



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Janaína Aparecida Silva Lopes*

**Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares**

**UBERLÂNDIA**

**2016**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Janaína Aparecida Silva Lopes*

**Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Profa. Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

L864p      Lopes, Janaína Aparecida Silva, 1980  
2016      Para além da formação continuada: o compromisso social do  
            psicólogo que trabalha com demandas escolares / Janaína Aparecida  
            Silva Lopes. - 2016.

167 p. : il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia escolar - Teses. 3. Psicólogos  
escolares - Teses. 4. Psicologia educacional - Teses. I. Silva, Silvia  
Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

---

CDU: 159.9



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



*Janaína Aparecida Silva Lopes*

**Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

**Banca Examinadora**

Uberlândia,

---

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

---

Prof. Dra. Alacir Valle Villa Cruces (Examinadora)  
Universidade Metodista de São Paulo – São Paulo, SP

---

Prof. Dr. Walter Mariano Faria Silva Neto (Examinador)  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

---

Prof. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora Suplente)  
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

**UBERLÂNDIA**

**2016**

## **Agradecimentos**

Agradeço sempre a Deus: pela vida, pela família, pelas oportunidades de aprendizado; tornando-me uma pessoa melhor e mais humana.

Ao meu marido Adriano, minha fortaleza, meu amparo, meu companheiro de todas as horas, que sempre me incentivou e endossou todos os meus sonhos.

Aos meus pais pelo apoio, compreensão, em especial a minha mãe e a minha irmã Roberta, que cuidaram de mim nas horas mais difíceis.

À minha sogra Maria, que cuidou carinhosamente da minha pequena Clarice para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À eles, meus filhos: Murilo e Clarice, que enchem minha vida de sentido, me possibilitando viver sem pesar as dificuldades, tornando-a mais leve e cheia de alegria.

Agradeço eternamente a minha orientadora Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, que desde a graduação tem sido pra mim um exemplo de virtude, comprometimento e de luta dentro da Psicologia Escolar. Agradeço também pela confiança e pela oportunidade de aprender um pouco mais desta área que tanto amo.

À banca de qualificação composta pela querida e amiga Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e ao querido e simpático Prof. Dr. Walter Mariano Faria Silva Neto, pelos apontamentos e reflexões que tanto contribuíram para o resultado final deste trabalho.

À banca de defesa composta pela ilustre Profa. Dra. Alacir Villa Valle Cruces, que tanto respeito e admiro e, ao querido Prof. Dr. Walter Mariano Faria Silva Neto, que novamente pôde contribuir para concretização deste trabalho.

À Profa. Dra. Viviane Prado Buiatti, pela oportunidade de aprendizagem no estágio docência.

À Profa. Dra. Áurea de Fátima Oliveira, pelo carinho e apoio dispensado na disciplina de Seminários de Pesquisa 2.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação de Psicologia pelas trocas de saberes, de aprendizado, refletidos neste trabalho e também, pela compreensão e carinho que tiveram comigo durante e depois da gravidez.

Ao grupo de estudos da Teoria Histórico-Cultural que me auxiliou na ampliação e construção de muitos conhecimentos.

Aos colegas do mestrado, em especial a Larice, Laena, Aparecida Beatriz e Ana Maria, pelos constantes diálogos, pela cumplicidade e carisma.

Aos psicólogos que gentilmente participaram deste estudo e colaboraram para efetivação deste.

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu minha dedicação integral ao mestrado.

A todos, que direta ou indiretamente, me acompanharam nestes dois anos, meu muito obrigada!

[...] conforme vamos mudando nossas formas de vida, vamos transformando nossas formas de ser. [...] A ciência do homem muda não só porque são realizadas novas descobertas sobre o homem, mas também porque o próprio homem muda.

– Ana Bock, 2000, p.16

## Resumo

Vários estudos sobre a formação e a atuação do psicólogo no campo educativo têm apontado a premente necessidade da formação continuada deste profissional. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro. De cunho qualitativo, o estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais que atuam com tais demandas escolares na citada região; o diário de campo também foi utilizado como recurso metodológico. Contamos com uma psicóloga da rede pública de Educação, uma que atua no espaço da clínica, um psicólogo que trabalha com demandas do ensino médio em uma escola da rede privada e outra psicóloga também de escola privada que atende ensino infantil e fundamental. O roteiro de entrevista abarcou questões ligadas à formação inicial, prática profissional e formação continuada. As entrevistas foram audiogravadas e a partir da transcrição destas, elegemos três eixos de análise: *Formação Inicial*, *Atuação na área de Psicologia Escolar* e *Formação Continuada*. Nas análises, verificamos ser necessário abordar a *Formação Inicial*, dado seu inevitável caráter generalista, que nem sempre fornece ao futuro profissional conhecimentos teórico-práticos para trabalhar no campo educativo. As disciplinas e estágios na área, o engajamento do estudante em relação ao seu processo formativo ao longo da graduação também são condições importantes neste sentido. Quanto à *Atuação*, fica evidente que esta pode contribuir para processos educativos mais emancipatórios e pede tanto conhecimentos sobre políticas públicas quanto sobre o caráter mercadológico da rede privada. Também constatamos a necessidade de um referencial teórico crítico que sustente a prática desenvolvida, pois nem sempre se evidencia o compromisso social no trabalho realizado. De modo geral, apenas uma participante relata efetuar um trabalho coerente com os avanços conquistados pela Psicologia Escolar e Educacional nas últimas décadas. E é a qualidade da formação que pode auxiliar o psicólogo perante os desafios profissionais – entre eles, a expectativa de um trabalho clínico e descontextualizado das questões constitutivas do fenômeno educativo e a dificuldade para o trabalho com professores. No eixo *Formação Continuada*, todos reconhecem a importância desta, embora com diferentes concepções; os quatro buscam por uma formação continuada, mas nem todos a vivenciaram no sentido mais coerente com uma educação promotora de autonomia. A questão dos custos da formação é uma das queixas de quem atua na rede privada. Formação em áreas como a psicopedagogia e a neuropsicologia podem afastar o profissional dos pressupostos que sustentam a Psicologia Escolar em sua vertente crítica. Apenas uma participante cita elementos artísticos como relevantes nesse processo, incluindo também o aspecto pessoal. Destacamos ainda a necessidade de o profissional perceber a realidade concreta, permeada por relações de dominação, em que as condições de trabalho precárias, em uma sociedade de classes, têm favorecido os processos de alienação que, em contrapartida, dificultam a busca por uma formação continuada capaz de transformar efetivamente as práticas educacionais. Para além da formação continuada, o estudo nos revela a necessidade dos psicólogos que trabalham com demandas escolares repensarem a finalidade de suas ações, buscando consolidar sua prática em um referencial teórico crítico, contribuindo assim para os processos de emancipação e transformação por meio de um imprescindível compromisso social.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; formação continuada, atuação do psicólogo



## **Abstract**

Several studies on the formation and the role of the psychologist in the educational field have pointed out the urgent need for continued training of this professional. In this sense, this research aimed to identify and analyze the continuing education needs of psychologists working with school demands in the Mineiro Triangle region. Qualitative nature, the study was based on semi-structured interviews with four professionals working with such school demands in this region; the field diary was also used as a methodological resource. We have a psychologist from public education, one that works within the clinic, a psychologist who works with high school demands in a private school and one private school psychologist also attending kindergarten and elementary school. The interview script encompassed issues related to initial training, professional practice and continuing education. The interviews were audio recorded and from the transcription of these, we have chosen three axes of analysis: Initial Training, Performance in School Psychology area and Continuing Education. In the analyzes, it was necessary to address the Initial Training; because its inevitable general character, which does not always provide the future professional theoretical and practical knowledge to work in the educational field; courses and internships in the area, student engagement in relation to its formation process along the graduation are important conditions in this regard. As for the acting, it is clear that this can contribute to more emancipatory educational processes and asks both knowledge of public policy and on the marketing character of the private network. We also found the need for a critical theoretical framework that supports the practice developed, it is not always highlights the social commitment to work. Generally, only one participant makes a coherent work with the advances made by the School and Educational Psychology in recent decades. It is the quality of training that can help the psychologists faced the professional challenges - among them, the expectation of a clinical and decontextualized work of the constituent issues of the educational phenomenon and difficult to work with teachers. The shaft Continuing Education, all recognize the importance of this, although with different views; the four seek for continued training, but not all experienced in the most coherent way with a promoter education autonomy. The problem of training costs is one of the complaints of those who work in the private network. Training in areas such as educational psychology and neuropsychology can depart professional assumptions that underpin the School Psychology in its critical aspect. Only one participant cites artistic elements as relevant in this process, including staff appearance. We also highlight the need for the professional to realize the concrete reality, permeated by relations of domination, in which the poor working conditions in a class society, have favored the sale process in which, in turn, hinder the search for continuing education able to transform effectively educational practices. In addition to the continuing education, the study reveals the need for psychologists working with school demands rethink the purpose of their actions seeking to consolidate their practice in a critical theoretical framework, thus contributing to the processes of emancipation and transformation through an essential social commitment.

**Keywords:** School psychology; continued training, the psychologist performance

## Sumário

<b>Apresentando o início de uma trajetória e de uma dissertação</b> .....	10
<b>1. A Psicologia Escolar no Brasil</b> .....	18
1.1 Breve histórico da Psicologia no Brasil e seu desenvolvimento a partir do campo educacional: caminhos para o surgimento da Psicologia Escolar .....	19
1.2 Regulamentação da profissão e a expansão dos cursos de Psicologia no Brasil.....	24
1.3 O movimento de crítica dentro da Psicologia Escolar e Educacional e seus desdobramentos .....	28
1.4 Psicologia Escolar crítica .....	33
<b>2. Formação continuada</b> .....	37
2.1 Formação inicial em Psicologia: considerações para uma formação continuada .....	46
2.2 Formação continuada do Psicólogo Escolar .....	49
2.3 A formação e o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares .....	59
<b>3. Percurso metodológico</b> .....	67
3.1 A entrevista .....	68
3.2 O diário de campo.....	68
3.3 Construção do percurso metodológico .....	69
<i>Os participantes e o contexto da entrevista</i> .....	69
<i>Contexto do estudo</i> .....	72
3.4 Análise dos dados .....	73
<b>4. Conhecendo os psicólogos que trabalham com demandas escolares</b> .....	75
4.1 Formação inicial .....	78
<i>A formação inicial e sua influencia na constituição de uma práxis</i> .....	78
<i>Disciplinas na área de Psicologia Escolar: a teoria</i> .....	80
<i>Estágio na área: primeiros encontros com a prática</i> .....	87
4.2 Atuação na área da Psicologia Escolar .....	92
<i>Ingresso/início no trabalho</i> .....	94
<i>Referencial teórico e sua importância para formação e prática emancipatórias</i> .....	101
<i>Atividades desenvolvidas: atendendo ao compromisso social?</i> .....	106
<i>Desafios profissionais como perspectiva para a busca de uma formação continuada</i> .....	114
4.3 Formação continuada: entre o ser e ter .....	121

<i>Concepção de formação continuada</i> .....	124
<i>Desenvolvimento da formação continuada</i> .....	129
<b>5. Considerações finais</b> .....	141
<b>Referências</b> .....	148
<b>Apêndices</b> .....	165
A) Termo de consentimento .....	166
B) Entrevista .....	167

## APRESENTANDO O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA E DE UMA DISSERTAÇÃO

Sei que meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ele,  
o oceano seria menor.

– Madre Teresa de Calcutá

A palavra que resumirá melhor todo o trabalho a seguir é uma só: amor. Amor pela Psicologia Escolar. De fato, nunca havia pensado que encontraria um trabalho tão gratificante, desafiador e envolvente quanto o de psicóloga escolar. Sempre gostei de desafios, de questionamentos, mesmo antes de ingressar no curso de Psicologia, mas foi no encontro com a Psicologia Escolar que passei a me realizar profissional e pessoalmente. É algo que vai além da dimensão profissional, pois passa por um desejo pessoal de fazer a diferença, de contribuir, de colaborar para uma vida mais justa e digna para todos.

A partir de agora, gostaria de apresentar uma parte de minha trajetória como psicóloga escolar e uma pequena contribuição nesta área. Acredito e defendo os pressupostos de uma abordagem crítica em Psicologia, como a base para práticas mais consistentes e conscientes. Assim, o referencial teórico-metodológico da Psicologia crítica esteve presente em minhas reflexões/ações e estará presente no percurso desta dissertação.

Desde minha formação em 2007 tenho buscado contribuir com a superação das queixas escolares. O caminho que escolhi partia do espaço da clínica, pois as oportunidades de trabalho nas escolas eram (e ainda são) incipientes. Para suprir as carências da formação generalista, tentei não me distanciar da academia participando de grupos de estudo, eventos, congressos. Senti muito a falta de modelos de atuação e quanto a isso, existem publicações (Maluf & Cruces, 2008; Meira, 2003; Maluf, 2010; Guzzo, 2011a; Cruces, 2010b; M. Souza, 2000; Souza, Silva & Yamamoto, 2014) que mostram que a atuação crítica ainda está se

constituindo. Meira (2003, p. 67) salienta que “é preciso ter claras as dificuldades de se pensar em uma prática transformadora em um processo educacional não democrático que, por sua vez, insere-se em um contexto social marcado por desigualdades e injustiças.” Desse modo, pensar em um processo de transformação da realidade exige mais que uma base teórica crítica. É necessário que a ação esteja fundada nesses pressupostos, bem como na finalidade social de sua ação profissional (Meira, 2003).

De fato, o desafio de minhas ações sempre foi pautado pelo compromisso social do psicólogo escolar. Para tanto, ingressar no mestrado foi um objetivo pensado por um longo tempo, mas que se efetivou como consequência do meu engajamento na área, desenvolvimento da minha prática e a certeza do caminho que escolhi trilhar.

Antes de falar um pouco mais sobre minha chegada ao mestrado, gostaria de voltar um pouco no tempo e trazer parte da minha trajetória, antes mesmo do meu ingresso no curso de Psicologia, por julgá-la importante para minha constituição pessoal e profissional.

Venho de família simples, de poucos recursos financeiros. Meu pai é marceneiro aposentado e minha mãe é dona de casa. Meus pais estudaram pouco, ambos concluíram o ensino básico. Estudei todo meu ensino infantil, fundamental e médio em escola pública de periferia. Quando estava no final do ensino médio, trabalhava informalmente em uma fábrica de artesanatos, almejando pagar um curso pré-vestibular. Sabia que estudar em uma universidade pública não seria tarefa fácil e reconhecia que o ensino da escola pública onde estudava não era suficiente para o ingresso. Com o passar do tempo, consegui outros trabalhos como secretária, vendedora e atendente de telemarketing, que me ofereceram, além da experiência em cada área, condições financeiras para seguir adiante em meus objetivos.

Ingressar no curso de Psicologia significou, a princípio, romper com as condições adversas de vida. Estava claro, naquele tempo, que os rumos da minha vida só mudariam a partir de uma dedicação maior aos estudos. Foram três anos e meio de curso pré-vestibular.

Inicialmente fiquei desmotivada com a quantidade de conteúdo dado como revisão e que eu, sequer, sabia que existia. Pensava no descaso do ensino público por parte do governo, direcionando a educação para a qualificação mínima para o mercado de trabalho. Em contrapartida, percebia claramente a falsa ideia de meritocracia, pois as oportunidades até pareciam iguais, mas as condições não. Era a primeira vez que entrava em contato com as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Durante as aulas de Sociologia, tive acesso a um universo desconhecido, em que teóricos como Karl Marx e Theodor Adorno me cativaram profundamente, me auxiliando a refletir criticamente sobre várias coisas, principalmente aquelas relacionadas à justiça social.

Ingressei no curso de Psicologia em 2002. No decorrer do curso, alimentava um interesse pela área organizacional talvez por ser uma área ligada as minhas experiências anteriores de trabalho. No entanto, no sexto período do curso, na aula de Psicologia Escolar 1, oferecida pela professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, que me orienta nesta dissertação, passei a me interessar mais por outras áreas, a partir de um de seus comentários. Em suas palavras, nos aconselhava a explorar todas as possibilidades que a formação oferecia, sem limitar precocemente a escolha por uma área. Foi o primeiro passo para que eu começasse a me aproximar da Psicologia Escolar.

Nos últimos períodos do curso, a escolha pelos estágios era feita a partir da oferta. Os cursos mais ofertados eram, sem dúvida, da área clínica, seguidos da área organizacional. Lembro-me de apenas um estágio na área escolar. Assim, minha primeira experiência de estágio foi na área clínica, seguido de outro na área organizacional. Foram estágios intensos que me fizeram pensar na possibilidade de atuar nessas áreas depois da formação.

Ainda ao final do curso, surgiu a oportunidade de ser monitora na disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem 1, ministrada pela professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva. A experiência como monitora foi tão gratificante que me motivou a

retomar a licenciatura que eu havia abandonado no meio do curso. Com as disciplinas de licenciatura, foram possíveis outras práticas dentro do contexto escolar, além de um aprofundamento acerca das questões educacionais que eu não tive durante o curso de Psicologia.

Ao me formar, percebi que o mercado de trabalho estava impondo suas condições na escolha da área em que eu deveria atuar. Nesse caso, a oferta maior de vagas era da área organizacional. E passando novamente por essa área, percebi que a racionalidade empregada na função limitava minhas ações e me distanciava dos processos de transformação social mais presentes em outras áreas.

Na sequência, passei a atuar no espaço da clínica a partir de um trabalho em parceria com uma escola particular voltada para aulas de reforço. Nesse espaço, havia várias salas utilizadas para as aulas de reforço individual, mas também salas destinadas a uma equipe multidisciplinar composta por psicóloga, fonoaudióloga e pedagoga, que atendia alunos com queixas escolares. Tive assim, uma base para iniciar meu trabalho, desde uma sala montada até materiais para a minha atuação, como: livros infantis, brinquedos, jogos, etc. A partir daí, começou meu envolvimento maior com a Psicologia Escolar.

No trabalho que desenvolvia no espaço da clínica, atendia queixas escolares e buscava nos diálogos com a escola e a família, minimizar os impactos desse tipo de atendimento na vida da criança, buscando sempre problematizar as situações que iam além das questões individuais. Infelizmente, em grande parte das vezes, estas se sobrepunham ao atendimento, pois era grande a busca por psicodiagnósticos para fins de confirmação de supostos<sup>1</sup> transtornos como dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

---

<sup>1</sup> Para uma leitura mais concisa sobre a crítica aos supostos transtornos, indicamos as seguintes leituras: Moysés, M. A. M. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*. (28), 31-41; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Apesar de sempre ter me mantido em contato com os congressos da área da Psicologia Escolar, grupos de estudo, livros, artigos e tudo que a ela se relacionasse, passei por muitos obstáculos, sendo o maior deles o enfrentamento do discurso médico, patologizante, muito forte entre neurologistas, psicopedagogos, professores e entre os próprios psicólogos aqui da cidade. Sentia-me bastante pressionada e ao mesmo tempo sozinha diante da imposição promovida pelo discurso da medicalização na educação que pretendia invalidar minhas ações.

Em 2010 fiz uma especialização em Educação Inclusiva almejando novos conhecimentos que pudessem, de algum modo, me auxiliar a refletir e a repensar minha prática. Na época, eram poucas as ofertas de formação continuada, sendo que as opções se restringiam aos cursos de Educação Inclusiva e de Psicopedagogia – uma especialidade que surge a partir da década de 90, como relata M. Souza (2010)<sup>2</sup> e que caminha no sentido contrário às críticas reiteradas durante décadas pela Psicologia Escolar como, por exemplo, a redução das queixas escolares a problemas individuais.

Quanto ao curso de especialização em Educação Inclusiva, percebi que não conseguiu esgotar todas as possibilidades de se trabalhar a temática *Inclusão* no contexto educacional, o que necessitaria, em minha opinião, de uma carga horária mais extensa. Por outro lado, foi positivo, por me colocar diante de profissionais de diversas áreas que pensam a inclusão a partir de lugares diferentes e poder perceber o quanto a visão hegemônica de normalidade ainda permeia as práticas de muitos destes.

No contato constante com escolas e profissionais da área, por intermédio de minha atuação no espaço da clínica, eram comuns os convites para desenvolvimento de atividades

---

<sup>2</sup>A autora aponta o desenvolvimento, na década de 1990, das áreas de Psicopedagogia e Psicomotricidade, que vão adentrando o campo educacional e atendendo às demandas trazidas pela escola com discursos que reiteravam as explicações de cunho organicista, com base em psicodiagnósticos. Além do mais, essas especialidades ganham aliados com o fortalecimento das áreas de genética e neurologia, que vão considerar os problemas pedagógicos como resultado de problemas individuais. Neste caso, por mais importantes que sejam os avanços para a compreensão do funcionamento psicológicos e orgânicos, quando aplicados à Educação causam estragos irreparáveis, ao apontar a criança como a única responsável pelo seu não-aprender (M. Souza, 2010).



nas escolas, como orientação profissional e palestras para os pais, fazendo aumentar ainda mais meu interesse nas atividades de prevenção às queixas escolares.

A partir de 2012, ciente das poucas oportunidades de trabalho formal na área escolar, passei a elaborar projetos de assessoria às escolas. No início, a intenção era oferecer o serviço a escolas particulares de ensino fundamental que não contassem com psicólogo no seu quadro de funcionários e que tivessem interesse em desenvolver um projeto preventivo junto às queixas escolares. Assim, consegui firmar o primeiro contrato de prestação de serviços como psicóloga escolar, atuando por dois anos, com foco na prevenção, por meio desse projeto.

Com essa parceria, optei por me dedicar exclusivamente às atividades de uma única escola. Primeiro, porque desde o contato telefônico houve uma receptividade muito positiva, me despertando empatia e motivação. Segundo, pelas necessidades da escola, que passaria a exigir mais adiante, uma dedicação maior de minha parte. Era uma instituição que carecia de auxílio em várias áreas, sobressaindo a administrativa, mas que tinha como maior desafio compreender o baixo rendimento de seus alunos e o grande número de vagas ociosas.

No percurso desse trabalho, passei a refletir mais sobre a fragilidade da formação docente e da minha própria formação inicial, que em seu caráter generalista não me ofertou suficientes recursos no trabalho junto aos professores e ao enfrentamento dos mais diversos problemas escolares em um contexto sempre dinâmico e complexo. Desse modo, reacendeu um desejo antigo de ingressar no mestrado. Um desejo que renascia de uma necessidade pessoal e profissional de cuidar de minha própria formação continuada e de pensar sobre a importância dessa formação para o psicólogo que trabalha com demandas educacionais.

Quanto à escolha do tema *Formação Continuada do Psicólogo Escolar*, eu sempre me interessei em estudar e conhecer a prática de psicólogos escolares, talvez por estar sempre em busca de suporte para minha própria prática. Neste percurso de aprofundar o tema de pesquisa para o mestrado junto à minha orientadora, e tendo percebido uma lacuna na literatura quanto

à formação continuada do psicólogo escolar, decidimos por investigar como tem se dado esta formação.

Assim, chego ao mestrado cheia de expectativas quanto aos frutos deste trabalho e mantendo sempre o desejo de contribuir para a superação das práticas excludentes e homogêneas, que insistem em se manter no contexto educacional.

Sobre o tema da formação continuada, abordá-lo constitui-se um grande desafio, visto que o conceito apresenta várias definições, contemplando diversas modalidades de formação como: troca entre os pares, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos presenciais e à distância, dentre outros (Gatti, 2008). No entanto, o desafio torna-se ainda maior quando nos dedicamos à busca por uma formação continuada do psicólogo escolar a partir das especificidades da profissão, considerando as demandas de sua prática profissional.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares<sup>3</sup>, a partir de sua formação inicial, prática e experiências de formação continuada, na região do Triângulo Mineiro. Perguntas como: “Quais os desafios encontrados pelo psicólogo escolar em sua prática?” e “Como tem sido a formação continuada do psicólogo escolar?” são aqui utilizadas como ponto de partida para essa discussão, nos auxiliando na compreensão da formação continuada possível e desejável para esse profissional.

Visando contemplar o objetivo ora apresentado, construímos esta dissertação da seguinte forma: no capítulo 1, *Psicologia Escolar no Brasil*, fazemos um breve histórico do surgimento da Psicologia no Brasil, privilegiando seu desenvolvimento junto à Educação, com consideráveis contribuições a esta, culminando no surgimento da Psicologia Escolar. Conduzidos pelo processo histórico, passamos pelo surgimento das primeiras escolas normais,

---

<sup>3</sup> Consideramos nesta pesquisa o psicólogo escolar como aquele que trabalha com demandas escolares, independente do seu local de trabalho, baseadas na definição de psicólogo escolar apontada por Meira e Tanamachi (2002); segundo as autoras, não é local que define o psicólogo escolar, mas sim seu comprometimento com as questões escolares.

seguindo pela regulamentação da profissão de psicólogos em 1962, pelo movimento de crítica que surge no interior da Psicologia a partir da década de 1980, até os dias atuais. Ainda no decorrer desse percurso, abrimos um espaço para definirmos a Psicologia crítica, base teórica deste trabalho.

No capítulo 2, *Formação Continuada*, trazemos propostas de formação continuada na área da Educação e de Educação Permanente na área da Saúde, visto que são grandes e importantes áreas que contemplam a presença do psicólogo, e que também têm servido como modelos de formação continuada no país, adotadas inclusive pelos Ministérios da Educação e da Saúde no desenvolvimento de suas áreas. Discutiremos a formação continuada do Psicólogo Escolar a partir de sua formação inicial e dos desafios atuais de sua profissão e, por último, buscaremos elucidar melhor o tema a partir do conceito de formação humana, apresentado por autores da Filosofia, Pedagogia e Psicologia.

No capítulo 3, *Percurso Metodológico*, dissertamos sobre os caminhos trilhados na busca de nosso objetivo e detalhamos a pesquisa realizada. O capítulo 4, *Conhecendo os psicólogos que trabalham com demandas escolares*, traz a análise dos dados a partir de três categorias: Formação Inicial, Atuação na área de Psicologia Escolar e Formação Continuada. No último capítulo, *Considerações finais*, rerepresentamos nosso objetivo, retomamos brevemente a pesquisa realizada e finalizamos nossas reflexões, agora de modo mais amplo, sobre a formação continuada do Psicólogo Escolar, sem, todavia, a intenção de esgotar a discussão.

## 1. A Psicologia Escolar no Brasil

A tese da existência de compromissos ideológicos muito bem definidos pode ser claramente comprovada através da análise histórica da produção teórica da Psicologia, que indica uma tendência hegemônica de desconsideração, por vezes completa, das desigualdades sociais e, concomitantemente, uma acentuada preocupação com a construção de teorias e técnicas dirigidas principalmente à adaptação social dos indivíduos.

– Meira, 2002, p.48

Saber como a Psicologia Escolar se configurou no cenário nacional é o objetivo principal deste capítulo. Para nós, pensar a atuação do psicólogo escolar hoje e sua formação continuada requer uma compreensão clara do percurso histórico trilhado pela área, com suas contradições e conflitos ideológicos, até sua configuração mais recente. A Psicologia, como veremos a seguir, surge em um momento histórico bastante conveniente à ideologia capitalista que já se expandia com voracidade pela Europa. Uma ideologia que tentava ajustar os indivíduos aos seus interesses econômicos e políticos, estigmatizando e excluindo os que resistiam a ela (Meira, 2000; Tanamachi & Meira, 2003; Patto, 1984).

No Brasil, o efeito das teorias e técnicas psicológicas aproveitadas sem considerar a realidade local, teve consequências nefastas, principalmente para a Educação, onde a Psicologia vai encontrar terreno fértil para se desenvolver. Perceberemos que antes do estabelecimento do Ensino Superior de Psicologia no país e de seu reconhecimento profissional na década de 1960, os psicólogos e psicometristas já atuavam e cursos eram ofertados para a capacitação de novos profissionais. Assim, conforme Mello (1975) nos

aponta, os cursos superiores (e a profissão) surgem trazendo esse histórico da Psicologia Aplicada, em que a teoria se comportava apenas como acessório. Essa situação causou um impacto considerável quanto à formação em nível superior, visto que o currículo do curso de Psicologia tinha seu maior peso voltado para a teoria e uma teoria fortemente influenciada pela Psicologia clínica. Assim, o modo de atuação dos psicólogos foi se pautando e se solidificando nos moldes da Psicologia tradicional, sem maiores questionamentos por parte dos profissionais até que esse modelo de atuação passa a não mais atender às necessidades específicas de cada área, dentre elas a Educação. É então que, ao fim da década de 1970, movimentos começam a surgir contrapondo-se ao modelo tradicional e propondo um olhar mais crítico sobre as questões sociais e um compromisso ético-político da Psicologia. Veremos os resultados desses esforços ao longo dos anos 90, na virada do século, dos anos 2000 em diante a partir de um breve e necessário levantamento histórico.

### **1.1 Breve histórico da Psicologia no Brasil e seu desenvolvimento a partir do campo educacional: caminhos para o surgimento da Psicologia Escolar**

A Psicologia Escolar é uma das diversas áreas de atuação do psicólogo que se constituiu no país a partir do desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão. Vários autores (Antunes, 2003, 2014; Barbosa, 2011; Barbosa, 2012; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010) vão considerar o desenvolvimento da Psicologia a partir das estreitas relações que estabeleceu junto à Educação, chegando alguns a afirmar (Pfromm Netto, 2004; Antunes, 2003, 2014; Barbosa, 2011) que a Psicologia Educacional (como era conhecida no início) seria fundante daquela.

Desse modo, não sendo possível falar da história da Psicologia Escolar sem compreendermos a história da Psicologia como produtora de conhecimento e prática, faremos

as pontuações mais importantes deste processo de sua constituição de forma breve, considerando que este não é o escopo desta dissertação e que alguns dos autores citados já abordaram esse percurso de modo aprofundado<sup>4</sup>.

De acordo com Guzzo et al. (2010) a Psicologia surge num momento de ascensão das ideias capitalistas pelo mundo. As ideias e práticas em Psicologia desenvolvidas em outros países vão inspirar as nossas práticas e conhecimentos; no entanto, pouco irão responder às demandas educacionais da realidade brasileira (Mello, 1975; Patto, 1984; Barbosa, 2011; Barbosa 2012; Campos & Jucá, 2010; Guzzo et al., 2010; Pfromm Netto, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Cruces, 2010a).

Apesar de ser uma profissão considerada jovem, com seu reconhecimento por Lei somente em 1962 (Brasil, 1962), a Psicologia tem raízes ainda no período colonial com estudos sobre problemas educacionais e de desenvolvimento das crianças (Antunes, 2003). Já nos séculos XIX e XX a busca de afirmativas que viessem a justificar as várias transformações sofridas seja no âmbito econômico, político ou social, impulsionava e tornava possível o aumento cada vez maior de estudos a respeito dos fenômenos psicológicos.

Antunes (2014) afirma que a necessidade de respostas para uma sociedade em transformação fazia com que a explicitação de antigos problemas e o processo de urbanização convocassem as áreas da Medicina e da Educação na busca de soluções para tais problemas. Ainda para Antunes (2003; 2014), apesar de a Psicologia ter recebido importantes contribuições da área médica, é na proximidade com a área da Educação que vai se consolidar como ciência autônoma. Nesse sentido, faz-se importante destacar o surgimento das Escolas Normais a partir de 1830, que favorecerá significativamente o desenvolvimento da Psicologia de um modo geral.

---

<sup>4</sup> Citamos especialmente Antunes, M. A. (2007) *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. Educ: São Paulo e Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pfromm Netto (2004; 2011) denomina o período de vigência das Escolas Normais no Brasil como *fase normalista* da Psicologia, devido à importância desse período na disseminação de pesquisas e práticas que hoje seriam do campo da Psicologia Escolar, aqui denominada pelo autor por Psicologia Educacional e Escolar.

Antunes (2014, p.81) de igual modo, considera as Escolas Normais como sendo a base para o desenvolvimento da Psicologia Educacional<sup>5</sup>

a Psicologia encontrou nas Escolas Normais o mais fértil terreno para seu desenvolvimento, não somente por serem estas campos potenciais de aplicação dos conhecimentos e técnicas derivadas da ciência psicológica, mas também por permitirem a produção de pesquisas. É possível dizer que essas escolas foram uma das principais portas para a penetração da Psicologia científica no país e para a definição do perfil dos profissionais que se tornariam especialistas em Psicologia.

Em um primeiro momento, a Psicologia não fez parte do currículo dos Cursos Normais. Sua primeira aparição ocorreu em 1912 quando as Escolas Normais de São Paulo incluíram em seu currículo a disciplina de Psicologia (Antunes, 2003, 2014; Pfromm Netto, 2011). Já a disciplina de Psicologia Educacional ou Psicologia Aplicada à Educação surge na década de 1930 (Cruces, 2010a; Pfromm Netto, 2011). Até 1930, conforme Lourenço Filho (2004), a Psicologia permaneceu apenas no currículo das Escolas Normais, posteriormente o ensino da Psicologia no Ensino Superior adentrou as Faculdades de Filosofia.

A criação de laboratórios de Psicologia Experimental anexos às instituições escolares também contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia Educacional e da Psicologia em

---

<sup>5</sup> Segundo Mello (1975), a Psicologia Educacional seria entendida “como um conjunto de disciplinas psicológicas” (p. 54) e a Psicologia Escolar seria uma área de aplicação da Psicologia. Assim, percebemos que a Psicologia Educacional surge primeiro como disciplina (cadeira) e só posteriormente veremos a denominação que conhecemos hoje como Psicologia Escolar e Educacional.

geral. Antunes (2003; 2014) vai chamar esse período<sup>6</sup> de *Autonomização da Psicologia*, que compreende os anos de 1890 a 1930, por se tratar de um período em que os conhecimentos próprios da Psicologia começam a ganhar corpo, dando-lhe atestado de ciência autônoma.

O primeiro laboratório de Psicologia Experimental foi criado em 1906, sob direção de Manuel Bonfim, na Instituição conhecida como *Pedagogium*. O laboratório funcionou por doze anos e apesar de não ter tido uma produção com registros sistemáticos, conduziu importantes reflexões sobre a Psicologia nas obras do próprio Manuel Bonfim (Antunes, 2003; 2014) que questionou, de certo modo, o caráter pragmático das testagens. Conforme Antunes (2014) as produções realizadas pelos laboratórios das instituições educacionais tinham como objetivo as avaliações psicométricas e incluíam testagem para aptidão, nível mental, entre outras.

A partir da década de 20, começa a surgir uma demanda para a profissionalização da Psicologia. Nesse momento, foi de grande importância a presença de psicólogos estrangeiros que auxiliaram tanto na montagem e condução dos laboratórios experimentais quanto na formação profissional (Cruces, 2010a; Barbosa, 2012; Lourenço Filho, 2004; Pfromm Netto, 2004).

Para a Educação, a década de 20 foi uma década de reformas. De acordo com Antunes (2003, p.152)

Essas reformas seguiam fundamentalmente os princípios da Escola Nova, tendo a Psicologia como um dos principais sustentáculos para a prática pedagógica, envolvendo estudos sobre desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, relações entre

---

<sup>6</sup> Em suas didáticas propostas de periodização da história da Psicologia no Brasil, tanto Mitsuko Aparecida Makino Antunes como Deborah Rosária Barbosa compreendem a constituição da profissão em um movimento configurado por rupturas e contradições. No Exame de Qualificação desta pesquisa, o Prof. Dr. Walter Mariano de Faria Silva Neto destacou que essa historiografia teve como ponto de partida o ponto de vista dos psicólogos do estado de São Paulo.



professores e alunos, além de dar início ao emprego de técnicas oriundas da Psicologia, como os testes pedagógicos e psicológicos, utilizados como instrumentos de racionalização da prática educativa.

Ainda conforme aponta Antunes (2003), os interesses de uma camada dominante estavam ligados ao financiamento do Estado a muitas destas realizações. De modo geral, cabia à Psicologia, por meio de princípios escolanovistas, subsidiar as transformações na Educação e eliminar contradições e conflitos que pudessem existir entre capital e trabalho.

Nesse momento, a postura ideológica e política que a Psicologia vai assumindo na manutenção dos interesses dominantes passam a se apresentar. Para Bock (2000), a Psicologia foi isolando os sujeitos de seu mundo social e assumindo uma visão de homem a partir da noção de natureza humana, defendendo a ideia de que todas as condições de vida são dadas pela sociedade e que o sucesso ou fracasso é de responsabilidade de cada um.

O período seguinte, de 1930 a 1962, é denominado por Antunes (2003) como *Consolidação* e por Barbosa (2012) como *Desenvolvimentismo*. Uma fase com certeza importante para a consolidação da Psicologia como ciência e profissão, que vai culminar na legalização da profissão. Convém observar que até a década de 60 a Psicologia não era tão requisitada junto aos sistemas escolares. Patto (1984) nos ajuda a compreender melhor a trajetórias da Psicologia no Brasil e como esta foi atendendo aos interesses do desenvolvimento econômico no país a partir da década de 1930, momento em que ocorre a Revolução de 30 e o início do período desenvolvimentista. Até então, o sistema oligárquico não demandava pela escolarização de sua população. Um dado importante que elucida bem a baixa escolarização é o censo de 1950 que apontava que 52% da população com mais de 10 anos de idade era analfabeta (Patto, 1984).

Assim, a Psicologia vai se consolidando frente a um projeto industrial capitalista assumido pelo país que demanda uma escolarização de sua população. A educação, nesse cenário, passa a ser a condição necessária para que o país continue avançando economicamente. A educação atrelada à economia faz com que essa receba o investimento necessário à qualificação de mão-de-obra. Para Patto (1984), entre as décadas de 30 e 60, a Psicologia atende a ideologia dominante com a prática do psicodiagnóstico e começa a fazer uso dos testes na avaliação de crianças, mas é a partir da década de 60 que adentra mais incisivamente nas escolas.

Barbosa (2012) também menciona a efetivação, nesse período, das avaliações psicométricas voltadas para o aluno que não aprende; aumentam cada vez mais os processos de testagem e classificação de crianças, sendo a Psicologia chamada à identificação e ao tratamento dos alunos ditos desviantes.

De acordo com Cruces (2010a), a Psicologia também consegue reconhecimento na década de 1950 quando algumas faculdades de Filosofia passam a oferecer cursos básicos de Psicologia para uma demanda cada vez mais crescente de especialização. Já em 1953, inicia-se o primeiro curso universitário de formação de psicólogos no Brasil, oferecido pela PUC/RJ. Em 1962, pela Lei Federal nº 4.119 a Psicologia passa a ser reconhecida como profissão (Brasil, 1962).

## **1.2 Regulamentação da profissão e a expansão dos cursos de Psicologia no Brasil**

A partir da profissionalização do psicólogo, um novo cenário se apresenta. Destacamos aqui o aumento vertiginoso dos cursos de Psicologia pelo país, dentre as décadas de 60 e 70, devido a reestruturações educacionais durante a ditadura (1964) (Barbosa, 2012; Antunes, 2003; Cruces, 2010a). Conforme Marinho-Araujo e Almeida (2005) relatam, a década de 60 se caracteriza por uma ampliação do sistema de ensino nas diversas

modalidades, fazendo com que a demanda por serviços psicológicos também aumente, sendo os objetivos educacionais fortemente adaptacionistas. Para Barbosa (2012, p. 117) “O foco individual de orientação é a marca da área nesse momento, e inicia-se a produção de laudos de crianças em idade escolar para encaminhamento às chamadas escolas especiais e depois às classes especiais”.

De acordo com o levantamento feito por Silva, Silva Neto, e Tizzei (2015), entre os anos de 1958 e 2014 foram identificados 549 cursos de Psicologia no Brasil cadastrados na plataforma e-MEC. O autor organizou a distribuição por década, considerando a época de credenciamento dos cursos: entre 1958 e 1959, três (0,55%); na década de 1960, 16 (2,91%); de 1970, 52 (9,47%); na década de 1980, 17 (3,10%); de 1990, 74 (13,48%); na década de 2000, 272 (49,54%); em 2010, 107 (19,49% até 2014) e em oito (1,46%) não havia esta informação.

A Psicologia no Brasil, seguindo os ideais capitalistas que estavam se desenvolvendo, passa a servir de aparato ideológico ao sistema, reforçando as condições de desigualdades sociais com práticas adaptacionistas, de ajustamento dos sujeitos à sociedade que ali se encontrava. Patto (1984, p. 99) aponta que desde os primórdios do surgimento da Psicologia junto aos sistemas de ensino pelo mundo, sua função estava sendo predominantemente de cunho clínico, no diagnóstico e tratamento dos transtornos de aprendizagem, medindo habilidades e classificando crianças “quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares.”

O efeito mais nefasto desses modelos de atuação são aqueles que atribuem às camadas populares, ou às minorias, explicações de ordem biológica para sua condição de exclusão. Na educação, a teoria da carência cultural<sup>7</sup> originada nos Estados Unidos e aqui disseminada na

---

<sup>7</sup>Na teoria da carência cultural, atribui-se à falta de estímulos, privação ou carência de recursos, a justificativa para o desenvolvimento psicológico abaixo do esperado. No Brasil, atribui-se às crianças de classes pobres e às suas famílias a responsabilidade pelo seu não-aprender na escola, utilizando-se das mesmas justificativas psicologizantes (Patto, 1984).

década de 1970, foi amplamente aceita e difundida no sistema de público de ensino do Brasil, com atribuições de cientificidade a partir das explicações psicologizantes (Patto, 1984).

Cruces (2010a) nos mostra que a formação inicial em Psicologia privilegiava no currículo mínimo a área clínica em detrimento das demais. Com isso, pouco a pouco os psicólogos foram diminuindo sua participação nas escolas e se afastando do contexto escolar. Ainda conforme Cruces (2010a), o uso exclusivo do psicodiagnóstico e das avaliações psicológicas ganha o interesse dos psicólogos e faz com que se aumente o número de pesquisas nessa área em relação às demais.

Antunes (2003) e Mello (1975) também vão ressaltar a formação acadêmica com ênfase na formação clínica tendo como consequência um distanciamento do psicólogo em relação às práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a especialidade foi conduzindo as práticas para as avaliações psicométricas e laudos psicológicos, ocupando-se com os problemas de aprendizagem. Desse modo, Antunes (2003) indica o início da década de 70 como o período em que a Psicologia passa a ser duramente criticada pelo uso indiscriminado de testes psicológicos e pelos impactos que estes causavam nos educandos.

Nesse contexto, a Psicologia mantém sua relação com a Educação, mas cabendo-lhe agora as respostas aos problemas individuais que viessem a justificar o fracasso escolar (Maluf & Cruces, 2008). Esse modelo de atuação, com vistas à predição e ao controle, foi responsável, segundo Guzzo et al. (2010), pela “raiz política de exclusão da escola” (p.133) ao contribuir para a classificação dos alunos segundo suas aptidões ou não para aprendizagem e permanência na escola.

Mello (1975) comenta que o histórico da Psicologia Aplicada no Brasil foi influência importante na configuração dos cursos de Psicologia e na formação dos profissionais. Havia um maior interesse nas aplicações da Psicologia em detrimento das pesquisas e desenvolvimento do Ensino Superior.

a profissão e o ensino da Psicologia enfrentam dificuldades que, aparentemente, nascem da separação entre *técnica* e *ciência*. A separação é real. As técnicas foram e são transplantadas de seus países de origem *enquanto técnicas* e com vistas à aplicação imediata. A ciência da qual elas derivam aparece como um acessório à utilização das técnicas. Mas essa utilização das técnicas se dá à margem do Ensino Superior (Mello, 1975, p.41, destaques do autor).

Conforme Mello (1975), a regulamentação da profissão trouxe consigo uma idealização do profissional liberal para a categoria, referenciada pela figura do médico. Os consultórios psicológicos traziam a autonomia para o exercício das avaliações psicológicas – atividade agora privativa do psicólogo. Mello (1975) faz um contraponto interessante acerca do profissional antes e depois de sua profissionalização ao perceber que sua prática anterior, seja nas indústrias ou escolas, buscava sempre apresentar a importância social da profissão, mas que se perde com a formação do “profissional liberal”.

A formação em Psicologia ou o ensino superior de Psicologia daquela época é analisado por algumas autoras como Mello (1975), Patto (1984) e Cruces (2010a), pois se percebia nos currículos uma ênfase na formação voltada para a área clínica e pouca ênfase para as demais áreas, o que prejudicava a formação de outros modelos de atuação e direcionava direta ou indiretamente, conforme Mello (1975) a preferência dos egressos pela área clínica.

Em relação à Educação, é nesse momento também que a Psicologia vai se distanciando do trabalho junto aos docentes e assumindo, como já vimos, uma visão organicista e focada no indivíduo. O uso de testagem psicológica e psicodiagnósticos passam a responder pouco às necessidades educacionais. O modelo clínico de atendimento começa a receber duras críticas

em um movimento que vai ganhar força a partir do final da década de 1970, como veremos a seguir.

### **1.3 O movimento de crítica dentro da Psicologia Escolar e Educacional e seus desdobramentos**

Como vimos, a Psicologia se estabelece como profissão junto às instituições educacionais e laboratórios experimentais. Todavia, ao mesmo tempo em que colaborava para a melhoria das práticas educativas, a regulamentação da profissão fez com que muitos dos psicólogos se afastassem das instituições escolares e passassem a fazer uso de sua atividade - agora privativa - de avaliação psicológica, com foco nas diferenças individuais nos consultórios particulares.

Diante dos rumos que a Psicologia estava tomando, um grupo de psicólogos insatisfeitos com suas representações políticas e sindicais começa a se articular ao final da década de 70, ainda sob o regime ditatorial do país, no Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, com a finalidade de propor um novo projeto de Psicologia que estivesse mais comprometido com as questões populares. As primeiras articulações ocorrem via Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e CRP-06, quando esse grupo político assume ambas as gestões e é a partir dele que a Comissão de Psicologia Educacional<sup>8</sup> se constitui em 1980 (Prates, 2015).

De acordo com Prates (2015), a relevância dessa comissão se averigua na organização dos Encontros<sup>9</sup> dos psicólogos na área da Educação, ampliando a discussão sobre seu papel na área e sua atuação crítica. Durante os encontros, vários foram os temas tratados, mas a ruptura com o modelo médico e a responsabilidade social do psicólogo permeava todos eles.

---

<sup>8</sup> Comissão composta por Sérgio Antônio da Silva Leite, Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Ana Mercês Bahia Bock, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha (Prates, 2015).

<sup>9</sup> Foram organizados três Encontros de psicólogos na área da Educação, sendo o primeiro em dezembro de 1980, o segundo em novembro de 1981 e o terceiro em dezembro de 1982 (Prates, 2015). Para maiores detalhes sobre os Encontros, estes se encontram detalhados em Prates, E. F. *Os Encontros de Psicólogos da Área de Educação (1980-1982): um projeto de Psicologia escolar e educacional em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

Apesar de bastante frutíferas as discussões que vão, inclusive, marcar os rumos da Psicologia Escolar, as reuniões se encerram ao final do terceiro Encontro, a partir de mudanças na gestão, tanto do CRP-06 quanto do Sindicato, corroborando para a descontinuidade do trabalho da Comissão de Educação. Conforme Prates (2015, p.93) “trata-se de um projeto aparentemente passageiro que, no entanto, marca o movimento de uma geração, que passou a questionar a sua profissão, assumindo uma dimensão política até então ignorada pelos seus precedentes.”

Ainda na década de 1980, as produções<sup>10</sup> de Maria Helena Souza Patto contribuem de forma decisiva para o movimento de crítica e denúncia dentro da própria Psicologia, ao perceber que a visão tradicional e hegemônica não correspondia às necessidades educacionais. Em entrevista à Barbosa (2011, p.275), Patto declara que os principais referenciais teóricos que auxiliaram suas reflexões e orientações para uma Psicologia Crítica neste momento foram “Foucault, Habermas, Hobsbawm, a produção da Escola de Frankfurt (sobre teoria crítica, especialmente Theodor Adorno) e também referiu-se aos pesquisadores brasileiros como Ecléa Bosi, José de Souza Martins, Sylvia Leser de Mello, entre outros.”

Tal movimento questionou o modelo de atuação biomédico, pois as práticas dos psicólogos escolares acabavam por reiterar concepções que colocavam no próprio indivíduo a responsabilidade pelo não-aprender. Essa visão determinista e reducionista foi - e ainda é - responsável pela exclusão e a segregação dos indivíduos, mantendo-os à margem do aprendizado, contribuindo assim para a manutenção do *status quo* e para o ocultamento dos problemas sociais, presentes no interior da escola (Tanamachi & Meira, 2003; Guzzo, 2011a; Cruces, 2007; Maluf & Cruces, 2008).

Também para Antunes (2003), tratava-se de um momento de crítica ao modelo médico, mas que ao mesmo tempo promovia a busca por alternativas que viessem a superar esse

---

<sup>10</sup> A tese de doutorado da autora, defendida em 1981, dá origem ao livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a Psicologia escolar* (1984).

modelo. Havia uma necessidade de se produzir novos conhecimentos, criar novas formas de intervenção e difundi-las para que se tornassem parte da formação dos psicólogos.

Nesse período (início da década de 1980), a Psicologia Escolar passa a produzir suas próprias pesquisas e estudos voltados para a realidade educacional do país. Segundo Barbosa (2012), até esse momento a Psicologia se servia de teorizações estrangeiras e o rompimento com essa visão hegemônica e tradicional permitiu uma compreensão dos processos educativos de forma ampla, crítica e em consonância com a realidade educacional do país.

Contraditoriamente a todo o movimento político e a decisiva produção de Maria Helena Souza Patto para a área, o período entre as décadas de 80 e 90 é de retração nas discussões sobre Psicologia na Educação e uma das prováveis hipóteses para isto seria uma reformulação do conceito de saúde que considerava o psicólogo como profissional da saúde (Prates, 2015).

Essa discussão importante trazida por Prates (2015) perpassa toda essa fase e ainda hoje se mantém atual. São as contradições na formação do perfil profissional, nos modos de atuação, que oscilam entre práticas tradicionais e práticas críticas e que dificultam o estabelecimento de um modelo de atuação condizente com as necessidades educacionais com as quais lidamos.

Já na década de 1990, merece destaque a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Conforme Raquel de Souza Lobo Guzzo, em depoimento a Barbosa (2011), as articulações para a constituição da Associação iniciaram-se em 1988. No entanto, foi a partir de sua conversa com Thomas Oakland, presidente da *International School Psychology Association* (ISPA) nos Estados Unidos, em 1990, que Raquel Souza Lobo Guzzo, juntamente com Solange Múglia Wechsler, Geraldina Porto Witter, Samuel Pfromm Netto, Maria Helena Novaes e Vera Lúcia Trindade Gomes tiveram a iniciativa de organizar o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE) em Valinhos-SP, onde foi efetivamente instituída a ABRAPEE (Wechsler, 2011; Barbosa, 2012).



Conforme Wechsler (2011) e Guzzo, Taverna, Barbosa e Silva Neto (2014), em novembro de 1991 é definido o estatuto da Assembleia Geral que tinha como objetivo principal “incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional como meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isso, o processo educacional no seu sentido mais amplo.” (ABRAPEE, 1991, citado por Wechsler, 2011, p. 86).

De acordo com Barbosa (2011), com a criação da ABRAPEE novos espaços de interlocução foram se abrindo por intermédio dos CONPEs e de outras ações da entidade. Uma dessas importantes ações, apontada por Barbosa (2011) e por nós reverenciada, é a proposição pela entidade de um projeto de Lei apresentado na Câmara (PCL 60/2007) que “Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica”. Este projeto se tornou substitutivo ao PL 3688/2000, ao tramitar pelo Senado, após sugestões da ABRAPEE e Conselho Federal de Psicologia. Atualmente<sup>11</sup> o projeto aguarda pela apreciação no Plenário da Câmara, tendo sido aprovado por três comissões dessa casa: CSSF (Seguridade Social e Família); CEC (Educação e Cultura); e CCJC (Constituição e Justiça e de Cidadania).

Outra frente de trabalho da associação, a revista *Psicologia Escolar e Educacional*<sup>12</sup> teve sua criação prevista no estatuto criado em 1991 (Guzzo, Taverna, Barbosa & Silva Neto, 2014); no entanto, sua primeira edição veio anos mais tarde, em 1996<sup>13</sup> e contempla as mais recentes pesquisas e práticas desenvolvidas na área. Conforme Barbosa (2011), nos números da revista é possível perceber “grande diversidade desse campo de conhecimento, que tem representantes de vários tipos de pensamento e *ideologias*<sup>14</sup>”.

---

<sup>11</sup> <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. Acesso em 19 de novembro de 2015.

<sup>12</sup> Atualmente a editoração da Revista da ABRAPEE se encontra sob a responsabilidade da professora Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva, que nos orienta nesta dissertação.

<sup>13</sup> Ver o site da entidade: [www.abrapee.wordpress.com](http://www.abrapee.wordpress.com)

<sup>14</sup> Destaque da autora.

Barbosa (2012) descreve a trajetória da Psicologia Escolar após a década de 90 como período de reconstrução da Psicologia Educacional e Escolar<sup>15</sup> (1990-2000), pois nessa ocasião a Psicologia Escolar começa a ressignificar seus trabalhos teóricos e práticos, na busca por superação da visão organicista da Psicologia tradicional. No entanto, Antunes (2003) já apontava que não se tratava de um movimento hegemônico.

Diante do exposto, podemos perceber ao longo da história de constituição da Psicologia Escolar que a sua relação com a Educação, como já apontado por vários autores (Antunes, 2003, 2012; Meira, 2003; Cruces, 2010a; Barbosa, 2011, 2012), foi de encontros e desencontros. Ao mesmo tempo em que a Psicologia se consolida a partir de sua proximidade com as práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de professores nas antigas Escolas Normais, se inicia um processo de distanciamento dessas práticas com a sua profissionalização. Apesar de ainda próximo à Educação, o foco dos psicólogos passa a ser a criança e o não-aprender e não mais as práticas pedagógicas. Esse modo de atuação pautado na psicomетria e em psicodiagnósticos causou reações dentro da própria profissão por não atender às reais necessidades da educação brasileira.

A Psicologia, nesse momento, estava servindo de aparato ideológico às práticas liberais, justificando e ao mesmo tempo produzindo o fracasso escolar. Dessa forma, mascaravam-se os problemas no campo educativo, tirando do sistema educacional sua responsabilidade na produção desse fracasso e atribuindo-o à criança ou sua família. Entretanto, ainda hoje tais práticas permeiam o trabalho do psicólogo escolar, mesmo anos depois das publicações críticas na área, como os estudos de Maria Helena Souza Patto (M. Souza, 2000; Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Naves, 2015), o que nos leva a pensar que o movimento de crítica iniciado na década de 70 e as produções desenvolvidas a partir da década de 80, de algum modo ainda não atingiram todos os profissionais.

---

<sup>15</sup> A autora utiliza a Psicologia Educacional e Escolar em contraponto à Psicologia Escolar e Educacional reconhecida pela ABRAPEE, pois para ela a Psicologia Educacional se antecipa à Psicologia Escolar, além de ser a primeira originária da segunda (Barbosa, 2011).

Barbosa (2012) faz um importante questionamento sobre a prática do psicólogo escolar hoje, ou melhor, a partir da virada do século (2000): “Novos rumos?”. Apesar de seu estudo buscar compreender a constituição da Psicologia Escolar e como essa constituição contribui para a formação e prática do psicólogo escolar, ainda não é possível avaliarmos a dimensão desse processo e sua influência na formação da identidade profissional. Contudo, a autora é categórica em afirmar, a partir da história, que a construção de teorias, formação e prática libertadoras é possível, mas que os profissionais também devem estar comprometidos ética e politicamente com essa proposta de mudança.

#### **1.4 Psicologia Escolar crítica**

A partir de uma realidade complexa e contraditória, a necessidade de um aporte teórico metodológico que consiga responder a esses fenômenos é de suma relevância. Buscando elucidar nosso posicionamento sobre o que vem a ser a Psicologia Escolar crítica ou pensamento crítico em Psicologia, nos apoiaremos nas produções de alguns autores importantes da área que, por meio destas, vêm ajudando a construir um modelo de formação e atuação profissional pela vertente crítica. Destacamos aqui, as produções de Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Marisa Eugênio Mellilo Meira, Elenita de Ricío Tanamachi, Marilda Gonçalves Dias Facci, Ana Mercês Bahia Bock, dentre outras<sup>16</sup>.

A Psicologia crítica, apoiada pelas referidas autoras no materialismo histórico-dialético, que tem por base os ideais marxistas, conduz reflexões e análises da sociedade capitalista,

---

<sup>16</sup> Destacamos aqui as teses de doutorado de Maria Helena Souza Patto, intitulada “Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar” (1981); de Marilene Proença Rebello de Souza “A Queixa Escolar e a formação do psicólogo” (1996); de Marisa Eugênio Melillo Meira “Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais” (1997); de Elenita de Ricío Tanamachi “Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar” (1997); de Marilda Gonçalves Dias Facci “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana” (2003); de Ana Mercês Bahia Bock “As aventuras do barão de Munchhausen na Psicologia: um estudos sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos” (1997).

visão de homem e de mundo e sobre os processos de transformação social, imprescindíveis para a compreensão da realidade educacional.

Se, conforme Tanamachi e Meira (2003, p.26), “a Educação é o principal processo por meio do qual os indivíduos se objetivam como humanos, apropriando-se dos bens produzidos pelo conjunto dos homens”, a perspectiva crítica vem nos proporcionar os elementos necessários para a garantia dos processos de humanização do homem, por meio da socialização do conhecimento historicamente acumulado. Nesse sentido, as autoras ressaltam que a Psicologia precisa potencializar-se como agente transformador, assumindo um compromisso com as práticas emancipatórias e humanizadoras, ao superar sua visão determinista e tradicional.

A Educação no Brasil, como vimos, ganhou destaque a partir da década de 1930 com a expansão do comércio no país e consequente período desenvolvimentista. Desde então, todo investimento e ampliação das instituições educacionais têm sido atrelados ao capital econômico e servido como aparato ideológico a manutenção de setores dominantes da sociedade. Na tentativa de manter as justificativas para condições de dominação, a Psicologia desde o início de sua constituição, tem atendido a essa ideologia dominante, por meio de suas práticas psicométricas e dos psicodiagnósticos. Romper com o modelo clínico tradicional de atuação torna-se um compromisso ético e social da Psicologia, que tem ignorado a muito, as raízes históricas dos problemas educacionais, ao colocar no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Patto (1984) nos fala a respeito do efeito nefasto das testagens e mensurações psicológicas na camuflagem dos reais problemas existentes. No âmbito escolar, exemplifica

A prática tão frequente de introduzir técnicas de psicomotricidade como instrumento auxiliar na recuperação dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem de

leitura e escrita, tem como consequência confirmar a visão oficial de que as dificuldades encontram-se somente no aluno e foram geradas por suas condições familiares pregressas, ou versão duvidosa dos testes de que essas crianças são portadoras de distúrbios psicomotores; desta forma, ocultam o papel simultaneamente discriminatório e justificador da escola, do ensino e dos próprios testes psicológicos, sob uma aparente neutralidade e cientificidade (Patto, 1984, p.203).

Para compreender o fracasso escolar, segundo Meira (2003), devemos considerar obrigatoriamente a análise cuidadosa do fenômeno educacional como resultado de múltiplas determinações, situadas em um contexto histórico concreto. Ou seja, no convívio com o ambiente escolar, movimentar as histórias escolares de alunos e professores para auxiliar a reconstruir as possibilidades de superação assoladas pelo fracasso escolar. Também, não devemos ignorar as condições dadas pela instituição escolar para a efetivação da aprendizagem e das políticas públicas que muito pouco tem contribuído para garantia da qualidade da educação no país. Para a autora, “É preciso ter claro que relações interpessoais humanas e humanizadoras não emergem de forma espontânea ou natural no cotidiano das salas de aula; elas precisam ser intencionalmente construídas” (Meira, 2003. p.25).

De acordo com Tanamachi (2000), algumas abordagens adotadas por psicólogos que atuam na Educação, têm os conduzido a uma visão reduzida dos problemas escolares e escamoteado as responsabilidades dos sistemas educacionais. São elas: “as interpretações organicistas, a psicometria, o behaviorismo, a abordagem centrada na pessoa e as interpretações culturais” (Tanamachi, 2000, p.78). Essas abordagens têm levado à culpabilização dos alunos e de suas famílias, responsabilizando-os pelo fracasso escolar, ao mesmo tempo em que justificam a manutenção da educação como aparato ideológico do estado.

Para M. Souza (2014) o psicólogo tem uma responsabilidade social e ética perante os menos favorecidos e deve se indignar diante de situações de injustiça e humilhação decorrentes da rigidez das práticas pedagógicas e disciplinares que não promovem sujeitos emancipados. “Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia” (M. Souza, 2014, p.27).

Assim sendo, corroboramos com Meira (2003) quanto aos principais elementos da prática crítica que seguem:

- a apreensão da realidade em movimento e contraditória pelo método, como produto social concreto, resultado de múltiplas determinações e passíveis a ação transformadora do homem;
- o questionamento da ciência que tem como fundamento um caráter ideológico, baseada em compromissos definidos, buscando a raiz do conhecimento para superação das aparências com apropriação da realidade social como produto das múltiplas determinações históricas;
- o desvelamento das condições desumanizadoras instaladas pelo capitalismo como a alienação e a heteronomia;
- que possibilite agir sobre a realidade, num processo de transformação social, tendo a crítica como um instrumento que possibilita a transcendência.

Apresentado um breve histórico sobre a Psicologia Escolar no Brasil considerando o movimento que originou a vertente crítica, seguimos com o outro tema que norteia esta dissertação: a formação continuada.

## 2. Formação continuada

Como começar a pensar a formação continuada do psicólogo escolar a partir da formação continuada docente? E as especificidades da Psicologia Escolar?

– Diário de bordo da pesquisadora

Consideramos importante trazer esta reflexão, que surgiu logo no início da pesquisa, porque foi pela formação continuada docente que iniciamos nossos primeiros ensaios sobre a temática da formação continuada. Além da formação continuada docente, encontramos também uma iniciativa importante de formação na área da saúde, conhecida como Educação Permanente. Assim, é por este percurso que consideraremos mais adiante a formação continuada na Psicologia Escolar.

A formação continuada tem sido estudada de forma ampla, mais especificamente a partir da década de 1990, por profissionais da área da Educação (Nóvoa, 1995a, 1995b; Geraldi, Fiorentini, & Pereira, 1998; Rigolon, 2008; Gatti, 2008; Falsarella, 2004; Vicentini, Farias, Sadalla & Prado, 2008; Davis, Nunes, Almeida, Silva, & Souza, 2013, Salvagni, 2007) inclusive, com a participação do psicólogo escolar em várias dessas iniciativas, seja diretamente em projetos relacionados à formação docente ou a partir de pesquisas sobre a formação continuada docente (Galdini & Aguiar, 2003; Silva, 2005; D. Souza, 2006; Pessoa, 2014; Pessoa & Silva, 2015).

No entanto, o termo “formação continuada” sofre muitas variações, tanto no aspecto conceitual, quanto no aspecto formal. Em algumas situações encontramos os termos “formação em serviço”, “educação continuada”, “educação permanente”, “capacitação continuada” para a caracterização de iniciativas semelhantes, sendo que alguns autores

(Cartaxo, Manfroi & Santos, 2012; Gatti, 2008) apontam as diferenças conceituais como sendo importantes para a compreensão das ações que se pretende elaborar.

Para Pessoa e Silva (2015, p. 230)

Diversas nomenclaturas são empregadas para designar o processo de apropriação e reelaboração do fazer docente após sua formação inicial, como formação continuada (Gatti, 2009), formação continuada em serviço (Alvarado-Prada et al., 2010), formação contínua (Sousa, 2002) e desenvolvimento profissional (Geraldi et al., 1998; Cunha & Aragão, 2012). Apesar da nomeação, os profissionais almejam, além de conhecimentos técnicos que envolvem sua profissão, vivências práticas e reelaboração de seus fazeres.

Na área da Educação, as iniciativas de formação continuada surgiram em decorrência de um discurso de que o fracasso escolar dos alunos era decorrente de falhas na formação dos professores (MEC, 1999 citado por Rigolon, 2008). Conforme Rigolon (2008), nesse momento desconsidera-se o contexto histórico e social e resume-se a qualidade do ensino a um “querer fazer” do professor. Para D. Souza (2006) a partir de uma visão hegemônica, os professores passam a ser considerados “tecnicamente incompetentes e politicamente desinteressados” (p. 484).

De acordo com Gatti (2008), o aumento expressivo de iniciativas nos últimos anos do século XX se justifica por um fortalecimento do discurso da formação como uma demanda do mercado de trabalho, de qualificação como requisito para boas práticas profissionais, disseminada nos mais variados setores. Para a autora, a facilidade de incorporação do discurso da atualização nos setores da Educação, ocorreu devido às raízes históricas, em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino,



nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (Gatti, 2008, p.58).

Apesar das diversas pesquisas e ações desenvolvidas nos últimos anos sobre o tema, é possível perceber que ainda restam críticas em relação aos programas de formação continuada, sendo algumas relativas à diversidade conceitual do termo, já mencionado por nós anteriormente. De acordo com Gatti (2008), a diversidade conceitual atrapalha a identificação das iniciativas e a consequente avaliação dessas ações. São ações de caráter formativo oferecidas em várias modalidades e por diversos setores, algumas gratuitas, outras não, algumas formais e restritas aos cursos estruturados após a graduação, outras amplas e genéricas que incluem toda e qualquer atividade que auxilie no desempenho profissional, como por exemplo, grupos de discussão e reflexão.

Grande parte dos programas de formação continuada de professores é ofertada pelo governo. Com o objetivo de garantir a formação continuada de uma quantidade relativamente considerada de profissionais, muitas dessas iniciativas sofrem críticas por não darem conta das especificidades dos problemas locais, visto que são cursos com conteúdos mais abrangentes. De acordo com Gatti (2008), muitas iniciativas não atendem ao propósito do aprofundamento e dos avanços nas formações profissionais, sendo responsáveis apenas por suprir uma formação inicial deficitária, adquirindo características de ações compensatórias.

Falsarella (2004) aponta que as propostas de formação continuada decorrem de um processo de mudanças na Educação no Brasil a partir das exigências de agências internacionais com financiamento do Banco Mundial. Com a crise do sistema educacional, com altos índices de evasão e repetência escancarando o fracasso escolar, aumentam-se as exigências no campo econômico pela necessidade da mão-de-obra qualificada para um

mercado cada vez mais competitivo. Por esse viés, a Educação passa a servir aos interesses econômicos ao atribuir-se pouca importância às possibilidades de transformação social, em detrimento do investimento na formação do dito “capital humano”. Para a autora, deste modo “omitem-se os determinantes políticos e econômicos da situação do professorado em nosso país” (Falsarella, 2004, p.57).

Ainda conforme Falsarella (2004), os determinantes econômicos direcionam a formação de professores para a produtividade condizente com a concepção capitalista liberal. Em muitas vezes, o “aprendizado prático” para o qual se forma o professor gera uma pressão por resultados, que desmobiliza o trabalho profissional por não contar, na mesma medida, com condições adequadas de trabalho. De acordo com Rigolon (2008), quando não são dadas as devidas considerações aos demais aspectos necessários ao exercício profissional, ou seja, quando não são dadas as condições básicas para que sejam colocadas em prática as propostas oferecidas pelos cursos de formação continuada, os cursos estarão fadados certamente à ineficácia.

Esse modelo de formação continuada tradicional com base em uma proposta liberal tem sofrido inúmeras críticas (Gatti, 2008; Rigolon, 2008; Falsarella, 2004; D. Souza, 2006, Salvagni, 2007). Em uma revisão bibliográfica sobre as propostas de formação continuada, Falsarella (2004) percebe várias destas que assumem um caráter mais técnico, de produtividade, de desenvolvimento de competências que pouco ou nada têm contribuído para a superação dos problemas educacionais. Assim, desconsideram-se as especificidades da escola, comunidade, região, as experiências e saberes acumulados para investimento em um sistema de formação em massa que se distancia da realidade e das dificuldades sentidas e vividas pelos professores nas escolas, perdendo-se o sentido da formação.

Davis, Nunes, Almeida, Silva, e Souza (2013) em uma pesquisa mais recente e ampla sobre formação continuada de professores<sup>17</sup>, identificaram nesta formação dois tipos de abordagem. A primeira se centra na figura do professor e nela pode ser proposta uma formação que tem por objetivos: 1) o desenvolvimento de características éticas e políticas capazes de dar sentido à prática profissional; 2) suprir as falhas na formação inicial ou; 3) pautada no ciclo de vida profissional. A segunda abordagem tem centrado a formação continuada no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas e seus objetivos são: 1) capacitar o coordenador pedagógico na articulação das ações formativas da escola promovendo o desenvolvimento da equipe pedagógica ou; 2) fortalecer e legitimar a escola como um locus de formação continua e permanente para todos nela presentes.

Em relação à formação continuada realizada nas escolas, Davis, Nunes, Almeida, Silva, e Souza (2013) indicam que esta formação deve ocorrer prioritariamente na escola ou instituições de ensino; consideram a participação efetiva dos professores tanto na elaboração quanto na execução e avaliação dos resultados da formação. Essa modalidade é importante, pois leva em conta os questionamentos dos professores quanto a sua prática pedagógica e possibilita que a formação na própria escola tenha a colaboração e implicação entre os pares no processo.

Esse modelo de formação foi destacado neste ponto por haver várias críticas aos modelos de formação que buscam racionalizar o ensino, reduzindo-o a aprendizagens acadêmicas (Falsarella, 2004; Moita, 2000; Soligo & Prado, 2008; Nóvoa, 1995b). Para Nóvoa (1995b),

---

<sup>17</sup> O estudo envolveu a participação de Secretarias de Educação distribuídas nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Para maiores informações sobre a pesquisa, consultar: Davis, C. L., Nunes, M. M., Almeida, P. C., Silva, A. P., & Souza, J. C (2013). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC*, 34, 104.

os aspectos relacionais, isto é, o convívio entre os pares faz parte dos processos formativos e necessariamente precisa ser considerado ao se pensar a formação continuada.

A partir do exposto sobre a formação continuada na área da Educação, é importante também trazer algumas ponderações sobre uma iniciativa semelhante à da formação continuada junto a profissionais da área da saúde, que recebe a denominação de “educação permanente”. Essa proposta de educação permanente é parte de uma Política Nacional de Educação Permanente em Saúde<sup>18</sup> que visa a humanização dos serviços a partir de uma aprendizagem contextualizada, em contraponto a um modelo tradicional de “educação continuada”. Por aprendizagem contextualizada, considera-se a aprendizagem centrada no cotidiano do trabalho, dentro dos espaços coletivos e pautada em reflexões críticas (Lopes, Piovesan, Melo, & Pereira, 2007; Cardoso, Murad, & Bof, 2005; Silva, Ogata, & Machado, 2007; Ceccim, 2005; Brasil, 2009).

As propostas de educação permanente passam a ser debatidas na América Latina por intermédio da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) na década de 1970, com o intuito de se construir um modelo pedagógico capaz de transformar as práticas de saúde (Lopes, Piovesan, Melo, & Pereira, 2007). De acordo com os autores, no Brasil, as décadas de 80 e 90 foram marcadas por discussões em conferências de saúde sobre os recursos humanos. Até então, o termo usado para capacitação dos trabalhadores em saúde era “educação continuada”. A Educação Permanente em Saúde passa a vigorar a partir de 2003 por meio de políticas públicas e o termo “educação permanente” vem no sentido de superar as práticas tradicionais de educação para a formação dos profissionais da saúde (Cardoso, Murad, & Bof, 2005; Silva, Ogata, & Machado, 2007).

Contrapontos importantes entre “educação continuada” e “educação permanente” são apontados pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2009) como:

---

<sup>18</sup> Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências (Brasil, 2007).

- *Educação continuada*: continuidade do modelo acadêmico, com vistas à atualização do conhecimento, em ambiente didático; a prática como campo de aplicação de conhecimentos, com distância entre a teoria e a prática; sem uma frequência constante; priorizam-se grupos homogêneos (mesma categoria profissional), desconsiderando-se o trabalho em equipes multiprofissionais.
- *Educação permanente*: estratégia de superação das práticas tradicionais de capacitação; ensino atrelado às práticas no local onde elas ocorrem e considerando a vida cotidiana; a prática é problematizada e torna-se fonte de aprendizado e conhecimento; pessoas ativas na busca por ações que colaborem com a melhoria em suas práticas e não meras receptoras; trabalho realizado em equipes multiprofissionais, evitando-se a fragmentação disciplinar;

É interessante considerarmos o modelo de Educação Permanente em Saúde também em contraponto com a formação continuada em Educação. De igual modo, percebemos várias críticas (Brasil, 2009; Ceccim, 2005; Lopes, Piovesan, Melo, & Pereira, 2007; Nideck & Queiroz, 2015) aos modelos de formação continuada existentes por desconsiderarem as realidades regionais e locais de cada escola. Uma estrutura por vezes verticalizada, em que as propostas de formação continuada seguem de forma descendente em sua operacionalização, sem levar em conta a perspectiva dos agentes escolares. Os resultados das ações de formação continuada e de educação continuada, que para nós constituem-se de igual forma, são ínfimos e por isso não produzem as transformações esperadas. De acordo com a análise do Ministério da Saúde (Brasil, 2009, p.41) sobre o modelo tradicional de capacitação, “nem sempre se alcançam os resultados esperados, ou seja, nem sempre esses projetos se convertem em ação.”. Isto porque, segundo o documento, busca-se nesses modelos a transmissão de técnicas

ou métodos de trabalho, desconsiderando-se a análise dos múltiplos fatores e dos processos e priorizando-se os resultados.

Para Ceccim (2005) e Ministério da Saúde (Brasil, 2009), a Educação Permanente em Saúde é uma estratégia de transformação das práticas de saúde que tem conduzido seus esforços para atuações críticas-reflexivas e compromissadas, pois

Aproximar a educação da vida cotidiana é fruto do reconhecimento do potencial educativo da situação de trabalho. [...] A situação prevê transformar as situações diárias em aprendizagem, analisando reflexivamente os problemas da prática e valorizando o próprio processo de trabalho no seu contexto intrínseco. Esta perspectiva, centrada no processo de trabalho, não se limita a determinadas categorias profissionais, mas a toda a equipe, incluindo médicos, enfermeiros, pessoal administrativo, professores, trabalhadores sociais e todas as variantes de atores que formam o grupo (Brasil, 2009, p. 45).

Contudo, ainda permanecem as capacitações que seguem os moldes tradicionais de sala de aula por não ter sido possível sua total superação. Conforme o Ministério da Saúde (Brasil, 2009) tais práticas ocorrem de modo complementar às propostas alternativas e a persistência desses formatos decorre de uma cultura derivada do modelo escolar, que conduz a uma visão simplificada das pessoas e de seus fazeres.

Apesar de percebermos que a formação continuada tem sido criticada conceitualmente por refletir as práticas pedagógicas tradicionais, sabemos que as décadas de estudos sobre a formação continuada docente têm favorecido a elaboração de propostas mais condizentes com as necessidades educacionais. As propostas têm levado em conta a formação no ambiente escolar com a participação das equipes de multiprofissionais, a partir das demandas locais (D.

Souza, 2006; Davis, Nunes, Almeida, Silva, & Souza, 2013). Trata-se, em nossa opinião, de uma proposta semelhante à apresentada pelo programa de Educação Permanente em Saúde, com suas particularidades.

Por meio de tais iniciativas, passamos a refletir sobre as especificidades relativas às necessidades de formação continuada do psicólogo que trabalha com demandas escolares. Não pretendemos preconizar uma proposta de formação continuada para o psicólogo escolar que se enquadre em um modelo pré-determinado de formação; pelo contrário. Em seu contexto de trabalho e a partir das demandas que se apresentam, coexiste a possibilidade de transformação da realidade quando se proporciona a troca de saberes, de construção de espaços de reflexão crítica, de estudos solidamente fundamentados na teoria<sup>19</sup> e de valorização profissional.

Compartilhamos do pensamento de Moita (2000) que considera formação como algo que vai além da atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços definidos; trata-se antes de tudo de uma ação vital de construção de si por meio da partilha e da aprendizagem com outros profissionais.

Assim, consideraremos o termo formação continuada devido à sua apropriação pela área da Educação e pelas estreitas relações que a Psicologia vem mantendo junto a esta área. Quanto às conceituações, apesar da diversidade, buscaremos tratar a formação continuada que encontra no *processo* - e não nos objetivos - sua maior contribuição. Entendendo a complexidade que o tema traz e sem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão que ele nos permite, consideraremos a seguir a formação continuada do psicólogo a partir da constituição da profissão e seus desafios atuais de formação e prática.

---

<sup>19</sup> Entendemos que seja fundamental o respaldo teórico para a prática, independentemente de qual seja ele, desde que permita ao psicólogo uma compreensão aprofundada e crítica sobre seu público, seu trabalho e ainda, que lhe proporcione ações voltadas para a emancipação do sujeito, e não sua alienação. Também não podemos deixar de mencionar a importância de uma atenção dirigida à atualíssima questão da medicalização e da patologização da educação, que tem gerado práticas excludentes e perigosas (M. Souza, 2010; Moysés & Colares, 2010).

## 2.1 Formação inicial em Psicologia: considerações para uma formação continuada

Conforme nos aponta Meira (2003), o Ensino Superior tem se pautado em um modelo tecnocrático que burocratiza a vida acadêmica prejudicando a formação intelectual crítica. Para a autora, a invasão do neoliberalismo no interior das universidades tem submetido a formação acadêmica às leis do mercado e do capital. Assim, a visão crítica tem cedido lugar a uma visão determinista e reducionista de mundo, sustentada por um ideal liberal de homem.

Seixas (2014) e Guzzo (2011b) nos chamam a atenção para o aumento desenfreado dos cursos de Psicologia nos últimos anos, sem que haja critérios suficientes para a qualificação profissional, resultado das dificuldades em se avaliar o grande número cursos disponíveis e de promover professores qualificados para essa demanda.

Um dado relevante trazido por Seixas (2014) é que ao avaliar os cursos de Psicologia distribuídos pelo país, constata-se que a maioria é noturno, sendo oferecidos predominantemente por instituições privadas e concentrados preferencialmente nas regiões economicamente mais favorecidas.

De acordo com Guzzo (2011b), a formação inicial em Psicologia não tem acompanhado a abertura e expansão dos campos de trabalho, mantendo uma formação hegemônica que se traduz em uma dicotomia entre formação e prática. Neste sentido, é importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (DCNs), publicadas em 2004 (CNE/CES, Parecer 0062/2004) (Brasil, 2004), apontam para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo Cruces (2009), naquele momento aventava-se a necessidade de relacionar teoria e prática durante a graduação, privilegiando-se uma formação básica e geral atenta às necessidades locais por meio das ênfases<sup>20</sup> constantes no projeto pedagógico dos diversos cursos. Contudo, apesar de tal

---

<sup>20</sup> Em relação às ênfases, a Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, estabelece: “Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. § 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do



tentativa, ainda constatamos dificuldades na articulação entre elementos teóricos e a prática, assim como entre ensino e pesquisa ao longo do processo formativo, como afirma a supracitada autora (Cruces, 2009).

Com esta nova configuração a partir de ênfases, o estudante deve escolher alguma para a sua formação; na prática, isto significa que nem todos os graduandos terão acesso a discussões teóricas e/ou estágios relacionados ao campo educativo durante a sua formação, pois nem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam uma ênfase na área da Educação.

A pesquisa interinstitucional “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional”, realizada em quatro estados brasileiros<sup>21</sup>, teve como objetivo principal analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos Cursos de Graduação em Psicologia no que se refere à ênfase nos processos educativos considerando as mudanças decorrentes das DCNs. Foram entrevistados coordenadores de cursos de Psicologia, professores que ministram disciplinas na ênfase relativa à esfera educativa e aplicados questionários junto a estudantes dos dois últimos anos que estivessem cursando esta ênfase. Em Minas Gerais participaram da investigação cinco IES, sendo duas públicas e três privadas; foram entrevistados cinco coordenadores de curso e um ex-coordenador, 13 docentes e 197 estudantes responderam ao questionário.

Na análise dos questionários, as autoras relatam que de acordo com os alunos, as competências gerais exigidas pelo MEC que estão sendo desenvolvidas mais intensamente são: “*realizar diagnóstico e avaliação dos processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações*”, com 78,2%; “*avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos*”, com 74,4% e “*realizar orientação,*

---

psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição (Brasil, 2004).

<sup>21</sup> São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás. A coordenação geral da pesquisa ficou a cargo da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

*aconselhamento psicológico e psicoterapia*”, com 73,9%. Tais respostas configuram uma formação que parece se dar ainda em uma perspectiva clínica, voltada para práticas tradicionalmente realizadas pelo psicólogo (Silva et. al., 2014, pp. 184-185).

É importante lembrar que, nos primórdios da regulamentação da profissão, a formação dos psicólogos voltava-se para a atuação na área clínica. Para Cruces (2009), essa marca foi constatada em estudos que mostraram que o psicólogo ingressava no mercado de trabalho despreparado para o manejo de situações postas por uma demanda real de problemas da população brasileira. No que tange à atuação na área escolar, evidenciava-se a distância entre a formação do profissional e seus modos de compreender e intervir nas questões educativas. A partir de um modelo majoritariamente clínico, mesmo no espaço escolar, baseado em uma visão naturalizante e individualizante das questões escolares, o psicólogo mostrava-se afastado das condições concretas da escola.

Entendemos que na formação do psicólogo escolar, esta precisa esmerar-se por uma compreensão acerca da realidade escolar de forma contextualizada. Assim, considerando algumas especificidades dessa formação, Neves (2007, p. 50) nos aponta que “diante das atuais questões que permeiam a escola brasileira, a preparação profissional do psicólogo escolar deve privilegiar o entendimento do sistema educacional e suas dimensões social e política”.

Se estabelecermos um diálogo entre as considerações acima e os resultados da supracitada pesquisa sobre as DCNs e a formação para a atuação no campo educativo, podemos considerar que esta formação, de modo geral, ainda não conseguiu suplantar modelos tradicionais de intervenção e entendimento das demandas educacionais.

Conforme Lima e Souza (2014), as DCNs têm conduzido a condições paradoxais, sendo uma delas pautada na formação plena dos psicólogos, buscando atender ao compromisso social da profissão e levando em consideração os processos formativos que conduzem à

emancipação dos sujeitos e outra servindo de aparato ideológico na formação de mão-de-obra para o mercado, com caráter tecnicista que, assim, nega sua capacidade transformadora.

Outro ponto a ser destacado na formação, de acordo com M. Souza (2014) a partir de pesquisa realizada em sete estados brasileiros<sup>22</sup> diz respeito à

formação dos profissionais após a graduação. A quase totalidade dos participantes mencionou ter realizado alguma modalidade de curso de atualização, de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) ou de supervisão, o que nos leva a crer que há uma forte tendência dos psicólogos de dar continuidade ao seu processo formativo (M. Souza, 2014, p. 285).

Algumas autoras (Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Silva et al., 2012; Novaes, 2011a; Guzzo, 2011b), deixam claro que a formação continuada em si não é capaz de gerar mudanças, mas quando atrelada a uma postura profissional que envolve desde valores pessoais à consciência político-social.

Por ser escassa, muitas vezes insuficiente ou desconectada da realidade educacional, a formação continuada nem sempre tem sido satisfatória no amparo às lacunas da formação inicial e às práticas inadequadas.

## **2.2 Formação continuada do Psicólogo Escolar**

---

<sup>22</sup> A investigação interinstitucional intitulada: “A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções práticas e inovações” foi desenvolvida nos estados do Acre, Rondônia, Santa Catarina, Paraná, Bahia, São Paulo e Minas Gerais. A pesquisa foi coordenada pela Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e contou com apoio do CNPq e da FAPEMIG, em Minas Gerais.

Acreditamos que o psicólogo escolar deva estar em permanente processo de construção profissional, conforme salienta Fagan (1996, citado por Guzzo, 2011a, p.89): “Tornar-se Psicólogo Escolar é nunca chegar a ser um Psicólogo Escolar, pois para responder às mudanças sociais no contexto educacional, nunca se está pronto... é preciso que se construa a cada dia.”. Deste modo, o objetivo central deste trabalho é conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares, a partir de sua formação inicial, prática e experiências de formação continuada, na região do Triângulo Mineiro. No entanto, que tipo de formação continuada seria necessário à prática do psicólogo escolar? A partir desta pergunta, as reflexões a seguir terão como eixo de sustentação a formação e a prática do psicólogo apontada por diversos autores (Patto, 1984; Mello, 1975; Bock, 2000; Novaes, 2011a; Guzzo, 2007; Machado, 2003), como distantes dos processos de transformação e emancipação sociais.

Desde 2007, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) reconhece a Psicologia Escolar como especialidade, conforme a Resolução CFP 013/2007<sup>23</sup>. Sabemos que normas e resoluções nem sempre são suficientes para mudanças na prática, mas é um significativo movimento de mudança. Além deste documento, podemos citar outros, como a nota técnica elaborada pelo CRP-SP (2010): Orientações sobre as atribuições do(a) psicólogo(a) no contexto escolar e educacional e, em especial, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013) que representa um importante avanço quanto ao esclarecimento para profissionais e a sociedade em geral acerca da atuação do psicólogo no campo educativo. Desde então, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), na realização de seus congressos nacionais, os

---

<sup>23</sup> Disponível em [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf)

CONPEs, e nos eventos promovidos pelas Representações Estaduais<sup>24</sup>, tem procurado neles divulgar amplamente as Referências.

Meira (2003), ao falar sobre os desafios impostos pela prática do psicólogo escolar, nos aponta a necessidade de contarmos com

profissionais críticos, reflexivos, com sólida formação filosófica, com conhecimento aprofundado de diferentes mediações teóricas, tanto no âmbito da Psicologia quanto de outras ciências afins e com domínio de recursos metodológicos que permitam delimitar as melhores alternativas para se transitar de forma consciente e intencional do campo das concepções para a práxis (p.62).

Contudo, a formação generalista oferecida pelos cursos de Psicologia pouco atende às necessidades específicas da área educacional. Ao contrário, tem favorecido o reducionismo e as práticas tradicionais, a partir de uma ênfase do currículo que historicamente tem privilegiado a formação clínica (Mello, 1975; Patto, 1984; Cruces, 2006; M. Souza, 2009).

Alguns estudos (Silva et al., 2012; C. Souza, 2010; Cabral & Sawaya, 2001) têm mostrado que a maioria dos psicólogos escolares tem pouca ou nenhuma compreensão acerca da complexidade das práticas educacionais, ao focarem suas ações no indivíduo, com visão reduzida e parcial da realidade. Inclusive, em muitos casos, não seria a falta de uma formação continuada que dificultaria um olhar crítico, mas sim, o fato dessa formação também privilegiar o modelo biomédico.

Cabral e Sawaya (2001), em uma pesquisa que tratou de conhecer as concepções e práticas dos psicólogos dos serviços de saúde pública acerca das queixas escolares, revelaram que grande parte dos psicólogos que compuseram a pesquisa tinha alta qualificação

---

<sup>24</sup> Atualmente a ABRAPEE conta com Representações nos seguintes estados: Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rondônia e São Paulo. Os eventos por elas organizados são bienais, assim como o CONPE, sendo a realização efetivada em anos alternados.

acadêmica – chegando ao nível do doutorado – mas isso não os tornava capazes de perceber a dinâmica psicossocial da instituição escolar. De acordo com os resultados de sua pesquisa, as autoras concluem que

Os cursos de formação em Psicologia ainda formam profissionais para atuar na solução dos problemas individuais e levam o psicólogo a acreditar que o trabalho a ser feito não é transformar uma sociedade autoritária e excludente, mas integrar à sociedade que aí está os seus membros desgarrados, delinquentes e doentes, conforme a visão ideológica da classe dominante que pretende manter o poder, negando o saber às classes menos favorecidas (Cabral & Sawaya, 2001, p.156).

Silva et al. (2012) em sua pesquisa sobre a atuação dos psicólogos escolares no estado de Minas Gerais, revelam que dos 18 psicólogos participantes, nenhum tinha capacitação nas áreas da Educação ou da Psicologia Escolar e Educacional, mas predominantemente na área da saúde, apesar de trabalharem em Secretarias de Educação. Os autores acreditam que tal fato possa estar associado a falta “de acesso e contato com as novas propostas construídas pela Psicologia para atuação no âmbito da Educação, bem como as teorias críticas que vêm circulando na referida área nas últimas décadas” (Silva et al., 2012, p. 42).

Somando-se aos desafios presentes na formação inicial, Wechsler (2011) aponta que, mesmo após a formação do psicólogo, é comum encontrarmos profissionais trabalhando na área educacional que desconhecem o papel do psicólogo escolar. Silva et al. (2012) relatam tal situação ao encontrarem profissionais que, devido às transferências de setor (comuns aos cargos públicos), são levados a atuar nos contextos educacionais e a desenvolver suas práticas sem que tenham tido a oportunidade de uma formação inicial ou continuada específica nesses contextos. Para Novaes (2011a), esse fator é considerado uma ameaça contida na própria

profissão, visto que o despreparo do psicólogo nos leva a um questionamento sobre sua formação ética, prática e profissional.

Conforme C. Souza (2010), a maioria dos psicólogos escolares que participou de seu estudo apresentou na formação inicial desinteresse pela área, mas que posteriormente, pela necessidade, acabaram por buscar embasamentos teóricos e práticos para atender a sua demanda profissional.

Essa situação de desinteresse pela área durante a formação inicial é comprovada por outros estudos (Mello, 1975; Cruces, 2006; Cruces & Maluf, 2007; V. Souza, 2009) e constitui um problema quanto ao despreparo desses profissionais, visto que as especificidades exigidas pela área educacional foram, em partes, negligenciadas por estes na formação inicial ou não foram devidamente apropriadas. Exemplos desse fato são as práticas tradicionais tão amplamente criticadas ao longo das últimas décadas e ainda hegemônicas na atualidade (Patto, 1984; Meira, 2000; Meira, 2003; Tanamachi & Meira, 2003; M. Souza, 2009).

Meira (2003) considera importante a abertura de um espaço para formação continuada dentro das universidades, abrindo oportunidades para que psicólogos que estão atuando possam se beneficiar dos avanços teórico-críticos na área. Essa consideração também foi feita por C. Souza (2010) que faz referência a falta de espaços de interlocução entre professores universitários, alunos da graduação e profissionais, que tanto auxiliariam na integração dos conhecimentos produzidos nos ambientes acadêmicos e profissionais.

Nos apontamentos feitos por Silva Neto (2014) as condições de trabalho enfrentadas pelos supervisores de estágio, bem como aquelas ofertadas aos futuros psicólogos, são imprescindíveis para refletirmos sobre as limitações da atuação que, conforme o autor, impactam no modo como o homem vai significar sua prática.

Wechsler e Guzzo (1993, citado por Guzzo, 2011a, p. 69), a partir de um levantamento feito com psicólogos que se interessam pela área escolar, nos mostram que

As demandas por um aprimoramento da área existem e precisam ser implementadas. Cursos de Especialização, Congressos e Seminários são apontados como necessários e bem-vindos para a comunidade de psicólogos brasileiros que já não estão nas universidades e sentem-se isolados e distantes do conhecimento produzido na área.

No entanto, para Novaes (2011b) a simples especialização dos cursos de formação é insuficiente, se não há preocupação em contextualizar e fundamentar o aprendizado. Esse ponto é bastante delicado, visto que o sentido da aprendizagem e seus objetivos precisam ser considerados também nas condições individuais em que ocorrem.

Apesar de não caber apenas à Psicologia a tarefa de transformação das práticas educacionais, consideramos, conforme Martínez (2009), que precisamos assumir um compromisso social com a transformação dos processos educativos.

Nos apontamentos feitos por Marinho-Araujo (2010, p.21), a consolidação do perfil profissional carece de uma busca contínua por “investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado à atuação, com desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão educacional em suas dimensões político-sociais”.

Neste ponto, gostaríamos de aproveitar e ampliar a compreensão sobre os processos de formação ao tecermos algumas considerações sobre as políticas públicas educacionais do país que, de forma bastante significativa, têm contribuído para que o psicólogo se forme às margens de sua área de atuação, pois ainda há poucos espaços em que políticas públicas assegurem a presença do psicólogo escolar dentro das escolas públicas de educação básica. Deste fato, deriva-se uma formação muitas vezes distante da realidade vivenciada pelas escolas públicas, por não contarem com o psicólogo escolar - o que poderia favorecer a



construção de modelos mais efetivos para a prática - trazendo como consequência a formação insuficiente ou inadequada como reflexo dessa política educacional equivocada (Del Prette & Del Prette, 2011).

O tramite do projeto de Lei 3688/2000 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica também nos ajuda a repensar a formação do psicólogo que vá ao encontro das necessidades escolares e que efetivamente colabore para a melhoria dos processos educacionais. A aprovação do projeto decorre de uma luta da categoria e seu desenrolar futuro considerará, com certeza, a qualidade dos processos de formação do psicólogo escolar.

Outra questão que perpassa o âmbito das políticas públicas é tratada por Tada, Sápia, e Lima (2010) que discorrem sobre a formação e atuação dos psicólogos da rede de ensino público de Rondônia<sup>25</sup> apontando que as políticas públicas existentes têm caminhado no sentido contrário ao da valorização profissional do psicólogo escolar. Os baixos salários e carga horária superior aos profissionais da saúde têm levado ao desinteresse dos psicólogos pela área educacional, fazendo com que não haja candidatos suficientes para o preenchimento de vagas nos concursos.

De acordo com Tada, Sápia, e Lima (2010), a formação continuada para o psicólogo escolar, ofertada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) teve baixa procura e o fato pode estar relacionado às condições precárias a que são submetidos esses profissionais. O curso referido era o de Pós Graduação *lato sensu* de Psicologia Escolar, oferecido gratuitamente, fundamentado na Psicologia histórico-crítica. Foram 20 vagas ofertadas, sendo que das 17 pessoas inscritas, 12 foram aprovadas e apenas cinco efetivaram a inscrição.

Tais considerações vão ao encontro do que escreve Guzzo (2011b), quando nos mostra que houve um aumento nos últimos anos na oferta de cursos de formação tanto no nível da

---

<sup>25</sup> Apesar de não termos políticas públicas em nível nacional aprovadas e que garantam a legitimação profissional do psicólogo escolar na rede pública, existem psicólogos atuando na educação básica junto às secretarias de educação municipais e estaduais, conforme relatado por Souza, Silva e Yamamoto (2014).

graduação quanto de especializações, mestrados e doutorados; entretanto, mesmo que se qualifique o profissional, não há garantia de ofertas de trabalho na área ou as ofertas podem não ser atraentes o suficiente para se investir nesta, como no caso de Rondônia.

Para Novaes (2011b, p. 122) “é fundamental superar os desvios de uma simples especialização dos cursos de formação, um superficial aprendizado de técnicas e estratégias sem fundamentação e contextualização, o isolamento profissional e o modismo teórico.” Nesse sentido, a base para fundamentar as ações profissionais do psicólogo escolar e educacional, segundo Del Prette e Del Prette (2011), consiste em não desassociar o papel profissional do papel social do psicólogo, como cidadão. Nesse ponto, conforme propõe Martínez (2009), a prática do psicólogo escolar começa a ser percebida como ação de um sujeito psicológico, que se relaciona, vivencia emoções, conflitos e que também sofre as influências de suas ações. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de considerarmos o psicólogo escolar como sujeito ao afirmar que “ser sujeito na atuação profissional implica agir com autonomia, força e criatividade, tentando vencer as dificuldades e resistências de natureza diversa que inevitavelmente estão presentes nos espaços sociais complexos como os contextos educativos” (p.176).

Guzzo (2011a, p.76) enriquece essa discussão ao considerar que

Ser Psicólogo no Brasil e para o Brasil é estar constantemente estudando e participando de eventos nacionais da área, é sair do gabinete e olhar a realidade tal como ela se apresenta, confusa e inexplicável, fora de controle e desafiadora. É assumir muito trabalho pela frente com um sentimento incomodado de urgência e emergência e uma disposição de realizar o que não está pronto.

Assim, nos parece claro que é na vivência da realidade profissional, nas contradições e desencontros da formação com a prática, que muitos dos psicólogos escolares têm tido a oportunidade de refletir sobre suas ações. De acordo com Novaes (2010, p. 131)

Seja como pesquisador, especialista, docente, consultor ou assessor, pressupõe-se que deverá ter coerente formação que privilegie áreas como a do desenvolvimento humano, da aprendizagem, aconselhamento, dinâmica grupal, além de estágios supervisionados para capacitá-lo a atuar em equipe multiprofissional, numa visão interdisciplinar, levando em conta a diversidade social, econômica, cultural, geográfica e étnica dos novos tecidos e espaços institucionais.

Como se vê, ao contextualizarmos a formação continuada do psicólogo escolar levando em consideração os fatores constituintes da história da Psicologia Escolar, - formação inicial e prática - e os muitos desafios profissionais presentes no campo educacional, os modelos de formação existentes em outras áreas do conhecimento passam a não atender às especificidades deste campo, em particular.

Grande parte das dificuldades encontradas pelos psicólogos no campo educacional decorre de sua imagem profissional associada ao profissional liberal, de perfil de atuação clínico, que percebe e age sobre as demandas de queixas escolares a partir de um enfoque organicista e adaptacionista. V. Souza (2009) nos aponta que a forma de atuar do psicólogo deriva da sua formação em Psicologia e das representações sociais estabelecidas acerca da identidade do psicólogo escolar. Para a autora “fica evidente a necessidade de se investir no desenvolvimento de habilidades e competências dos futuros psicólogos, para trabalharem em equipes multidisciplinares e em contextos sócio-econômicos diversos, sobretudo os mais carentes” (V. Souza, 2009, p. 27).

Marinho-Araujo e Neves (2006) concluem que mesmo após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia de 2004, a formação em Psicologia Escolar ainda não atingiu a especificidade e a sutileza necessárias para a consolidação de um perfil profissional. De acordo com as autoras, as demandas relacionais, necessárias à prática pedagógica, são as que mais exigem do psicólogo habilidades e competências. Contudo, suas experiências diante dessas exigências têm apontado uma carência na formação desse profissional.

Infelizmente, a falta de reconhecimento dos limites e possibilidades de sua identidade profissional e a representação social do psicólogo como resolvidor de problemas, principalmente dos alunos, acaba por reforçar uma imagem profissional aquém da realidade. Romper com essa situação parece depender e muito dos aspectos relacionados não só à formação do psicólogo escolar, mas com tomada de consciência do profissional acerca de seu papel social e de políticas públicas que garantam a presença do psicólogo na educação básica ampliando a construção de formas viáveis de atuação.

De acordo com Guzzo (2011a), a ausência crítica da população acerca do trabalho desenvolvido pelo psicólogo destitui o profissional de padrões de serviços adequados a essa população, o que precariza ainda mais as ações profissionais.

No Distrito Federal, desde 1995, Claisy Marinho-Araújo e Marisa Maria Brito da Justa Neves, vêm desenvolvendo ações de formação continuada em serviço aos psicólogos escolares que atuam na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (Marinho-Araujo & Neves, 2006). Apesar das particularidades encontradas no Distrito Federal, em que políticas públicas têm sido estabelecidas para inserção e desenvolvimento profissional do psicólogo na rede de Educação, trata-se de um modelo de referência para as práticas formativas do psicólogo dentro de um enfoque crítico. Nessas ações, vale ressaltar a valorização da profissão, a partir de um trabalho de conscientização das práticas, permitindo

“uma leitura mais ampla da realidade escolar e social, com maiores aproximações multidisciplinares, mediadas por estágios curriculares que sejam efetivamente articulados às proposições teóricas abordadas” (Marinho-Araujo & Neves, 2006, p. 58).

A formação continuada apresentada pelas autoras Marinho-Araujo e Neves (2006) parece contemplar aspectos da Educação Permanente em Saúde, que privilegiam a formação em serviço, preparo para atuação em equipes multiprofissionais, problematização das demandas locais e enfrentamento a partir de um aprofundamento teórico que permita ações pertinentes diante das situações corriqueiras e imprevisíveis da rotina escolar. Algo a se considerar como relevante do ponto de vista da formação, principalmente da formação continuada em Educação que, apesar de ser o campo de atuação do psicólogo escolar, ainda necessita ser priorizada nos cursos de graduação.

Na pesquisa “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional”, Souza e Brasileiro (2014) constataram que, apesar de serem poucos os cursos que adotaram a ênfase em processos educativos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, naqueles que o fizeram, é notório o avanço na formação do estudante no que tange ao trabalho com as questões educacionais.

Diante do exposto, na tentativa de suprir ainda mais a definição de formação continuada que tem atendido aos psicólogos escolares, traremos a seguir algumas considerações sobre o compromisso social como elemento constitutivo da formação do psicólogo.

### **2.3 A formação e o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares**

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade.

– Leontiev, 1978, p. 267

Como foi sendo possível perceber ao longo deste trabalho, a formação continuada tem sido amplamente estudada e desenvolvida pelas áreas da Educação e da Saúde. A formação continuada em Psicologia Escolar também conta com algumas publicações sobre o tema (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2006; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo & Almeida, 2010). Esses trabalhos levam em conta as especificidades da área no Distrito Federal; contudo, o sentido mais amplo da formação, que atende ao seu compromisso social, pouco tem sido explorado na formação continuada.

Para Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem e para isso, precisa se apropriar do que foi construído historicamente. Para o autor, a **educação** tem o papel de transmitir a cultura, através das gerações, contribuindo para que os indivíduos se apropriem dos bens produzidos pela humanidade ao longo do desenvolvimento sócio-histórico.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos

pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (Leontiev, 1978, p. 273).

De acordo com Severino (2006) e Saviani e Duarte (2010), a educação deveria ser compreendida como sinônimo de formação humana. Para Saviani (2012, p. 11), “dizer pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem com ela própria é o processo de trabalho.”

O homem se humaniza por meio de seu trabalho e de suas relações. Diferente dos animais, que instintivamente se adaptam à natureza para sobreviver, o homem necessita agir sobre a natureza adaptando-a às suas necessidades. Deste modo, à medida que o homem transforma a natureza, ele se transforma (Duarte, 2001a). No entanto, quando deixa de reconhecer o fruto do seu trabalho e percebe-se incapaz de agir sobre sua realidade, perde sua humanidade adaptando-se ao mundo, conformando-se a ele. Se somos capazes de construir nossa realidade, para Freire (1982) também somos capazes de mudá-la e para isso devemos assumir um compromisso, primeiro como homens (mediante nosso próprio processo de humanização) e depois como profissionais. O compromisso profissional é uma dívida que assumimos com um mundo mais humanizado a partir da humanização dos homens. Compromisso, para Freire (1982) é engajar-se com a realidade, é fugir da neutralidade, é ser capaz de atuar e refletir sobre o mundo. “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (Freire, 1982, p.20).”

Mello (1975) nos fala que uma profissão surge a partir das necessidades sociais, buscando atendê-las. Contudo, quando essas necessidades não são atendidas, a própria profissão é colocada em risco. Assim, retomamos a profissão do psicólogo escolar, que vem exigindo do profissional um reconhecimento da importância de sua prática para os processos de transformação social. Mas como promover transformação social se o primeiro compromisso como homem ainda não foi atendido? Neste sentido, a formação do psicólogo escolar deve ser compreendida não como uma mera especialização ou uma aprendizagem superficial de técnicas, como menciona Novaes (2011b), mas uma formação humana, promotora de humanização, de transformação de práticas e posturas. Não é possível agir sobre a realidade se ela nos é estranha, se não a compreendemos.

Para Martínez (2007, p.121), o psicólogo antes de tudo é um sujeito e como sujeito, precisa buscar sua formação pessoal, pois “de sua condição de sujeito e de sua configuração subjetiva dependerão em grande medida a forma de apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências no processo de formação profissional”.

Para Freire (1982), ação e reflexão são ferramentas que devemos utilizar nos processos de humanização, pois é nesse movimento dialético e permanente que o homem promove a transformação da sua realidade. O psicólogo escolar, muitas vezes, percebe suas dificuldades já imerso na realidade educacional, mas não tem conseguido se distanciar para percebê-la de um modo mais dinâmico. Freire (1982) vai chamar de consciência ingênua aquela que atua sobre as partes, acreditando que a realidade é imutável. Não consegue compreender que as partes interagem e não percebe a totalidade. Tomando como exemplo a escola, buscam-se nos alunos, nos professores, nas famílias as respostas para determinadas demandas, mas não se consegue perceber a integração desses fatores e as condições históricas em que foram estabelecidas, bem como os aspectos políticos e econômicos que engendram as questões educacionais. Assim, Freire (1982) nos adverte que compromisso é práxis, mas não há práxis



sem conhecimento da realidade concreta. O compromisso deve ser pleno de humanismo que, por sua vez, precisa ser fundado cientificamente, ou seja, o desvelamento do mundo se dá pelo fundamento científico e pelo constante aperfeiçoamento.

Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (Freire, 1982, p.21).

Acreditamos que a maneira como os psicólogos escolares têm se apropriado dos processos de formação, seja inicial ou continuada, influencia diretamente no compromisso social que a Psicologia busca assumir. Em nosso percurso pelo caminho da formação continuada, o sentido mais amplo do termo “formação” ganha, neste ponto, merecido destaque. Não pretendemos esgotar todas as possibilidades de debate sobre o tema, pois são inúmeras, mas sim trazer à luz uma forma mais humana de se pensar os processos de formação.

Para Severino (2006, p. 621), “formação é processo de devir humano como devir humanizador”. Neste sentido, a formação, como formação humana, considera todas as experiências humanas capazes de emancipar e de promover autonomia, sendo reconhecida pelo autor como “qualidade existencial”. A educação, assim, é entendida como aquela capaz de promover a formação humana.

Para Freire (1982) nos diferenciamos dos animais porque nos percebemos como seres inacabados e isso faz com que nos eduquemos. Essa constante busca pela própria existência, os exercícios de auto-reflexão que envolvem a realidade presente são as raízes da educação.

Todavia, Severino (2006) critica o momento histórico-social pelo qual passamos em que a educação tem sido condicionada ao processo de qualificação técnica pelo mundo do trabalho. Frigotto (2001, p. 72) nos fala sobre um tempo de profundas contradições trazidas pelo avanço capitalista, em que se busca “qualificar a vida humana em todas as suas dimensões”, acentuando-se as desigualdades e legitimando-se a exclusão.

De acordo com Duarte (2001a) é preciso, todavia, considerar a formação do indivíduo, resultado do processo dialético entre a objetivação e apropriação, sendo reduzida

a uma mera relação entre processos de externalização e internalização (o que seria uma redução daquela dialética), se não for compreendida no interior do processo histórico de *humanização* do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da *alienação* (p. 23, destaques do autor).

Assim, o autor vai considerar que nas sociedades de classe, nas relações de dominação, os processos de objetivação e apropriação devem ser analisados a partir da realidade concreta, em que tais processos podem ser dar de forma contraditória, promovendo a humanização ou a alienação dos indivíduos. Entendemos, de igual modo, que a formação continuada pode promover tanto os processos de humanização quanto os processos de alienação, cabendo aos sujeitos a finalidade que dedicam à sua ação. Freire (1982) critica o fato de muitos profissionais inverterem os valores, considerando mais os meios de suas ações do que o homem, ao se deixarem seduzir pelo uso das técnicas, se escravizando a elas, quando delas deveriam se assenhorar.

Frigotto (2001) e Duarte (2001b) consideram o fato do trabalho do homem promover avanços da ciência e da tecnologia que poderiam levar ao seu bem-estar, aumentando seu tempo livre e qualidade de vida, mas que, contraditoriamente, tem levado a sua degradação,

por meio da exploração do próprio homem, a partir das relações capitalistas. Conforme Frigotto (2001, p.73) “a ciência, a tecnologia, a educação em geral ou a educação profissional [se situam] como instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão e ou mediações importantes sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana”.

Para Duarte (2001b), a era do conhecimento tem exigido uma mudança das práticas tradicionais de transmissão do conhecimento e disseminado a “pedagogia das competências”, que vai culminar, segundo Frigotto (2001, p.81), em “uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e ao processo de formação técnico-profissional”. Desse modo, cabe ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação e à educação, o desenvolvimento econômico.

Trata-se de uma questão complexa, pois, como aponta Duarte (2001a), as objetivações podem promover tanto a humanização quanto a alienação, ao levarmos em conta as relações de dominação às quais estamos submetidos.

Não há outra possibilidade de formação do indivíduo humano, não há outro caminho para o processo individual de humanização. Se esse caminho é o que também reproduz a alienação, a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas sim em superar suas formas alienadas (Duarte, 2001a, pp. 24-25).

Para superar a alienação presente na sociedade capitalista, o indivíduo precisa resistir e lutar para dela retirar todas as possibilidades para a formação do gênero humano (Duarte, 2001a). Apesar de desafiador - em algum momento utópico -, Severino (2006) considera válidos os esforços na busca de uma formação humana devido à condição humana de educabilidade, ou seja, a capacidade do homem de educar-se, que para Freire (1982) tem um caráter permanente, por sermos seres inacabados. Assim, compreendemos também a formação

continuada do psicólogo escolar como um processo do vir a ser, um devir humanizador (Severino, 2006), que permitirá ao profissional a efetivação de um compromisso com as práticas sociais emancipatórias.

Considerados os tantos aspectos constitutivos da formação do psicólogo, a seguir apresentaremos o percurso metodológico delineado para o alcance dos objetivos deste trabalho.

### 3. Percurso Metodológico

Como exposto anteriormente, o objetivo desta pesquisa é conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares, a partir de sua formação inicial, prática e experiências de formação continuada, na região do Triângulo Mineiro. Deste modo, nesta seção será apresentado o percurso metodológico do trabalho, bem como os procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa, visto que a definição e a descrição do caminho percorrido são essenciais para se compreender as informações construídas no campo de investigação.

Ademais, para que pudéssemos compreender melhor a formação continuada a partir das experiências de formação inicial, prática profissional e experiências de formação continuada destes profissionais, a pesquisa qualitativa se fez viável, por ser um modo de pesquisa indicada quando se pretende conhecer situações que necessitem de uma leitura crítica e que instigue reflexões. A metodologia qualitativa tem como intuito compreender, e não quantificar determinado fenômeno. Permite um aprofundamento de informações e uma melhor compreensão de problemas complexos (González-Rey, 1999, 2002).

Portanto, não temos a pretensão de generalizar os dados desta pesquisa, mas sim, fornecermos subsídios, a partir das experiências particulares, para reflexão acerca dos processos de formação continuada que possam colaborar com o compromisso social da Psicologia Escolar. Conforme González-Rey (2002, p.35)

a informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção de conhecimento, sem que tenha de repetir-se necessariamente em outros sujeitos. Ao contrário, seu lugar no processo teórico pode legitimar-se de múltiplas formas no curso da pesquisa.

Subsidiadas nessa abordagem e no objetivo da pesquisa, os recursos metodológicos utilizados para a elaboração dos dados foram a entrevista semiestruturada e o diário de campo.

### **3.1 A entrevista**

Diante das possibilidades de recursos disponíveis, elegemos a entrevista semiestruturada como mais apropriada para o alcance de nosso objetivo, visto que pode propiciar uma relação menos hierárquica e de maior interação entre pesquisador e pesquisado, além de permitir uma maior liberdade para o participante discorrer sobre o seu ponto de vista (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

No presente caso, a escolha dos profissionais a serem entrevistados também foi pensada com cuidado. De acordo com Duarte (2002, p. 141), a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como sua representatividade no grupo social em estudo constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentada.

### **3.2 O diário de campo**

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o diário de campo, que conforme Bogdan e Biklen (1994) pode ser tanto de cunho descritivo quanto reflexivo. Nas anotações do diário de campo, buscou-se descrever as observações acerca das entrevistas como local, interrupções, expressões dos entrevistados e, de um modo mais sistemático, as minhas próprias reflexões sobre o processo, que envolveram sentimentos, impressões e angústias.

Para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo podem conter reflexões sobre os seguintes elementos: a análise (que se inicia, mesmo que de modo informal, paralelamente ao trabalho de campo), o método, questões éticas, o ponto de vista do pesquisador e “pontos de clarificação” (p. 167). As anotações no diário de campo estiveram presentes durante todo o percurso desta dissertação e contribuíram sobremaneira para a elaboração de nossas análises. Apresentado o delineamento do presente estudo, seguiremos apresentando os participantes da pesquisa e informações gerais sobre as entrevistas.

### **3.3 Construção do percurso metodológico**

#### ***Os participantes e o contexto das entrevistas***

Para a realização deste estudo buscamos por profissionais que trabalham com demandas escolares e que atuam na região do Triângulo Mineiro. Para localizá-los, utilizamos recursos das redes sociais<sup>26</sup> e lista telefônica online para busca de psicólogos escolares nesta região.

O número total de participantes não foi previamente definido, pois conforme Duarte (2002, p.143) “tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações.” No entanto, optamos por dar início às entrevistas com o número mínimo de três psicólogos para que após as primeiras análises continuássemos localizando e convidando outros, guiando-nos pelo critério de saturação de dados. Conforme a descrição de Bogdan e Biklen (1994, p. 96), a saturação de dados é o momento da pesquisa em que a construção dos dados “a partir do qual a aquisição de informação nova é diminuta. [...] em que, comparado com o tempo despendido, a aquisição de informação é mínima”.

---

<sup>26</sup> Facebook.

Para buscar outros psicólogos, um poderia indicar outro, formato de contato com os participantes de uma investigação que pode ser definido pelo conceito de rede, de acordo com Bott (1976, citado por Duarte, 2002, p. 142)

a rede é definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato” (p. 299). Trata-se aqui, de uma “rede pessoal” na qual existe um ego focal que está em contato direto ou indireto (através de seus inter-relacionamentos) com qualquer outra pessoa situada dentro da rede. (p. 300-302).

Ao identificar os primeiros psicólogos escolares, foi realizado um contato via rede social e *email* informando-lhes sobre os objetivos do estudo, sobre o sigilo e convidando-os para a entrevista. Após as três primeiras entrevistas, realizamos apenas mais uma, totalizando um número de quatro psicólogos participantes, considerando a saturação de informações. O encerramento da construção de dados também foi possível porque a presença de psicólogos em espaços diferentes de atuação nos ofereceu a possibilidade de ampliar nossas discussões sobre a formação continuada do psicólogo que trabalha com demandas escolares, atendendo aos objetivos desta dissertação. Além do mais, conforme Duarte (2002, p.144) “À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso.”

Quanto aos participantes, contamos com a presença de uma psicóloga atuante na rede pública de Educação, uma psicóloga que atua no espaço da clínica, um psicólogo-que trabalha com demandas do ensino médio em uma escola da rede privada e outra psicóloga, também de escola privada, que atende demandas do ensino infantil e fundamental.



Nos dias previamente agendados, antes da realização das entrevistas foi esclarecido novamente, a cada profissional, o objetivo da pesquisa. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>27</sup> (Apêndice A) e, após a assinatura do Termo, iniciamos as perguntas com base no Roteiro de Entrevista (Apêndice B), que abordou questões relativas à formação inicial, prática profissional e à formação continuada.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho de cada participante, com exceção de uma psicóloga que teve sua entrevista realizada em uma sala reservada no Instituto de Psicologia da UFU. No contato pessoal, percebemos que todos os participantes estavam tranquilos e que os locais ofereciam a privacidade de que precisávamos.

Em uma das entrevistas, apesar do agendamento prévio, um dos entrevistados não estava presente, mas solicitou que outra pessoa nos recebesse. Posteriormente, disponibilizou outro dia e horário para a entrevista. Apesar do imprevisto, este fato não ocasionou maiores inconvenientes.

As entrevistas duraram em média uma hora e foram gravadas em áudio, com permissão dos entrevistados, para que fossem posteriormente transcritas e analisadas. Durante as entrevistas, algumas falas aguçaram nosso desejo de compreender mais o trabalho de cada um dos participantes, por atuarem em contextos diversos, com práticas diferenciadas. Algumas discussões foram possíveis, devido à flexibilidade oferecida pela entrevista semiestruturada, que permitia considerações de ambas as partes diante de algumas questões desencadeadas no transcorrer da própria entrevista.

O tema da formação continuada pareceu novidade para os psicólogos, pois como bem tratamos no decorrer deste estudo, ele ainda é pouco explorado dentro da Psicologia Escolar. No entanto, a entrevista mostrou-se uma possibilidade de ser também um elemento de

---

<sup>27</sup>A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 31719214.2.0000.5152 – ver Anexo 1).

formação continuada, julgada sua capacidade de promover reflexões, junto aos entrevistados, sobre a própria prática.

### ***Contexto do estudo***

A opção pela busca de psicólogos na região do Triângulo Mineiro teve como intenção ampliar o leque de possibilidades quanto aos participantes e formas de atuação. Deste modo, a pesquisa foi realizada na supracitada região, parte oeste do estado. Conforme Moura (2014), a região é composta por 35 municípios e conta com 33 Instituições de Ensino Superior, distribuídas em nove municípios, sendo que nas cidades de Uberlândia e Uberaba estão 60,06% dessas instituições. Dentre os quatro participantes da pesquisa, três são formados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), confirmando a influência da referida universidade no cenário da pesquisa; outro participante formou-se em outro estado. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de onde se origina esta pesquisa, é uma importante referência em excelência educacional para a região. A UFU conta, desde 2013 com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação<sup>28</sup>.

O curso de Psicologia da UFU foi criado no final do ano de 1975, ligado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia, parte da Universidade de Uberlândia<sup>29</sup>. A habilitação oferecida era em Licenciatura, buscando suprir a necessidade de professores em nível de 2º grau, profissionalizante, como os cursos normais. A habilitação em “Formação de Psicólogo” data de 1978 e a formação de Bacharelado, de 1990. O programa de Pós Graduação em Psicologia teve início em 2003, em nível de mestrado, com área de concentração em Psicologia Aplicada<sup>30</sup>.

O curso está organizado em Núcleos considerando as especificidades da Psicologia e voltados para o ensino de graduação e de pós-graduação, além da extensão universitária. O

---

<sup>28</sup> Informações disponíveis no site: [www.ufu.br](http://www.ufu.br)

<sup>29</sup> A Federalização da universidade ocorreu em 1978.

<sup>30</sup> Informações disponíveis em <http://www.ip.ufu.br/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional está assim apresentado no Projeto Pedagógico do Curso:

As contribuições oriundas da Psicologia Escolar e Educacional têm fomentado muitos avanços na ciência psicológica, no sentido de permitirem uma compreensão mais abrangente dos processos inerentes à formação do ser humano. O núcleo de ensino da Psicologia Escolar e Educacional privilegia diferentes demandas educacionais. Dentre elas, as teorias de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam estudos e pesquisas nas diferentes áreas da psicologia escolar/educacional, sejam elas, comportamentais, cognitivistas, fenomenológicas e interacionistas. As atividades acadêmicas concernentes a este núcleo visam capacitar o discente para a atuação em diversos contextos educacionais, tais como, creches, escolas regulares de ensino e escolas especializadas. Temas como o processo de alfabetização, a dificuldade de aprendizagem, a promoção da qualidade da educação infantil, a capacitação de professores, entre outros, são enfatizadas ao longo da formação discente (Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 10).

### **3.4 Análise dos dados**

Para a análise dos dados, foi realizada uma leitura exaustiva das quatro entrevistas transcritas. Posteriormente à primeira análise, estas foram devolvidas aos participantes para que pudessem realizar alguma alteração em suas falas. Esse procedimento é conhecido como transcrição, e permite que na transformação da linguagem oral para a escrita, o texto se torne mais claro, facilitando a compreensão (Meihy, 1998). Também foi solicitado aos participantes, juntamente com a apreciação da entrevista, a sugestão de um nome fictício para si.

Após o retorno dos participantes, procedemos com novas análises das entrevistas, com o auxílio do método de análise de conteúdo de Bardin <sup>31</sup>(2004). Nessa etapa de exploração é feita a codificação dos dados e são definidas as categorias ou eixos de análises que correspondem, segundo a autora, à transformação por meio dos recortes, de modo a agregar, permitindo a preparação para a análise de conteúdo. Assim, sinalizamos ao longo da entrevista as unidades de significação e fizemos os recortes. Os temas que surgiram foram: estágio em psicologia escolar; formação inicial (teoria); conceito de formação continuada; cursos após a formação inicial, formas de formação continuada; uso do conhecimento obtido em formação continuada; atuação profissional; desafios profissionais; gerenciamento do trabalho ou grau de autonomia do psicólogo no trabalho; inserção do psicólogo escolar no mercado de trabalho; tipo de contrato de trabalho; função da escola; referencial teórico da prática profissional.

Deste modo, identificados os conteúdos recorrentes na entrevista, apreendidos os temas subjacentes aos conteúdos identificados, foi possível a nomeação e definição das categorias que agrupavam os conteúdos referentes aos temas identificados. Os temas surgem decorrentes das unidades de significação, contudo, é a partir da definição das categorias finais que compreendemos melhor o tema sob o ponto de vista do entrevistado.

Elencamos como eixos de análise<sup>32</sup>: 1. formação inicial; 2. atuação na área/prática; e 3. formação continuada, considerando os elementos que mais se ressaltaram na leitura das transcrições a partir do objetivo deste estudo e considerando também o referencial teórico da Psicologia Crítica que nos embasa.

---

<sup>31</sup> A análise de conteúdo foi utilizada na primeira entrevista, contudo as categorias foram utilizadas nas análises das entrevistas posteriores.

<sup>32</sup> Agradecemos à Profa. Dra. Áurea de Fátima Oliveira pela contribuição na leitura aprofundada da primeira entrevista e das sugestões de categorias a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004).

#### **4. Conhecendo os psicólogos que trabalham com demandas escolares**

Nas análises, utilizamos as quatro entrevistas realizadas com psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro, sendo três mulheres e um homem. De forma breve, apresentaremos cada um deles, respeitando a preservação de suas identidades, como nos itens anteriores.

A primeira psicóloga entrevistada será chamada aqui pelo nome fictício<sup>33</sup> de Diana. Diana tem 32 anos de idade, é psicóloga formada em Psicologia há nove anos e trabalha como psicóloga escolar há três anos e meio. Desde que se formou, exerce a profissão de psicóloga clínica atendendo crianças com demandas diversas, mas sempre alimentou um desejo de trabalhar em escolas. Fez estágio na área escolar por um período maior do que o exigido na formação inicial, porque sempre foi uma área de interesse. No entanto, afirma que as oportunidades na área escolar sempre foram limitadas e que por mais que buscasse, só lhe restava a clínica. Diana fez duas especializações, uma em Psicopedagogia e outra em Educação Infantil, ambas na área da Educação. No entanto, foi a partir de projetos desenvolvidos na clínica, voltados para escolas, que conseguiu sua primeira oportunidade como psicóloga escolar, em uma escola particular.

De acordo com a psicóloga, seu trabalho tem carga horária de seis horas semanais e seu vínculo com a instituição é por contrato. Diana considera o seu referencial teórico diverso, pois seu objetivo é a criança. Cada criança, na sua concepção, necessita de uma intervenção diferente e por isso ela busca, em cada “técnica”, atender a essa diversidade. Sobre o desafio de sua prática, aponta para os pais, por cobrarem da escola “coisas supérfluas”, além de pouco participarem da vida escolar do filho. Para ela, formação continuada significa continuar estudando após a conclusão da graduação, o que inclui participação em congressos,

---

<sup>33</sup> Para preservarmos a identidade dos participantes, todos os nomes são fictícios, sendo que dois foram escolhidos pelos próprios participantes (Alice e Fábio) e os outros dois escolhidos pela pesquisadora (Diana e Sônia), com permissão destas.

seminários e outros tipos de eventos, permitindo ao profissional adquirir novos conhecimentos, evitando assim a defasagem em sua área de atuação.

O segundo entrevistado, Fábio, tem 35 anos, é psicólogo formado há 10 anos e trabalha como psicólogo escolar há oito. Fábio, diferentemente de Diana, não tinha despertado interesse pela Psicologia Escolar na sua formação inicial, apesar de também ter tido a oportunidade de estagiar na área. Sua primeira experiência de trabalho foi na clínica, mas conforme seu relato, a dificuldade em manter a clínica o levou para a vaga de psicólogo escolar *ofertada*<sup>34</sup> pela instituição. Desde então, vem atuando em uma escola particular, neste cargo. Fábio diz gostar do que faz e que sua paixão pela Psicologia Escolar veio com o tempo. Seus desafios são os professores, pois na escola em que atua existe uma cultura de competição pela aprovação dos alunos no vestibular. Nesse sentido, o seu foco são os alunos, suas motivações, desempenho e resultados e, os professores - conforme seu relato - muitas vezes não colaboram com seus objetivos. Nesta instituição, Fábio conta com uma equipe pedagógica que o ajuda a direcionar as ações e também com outros psicólogos que dividem com ele essas tarefas. O seu referencial teórico, assim como o de Diana, é diverso. O psicólogo e seus colegas de trabalho buscam, por diferentes fontes, propostas de atividades com os alunos, que são compartilhadas entre eles. Antes de se formar em Psicologia, já no final do curso, fez uma especialização na área clínica. Durante os primeiros anos de trabalho nessa escola, optou por fazer um curso de especialização e posteriormente teve o interesse de fazer outro curso superior, ambos na área de Recursos Humanos. Fábio acredita que a formação continuada é importante, mas que a instituição deve arcar com essa formação, pois os resultados obtidos são revertidos para esta.

A terceira psicóloga entrevistada, Alice, tem 31 anos, está formada há seis anos e meio e atua como psicóloga escolar há quatro anos e meio. Durante sua graduação, teve seu interesse

---

<sup>34</sup> Será possível perceber ao longo das análises, que são poucas as ofertas de trabalho na área escolar, sendo que, em alguns casos, a existência da oferta não garante as condições necessárias para que o psicólogo escolar se mantenha na área, como o salário, por exemplo.

despertado pela Psicologia Escolar a partir das disciplinas cursadas; o modo de se olhar a realidade a partir de uma abordagem crítica era algo que a cativava. Realizou estágio e foi monitora de estágio na área escolar. Quando se formou, ainda não sabia em qual área atuaria; foi quando decidiu fazer o mestrado em Psicologia da Educação. De acordo com Alice, fazer o mestrado foi importante para ter certeza do lugar que gostaria de ocupar. Ainda no mestrado, começou a trabalhar e já atuou em várias frentes como pesquisadora e professora, em escola - como psicóloga escolar, com formação de professores, e atualmente, no espaço da clínica como psicóloga escolar. Para ela, o desafio em seu trabalho é propor reflexões tanto aos pais, quanto à escola. Quanto ao referencial teórico, orienta-se pela teoria histórico-cultural. Conforme Alice, a formação continuada é essencial, mas para que seja considerada formação deve resultar em mudanças na prática. Nesse caso, não acredita em uma modalidade específica de formação, mas em uma formação que faça sentido para quem a busque.

A quarta psicóloga, Sônia, tem 55 anos, e se formou há 32 anos. Desde sua graduação, relata que já se interessava pela Psicologia Escolar e que este interesse se fortaleceu durante o estágio na área, conduzido por um professor de renome na Psicologia Escolar. De acordo com a psicóloga, logo que se formou, foi lhe dito que os psicólogos não tinham acesso às escolas e que ela deveria fazer o curso de Pedagogia. Como recém-formada em Psicologia, exerceu a função de professora, lecionando em um curso de magistério e também como psicóloga clínica em uma unidade de saúde. No entanto, diante de seu interesse pela área escolar, ingressou no curso de Pedagogia, sendo aprovada em um concurso do Estado para pedagogo logo após a conclusão do curso. Sua função era de pedagoga, porém exercia a função de psicóloga escolar, pois era seu interesse. A psicóloga mudou de cidade e passou em outro concurso do Estado para pedagogo, tendo também atuado como psicóloga escolar, junto a alunos do ensino médio, por cerca de 10 anos, quando então, conseguiu ingressar em um concurso público para psicóloga escolar, seu atual trabalho. Em sua prática, Sônia atende à

demanda de 16 escolas, especificamente as de ensino fundamental 1 e 2, juntamente com outras psicólogas. Em seu trabalho, atende basicamente as queixas escolares, desenvolvendo, todavia, um trabalho de formação com os professores.

O seu referencial teórico é o materialismo histórico-dialético e Feuerstein. Quanto aos desafios de sua prática, a psicóloga afirma que são os professores, por assumirem um padrão de aluno ideal, o que lhes dificulta a apreensão de novos conhecimentos. Durante sua prática, Sônia buscou por formação nas áreas de Orientação Educacional, Psicopedagogia e Neuropsicologia, porque acreditava que a formação inicial não era suficiente diante da demanda de conhecimento exigida pela área. Para ela, a formação continuada tem por objetivo a atualização do conhecimento, proporcionando uma reflexão e uma melhoria da prática. Para ser considerada formação continuada, a psicóloga valoriza o prosseguimento, ou seja, grupos de estudos, encontros mensais com palestrantes, grupos mensais com professores para leitura, reflexão. Congressos e outras modalidades complementam os estudos, mas não são considerados por ela, como formação continuada.

Apresentados os quatro participantes, a seguir, trazemos os três Eixos de Análise elaborados a partir da leitura cuidadosa da transcrição das entrevistas: Formação Inicial, Atuação na área de Psicologia Escolar e Formação Continuada.

#### **4.1 Formação Inicial**

##### ***A Formação Inicial e sua influência na constituição de uma práxis<sup>35</sup>***

Julgamos a formação inicial como um dos importantes eixos de investigação para o alcance de nosso objetivo. Embora esta pesquisa trate da formação continuada, entendemos que só é possível abordá-la considerando primeiramente a formação no Ensino Superior que dá suporte ao futuro profissional. A formação acadêmica, aqui chamada de formação inicial,

---

<sup>35</sup> Conforme definida por Freire (1982, p.17) é a “capacidade [do homem] de atuar, operar, de transformar a realidade”.



diz respeito à graduação em Psicologia. Na formação inicial, os conteúdos teóricos e práticos constituem relevante arcabouço instrumental para a prática do psicólogo.

É mister, porém, considerarmos o caráter generalista da formação de psicólogos no Brasil, que não garante ao psicólogo recém-formado condições para o exercício pleno de seu trabalho. Por melhor que seja essa formação, a atuação exige um conhecimento específico para cada área, dentre elas a Psicologia Escolar (Guzzo, 2011a; Cruces, 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Martínez, 2007; Novaes, 2011a). Para muitos autores (Campos & Jucá, 2010; Cruces, 2010a; Guzzo, 2011a; Bock, 2000; Martínez, 2007; Mello, 1975), as dificuldades de se perceber as especificidades da profissão tem se relacionado com a formação inicial por esta privilegiar a visão liberal de homem, com olhar de destaque para o indivíduo. Além disso, ocorre uma fragmentação do conhecimento psicológico em disciplinas que, ao final da formação, promove práticas empobrecidas.

De acordo com Guzzo (2010) o discurso da Psicologia Escolar de transformação da realidade soa contraditório quando não são dadas as condições na formação inicial para que seja conhecida essa realidade. Logo, como falar em compromisso social da psicologia se a formação recebida é marcada por uma ênfase no modelo clínico de atuação?

Sabemos que com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, existe uma preocupação com mudanças na formação inicial de modo a torná-la mais abrangente, comprometida com as demandas sociais da profissão (Cruces, 2008; Marinho-Araujo & Neves, 2006). No entanto, ainda que a formação inicial tenha passado por mudanças, Marinho-Araujo (2006) ressalta que é indispensável o engajamento ativo dos sujeitos, tanto social quanto político.

Assim, neste eixo de análise optamos por priorizar alguns aspectos que constituem a formação inicial como as disciplinas e os estágios profissionalizantes que, de algum modo,

pode nos ajudar a compreender melhor como esta primeira formação tem impactado nos modos como os profissionais lidam com os desafios de suas práticas.

### ***Disciplinas na área de Psicologia Escolar: a teoria***

As disciplinas de Psicologia Escolar deveriam fazer parte do currículo dos cursos de Psicologia. Contudo, em alguns cursos, como apontam Asbahr, Martins, e Mazzolini (2011) ainda é possível encontrarmos cursos de graduação que não oferecem aos alunos a oportunidade de vivenciarem a prática nas escolas e, em alguns casos, nem mesmo o contato com disciplinas de Psicologia Escolar. Quando muito, conforme as autoras, encontram no currículo disciplinas que tratam dos chamados problemas de aprendizagem, pelo viés clínico, dos diagnósticos.

Esta ausência de conteúdos teóricos durante a graduação também decorre da reformulação curricular trazida pelas DCNs, como apresentamos anteriormente, pois há cursos que por não terem a ênfase no campo educacional, sequer apresentam aos estudantes discussões nesta seara (Silva et al., 2014). Além disto, mesmo que o curso ofereça tal ênfase, em IES privadas os estudantes acabam optando, muitas vezes, por cursar apenas uma, por questões financeiras (custo de cada disciplina), que nem sempre é a da área escolar.

Todavia, de acordo com o tempo de formação dos participantes, no período em que cursaram Psicologia, as novas Diretrizes de 2004 ainda não haviam sido incorporadas ao Projeto Pedagógico do curso. Assim, todos os entrevistados tiveram disciplinas obrigatórias da área da Psicologia Escolar (as antigas PEPA – Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem – 1 e PEPA 2) e a possibilidade de realizarem estágios neste campo.

As disciplinas da área da Psicologia Escolar, bem como as demais cursadas pelos alunos, são responsáveis pelas primeiras impressões a respeito da prática profissional, pois os estágios são disponíveis mais ao final do curso. Em uma das falas de Alice, ela menciona o fato de não

saber o que era Psicologia Escolar, por serem disciplinas que, naquela época, eram vistas a partir do meio do curso (PEPA1 e PEPA2).

*eu acredito que nem sabia de Psicologia Escolar quando eu entrei no curso. Hoje tem uma disciplina que chama Psicologia Ciência e Profissão, tem algumas outras disciplinas que discutem isso, a Psicologia mais ampla já no início do curso pra gente entender o que a profissão oferece, como que funciona, tudo. Na época, não tinha essa disciplina, eu não me atentei para a Psicologia Escolar, ou não me chamou a atenção se foi falado. Eu não entendi que tinha Psicologia Escolar, eu não sabia.*<sup>36</sup> (Alice)

Fábio, ao recordar sua formação inicial, menciona que as disciplinas de Psicologia Escolar não lhe despertaram interesse, mas se interessava pela área clínica.

*tive matérias de educacional, nunca falei eu odiei, não. Mas foi uma coisa assim, que tinha meu brilho nos olhos, não. De falar, vou ser psicólogo escolar. Eu tinha um olhar maior, acho que, como a grande maioria, pra psicologia clínica.* (Fábio)

Como dissemos, as disciplinas são as primeiras impressões que os alunos têm a respeito da prática profissional na formação inicial. No entanto, é possível que a imagem da profissão já exista antes do ingresso no curso. Conforme Mello (1975) nos aponta, a imagem do psicólogo como um profissional liberal é a mais difundida, talvez por ser a mais tradicional. Uma das hipóteses levantada pela autora e também corroborada por outros autores (Cruces, 2006; Cruces & Maluf, 2007; Guzzo, 2011a), é a de que a existência de um currículo com ênfase nas disciplinas da área clínica influencia a formação do aluno para esse modelo de

---

<sup>36</sup> Todos os excertos relativos às transcrições das entrevistas com os psicólogos serão apresentados em itálico.

atuação. Inclusive, conforme nos apontam Campos e Jucá (2010) e Senna e Almeida (2007), muitos psicólogos parecem considerar a formação com predominância clínica com sinônimo de Psicologia Geral, por não perceberem os limites desse modelo e tomando-o com base para práticas em outras áreas da Psicologia.

No caso de Fábio, ele menciona que a carga horária para as disciplinas da área de Psicologia Escolar não eram suficientes no sentido de cativar, despertar o interesse do aluno pela área e aponta o fato de o curso ser voltado para uma formação generalista: *“a escolar... educacional, acho que ela não é nem 2% do curso, isso não dá pra cativar ninguém, na minha opinião.”* (Fábio)

Apesar de perceber o peso maior do currículo voltado para a área clínica em detrimento das demais áreas, o caráter generalista mencionado por Fábio e tão conhecido dos cursos de Psicologia, parece um ponto muito falho da formação, quando a “generalidade” não é capaz de dar ao profissional um suporte para sua prática, ou na pior das hipóteses, proporciona uma falsa confiança ao psicólogo, de que é possível atuar em qualquer área, tomando a formação marcadamente clínica, como sinônimo de Psicologia Geral. Quando o profissional tem clareza acerca da insuficiência em sua formação devido a esse caráter generalista, acreditamos que são maiores as possibilidades de ele investir em sua formação continuada do que quando ele sente-se pronto para trabalhar em qualquer área assim que recebe o diploma.

Mello (1975) e Cruces (2010a) questionam a influência que o currículo pode exercer na opção da maioria dos alunos pela área clínica. A predominância do modelo clínico apresentado no currículo a partir das disciplinas pode ser uma explicação. Todavia, no relato da psicóloga Alice, formada pela mesma instituição que Fábio, constatamos diferenças quanto à forma de olhar e perceber a Psicologia e a área escolar durante a graduação. *“E aí foram as disciplinas que tinham conexão com a Psicologia Escolar que foram me despertando mais, assim, interesse. Interesse, curiosidade, questionamento, vontade de estudar.”* (Alice)

Alice demonstra, desde seu ingresso no curso, uma postura indagadora e reflexiva sobre a Psicologia de um modo geral. O questionamento a respeito do enfoque tradicional proporcionou-lhe uma maior aproximação com a vertente crítica de Psicologia Escolar, estudada nas disciplinas de PEPA 1 e 2. Ela comenta que em outras disciplinas não se conformava com as tentativas de “enquadre” dos sujeitos.

*os padrões de comportamento não faziam sentido pra mim. Os padrões estereotipados de comportamentos, abstratos, generalizados e universais, não faziam sentido, e aí eu tive contato com esse pouco muito mais dentro da Psicologia Escolar, do que em outras áreas. (Alice)*

Poderia ter sido em outras áreas, como posteriormente Alice nos relatou. Mas a visão crítica esteve presente nas disciplinas da área escolar e contribuíram para sua formação de modo integral. De acordo com Martínez (2007), a fragmentação do currículo em disciplinas, sem que haja um espaço de interdisciplinaridade, compromete a formação.

O delineamento curricular tradicional por disciplinas, expressão da fragmentação do próprio conhecimento psicológico, sem espaços de integração nem de interdisciplinaridade no próprio interior da Psicologia, não só não favorece como dificulta a construção de representações gerais que sirvam como marco para compreender a ação dos indivíduos em situações complexas e a configuração de espaços sociais também complexos como a instituição escolar. A maioria dos psicólogos tem dificuldade de integrar na sua prática profissional conhecimentos que estudou de forma fragmentada e inclusive contraditória (p. 125).

Deste modo, mesmo que os profissionais tenham sido formados pela mesma instituição, os modos como cada um vai construindo sua compreensão acerca dos diferentes campos de atuação são singulares. É uma colcha de retalhos com que o profissional terá que lidar e encontrar a forma para elaborar coerentemente seu percurso profissional. Sem consciência de tal processo, poderá comprometer a sua prática e até mesmo prejudicar os sujeitos com quem irá trabalhar.

Podemos concluir, com as palavras de Martínez (2007), que a solução para os conhecimentos necessários a prática do psicólogo não está

em encher os cursos de formação inicial ou de formação continuada com disciplinas que abordem essas questões [sobre as especificidades da prática] reforçando o aspecto passivo-reprodutivo e pouco eficiente que caracteriza a maioria de nossos cursos, mas sim trabalhar intencionalmente em prol da sensibilidade, da responsabilidade e da orientação para o estudo, de forma tal a contribuir para que o futuro psicólogo procure, de forma autônoma, a formação complementar necessária para sua inserção no campo educativo (p.127).

Sendo assim, outro aspecto a ser considerado nesta discussão é a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, mediador fundamental para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento. Segundo Rigon, Asbahr, e Moretti (2010, pp. 31-32)

uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir um motivo de aprender é

fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores.

Nesta perspectiva, os conhecimentos teóricos e a experiência docente relativas à Psicologia Escolar precisam ser considerados na materialização do Projeto Pedagógico do curso, além, é claro, da organização das disciplinas relativas à área – o que também envolve inúmeros elementos: a escolha dos textos a serem debatidos; formas de avaliação; apropriação, pelo docente, do conteúdo a ser ministrado, entusiasmo pela área etc.

Ao falar sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem, Martínez (2007) coloca o aluno em uma postura ativa, de responsabilidade frente a sua formação. Deste modo, considera-se a subjetividade individual na apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento de competências para o exercício de suas funções. No entanto, a inserção nos espaços sociais, a imersão na subjetividade social, contribui para a constituição da subjetividade individual, em que “conteúdos, habilidades e competências vão se constituir ou não como elementos de sentido, processo essencial para a caracterização do aprendido” (Martínez, 2007, p.123).

Neste caso, o engajamento ativo em relação à própria formação pode ser intencionalmente trabalhado pelos professores, embora não lhes seja possível garantir o desenvolvimento dessas capacidades, pois os sujeitos têm seus próprios tempos, modos e condições de aprendizagem e desenvolvimento a partir das mediações que lhes são propiciadas durante a graduação. Martínez (2007) aponta a existência de psicólogos que pouco têm conseguido ter esse engajamento, em meio a outros que se constituem verdadeiros agentes de mudança. Sabemos que os sistemas de ensino poderiam contribuir para esse processo, desenvolvendo um trabalho por meio de estratégias de ensino, mas ainda encontramos uma formação marcadamente reducionista, fragmentada e tecnicista.

As psicólogas Diana e Sônia têm dificuldades para falar da formação inicial sem articulá-las ao período de estágios. Para ambas, a teoria passou a fazer mais sentido com o início das práticas. Nesta fala de Diana é possível uma melhor ilustração

*não achei assim a teoria tão marcante não. Eu acho que meu aprendizado maior mesmo, claro que a gente aprende com a teoria, mas assim, o que eu guardo hoje, são as vivências que eu tive nos meus estágios. (Diana)*

Sônia relata que em sua graduação, os primeiros anos eram voltados para as disciplinas básicas e que só a partir da metade do curso começavam os conhecimentos mais específicos da Psicologia. De acordo com ela, no decorrer das disciplinas percebeu seu interesse pela Psicologia Escolar, mas foi durante o estágio no último ano do curso, que o interesse se fortaleceu.

Assim como Martínez (2007) e Guzzo (2010) criticam a fragmentação do currículo em disciplinas que pouco se integram, outros autores (Mello, 1975; Patto, 1984; Guzzo, 2011b; Cruces, 2010b) também questionam o fato de a formação desassociar teoria e prática. Mello (1975) relata que antes da regulamentação da profissão em 1962, existiam cursos psicotécnicos que formavam profissionais para atuação nessa área e que era grande o interesse pelas aplicações em detrimento do próprio desenvolvimento do Ensino Superior de Psicologia. Desta forma, os cursos superiores surgem com uma defasagem na formação pela tradição de estudos teóricos que não se aliavam às práticas, situação agravada pela dificuldade na promoção de estágios nas suas áreas de aplicação.

Sobre a importância de se aliar teoria e prática, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre os estágios na formação inicial.



### *Estágio na área: primeiros encontros com a prática*

Os estágios na formação inicial são importantes experiências que aproximam os estudantes da realidade profissional. É a partir dos estágios supervisionados que muitos estudantes passam a conhecer os desafios da prática e têm oportunidade de vivenciá-los e de se preparem para enfrentá-los. Todavia, em muitos cursos de formação os estágios não têm sido contemplados da maneira como deveriam, e em alguns casos, nem chegam a ser ofertados pelas IES (Guzzo, 2011b; Cruces, 2010b; Silva et al., 2014; Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011). Mello (1975) já questionava na década de 70 a falta de políticas públicas que garantisse a presença de psicólogos nas escolas públicas. Esse fato, conforme também mencionado por Guzzo (2011b) e Del Prette e Del Prette (2011) distancia ainda mais a formação profissional do campo de atuação, pois a falta modelos de atuação para a realidade brasileira também prejudica a orientação da formação.

Para Cruces (2010b),

Atividades práticas, curriculares e extracurriculares, de estágio supervisionado, discussões de casos e situações de rotina em escolas são oportunidades inigualáveis de estudo. Em função da riqueza que contêm e das multideterminações que apresentam, permitem que o aluno reflita sobre a realidade brasileira, sobre a realidade escolar, institucional e organizacional com suas hierarquias, jogos de poder e determinantes de comportamentos para que se construa profissional e pessoalmente (p. 156).

Mas para Martínez (2007), não basta oferecer o estágio, se este não for capaz de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um olhar crítico para a complexidade escolar, suas nuances e os desafios a serem enfrentados:

o estágio não pode se configurar como um mero espaço de aplicação de conhecimentos já aprendidos ou de treinamento de capacidades e competências, como na maioria dos cursos acontece. Ao invés disso, é essencial que seja um espaço de contato com a complexidade da escola, de sensibilização para com os seus problemas, de desenvolvimento de um olhar crítico e criativo sobre a prática do psicólogo escolar e de identificação dos conhecimentos complementares sem os quais uma atuação significativa se torna difícil (Martínez, 2007, pp. 127-128).

Silva Neto (2014) aponta o estágio em Psicologia Escolar como um espaço privilegiado nos cursos de formação, pois a parceria entre as universidades e as escolas públicas permite que estudantes tenham acesso ao campo de atuação, mesmo que ainda não existam políticas públicas que assegurem a presença desse profissional no cotidiano escolar.

Pires (2011, p.39) salienta que os estágios são muito importantes na formação, pois possibilitam a “construção e consolidação de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional efetivo, tanto quanto à sua constituição como profissional.” Para que isto seja possível, é importante a presença de um supervisor com experiência, capaz de ofertar modelos práticos (Godim, 2002, citado por Cruces, 2006), que possa garantir o diálogo entre teoria e prática, bem como um espaço para interlocução dos saberes.

É no estágio que o aluno tem possibilidade de conhecer como se constitui o fazer na escola, pois nas supervisões pode expor suas dúvidas, angústias, além de refletir sobre estas na sua formação tanto pessoal quanto profissional (Silva, 2005).

Diana, em sua fala, acrescenta um valor especial a sua prática nos estágios quando nos diz que

*[...] em termos de conhecimento eu só fui ter quando começaram a parte dos estágios. A parte prática mesmo. Que aí eu considero que eu aprendi muito, porque eu já estava mais madura e comecei a entender o que era, de fato. (Diana)*

É importante salientar que todos os psicólogos entrevistados fizeram estágio na área escolar e em outras áreas, com base no currículo mínimo, anterior ao estabelecimento das DCNs de 2004. A formação dos psicólogos entrevistados consistia no modelo 4+1, ou seja, quatro anos destinados à teoria e um ano para a prática (estágio profissionalizante).

Para Cruces (2010a), as opções que os alunos fazem por determinadas áreas durante sua formação podem ter relação com as limitações do currículo. Assim, os interesses mudariam conforme as ofertas disponíveis no currículo daquela instituição, comprometendo a qualidade da formação. É relevante lembrar que no currículo atual existe um núcleo comum e obrigatório que inclui disciplinas e estágios básicos (presentes ao longo da formação) e ao final do curso a escolha, pelo aluno, das ênfases curriculares, dentro de campos específicos da Psicologia, com estágios profissionalizantes.

Diana fez estágio na área e gostou muito, ficando um período a mais do que o necessário para completar as horas para sua formação: *“Eu fiquei 1 ano no meu estágio escolar, mas a maioria [dos estágios] são 6 meses.” (Diana)*

O mesmo aconteceu com Alice, que a partir do interesse pelas disciplinas, foi monitora na área e também ficou por um tempo além do necessário à formação, continuando o estágio.

*Gostei demais de uma disciplina na Psicologia Escolar que eu fiz, Psicologia Escolar 2, com uma professora específica que eu fiz e depois fui monitora dessa mesma disciplina. Na época teve seleção e aí eu fui escolhida para ser monitora dela. Depois fui monitora com essa mesma professora de uma disciplina da licenciatura em psicologia, na minha*

*época tinha licenciatura. E aí eu comecei estudar mais, a ficar mais próxima, depois com essa mesma professora e mais um grupo de professores, que estavam juntos num estágio em Psicologia Escolar, aí eu fiz esse outro estágio e fiquei lá, fiquei acho que dois anos nesse estágio. Só em Psicologia Escolar. (Alice)*

Nesta direção, Silva Neto (2014) nos esclarece que

a experiência dos estudantes junto ao supervisor proporciona muito mais que o aprendizado de técnicas: há produção de sentidos e significados que possibilitarão ao estudante/profissional escolher com segurança os caminhos a ser trilhados em suas carreiras. Essa questão traz à tona, especialmente, o papel de mediador do supervisor, que deve estar atento ao modo como se inter-relaciona com os estagiários, pois serve de ‘modelo profissional’ a ser seguido (pp. 131-132).

No excerto abaixo, Fábio fala da prática em outras áreas de aplicação da Psicologia permeando a teoria durante o curso. Para ele, a falta de articulação entre teoria e prática em Psicologia Escolar poderia ser responsável pela sua dificuldade em se apropriar dos saberes acumulados pela área.

*A organizacional tem muito a questão prática, de você ir, fazer entrevista em empresa, aplicar instrumentos, etc. e a clínica perpassa por todo curso. Todo curso tem elementos que vão ser essenciais na clínica e outros também, principalmente na clínica, na minha opinião. (Fábio)*

Apesar de Fábio se referir ao conteúdo de Psicologia Escolar como insuficiente para a formação e, por esse motivo, incapaz de “cativar”, como ele mesmo diz, é mister observarmos que as representações sociais sobre a Psicologia, apontadas por V. Souza (2009) e Martínez (2007), fazem parte da construção da identidade dos psicólogos. Ou seja, apesar de não ser nosso objetivo adentrar nos aspectos da subjetividade individual para fazer uma análise ainda mais minuciosa, algumas informações que Fábio nos concede durante a entrevista nos permitem refletir sobre os modos como as questões subjetivas vão se imbricando nas representações sociais sobre a Psicologia e constituindo a identidade profissional. Neste caso, Fábio já havia manifestado seu “brilho no olhar” pela clínica e percebido a clínica “perpassando todo o curso”. Além do mais, ele também não se imaginava como psicólogo escolar por não se interessar tanto pela área na formação: *“a Psicologia Escolar nunca foi minha favorita na época da graduação”*, apesar de ter feito estágio na área e uma atividade prática em uma disciplina do eixo.

Conforme Franco (2004, p. 170),

as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. [...] explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disso ou daquilo [...].

Assim, o valor dado a cada situação é diverso de indivíduo para indivíduo, por serem seres históricos, com realidades diferentes e condições diferentes para apreensão crítica da realidade. Ainda conforme Franco (2004, p. 171) “segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua ‘orientação para a ação’”.

Outra observação que fazemos é que dentre os quatro profissionais entrevistados, apenas Fábio não se imaginava, inicialmente, assumindo o trabalho de psicólogo escolar. As experiências, para ele, com a área escolar durante a graduação não foram tão significativas; contudo, nos leva a concluir que mesmo diante das limitações do currículo, seu caráter generalista, com peso maior para a ênfase clínica, a formação básica para a formação do psicólogo escolar recebida pelos entrevistados contemplou o que foi possível em cinco anos de formação. Todos tiveram as disciplinas da Psicologia Escolar, com enfoque na abordagem crítica, fizeram atividades práticas relacionadas às disciplinas e estágios profissionalizantes ao final do curso.

Desse modo, vamos percebendo a complexidade dos aspectos relacionados à prática do psicólogo escolar, que não se reduz à formação inicial, nem tão somente aos aspectos subjetivos de cada sujeito, mas inclui a falta de políticas públicas para garantir a presença do psicólogo nos espaços escolares públicos, uma maior representatividade dos órgãos de classe, condições mais dignas de trabalho, entre outros fatores.

Vejamos agora a atuação dos psicólogos na área escolar após a conclusão da formação inicial.

#### **4.2 Atuação na área de Psicologia Escolar**

A atuação do psicólogo escolar tem sido, durante décadas, comprometida pela ausência de políticas públicas que garantam a presença do psicólogo no interior das escolas públicas. Contudo, dentro das práticas possíveis, os psicólogos têm encontrado oportunidades de trabalho nas escolas particulares, em algumas secretarias municipais e estaduais, no âmbito federal<sup>37</sup> e nos espaços clínicos, como os psicólogos participantes deste estudo, por exemplo.

---

<sup>37</sup> Como no caso dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais (ver tese de doutorado: Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).

Tanamachi e Meira (2003, p. 11) afirmam que “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola”. De acordo com as autoras, uma das finalidades do trabalho do psicólogo escolar deve ser o de contribuir para a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados ao promover a construção de práticas educativas que favoreçam os processos de humanização e o pensamento crítico, dentro dos limites de sua formação, colaborando para que a escola cumpra sua função social.

No entanto, nem sempre a formação inicial tem sido suficiente para a construção de um pensamento crítico em sintonia com as necessidades educacionais da realidade brasileira. Muitos profissionais ainda têm baseado suas práticas nos modelos médicos, com foco no indivíduo, a partir da psicométrica e dos psicodiagnósticos, pouco ou nada contribuindo para a melhoria nos processos de aprendizagem (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Guzzo, 2011a; Guzzo, 2011b; Maluf & Cruces, 2008; M. Souza, 2009).

Esse modelo de atuação, como já discutimos anteriormente, decorre da predominância da abordagem tradicional, clínica, presente nos cursos de formação. Diante do modelo hegemônico, a representação social acerca da Psicologia se forma e influencia no modo como o profissional compreende e atua na sua realidade.

Para Maluf (2007), o psicólogo escolar tem sido tratado como aquele que “resolve problemas” da escola, mais especificamente com foco nos alunos que “não aprendem”. É uma visão ingênua da profissão, que descaracteriza o trabalho do psicólogo escolar e muitas vezes, acaba fragilizando a formação da identidade profissional.

Entendemos que os problemas decorrentes da prática descontextualizada do psicólogo escolar precisam ir além da superação da prática conservadora, devendo-se ter claro, conforme Guzzo (2007), que são necessárias bases teóricas e práticas capazes de compreender os problemas educacionais, de forma concreta e comprometida, não apenas adotar-se um

discurso crítico. Para a autora (2007, p.22), o psicólogo escolar deve ter uma ação política, capaz de promover transformações no contexto de seu trabalho, bem como “descobrir formas de tornar a escola um espaço para o exercício da liberdade e autonomia, para a expressão de sentimentos e para o respeito pelo desenvolvimento daqueles que estão vivendo o processo de escolarização.”

Contudo, Meira (2000) nos chama a atenção para os limites e as possibilidades dessa atuação; o psicólogo deve ter clareza de que ele não deve ser o único responsável pelos processos de mudança no âmbito educacional. Neste sentido, C. Souza (2010) relata que os psicólogos escolares participantes de seu estudo acreditam que as expectativas que a comunidade escolar tem acerca de seu trabalho atrapalham o exercício de suas funções. Neste caso, são atribuídos aos psicólogos, competências além das reais ou, em outros casos, desvalorização do trabalho considerando-o supérfluo.

A seguir, buscaremos analisar a prática dos psicólogos escolares que colaboraram com nosso estudo, seu ingresso na área, seu referencial teórico, as atividades que desenvolvem e seus desafios no cotidiano dessas práticas.

### ***Ingresso/início no trabalho***

Em uma pesquisa de Cruces e Maluf (2007), a área clínica e da saúde foram as áreas preferidas pelos estudantes recém-formados (58,6%). Em relação à Psicologia Escolar e Educacional, a preferência foi por 9,6% dos concluintes. Esses dados são importantes ao analisarmos que muitos profissionais que atuam nas instituições educacionais não tiveram, a princípio, um interesse pela área. C. Souza (2010, p.190) nos mostra, a partir do relato de psicólogos que compuseram sua pesquisa, que



o encontro com a Psicologia Escolar, na maioria dos casos, foi precedido por um grande desencontro, caracterizado por um desinteresse na formação inicial por este campo de atuação e pela conseqüente busca em encontrar subsídios teóricos e procedimentais para lidar com a realidade escolar.

Em uma de suas falas, Fábio relata que sua primeira experiência de trabalho foi na área clínica, que era sua área de preferência durante a graduação, no entanto, ao se deparar com as dificuldades da clínica ele aceitou uma oportunidade na área escolar: “*eu vim pra cá [para a escola] mais porque eu precisava de dinheiro do que gostar, de paixão, pela educacional. Essa paixão, esse gostar, veio depois.*” (Fábio)

Em uma pesquisa de V. Souza (2009) sobre a identidade do psicólogo escolar, 26 alunos do penúltimo ano de Psicologia foram entrevistados. Destes 26, apenas dois consideravam a possibilidade de atuarem como psicólogos escolares, os demais 24, não. No entanto, o que V. Souza (2009) considera importante destacar é a representação social desses 24 alunos que não optaram por atuar na área. De acordo com a autora, existe uma indefinição do que seja o papel do psicólogo escolar, com uma visão limitada de suas possibilidades de atuação, não promovendo identificações com a área. O fato se agrava quando 10, destes 24 estudantes, afirmam não terem decidido a área em que irão atuar, ou seja, poderiam atuar na área escolar.

Fábio se encaixa nesse perfil e quando fala da sua paixão pela área, decorrente do início de sua prática, acreditamos que a vivência na realidade concreta, complexa e contraditória, tenha exigido maior implicação e conseqüentemente, dado novos sentidos para a sua prática. Essa maior implicação é percebida a partir de suas falas, que enfatizam seus esforços e angústias frente aos desafios cotidianos da escola: “*É uma área difícil, porém muito, muito desafiadora. Mas muito boa.*” (Fábio)

De acordo com Aguiar (2000, p.135), “diante do surgimento de obstáculos, novas vivências são suscitadas, tanto cognitiva como afetivamente, surgindo novos significados, gerando inquietação, movimento, novas possibilidades e, conseqüentemente, uma maior implicação.”

Para Alice, apesar de ter se envolvido sobremaneira com a Psicologia Escolar durante sua graduação, o caminho a seguir profissionalmente ainda não estava claro: “*Na época parece que o que viesse era bom [...]*”.

A incerteza sobre o caminho profissional a seguir, relatado por Alice, parece ser um sentimento comum após a conclusão do curso, pois nem sempre a área de interesse poderá estar disponível ou ser a mais viável financeiramente. Para Carvalho (1982, citado por Cruces, 2006), na escolha da área de atuação, existe uma influencia mútua da formação inicial recebida, dos interesses pessoais e do mercado de trabalho.

Cruces (2006) aponta, ainda, outras situações recorrentes enfrentadas pelos egressos do curso de Psicologia, como a baixa remuneração recebida, que chega a ser inferior aos salários pagos a profissionais com o nível médio de ensino. Além do mais, a baixa remuneração foi mencionada por alguns psicólogos (85 em um universo de 395 participantes) de seu estudo, como o motivo de não fazerem uma formação continuada, apesar de reconhecerem sua importância. Outras situações encontradas pela autora, que também se relacionam à baixa remuneração foram: atividades voluntárias; mais de uma atividade profissional, sendo algumas consideradas como subemprego e, busca por outra área de trabalho fora da Psicologia.

Quanto à psicóloga Diana, o desejo de trabalhar na área escolar esteve presente desde a conclusão do estágio, mas se acentuou após sua formação. Contudo, relata que foi muito difícil conseguir uma escola que lhe desse essa oportunidade.

*[...] desde que eu saí da faculdade eu bati nas portas das escolas, querendo trabalhar na escola. Sempre quis. [...] E assim, foi muito difícil! As escolas não abriam as portas, não tinha essa vaga [...] e eu era já psicopedagoga e psicóloga escolar, quando eu movimentava e estudava, fazendo especialização. Quando eu procurava as escolas de educação infantil: 'Ah, não, mas a gente já tem um psicopedagogo aqui.' 'Ah, não, mas a coordenadora é psicopedagoga!'. Então, assim, uma coisa que eles nem entendem o que é o trabalho do psicólogo escolar. (Diana)*

A situação do mercado de trabalho é um grande desafio para a área da Psicologia Escolar. De acordo com M. Souza (2009) e Barbosa (2011), com o movimento de crítica surgido na década de 80, a Psicologia Escolar passou por um período de crise e retração que se estendeu pela década de 90. Esse movimento foi decorrente das várias indagações que cercaram o debate sobre o papel social do psicólogo no contexto escolar. Barbosa (2011) acrescenta que as oportunidades no interior das escolas passaram a ficar restritas aos vínculos com as instituições formadoras, em termos de estágios profissionalizantes, desacelerando em contrapartida as oportunidades de trabalho ofertadas pelas instituições.

Para M. Souza (2010) as práticas individualizantes, adaptativas, que estavam sendo realizadas pelos psicólogos dentro das escolas, fizeram com que o psicólogo perdesse seu espaço nas instâncias educativas e fosse transferido para as áreas da saúde, como ocorreu em alguns municípios de São Paulo, justamente pela atuação clínica.

No plano da educação, as lideranças políticas educacionais, entidades representativas e acadêmicas do Magistério, incorporaram as críticas dos anos 1980 feitas pela Psicologia, identificando o psicólogo enquanto pertencente à área de saúde tão somente e, soma-se a isso, com uma noção de saúde vinculada à perspectiva médico-assistencial, considerando-

o um profissional que atuaria na mesma esfera de dentistas, fonoaudiólogos, pediatras e, portanto, não devendo compor o quadro de profissionais da escola (M. Souza, 2010, p. 62).

Esse fato se concretiza a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como apontado por diversos autores (M. Souza, 2009; Guzzo et al., 2010; Antunes, 2008; Campos & Jucá, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005), que enquadra os serviços de Psicologia como outras formas de assistência social<sup>38</sup>.

Nesse momento de crise e reflexões acerca da profissão, outra área<sup>39</sup> começa a surgir e ocupar o espaço deixado pela psicologia nas escolas: a psicopedagogia. Com enfoque adaptacionista, temos enfrentado com maior frequência o retorno às explicações organicistas, agora com o auxílio das áreas de genética e neurociências, a partir da década de 90, tendo se intensificado a partir dos anos 2000 (M. Souza, 2010).

Cruces (2006) nos alerta para a importância de cuidarmos do trabalho do psicólogo para não deixarmos que outros profissionais assumam essa tarefa. Neste sentido, Marinho-Araujo e Neves (2006) acrescentam a essa discussão a importância do psicólogo escolar reconhecer as especificidades de sua atuação, da sua identidade, para que possa superar problemas relacionados à indefinição de papéis ou de funções dentro da escola.

Sônia se formou na década de 1980 e nos fala em entrevista que apesar de se interessar pela área escolar, na época não havia oportunidades de trabalho. “[...] *foi me informado que os*

---

<sup>38</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, inclui em seu artigo 71, que “não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com”: Inciso IV – “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social.”

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em 18 de janeiro de 2016.

<sup>39</sup> O PLC 31/2010 é um projeto de Lei que prevê a regulamentação da profissão de psicopedagogo no país. No entanto, as categorias da Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia mencionadas no projeto são contrárias à sua aprovação, sendo a principal justificativa, a compreensão de que a Psicopedagogia deva se dar no âmbito da pós-graduação, por ser multiprofissional. O CFP tem articulado ações e apresentado recursos para que o projeto não siga adiante. A tramitação do projeto está disponível em <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/96399>

*psicólogos não tinham acesso às escolas. [...] então aí me sugeriram pra que eu fizesse pedagogia, porque daí eu teria um maior acesso as escolas, como a pedagogia”.*

Na época em que Sônia se formou, as críticas às formas tradicionais de atuação já eram fortes. Em seu estágio, Sônia relata ter sido orientada por um professor de grande prestígio na trajetória da Psicologia Escolar e que esse fato fez diferença na sua atuação.

Conforme C. Souza (2010), o fato de o psicólogo escolar nem sempre ter lugar definido dentro da instituição prejudica sua inserção profissional. No caso das instituições particulares, a autora destaca, a partir da pesquisa de Rosetti et al. (2004, citado por C. Souza, 2010) que muitos profissionais não percebem a necessidade do psicólogo na escola, além de apontarem a falta de recursos financeiros para contratação desse profissional. Witter e cols. (1992, citado por Campos e Jucá, 2010); Bray, (2015); C. Souza (2010) analisam que existe um número muito maior de psicólogos nas escolas particulares do que na rede pública e justifica que tal disparidade é devido à competição por mercado, sendo o psicólogo utilizado como figura de marketing para atrair mais clientes.

Cruces (2006, p.148) sugere algumas hipóteses sobre as dificuldades de inserção do psicólogo nas escolas, como

a própria falta de interesse dos formandos em psicologia em atuarem nessa área, abrindo espaços para os psicopedagogos; ao desconhecimento das possibilidades de atuação profissional neste campo, tanto por leigos quanto por profissionais da área; e ao fato de que há profissionais que não executam bem seu trabalho, não são capazes de atender a demanda de determinada instituição.

A falta de políticas públicas também é um obstáculo à inserção do psicólogo nas escolas. Além do mais, Guzzo (2011b) chama a atenção para a quantidade de psicólogos sendo formados anualmente, sem que ocorra, na mesma proporção, um reconhecimento e ampliação dos campos de trabalho.

Com prévio conhecimento sobre as dificuldades impostas pelo mercado de trabalho ao psicólogo escolar, Sônia resolveu fazer o curso superior de Pedagogia. No início havia conseguido dar aulas como psicóloga licenciada para o magistério e também trabalhar como psicóloga clínica em um posto de saúde, no entanto, o ingresso na escola se deu por meio de um concurso para pedagoga.

*Após o término do curso de Pedagogia eu prestei concurso para o Estado como pedagoga. [...] Eu entrei na escola, não como psicóloga escolar, como pedagoga. Só que eu fazia o trabalho de psicóloga escolar. Eu era pedagoga na função, no papel.*  
(Sônia)

Analisando as pesquisas de Tada e Costa (2014) e Tada, Lima, Sapia, e Neves (2014) sobre a atuação do psicólogo escolar na rede pública de Educação nos estados do Acre e de Rondônia, respectivamente, muitos psicólogos estavam contratados como professores, mas exercendo a função de psicólogos. No entanto, como as contratações foram anteriores à formação dos participantes da pesquisa em Psicologia<sup>40</sup>, cabe ressaltar que muitos optaram por permanecer nessa função pela remuneração melhor do que nos cargos de psicólogos (Tada, Lima, Sapia, & Neves, 2014). Assim, notamos o uso de variados artifícios pelos psicólogos, para driblar as condições adversas do mercado de trabalho.

---

<sup>40</sup> No Acre, a graduação em Psicologia passou a ser oferecida apenas em 2006 (Tada & Costa, 2014) e em Rondônia, em 1989 na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e em instituições privadas também em 2006 (Tada, Lima, Sapia, & Neves, 2014).

Vejamos a seguir as influências do referencial teórico na efetivação das práticas profissionais.

### ***Referencial teórico e sua importância para formação e prática emancipatórias***

Acreditamos que o referencial teórico seja a base para uma prática coerente, transformadora e emancipatória, necessária para a superação do fracasso escolar tão marcante nas escolas do país, principalmente nas públicas. No entanto, poucos têm sido os profissionais que buscam nas suas práticas um alicerce teórico. Tem sido comum o uso de ecletismos teóricos, referenciais teóricos incompatíveis com a complexidade do objeto estudado, ou mesmo ausência de qualquer referencial teórico nas práticas cotidianas dos psicólogos escolares (Silva et al., 2012; Meira, 2000; C. Souza, 2010; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Nesta seção, nosso objetivo é conhecer quais são os referenciais teóricos que sustentam as práticas dos psicólogos entrevistados.

Para Marinho-Araujo e Almeida (2005, p.65) o “isolamento das teorias e explicações psicológicas com soluções individualizadas e individualizantes, em inúmeros momentos, serviu para validar posições ideológicas, vinculadas a práticas de discriminação, dominação e exclusão.”

Guzzo et al. (2010) relatam que a compreensão da realidade em que se atua é essencial quando se busca um corpo de conhecimento que forneça uma produção capaz responder as demandas dessa realidade, nesse caso, uma psicologia crítica.

E essa produção crítica deve ter critérios diferenciados de validade de teorias científicas e práticas profissionais, quais sejam: a preocupação constante com a realidade imediata; a vocação emancipadora, que se funda no processo de tomada de consciência sobre a vida nas condições de exploração e dominação; e o caráter reflexivo, que se pauta no realismo

crítico contrário ao relativismo, no combate da razão científica a serviço do poder político-econômico (p.138).

Alice aponta seu referencial teórico como sendo a Psicologia Histórico-cultural, buscando, a partir dele, conduzir sua prática na clínica; todavia demonstra interesse em conhecer outros referenciais.

*Meu norte, meu centro de apoio mesmo é a Psicologia Histórico-cultural pra pensar desenvolvimento-aprendizagem, relação ensino-aprendizagem, educação, política, tudo, assim. [...] Eu tenho estudado também [outro referencial]<sup>41</sup> mas estou assim, tomando cuidado pra entender, ver se isso é coerente, se não é, se eles se conversam ou não, pra não estar colocando, misturando as coisas, fazendo uma miscelânea de teorias como se a teoria fosse uma técnica, mesmo. (Alice)*

Sônia também tem direcionado sua prática pela vertente crítica, a partir do materialismo histórico-dialético, mas busca por um referencial específico para o ensino especializado. “*Nós nos embasamos muito em Feuerstein, também. Dentro dessa perspectiva do materialismo histórico, do Vigotski, do Luria, do Leontiev e do Feuerstein. Porque o Feuerstein embasa o ensino especializado.*” (Sônia)

Em contrapartida, Diana e Fábio trabalham sem o suporte de um referencial teórico explícito. Para Diana, o que importa é o que ela consegue apreender sobre a criança e não o referencial em si, como podemos ler no excerto abaixo.

---

<sup>41</sup> Para preservar a identidade da Alice, substituímos a fala com um termo em equivalência, mantendo a o excerto por julgá-lo importante.



*Na clínica eu não sou psicanalista, eu não sou comportamental, eu uso de todos os recursos que eu acho necessário. Se eu acho que aquela criança vai se beneficiar fazendo uns relaxamentos eu uso desse recurso que é da terapia ericksoniana, mas aquela criança ali, aquela outra, precisa de um quadrinho, de um quadro de rotina e que se ela ganhar uma estrelinha vai funcionar bem pra ela, então eu utilizo. Já com essa outra eu acho que isso não funciona, entendeu? Então, eu não tenho muito um filósofo só. Por exemplo, eu não sigo só Piaget, eu não sigo só o Vigotski, eu leio muito, então, eu vou com o que eu aprendo assim, no meu dia-dia, eu não tenho um teórico só, não. (Diana)*

Fábio também relata experiência semelhante à relatada por Diana, contudo, o que direciona seu trabalho é o objetivo das atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Desse modo, nas reuniões de planejamento discutem-se as leituras que cada psicólogo tem realizado. No entanto, a busca pelo material é “às cegas”, como Fábio relata, por ser algo novo que precisa ser implementado. *“Ah, a gente vai lendo artigos entre nós [psicólogos], livros. A gente faz uma troca de experiências. Li um artigo sobre isso, a gente vai trocando e, a nossa capacitação interna é em cima disso.”* (Fábio)

Para ele, não há um referencial teórico e sim, materiais disponíveis sobre alguns assuntos que utiliza junto com sua equipe de trabalho para realizar suas atividades. Assim, acreditamos que o comprometimento nos resultados das ações de Fábio e as limitações quanto aos processos de mudança podem decorrer da dificuldade em se aplicar o conhecimento psicológico fundamentado em um referencial teórico.

Conforme Antunes (2008), o psicólogo escolar precisa ter o domínio de um referencial teórico que seja coerente com as mudanças necessárias à Educação. A autora defende que o

próprio referencial, como o que ela acredita, deva circular por outras áreas do saber, buscando superar as práticas tradicionais de ação clínico-terapêutica.

Meira (2003) nos adverte para que os pressupostos e a finalidade de nossas ações profissionais estejam à frente do uso de teorias e técnicas, mas que estas são essenciais à prática. Além disso, ainda que bem preparado, competente e crítico, não cabe somente ao psicólogo a resolução dos problemas educacionais.

Segundo Freire (1982), é uma grande falha quando nos apegamos às técnicas, de modo a agilizar nosso trabalho, deixando de lado as questões humanas. O mesmo ocorre quando se abomina o uso da técnica. De acordo com Freire (1982, pp. 22-23)

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por essa causa.

Cabral e Sawaya (2001) fazem uma crítica às práticas profissionais com discursos que pouco ou nada se aproximam daqueles sustentáveis pelo ponto de vista científico, a partir do uso de várias teorias e técnicas e preconceitos da moda, mesmo diante de uma crescente produção voltada para a revisão crítica do conhecimento em Psicologia Escolar.

No entanto, compreendemos que todas as condições adversas enfrentadas pelos psicólogos na sua formação e prática acarretam angústias e dilemas (V. Souza, 2009), bem como insegurança e improvisos. Cabe ressaltar, que de acordo com Soares e Silva (2009, p.2) “Ao compreender as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional.” Neste sentido, o compromisso de cada profissional com os processos de transformação, pode levá-los à busca

pela compreensão dos processos educativos e do próprio processo de formação, tendo em mente sua responsabilidade social.

Acreditamos que a fragmentação da formação inicial em disciplinas que pouco convergem para a compreensão dos problemas sociais, como já mencionado por Martínez (2007) e Guzzo (2010), além da representação social da profissão, relacionando o profissional à saúde acarrete as dificuldades no reconhecimento das especificidades da profissão e consequentemente, da importância de um aporte teórico crítico e consistente para a prática desenvolvida no campo educativo. Na Psicologia Escolar, conforme Meira (2003, pp. 57-58) nos esclarece, “o psicólogo não é um ‘resolvedor’ de problemas, não é mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, nem um profissional onipotente capaz de fazer tudo o que a escola precisa.”. Ele é antes de tudo, um mediador, capaz de contribuir para as transformações necessárias à Educação em parceria com outros profissionais que trabalham no processo educativo.

Logo, concordamos com as considerações de Facci e Silva (2014, p.279) sobre a relevância de se considerar um referencial teórico que sustente a prática do psicólogo escolar.

É importante que o aluno de graduação tenha clareza da importância da tomada de consciência acerca de qual teoria está fundamentando sua prática e se aprofunde nessa teoria. Consideramos que é fundamental no processo formativo compreender de modo aprofundado, em cada perspectiva teórica, a visão de homem e de sociedade presente nos pressupostos adotados, sob pena de cairmos em um ecletismo teórico-metodológico.

Discutida a importância do referencial teórico na atuação do psicólogo, vamos conhecer as atividades desenvolvidas por Alice, Diana, Sônia e Fábio.

### ***Atividades desenvolvidas: atendendo ao compromisso social?***

Aqui pretendemos destacar as atividades desenvolvidas pelos psicólogos participantes desta pesquisa e o objetivo de suas ações. Sabemos que são vastas as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares, sendo muitas práticas consideradas emergentes, indo além das práticas tradicionais (Martínez, 2009; Neves & Almeida, 2010; Maluf, 2010).

Como formas de atuação emergentes, Martínez (2009) destaca: diagnóstico, análise e intervenção institucional; participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; seleção da equipe pedagógica e avaliação dos resultados do trabalho; colaboração na coesão da equipe de direção pedagógica e formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; contribuição para a caracterização da população estudantil para desenvolvimento de ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; facilitador da implementação de políticas públicas de modo reflexivo, crítico e criativo.

Contudo, as práticas tradicionais permanecem e muitas vezes convivem paralelamente com as práticas emergentes. Conforme Cruces (2010a)

Na área escolar, [...] convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizada, que é denunciada por ser estigmatizadora e por fazer recair sobre o próprio indivíduo a culpa pelo problema (p. 27).

Sobre as atividades desenvolvidas por Diana na escola, as práticas tradicionais se sobressaem no destaque dado à criança.

*O que eu mais faço, é acompanhar as crianças em sala de aula. [...] nós estamos com uma criança que está chamando a atenção, seja por uma questão de comportamento, seja por questão do aprendizado, aí eu vou pra sala daquela criança, mas normalmente numa sala nunca tem um só. Eu passo naquela sala e fico um mês, um tempo acompanhando a sala, onde estão essas crianças. Vejo o contexto, vejo como essa criança, essas crianças estão em sala, como que a professora relaciona, aí faz orientação, quando chama a família para conhecer um pouco, pra saber da história, fazer encaminhamentos que sejam necessários e também trabalhar, ajudar o professor a trabalhar com elas. (Diana)*

Para Meira (2003), precisamos romper com a imagem do psicólogo escolar como um técnico “e pensá-lo com um elemento mediador que – **junto** com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade – poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo” (p. 53, destaque do autor).

Outra atividade realizada no trabalho de Diana é a formação de professores. No entanto, tem receio de falar formação e corrige sua fala: “*não pode falar formação porque, às vezes, eu trabalho assim, de vez em quando a gente faz uns cursos para os professores.*” (Diana)

Como o trabalho de Diana é de assessoria, ela tem uma carga horária baixa e relata que não consegue realizar tudo o que gostaria. Neste caso, a psicóloga parece não considerar o curso uma formação, por ter sido uma atividade pontual. O fato de ter corrigido sua fala tende a demonstrar sua incerteza diante do próprio trabalho e talvez a desvalorização de sua ação. Além do mais, revela as condições de trabalho às quais o psicólogo escolar tem sido exposto, que também não colaboram para a construção de práticas mais abrangentes.

Em sua tese de doutorado sobre psicólogos escolares na rede particular de ensino, Bray (2015) aponta que algumas das queixas dos psicólogos relacionadas ao tempo de trabalho (carga horária) insuficiente a para realização das atividades deva ter relação com a execução das tarefas previstas para a função. Desta forma, a autora acrescenta que é comum que o psicólogo atenda ao que a escola espera dele, sem conflitos.

Nas atividades desenvolvidas por Fábio, percebemos muitas práticas inovadoras, mas uma exigência da escola na manutenção das práticas tradicionais. São desenvolvidos muitos projetos dentro e fora da escola como um projeto relacionado às profissões, outro voltado para relacionamentos interpessoais, mas mantém-se o atendimento individual do aluno para aconselhamento, acolhimento e orientação. No entanto, o psicólogo parece não se opor; pelo contrário, parece reiterar a visão reducionista por meio de algumas práticas que têm o aluno como objetivo.

*Trabalhamos com os pais, as orientações com os pais, os trabalhos de desempenho, nos encaminhamentos para profissionais das mais diversas áreas, principalmente quando necessário, discute isso com o pai, e vê a viabilidade, monta parcerias, dialogamos aí com os profissionais. Então tem esse trabalho fora de sala e o trabalho dentro de sala de aula que é o trabalho de desenvolvimento das temáticas. Então dentro do terceiro ano, as temáticas geram muito em torno de projeto de vida, o que é escolher, escolha profissional, essas questões que rondam o terceiro ano. O que é um trabalho? O que é uma carreira? Tratam outros temas não tão ligados a isso, álcool, drogas, bullying, internet, redes sociais, a gente já discutiu isso com eles também, então nós, nós levamos pra eles um momento de reflexão, onde nós esperamos que esse momento seja um gatilho pra um desenvolvimento comportamental diante daquelas situações. (Fábio)*

Martínez (2009), ao falar das práticas tradicionais, esclarece que não são elas que comprometem o trabalho do psicólogo escolar, mas a falta de compromisso social dos profissionais. Para a autora, as formas de atuação tradicionais como: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores são as que recebem maior atenção de todos diretamente ligados à escola, inclusive do psicólogo. Essas práticas não devem ser abandonadas, mas executadas de modo criativo, buscando sempre a qualidade dos processos educativos da escola.

O trabalho de Fábio exige muito de seu tempo, e com isso, relata que algumas atividades importantes que realizava, como orientação profissional em grupo, por exemplo, estão sendo terceirizadas. Apesar de ele considerar que seu trabalho lhe dá certa autonomia, as exigências da escola para com os resultados dos alunos parecem lhe tolher a consciência da totalidade, do contexto, na mobilização de ações mais amplas, em conjunto com a equipe pedagógica. Assim, seu foco de trabalho se limita ao aluno. Subentende-se que ao psicólogo cabem as questões emocionais do aluno em particular e pouco acerca das questões pedagógicas e relacionais.

Fábio não percebe o professor como um ator importante nesse cenário, com condições de proporcionar uma melhor compreensão das demandas educacionais. Para ele, os encontros com os docentes poderiam ser relevantes para que pudesse falar de seus projetos com os alunos e conseguir adesão daqueles. O diálogo com o professor, o que se espera dele e aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, cabe à coordenação da escola.

*Nosso papel aqui não é esse. O papel do psicólogo não é a formação do professor. [...] Eu acredito que é uma questão de enfoque de trabalho. Hoje quem tá ligado muito ao acompanhamento das aulas dos professores é a coordenação. (Fábio)*

Questionado sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, a fala de Fábio deixa claro que realmente os alunos são sua prioridade, como podemos perceber no excerto abaixo:

*Eu tenho que me solidarizar também com as demandas da instituição onde trabalho e com os alunos com quem eu entro em contato. [...] com a coordenação eles [professores] têm essas oportunidades de falar sobre as dificuldades deles, etc. e tal. De pedir socorro.*  
(Fábio)

Martínez (2009) e Novaes (2011a) afirmam que o psicólogo escolar em sua prática, precisa sempre considerar as constantes mudanças e compreender que a participação de todos que compõe a equipe escolar é fundamental para o sucesso de seu trabalho.

Em sua entrevista, Fábio demonstra saber que as relações de trabalho estabelecidas entre ele e a escola têm um caráter mercadológico. A competitividade é marca da escola onde trabalha. Contudo, parece estar adaptado à realidade e não se percebe como agente articulador de mudanças. Freire (1982) nos fala do profissional que acredita erroneamente ser possível uma mudança na realidade, atuando-se sobre as partes, por acreditar que a totalidade é imutável. Para o autor, é agindo sobre a totalidade que se modificam as partes, e não o inverso. De acordo com C. Souza (2010, p. 41)

A relação mercadológica prevalece explicitamente em grande parte das instituições escolares privadas, no qual o aluno é um cliente que, juntamente com os pais, exige receber em troca o capital investido, ‘uma educação de qualidade’, e que influencia na atuação do psicólogo [...].



Alice atualmente trabalha como psicóloga escolar no espaço da clínica, mas sua postura diante das questões que envolvem o pagamento pelos seus serviços é de imposição de limites e ao mesmo tempo, de construção de respostas. Ao receber pelos serviços, não se sente na obrigação de ter respostas, de ser capaz de resolver problemas.

*É preciso saber muito pra dizer 'eu não sei'. Pra dizer 'eu não sei, vamos fazer juntos?'*

*Porque é o junto que promove transformação no cotidiano, porque você passa atuar a partir do que o outro tem de recurso, de possibilidade, de pensamento, de tudo. (Alice)*

Pensar junto com o cliente (seja ele um indivíduo, um grupo ou uma instituição) sobre a queixa trazida ao psicólogo é imprescindível para se desconstruir a concepção de que este tem todas as respostas, independentemente da área de atuação e do assunto em questão. Como relata Alice, em coerência com a Teoria Histórico-Cultural que embasa seu trabalho, é justamente na relação com o outro que o conhecimento se constitui. Também podemos ponderar que é imprescindível certa humildade para o profissional em admitir que não sabe tudo (e não sabe mesmo), o que também pode provocar-lhe um movimento por busca de formação continuada.

Para Alice, seu ingresso no mestrado em Educação foi importante para que se firmasse como psicóloga escolar, pois a compreensão da especificidade da área foi melhor apropriada com a formação em Educação. Deste modo, a prática de Alice se aproxima da posição de Meira (2003) que compreende que a finalidade social de nossa ação profissional deve se sobressair ao uso de teorias e técnicas, pois seu compromisso com os processos de transformação social parte do próprio reconhecimento de sua ação como capaz de mudar não só a realidade em que vive, mas a si mesmo. A psicóloga atua em uma perspectiva crítica e

busca, no espaço da clínica, circular o discurso sobre as queixas escolares e ampliar a compreensão dos processos educacionais, envolvendo todos os atores da trama escolar.

Sônia também atribui suas atividades à demanda de queixas escolares. Elenca, dentro das atividades que são desenvolvidas em seu trabalho, a formação de professores, orientação à escola e aos professores, avaliação de alunos, encaminhamentos quando necessários e organização de eventos anuais. Entretanto, conforme Meira (2003), ter acesso a referenciais teóricos críticos, incorporar o discurso crítico, não garante uma prática efetivamente crítica, apesar da importância da teoria. Nesse sentido, algumas práticas de Sônia mostram uma leitura crítica alicerçada no materialismo histórico-dialético e ao mesmo tempo tradicional, organicista, como por exemplo, a crença na existência de transtornos de aprendizagem como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

*Existem crianças que podem ter sim, esse transtorno [TDAH]. [...] a neuropsicologia me ajudou a compreender outras questões. Porque tem questões que somente a dialética ou essa perspectiva do materialismo histórico ela não explica, ela não explica. Precisa de outros conhecimentos. (Sônia)*

Os outros conhecimentos a que Sônia se refere foram buscados na neuropsicologia. Assim, percebemos que ao buscar intervir junto à queixa escolar, o desalinhamento das teorias também promove uma incoerência entre o discurso e a prática profissional.

*Em muitos casos de crianças com problemas de aprendizagem você não consegue ter acesso à família. Assim, ou pais separados, vó doente, mora com a vó, vó doente, fica sozinho o dia todo, muitas vezes, os pais ficam o dia todo trabalhando, pais alcoólatras, pais drogadictos, mães prostitutas. É muito comum a desagregação familiar. São*

*crianças assim, que ficam mais na rua mesmo, sem uma supervisão de um adulto. As crianças que apresentam mais a problemática da aprendizagem. (Sônia)*

Conforme Guzzo (2007), é preciso pensar o processo educativo por meio do lugar do homem no mundo. Não devemos considerar o homem a partir da ideia de natureza humana, que de acordo com Bock (2000, p.22), nos apresenta como “cheio de potencialidades, de habilidades [...] que não se manifestam de imediato, mas que, no decorrer da vida, dependendo das experiências vividas, podem realizar-se, presentificar-se, atualizar-se. As condições sociais aparecem aqui como impeditivas dessa tarefa.”

Bock (2000) também nos fala sobre a prática do psicólogo que é apresentada como técnica, plena de saber, que tem como finalidade o ajuste dos indivíduos ante o seu compromisso social. Para Guzzo (2011a), o fato de o psicólogo escolar muitas vezes atuar isolado prejudica sua ação, deixando-o incapaz de produzir as mudanças necessárias no contexto em que trabalha. Podemos considerar que isso também repercute diretamente na representação social acerca da profissão.

Diana e Fábio, como já vimos, apresentam práticas predominantemente tradicionais, estando adaptados à realidade escolar, mas ambos relatam dispor de certa autonomia dentro das instituições para buscar por melhorias nos processos educativos, o que é contraposto por Bray (2015) que percebe tal “autonomia” dentro dos limites que a escola julga que lhe competem. Conforme Cruces (2006), muitos dos psicólogos tendem à reprodução de modelos sem uma sustentação crítica, mostrando a fragilidade e as contradições de sua formação. Marinho-Araujo e Almeida (2005) concluem que tal fato decorre do isolamento de teorias e explicações que buscam no indivíduo respostas para os problemas, pouco ou nada contribuindo para a mudança do contexto educacional, ignorando o compromisso social da profissão.

Perante as discussões sobre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos participantes de nosso estudo, alguns desafios enfrentados serão importantes para considerarmos as práticas profissionais, considerando também as contradições inerentes à condição humana, que certamente configuram também tais práticas.

### ***Desafios profissionais como perspectiva para a busca de uma formação continuada***

De forma considerável, tratar os desafios que permeiam a prática do psicólogo escolar envolve, conseqüentemente, um questionamento quanto à qualidade de sua formação inicial. Guzzo (2007) aponta que o psicólogo não é formado para atuar nos contextos sociais e que se sente impotente diante dos problemas, pois sua formação tradicional não tem sido de capaz de trazer as soluções para os problemas reais do cotidiano. Conforme a autora, mesmo que o psicólogo consiga perceber o problema em sua complexidade, ele não dispõe de fundamentos teóricos e práticos suficientes para romper com o modelo dominante.

Percebemos esse fato quando Fábio fala sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores na escola onde trabalha e não se implica no processo, pois acredita que não depende dele a solução para o problema: *“Eles têm muita atividade. Eles reclamam bastante que eles não têm tempo pra preparar a aula deles, da forma como é discutido. Mas eu vejo isso como um problema institucional. Eles têm razão no que estão falando.”* (Fábio)

No entanto, mesmo percebendo a pressão recebida pelos professores na sua rotina, as cobranças por resultado, a falta de tempo na preparação de atividades e o estresse enfrentado em sala de aula, Fábio exime-se da condição de agente transformador de sua realidade. Para ele, a solução do problema seria uma *“reformulação da escola, do ensino, do currículo.”* Quanto a isso ele complementa: *“a gente até consegue fazer um pouco disso, no meio dessa correria”*, mas parece tratar do fato como algo muito abrangente, de difícil solução e que não competiria ao psicólogo escolar.

Para Freire (1982), os homens se humanizam e se comprometem ao agir sobre sua realidade. A realidade é produto do trabalho do homem; assim, está submetida a sua vontade. Quando o homem se vê impossibilitado de agir sobre sua realidade, perde sua humanidade, se aliena. Nesse caso, passa a se adaptar à realidade, sente-se frustrado, incapaz de agir e refletir e de produzir humanidade em sua ação. Mas Meira (2000) nos acrescenta a essa posição que conhecer as múltiplas determinações que constituem o espaço escolar nos dá “clareza da leitura política e teórica sobre os fenômenos com os quais irá trabalhar, *o que não significa que ele possa ou mesmo deva atuar em direção a todas as determinações*<sup>42</sup>.” (p. 46)

Sendo assim, diante da realidade complexa e contraditória, devemos nos conscientizar acerca dela e buscar elementos que nos auxiliem em nossa ação, percebendo a totalidade e a interação dos diferentes elementos que a compõem. Para Meira (2003), os demais profissionais da escola podem se constituir em agentes integrados à nossa ação, de modo solidário, compartilhando saberes.

De acordo com Marinho-Araujo e Neves (2006), as práticas do psicólogo escolar têm exigido do profissional um domínio das questões relacionais que pouco têm sido contempladas em sua formação. Além do mais, as autoras acrescentam a necessidade de se contextualizar a realidade escolar e social a partir do uso do conhecimento multidisciplinar, articulados a sua proposição teórica. Os desafios que os psicólogos escolares do presente estudo mencionaram perpassam as questões relacionais, pela dificuldade em se estabelecer objetivos comuns com a equipe pedagógica, pelo isolamento nas ações e conseqüentemente falta de apoio nas propostas.

Para Fábio e Sônia, o maior desafio de suas práticas centra-se na figura do professor. O professor, diante desse cenário, é colocado como peça fundamental para que as atividades dos psicólogos aconteçam com sucesso. No entanto, pouco tem se buscado horizontalizar as

---

<sup>42</sup> Destaque nosso.

relações, mantendo-se diante do saber docente, uma postura ainda pouco convidativa à indispensável parceria nas questões escolares.

Sônia desenvolve atividades de formação continuada para os professores e seu desafio é que eles compreendam o que ela oferece dentro dessa formação. Parece que o modelo utilizado para a formação continuada é o tradicional, de transmissão do conhecimento. O trabalho mais próximo que Sônia faz com os professores acontece no ensino especializado, em que são feitos encontros mensais a partir de temas específicos planejados pela equipe de psicólogos. Já com o ensino regular, o trabalho é realizado junto a gestores e supervisores e é solicitado por eles, conforme a demanda da escola. *“O entendimento dos professores no que se refere ao aprendizado, como a criança aprende. Esse é nosso grande desafio. [...] é como se você estivesse falando grego pra eles. Aí você retoma de novo, lá na teoria.”* (Sônia)

Davis, Nunes, Almeida, Silva, e Souza (2013) apontam que a formação continuada deveria ocorrer sempre na escola e que a participação dos professores, tanto no planejamento quanto na execução e avaliação dos resultados é imprescindível, pois leva em conta a realidade da escola, as demandas dos professores, conduzindo a uma maior implicação dos pares no processo. Para Nóvoa (2000) fazem parte dos processos formativos os aspectos relacionais e o convívio entre os pares.

Para Fábio, o desafio que o professor impõe a sua prática relaciona-se à falta de interesse. O professor demonstra *“resistência”* em sair do modelo tradicional de transmissão do conhecimento e não busca colaborar com os projetos da escola, ou da equipe de psicólogos.

*Nós formamos mal o professor, muito mal. Porque o professor ele é auleiro, ele é formado para dar aula, para transmitir conhecimento e não construir o conhecimento que é o que nós queremos. [...] Ele [professor] muitas vezes tá nadando contra a corrente do meu projeto [...] Ele atrapalha meu trabalho, infelizmente.* (Fábio)

Ao qualificar o professor como “*auleiro*”, Fábio toca em um aspecto que diz respeito à contratação do docente pela escola privada: por hora-aula. Este é um elemento com que certamente muitos psicólogos que atuam neste âmbito de ensino se deparam: o professor não recebe para estar em outras atividades na escola que não sejam as aulas ou reuniões administrativas. Pouquíssimas escolas privadas investem na formação continuada (remunerada) de seu corpo docente.

Não buscamos aqui isentar o professor de sua responsabilidade diante das práticas escolares; no entanto, o papel do psicólogo escolar é de contribuir para a melhoria desses processos, auxiliando a escola a assumir sua função social. De acordo com Tanamachi e Meira (2003) o psicólogo

dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (p.43).

Para Meira (2000), o psicólogo deve desenvolver em si a capacidade de refletir criticamente, de se apropriar das produções historicamente acumuladas, de se comprometer com os processos de transformação social, para daí ser capaz de promover os processos de humanização. Ou seja, diante dos desafios que os professores têm colocado a Fábio, os espaços de troca, de formação continuada, poderiam contribuir para a efetivação dos objetivos educacionais. No entanto, Fábio não se percebe apto a formar professores e, em outros momentos, admite não ser o seu papel.

*Eu acho que uma formação nós ainda não temos essa capacidade de fazer, eu reconheço, eu não tenho. De dar uma capacitação pra um professor. [...] Nosso papel aqui não é esse. O papel do psicólogo não é a formação do professor. (Fábio)*

Gomes (2002, citado por Guzzo et al., 2010) chama a atenção para o fato de que a formação do psicólogo escolar tem deixado uma lacuna entre o papel que lhe é atribuído na formação teórica e as demandas que surgem no cotidiano escolar. Para Meira (2000), não é fácil a tarefa de transformação das práticas educacionais, visto que o processo educacional não é democrático e está inserido em um contexto social marcado por injustiças e desigualdades. No entanto, Meira (2000, p.53) é enfática ao afirmar que “isto não pode levar à recusa teórica de refletir sobre novas possibilidades de atuação, o que significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação.”

De acordo com Novaes (2010, p.132), o psicólogo escolar carece ser preparado para lidar “com a ‘eterna crise da educação’, que reflete os conflitos de uma sociedade complexa e contraditória, procurando encontrar soluções possíveis e viáveis compartilhadas por todos e para todos.” A autora salienta que além da competência, é necessária uma postura criativa, ética e profissional, deixando claros à instituição seus objetivos e seu modo de atuação.

Campos e Jucá (2010), C. Souza (2010) e Bray (2015) questionam as práticas dos psicólogos escolares que estão a serviço das demandas do mercado ou das expectativas da comunidade escolar. De acordo com C. Souza (2010), apesar das condições mercadológicas envolvidas com a dimensão educacional, que considera os resultados dos alunos como lucro para a escola, cabe ao psicólogo identificar esses elementos ideológicos e se posicionar perante as dimensões éticas e sociais que constituem seu trabalho.



O fato de os objetivos educacionais do ensino privado entrarem em conflito com aspectos mais sociais e emancipatórios em que a Educação deveria se pautar, não tira do psicólogo escolar o potencial para humanizar as práticas pedagógicas e transformar consciências.

A psicóloga Diana percebe nos pais o maior desafio de seu trabalho. Para ela, o desafio inclui a falta de conhecimento destes sobre a função da escola e muita responsabilidade delegada à escola pelo cuidado dos filhos, que caberia aos próprios pais: *“eu não tenho nenhum pouco de dúvida sobre meus desafios. São os pais. Nossa, tá muito difícil trabalhar hoje, tanto na clínica quanto pra escola.”*

Entretanto, Diana vai relatando sua prática na escola e considerando outros desafios que nos fazem refletir sobre sua dificuldade na apreensão da complexidade do contexto escolar e da dinâmica das relações que perpassam seu trabalho, mantendo por fim o olhar voltado para o indivíduo e suas limitações.

*Minha dificuldade na escola são os projetos. [...] Ah, vamos trabalhar um projetinho de indisciplina? Vamos trabalhar. Mas eu não acho assim, muito rico. Porque é uma coisa, é uma forma, pra um grupo, não vai pegar todas. Algumas vão ficar de fora, pelas individualidades, entendeu? (Diana)*

Uma visão equivocada, mas comum quando não se compreende o movimento dialético de constituição dos sujeitos e da importância do convívio entre os pares nos processos formativos. Conforme Machado (2003, 65), “muitas vezes, os discursos que defendem a busca de igualdade, autonomia, respeito, apresentam contradições e armadilhas que devem ser consideradas, pois tornam mais invisível o processo de produção das desigualdades”.

Meira e Tanamachi (2003) acrescentam que a ação do psicólogo escolar não pode se pautar no indivíduo, na busca de explicação das queixas escolares, pois é na historicidade dos fatos, nas condições concretas de vida que estão as raízes das queixas.

Para Martínez (2007), o conhecimento básico sobre Educação poderia auxiliar o psicólogo escolar a se articular à equipe pedagógica e ser aceito como parte da equipe, pois sua imagem profissional ainda vincula-se ao atendimento de questões específicas, distantes da dimensão institucional. Para a autora, adquirir conhecimentos da Educação não só auxilia o psicólogo em sua atividade na escola, como colabora para seu reconhecimento profissional.

Sendo assim, os desafios poderiam ser mais facilmente enfrentados a partir não só do conhecimento em Educação, mas também pela presença de um aporte teórico-crítico capaz de romper com as explicações psicologizantes e reducionistas e trazer para o campo das ações, a escola - com todos os seus atores - e a família, considerando também as políticas públicas, cujas implicações afetam diretamente o cotidiano educativo.

Um aspecto importante levantado por Peretta et al. (2014) é a consciência que o psicólogo precisa ter acerca das relações de poder presentes na escola, rompendo com essa lógica vigente, desconstruindo a visão do “aluno-problema”, mas sem construir a de “professor-problema”. Neste sentido, é primordial considerarmos a multiplicidade de fatores que compõem a realidade escolar e a importância do envolvimento de toda a comunidade escolar na busca pela solução dos problemas cotidianos.

Alice, ao falar sobre seus desafios, se posiciona de um modo diferente dos demais psicólogos, colocando na sua ação, seu maior desafio como, por exemplo, saber dialogar com os pais e com a escola, pois cada um, a partir do seu lugar, terá versões diferentes da mesma queixa: *“Acho que um desafio é sempre aprender a dialogar, a dialogar mesmo, assim, ouvindo todas as versões possíveis da queixa e conseguir ouvir, de verdade [...]”*. Deste modo, Alice busca conduzir o diálogo com os principais atores da escola, consciente do seu

potencial mediador que não tem por objetivo dar respostas: “*eu sou só uma via de colaboração, e de reflexão, e de apontamentos.*”

Acreditamos que a fala de Alice resume um pouco da importância do movimento dialético, de perceber a realidade contraditória, complexa, mas ao mesmo tempo poder intervir, refletir e também modificar-se, transformar-se. Percebemos, deste modo, que os desafios impostos pela prática são importantes sinalizadores de nossa permanente necessidade de formação continuada. A consciência sobre si, sobre os limites da atuação, faz com que, como seres humanos incompletos, busquemos pelo conhecimento, pela interlocução com nossos pares, pela crítica ao próprio trabalho (Freire, 1982; Meira, 2000; Bock, 2000).

Apresentadas as características da prática dos participantes desta pesquisa, a seguir abordamos a formação continuada sob a perspectiva deles.

#### **4.3 Formação Continuada: entre o ser e o ter**

Falar em formação continuada do psicólogo escolar é falar de um compromisso social da Psicologia com a Educação. Compromisso que desde as décadas de 70 e 80 vem sendo amplamente debatido a partir de produções da área (Patto, 1984; Machado & Souza, 1996; Meira, 2000; Bock, 2000; Meira & Tanamachi, 2003; M. Souza, 2009; Martínez, 2009) orientando a formação e a prática do psicólogo escolar. Todavia, ainda que a formação inicial ou a continuada contemple os referenciais teóricos críticos, não podemos ignorar os componentes subjetivos que promovem a apropriação dos conteúdos pelo sujeito, de modo a fazer sentido às suas representações sociais sobre a profissão (Martínez, 2007; V. Souza, 2009).

Conforme Martínez (2007), em decorrência de uma fragmentação do conhecimento apresentado pelos cursos de formação, tem sido incumbido ao próprio profissional a posterior integração desse conhecimento. Diante das dificuldades em contextualizar seu aprendizado, a

autora adverte o uso de representações sociais dominantes pelos psicólogos escolares; ou seja, têm prevalecido as práticas tradicionais.

Importante salientar que as especificidades da profissão de psicólogo escolar exigem um conhecimento interdisciplinar em Psicologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Psicologia Social, e ainda conhecimentos de áreas afins como Educação, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Políticas Públicas (Maluf, 2010; Novaes, 2011b; Meira, 2000; Guzzo, 2011b). Outras autoras (Marinho-Araujo, 2007; Martínez, 2007; Novaes, 2011a) acrescentam a esses conhecimentos o desenvolvimento de capacidades relacionais, de tomada de decisão e de enfrentamento. Silva (2005) destaca a importância da arte para a formação e a atuação do psicólogo. Contudo, acreditamos que a apropriação e a articulação desses conhecimentos também requerem do profissional um referencial crítico, que permita perceber os problemas sociais na sua totalidade. Trata-se de um compromisso que o psicólogo escolar precisa ter com as questões sociais (Martínez, 2009; Bock, 2000).

Bock (2000), no entanto, chama a atenção para o fato de não culpabilizarmos o psicólogo escolar, acreditando que suas ações são conscientes. Em sua formação, tem sido forte a influência liberal e positivista, em que o olhar para o indivíduo é destaque. Para a autora

a possibilidade de superação desses saberes também não se dá por um esforço de puxar os cabelos para sair do pântano. [...] Entender que nosso saber jamais deverá servir para ocultar processos sociais determinantes de processos educacionais já é um bom começo. (Bock, 2000, p.31).

Para que haja essa superação, Freire (1982) nos fala da necessidade permanente da ação e reflexão sobre nós mesmos, sobre nossa realidade. É preciso, conforme Bock (2000) estranhar a realidade e não naturalizá-la. A prática do psicólogo escolar é complexa e contraditória, e

para que se apreenda esse movimento dialético da realidade, é preciso buscar pelos determinantes históricos, por meio de uma visão crítica. Logo, a formação continuada do psicólogo escolar, deve ser capaz de promover esse estranhamento da realidade, ao mesmo tempo em que possa levar à percepção das especificidades da profissão.

Marinho-Araujo e Neves (2006) nos mostram a importância da formação continuada se dar em serviço, ou seja, concomitante à prática, por possibilitar “articulação entre os saberes da experiência, as atualizações científicas e as demandas da realidade” (p. 60). Neste sentido, para Soligo e Prado (2008) a formação profissional é o resultado das experiências de vida formativa, de cursos e outras opções de desenvolvimento profissional. Para os autores, as diversas modalidades de formação são entendidas como

propostas de ampliação do conhecimento pessoal e profissional que, entretanto, só cumprem os propósitos que as justificam quando de fato se convertem em experiência formativa para os sujeitos a que se destinam, isto é, quando respondem de algum modo a necessidades e inquietações que eles têm (Soligo e Prado, 2008, p.20).

Na Psicologia Escolar, especificamente, temos vivenciado desde a década de 1980 um movimento de crítica quanto às práticas tradicionais que buscam no indivíduo as explicações para os problemas escolares. Deste modo, pensar em formação continuada nos leva a considerar todo o processo de constituição da profissão e de constituição da identidade do psicólogo escolar. De que modo os processos de constituição da profissão e da constituição da identidade podem contribuir para a proposta de ações formativas? Buscaremos, neste eixo de análise, verificar as concepções de Alice, Diana, Sônia e Fábio a respeito da formação continuada, bem como de ações desenvolvidas neste sentido.

### ***Concepções sobre formação continuada***

Ao longo deste estudo, pudemos perceber que a formação continuada pode ser compreendida a partir do caráter dialético da formação dos indivíduos, capazes de promover tanto a emancipação, quanto a alienação (Frigotto, 2001; Duarte, 2001a; Saviani & Duarte, 2010; Severino, 2006). Assim, nosso objetivo foi compreender a concepção de cada psicólogo sobre a formação continuada, levando em conta tais aspectos. Ademais, sob o ponto de vista do psicólogo, também buscamos entender como sua visão sobre a formação continuada reflete na sua prática profissional.

Para Diana, formação continuada seria

*continuar estudando. Que seja, por congresso, por material, por revista que você assina. Por especializações mesmo, por pós, por mestrado. É você continuar estudando, dessas várias formas, buscando sempre se alimentar do que você está trabalhando, porque se você só formar, nunca mais você estudar seu assunto, você vai ficar em defasagem. (Diana)*

Quanto à modalidade que julga mais importante, Diana considera as formações mais longas.

*[...] essas que levam mais tempo, por exemplo, uma especialização, um mestrado, você vai aprofundar mais em determinado assunto do que você fazer um curso de 40 horas. Você vai ter mais conhecimento porque você vai ter mais horas aprendendo coisas sobre determinado assunto. (Diana)*

Em relação à contribuição da formação continuada à prática profissional, Diana acredita que não basta receber o conhecimento se este não for associado às experiências profissionais e que *“Vai depender do que a pessoa vai fazer de uso pra esse conhecimento que ela teve.”*

Para Fábio, a formação continuada seria definida como

*[...] aquelas discussões ou aulas, encontros, que venham a acrescentar pra você elementos que são diretamente ligados ao seu trabalho. Trazendo elementos numa perspectiva, às vezes, mais contemporânea, às vezes ressignificando conceitos, que no passado não estejam valendo mais, ou não sejam tão eficientes. [...] Além disso, é uma coisa assim, aprendizado ele não para no tempo, sempre você tem algo novo a aprender e eu acho que esse conceito tá dentro do conceito da capacitação continuada. (Fábio)*

As modalidades de formação continuada consideradas por Fábio seriam *“especialização, mestrado, doutorado e cursos rápidos”*, sendo que a especialização é a que julga mais importante por permitir um aprofundamento maior na área. Também acrescenta que sua percepção sobre *“mais importante”* se associa ao peso da formação para o mercado de trabalho, com conseqüente reconhecimento financeiro/salarial.

Quanto às contribuições que a formação continuada pode proporcionar à prática do psicólogo escolar, Fábio novamente se refere ao valor agregado da formação continuada ao seu trabalho, como quando realizou uma especialização na área de recursos humanos. *“Socializei muitas ferramentas, [...] com o pessoal que faz a parte de gestão de escola, [...] eu socializei todas, sem exceção.”* Assim, Fábio deixa claro que o conhecimento adquirido deveria ser valorizado pela instituição, pois a formação pode proporcionar um *“retorno de qualidade pra instituição”*.

Já para Sônia, formação continuada

*é a formação que o profissional tem diariamente para que ele faça uma reciclagem, um termo mais antigo, mas assim, pra que ele reflita sobre, através daquilo que ele está estudando, da formação continuada, nos temas que estão sendo expostos para ele, pra que ele faça uma reflexão e melhore a sua prática. (Sônia)*

Dentre as modalidades de formação continuada, Sônia considera “*grupos de estudos, [...] encontros mensais com palestrantes [...], leituras, discussões, reflexões*”. Para a ela, a formação para ser considerada continuada tem que ser frequente e sendo frequentes, todas são importantes. Congresso, por exemplo, “*ajuda na formação continuada, não é uma formação continuada. Agora eu entendo que o grupo de estudo é uma formação continuada.*”

Sobre a relevância da formação continuada para a prática, Sônia fala que todo profissional necessita se manter atualizado, para melhorar a sua prática. Neste sentido, a psicóloga valoriza sobremaneira o grupo de estudos como modalidade de formação continuada por se tratar de pessoas ligadas ao meio acadêmico, atualizadas quanto às mais recentes mudanças. “*Eu tendo esse contato, eu levo pra minha prática.*”

Alice percebe a formação continuada como algo que transforma “*Algo que faça diferença na prática, que tenha coerência com o que eu estou fazendo. Então dê continuidade àquilo que eu estava buscando.*” Em outro trecho complementa: “*Formação continuada é o que me traz reflexão, pra minha prática funcionar de um jeito cada vez mais coerente com o que eu acredito.*”

Segundo Alice, não existe uma modalidade de formação continuada a ser considerada. Para ela “*Cada pessoa saberá para si o que fez ou não diferença em sua formação, em seu*



*desenvolvimento profissional.*” Contudo, compreende que leitura e diálogo constantes são importantes modalidades de formação continuada.

Na contribuição que a formação continuada pode oferecer à prática, Alice comenta sobre a formação generalista em Psicologia e diz que dificilmente é possível uma pessoa ter um bom discernimento quanto às especificidades de cada área de formação. *“A gente leva salada de fruta sem ter muito discernimento. Não é intencional. Mas eu acho complicado, assim, eu não conheço uma pessoa que tem tanto discernimento já saindo direto da graduação.”*

A partir das falas dos psicólogos sobre suas concepções sobre a formação continuada, compreendemos que esta é apreendida dialeticamente, em um movimento por vezes contraditório, a partir das experiências de cada profissional. Todos os psicólogos participantes buscaram por uma formação continuada; no entanto, poucos a vivenciaram no sentido mais amplo, emancipatório.

Inferimos que possa haver uma relação entre a maneira como compreendem a realidade educacional (a partir de um referencial teórico) e a concepção a respeito da formação continuada, sendo que a formação continuada que buscam se afiniza tanto com essa concepção, quanto com o modo como compreendem sua prática. Assim, por exemplo, Diana e Fábio que não se nutrem de um único referencial teórico para embasar suas práticas, estão sempre em busca de material, técnicas, informações, como fórmulas que possam ajudar na superação de seus desafios. Eles percebem as demandas escolares de forma desconectada, voltando o olhar ora para o aluno, ora para o professor, ora para a família, mas sem perceberem o movimento dialético que envolve todos os atores e como a percepção desse movimento é capaz de mobilizar soluções para as demandas cotidianas da escola.

De acordo com Martínez (2007, p.124) “muitos psicólogos interessados em superar o impasse no qual sua própria prática os coloca, procuram nos cursos de formação continuada solução para seus problemas, pensando que novos conhecimentos – entenda-se aqui novos

conteúdos – vão efetivamente resolvê-los.” Isto ocorre porque, segundo a autora, os cursos de formação continuada podem seguir o mesmo formato dos cursos de formação inicial, ou seja, mesmo que sejam acrescentados conhecimentos novos, não ajudam a compreender a complexidade do espaço escolar, em que mudanças são constantes, por se tratar de um conhecimento fragmentado. Neste caso, ao contrário de promover a ampliação do conhecimento, propiciando reflexões sobre a prática, solidifica as práticas tradicionais.

Sônia compreende a formação continuada como oportunidade de reflexão sobre a própria prática com o objetivo de melhorá-la. Contudo, a ideia de formação continuada se torna contraditória, quando Sônia direciona parte de sua formação a um curso que privilegia a dimensão biológica, como a neuropsicologia, para atuação junto a queixas escolares, tendo assumido a teoria do materialismo histórico-dialético como base teórica. Deste modo, a finalidade social da ação perde o sentido, e a formação continuada passa a oscilar entre a redução a técnica e as possibilidades de transformação de práticas.

Contemplando a formação continuada pela sua dimensão ampla, Alice nos fala que a formação deve ser capaz de gerar transformação pessoal e profissional. *“Porque o que é formação mesmo é o que te conecta mesmo com sua prática. Tem que ter uma práxis ali, uma dialética, tem que promover transformação em você e no que você está fazendo ao mesmo tempo, sabe.”* (Alice)

A compreensão de Alice sobre a formação continuada no sentido de transformação de práticas e de posturas é o que Severino (2006) indica com sendo uma formação humana. Para o autor

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um

máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (Severino, 2006, p.621).

Infelizmente, pensar no objetivo da formação em seu sentido formativo amplo é quase que uma utopia, como afirmam Severino (2006) e Frigotto (2001), pois a hegemonia do capital dominante destitui a educação de seu papel emancipatório e a coloca em sintonia com os interesses econômicos, promovendo a alienação e a subordinação. Vejamos então, como as concepções apresentadas pelos psicólogos escolares, se relacionam com sua própria formação e prática.

### ***Desenvolvimento da formação continuada***

Segundo Marinho-Araujo (2010), a necessidade de formação continuada pelos psicólogos se faz importante pela generalidade da formação inicial, mas também deve colaborar para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva do psicólogo sobre sua prática perpassando a questão ético-profissional e seu compromisso social. Nesse sentido, buscaremos compreender aqui como tem se dado a formação continuada do psicólogo escolar e como esta influencia sua prática.

Fábio recorda o caráter generalista de seu curso de graduação em Psicologia e a carência de um trabalho mais abrangente a partir das áreas.

*[...] depois que você se forma, depois que você entra no mercado de trabalho, você sente, pelo menos eu senti isso, que a formação continuada ela é essencial, porque o curso, ele ainda é muito superficial, é tratar de todas as áreas da Psicologia em quatro anos, eu achei assim, de uma certa forma, superficial. (Fábio)*

Apesar do discurso favorável à formação continuada, Fábio não realizou nenhum curso específico na área da Educação que pudesse auxiliá-lo em sua prática, justificando que não acha justo o investimento dos próprios recursos financeiros. Acrescenta também que não é fácil fazer uma formação que não coincida com seu horário de trabalho e que caberia a instituição fornecer um tempo para isso.

*Porque quando eu levo isso [a formação] pra minha casa, um elemento desse pra minha casa, num tempo que eu deveria estar descansando, eu não dou conta. Então eu acho que nós temos que encontrar elementos que nos ajudem a nos formar e diante de toda rotina, de todo desafio pessoal, profissional, de equilibrar as coisas, a gente tem que achar um meio termo. (Fábio)*

Infelizmente, as condições de trabalho ofertadas pela área escolar não têm contribuído para a prática do psicólogo escolar (Tada, Sápia, & Lima, 2010; Cruces, 2006; C. Souza, 2010). Conforme C. Souza (2010) nos mostra, existe uma discrepância nos salários recebidos pelos psicólogos que atuam na área, bem com jornadas de trabalho distintas. Cruces (2006) confirma essa informação, sugerindo que o retorno financeiro não tem sido compatível com a importância e responsabilidade da função. Além do mais, no que se refere à formação continuada, a autora percebe que a justificativa mais frequente dos egressos de Psicologia para não realizá-la esbarra no custo da formação. Outras considerações relevantes apontadas pela autora, por retratarem a realidade dos psicólogos de nosso estudo, são a falta de cursos de formação continuada na cidade, tornando o custo da formação mais alto, com acesso

prejudicado e a falta de tempo para a realização dos cursos que, em sua maioria são oferecidos no horário de trabalho<sup>43</sup> (Cruces, 2006).

Sobre os custos da formação, Fábio não concorda em investir seus próprios recursos financeiros, pois segundo ele, caberia à instituição arcar com os custos e com sua dispensa do horário de trabalho. O psicólogo acredita que a formação é uma formação pessoal, mas que reflete positivamente nos resultados da instituição em que trabalha, cabendo a ela tal reconhecimento e investimento.

*Eu dependo da instituição, porque como é algo também que vai impactar nela, eu acho que a instituição deveria reconhecer isso. Que por mais que eu esteja buscando, se eu faço uma formação na área escolar, com enfoque em violência escolar, por exemplo, a instituição ganha muito com isso. (Fábio)*

Em algumas ocasiões, Fábio relata cobrar junto às lideranças da escola uma formação para os psicólogos: *“pedimos [ao diretor] pra nos formar para como problematizar melhor uma aula, como conduzir melhor uma aula, como levar um material, selecionar melhor um material de incentivo, né, estimulador. Então nós queremos que ele, ele nos capacite nisso.”* (Fábio)

Anteriormente trouxemos a discussão a respeito do professor “auleiro”, quando Fábio mencionou a falta de participação docente nos projetos desenvolvidos na escola, e nos posicionamos defendendo que a formação continuada do professor seja proporcionada e financiada pela escola (de modo optativo e sem excluir, obviamente, iniciativas pessoais). Podemos também pensar que tal raciocínio poderia se estender ao psicólogo escolar, no

---

<sup>43</sup> Para mais dados acerca do estudo, sugerimos a leitura da tese de doutorado intitulada “Egressos do curso de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional”, defendida na Universidade de São Paulo, em 2006.

sentido de buscar sua formação continuada dentro do horário de trabalho na instituição, pois o impacto desta beneficia a todos os envolvidos no processo educativo.

Quando Tanamachi e Meira (2003) nos dizem que é o compromisso prático e teórico com as demandas da escola que caracteriza o psicólogo escolar, apontam para uma reflexão que os profissionais devem fazer acerca do compromisso social que esta prática exige. Neste sentido, consideramos válidas as observações de Guzzo (2011a) ao sinalizar uma falha quanto à ausência de exigências de especialidade para o psicólogo atuar. Conforme a autora, o registro profissional é dado para qualquer profissional que tenha concluído seu curso de Psicologia, garantindo a este a atuação em qualquer área, mesmo que não tenha vivenciado experiências curriculares significativas, podendo “utilizar-se de modelos de abordagem não apropriados para a função” (Guzzo, 2011a, p. 68).

Apesar de Fábio afirmar ter “paixão” pela área, relata ter sido levado a atuar “*mais porque [...] precisava de dinheiro do que gostar de paixão pela educacional.*” A realidade em que o psicólogo atua é bem distante daquela vivenciada pelas escolas públicas, que têm padecido sob o descaso político (Guzzo, 2007). Seu ambiente de trabalho assemelha-se a uma grande empresa, bem estruturada e de sucesso. Neste caso, a formação continuada e a prática de Fábio se voltam aos interesses institucionais. “*Eu não me formei em nenhuma da área escolar. Eu tenho um planejamento de fazer algum curso, alguma pós na área de gestão escolar, já pensando em progredir na carreira.*” (Fábio)

No trecho a seguir, acrescenta:

*Eu tenho um desejo muito grande de montar algo próprio. Eu tenho um desejo e fui correndo atrás desse conhecimento administrativo, da parte financeira, da parte de projetos, da parte de recursos humanos. Essa parte humana da administração é muito parecida com a Psicologia, o estudo das pessoas, do comportamento e tal, e talvez seja isso também que me atraiu também pra administração.* (Fábio)

Sua formação continuada tem se pautado nas áreas que ideologicamente têm associado à educação ao desenvolvimento econômico. Por um viés mercadológico, a educação vem se transformando em produto de consumo e a área, um negócio lucrativo.

Como nos aponta Oliveira (2009), a demanda por vagas nas escolas públicas não tem conseguido ser sanada pelas políticas públicas, permitindo a expansão da educação pela iniciativa privada. Deste modo, Guzzo (2007) vai considerar que longe de colaborar com os processos de emancipação e humanização, o psicólogo pode ser mais um a reproduzir a desigualdade social e a exclusão e se posicionar “trabalhando para a manutenção da escola instituída pela classe dominante” (p.22).

Em sua formação inicial, Diana alimentava o desejo pela Psicologia Escolar, mas ao se formar, diante das dificuldades em se inserir dentro das escolas, buscou se especializar: *“Logo que eu terminei, eu já terminei a faculdade e comecei especialização em Psicopedagogia. [...] depois da Psicopedagogia, eu fiz especialização em Educação Infantil [...]”*

Sabemos que a formação em psicopedagogia, apesar de ser considerada da área da Educação, é fortemente marcada pela visão organicista, clínica, e que a formação em Educação Infantil, conforme relato da própria psicóloga, foca o desenvolvimento da criança, o olhar para a criança em sua particularidade. Assim, mesmo que a formação inicial tenha viabilizado a possibilidade de conhecer e vivenciar algumas experiências na área escolar, a visão crítica não foi devidamente apropriada e a formação continuada que Diana teve acesso acabou por conduzi-la as práticas tradicionais, a partir de um discurso da culpabilização dos indivíduos.

Com a conclusão das especializações, Diana passou a atuar como psicóloga clínica e paralelamente desenvolvia projetos para escolas. Nessas visitas que fazia às escolas, recebeu uma proposta para realizar um trabalho mais sistemático dentro de uma delas. Apesar de se

considerar como funcionária da instituição, seu vínculo empregatício é fragilizado por um contrato e sua presença não é diária. Desse modo, mantém concomitante sua atuação como psicóloga clínica, o que aparentemente tem prejudicado seu maior engajamento com as demandas da escola.

Acreditamos que a falta de políticas públicas para garantir a presença do psicólogo dentro das instituições educacionais contribui substancialmente para o desinteresse de muitos profissionais pela área, inclusive o abandono. Um exemplo trazido por Tada, Sápia, e Lima (2010) mostra um número significativo de psicólogos lotados em escolas públicas conseguindo transferência para a Secretária Estadual da Saúde, para usufruírem de melhores condições de salário e jornada de trabalho. Neste caso, percebemos que nem mesmo as políticas públicas têm sido suficientes para assegurar a presença do psicólogo na escola.

Diana ainda nos informa um desejo de realizar uma formação em psicanálise<sup>44</sup>. Logo, podemos perceber, que seu envolvimento com a clínica tem se acentuado na continuidade de sua formação pautada em um modelo tradicional, o que pouco tem acrescentado às práticas educativas, pois para uma mudança mais efetiva na educação, o trabalho do psicólogo necessariamente precisa ir além de ações exclusivamente voltadas ao aluno.

Em momentos quando necessita de auxílio para enfrentar os desafios colocados pela escola, Diana busca alternativas

*[...] se eu não tenho pronta a resposta, aí eu troco ideia, aí eu leio livro, eu lembro de alguma coisa que eu tenho, [...] algum material que eu tenho mesmo, um livro que eu já tenha lido, mesmo que seja de outro meio. Aí eu tento buscar recurso, eu leio na*

---

<sup>44</sup> Apesar de a psicanálise ser considerada como parte de uma psicologia tradicional, reconhecemos sua importante contribuição à Educação. Contudo, percebemos que o objetivo da psicóloga com essa formação se distancia da visão crítica necessária a prática transformadora, pelo destaque dado a necessidade de se atuar nas individualidades.



*internet também, eu busco coisas na internet pra trabalhar. Aí quando eu tenho tempo, surge alguma coisa, que eu tenho tempo, eu pesquiso [...] (Diana)*

A formação continuada pode se caracterizar por diversos tipos de iniciativas (Gatti, 2008) e, conforme Moita (2000), pode ir além daquelas aprendizagens situadas em tempos e espaços definidos. Contudo, é necessária uma implicação dos sujeitos no seu processo de formação, uma atuação consciente e reflexiva para que estes possam se apropriar dessas experiências como experiências genuinamente formativas. Assim, a falta de um referencial teórico crítico, que sustente as práticas de Diana, não permite que ela compreenda a formação como um processo e sim, como uma finalidade, como busca por técnicas e respostas.

Já Sônia busca complementar sua formação inicial com a formação continuada, mas a finalidade de sua ação tem sido responder as demandas dos alunos que não aprendem, promovendo poucas reflexões. Mesmo que procure conduzir suas ações pautadas em uma perspectiva crítica, como o materialismo histórico-dialético, é preciso ter consciência da função social que constitui a profissão. Os conhecimentos de Neuropsicologia e da Psicopedagogia, adquiridos por Sônia em um processo de formação continuada, de acordo com M. Souza (2010), significam um retorno às explicações organicistas. A autora ainda acrescenta que os recursos mais modernos da área da saúde, utilizados para o diagnóstico de problemas neurológicos são importantes para a compreensão dos processos humanos, no entanto

quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem

constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia (M. Souza, 2010, p.63).

Segundo Meira (2000), é preciso compreender a educação em sua função emancipatória e uso do referencial crítico em Psicologia deve dar sustentação a esse processo de educação.

Para Alice, desde o término de sua graduação, a formação continuada esteve presente de várias formas, tanto nas suas vivências profissionais quanto pessoais.

*Conversar com um psicólogo que possa me ajudar a refletir, ou em supervisão, ou em grupos de supervisão mesmo, entre pares. Grupos de estudo me ajudam muito porque é um lugar que tem mais abertura pra eu narrar a minha versão do que eu estou entendendo daquilo e aí isso eu vou incorporando ali, mais coisas, vou internalizando mais coisas. [...] cinema eu gosto muito, do livro infantil eu gosto muito, eu uso muito na clínica, livro infantil. Então aquilo me traz pra reflexões, sabe? Eu não sei, os cursos são muito bons, mas o curso em si não é bom, é o que eu faço do curso que fica bom. Então eu já fiz curso que eu passei pelo curso. Fiz num momento que eu não tive tempo, que eu tava sem tempo. (Alice)*

Alice apresenta uma consciência crítica sobre vários aspectos relacionados à formação continuada, que nos permite afirmar que quanto maior a consistência teórico-metodológica, mais consciente pode ser a atuação e maior o comprometimento do profissional com as demandas escolares. Para ela, a formação continuada deve proporcionar transformação, tanto no aspecto pessoal, quanto profissional, assim como nas práticas; o contato com as coisas “*do humano*” faz com que ela pense em uma formação humana.

Ao citar o cinema e a literatura infantil, Alice traz elementos imprescindíveis para a formação (inicial e) continuada do psicólogo. Como escrevem Silva, Pedro, Silva, Rezende, Barbosa (2013, p. 1018)

A Arte é um veículo de sensibilização do homem, e, por conseguinte, pode potencializar a compreensão do psicólogo acerca do mundo e das emoções humanas, que estão no foco do seu trabalho. Ao possibilitar o contato com o novo, com o diferente e com o imprevisível, traz elementos preciosos para a seara da Psicologia, o que é fundamental para o trabalho do psicólogo, já que este lida com miríades constitutivas do sujeito.

A busca por um processo de formação, segundo Soligo e Prado (2008), vem da necessidade do sujeito de ampliar seu conhecimento, mas para os autores a formação em um sentido mais amplo compreende que todas as experiências de vida produzem aprendizagem, sendo tomadas neste contexto como experiências formativas.

Importante ressaltar que, para nós, a formação continuada se constitui em um processo ininterrupto, em um movimento dialético, permanente, de transformação, em que todas as experiências pessoais, profissionais e formais se tornam atividades formativas, auxiliando no desempenho das atividades e fortalecendo a identidade profissional do psicólogo escolar. Assim, consideramos que seja fundamental um posicionamento crítico, para que de modo ativo, consciente de seu compromisso social, o psicólogo seja capaz de colaborar para os processos de humanização dos sujeitos.

Ao falar sobre o próprio processo de formação, Alice nos mostra um percurso repleto de reflexões a respeito das possibilidades de atuação do psicólogo e o quanto foi importante se distanciar dos científicismos e psicologismos (receitas) muitas vezes apresentados na formação em Psicologia, para dar lugar a um espaço de dúvidas, interrogações e resistência.

Um desafio profissional é dizer “*Não sei*”, é convidar o outro para pensar junto. O imediatismo e a necessidade de respostas prontas, longe de parecerem um problema para Alice, são vistos como desafios. Para o problema, há técnicas, respostas; para o desafio, há coragem.

De acordo com Freire (1982) o verdadeiro compromisso com o mundo se dá no engajamento com a realidade, longe da neutralidade. “Ao experienciá-lo, num ato necessariamente corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros” (Freire, 1982, p.19).

Sobre sua prática e os desafios que esta lhe impõe, Alice busca, na reflexão e no diálogo com pares, compreender o movimento dialético de constituição das queixas escolares.

*Eu fico com vontade de saber muitas coisas, eu sei o meu limite também, de coisas, de especificidades, de umas coisas que eu não sei, mas essa postura fica encarnada na gente, sabe, de fazer esse movimento de olhar pro social e ao mesmo tempo pro individual. De nunca ver o indivíduo descolado do local que ele vive, local delimitado num corte, num tempo histórico, num local, num sentido que ele tá vendo, que ele está entendendo da realidade dele, o que ele está fazendo com isso. Os colaboradores que ele está tendo na vida. Quem foi passando pela vida dele, o que ele foi fazendo com isso, então, muito local assim. Em que tempo histórico que ele está, em que tempo político que ele está. (Alice)*

Conforme Alice relata, o mestrado foi essencial para pudesse entender as especificidades da área.

*Me faltou muito essa formação da Educação na graduação em Psicologia. De entender como que um psicólogo escolar pode atuar sem entender sobre a especificidade educacional do país. [...] a gente sai estereotipando as crianças sem entender que universo elas estão. Então isso pra mim foi muito importante, também pra me firmar mais como psicóloga escolar. (Alice)*

Constatamos que Alice é a única participante que realizou pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e na área educacional. Embora não possamos mencionar o nome para preservar a identidade da psicóloga, trata-se de uma instituição com tradição em pesquisas na pós-graduação brasileira. É claro que a realização de um mestrado por si só não garante a formação profissional continuada, mas certamente fornece subsídios importantes sobre elementos teóricos que auxiliam sobremaneira o aprofundamento a respeito da realidade pesquisada. A própria pesquisa também é uma experiência que envolve contato com grande número de publicações para o levantamento bibliográfico, leitura atenta desse material, a investigação propriamente dita e a análise das informações construídas no processo. Todas essas ações colaboram para um olhar diferenciado e ampliado sobre o universo pesquisado. No caso de Alice, como a dissertação compõe a área educacional, não há dúvida de que muito auxilia a fortalecer sua prática.

Diante da necessidade de ampliação do conhecimento para dar conta das especificidades da área escolar, concordamos com Maluf (2007) quando nos fala sobre a necessidade de conhecimentos que o psicólogo precisa ter sobre educação, em seu sentido amplo, que considere os aspectos filosóficos, políticos e histórico-sociais. Infelizmente, um ponto importante considerado por todos os psicólogos é a quase ausência de cursos de formação continuada na área da Psicologia Escolar e mesmo cursos de áreas afins à Educação, confirmado por Cruces (2006). Além do mais, alguns cursos como Psicopedagogia, por

exemplo, apesar de considerado como sendo da Educação, geralmente pauta seu conteúdo por uma visão médica e organicista.

Em sua pesquisa com egressos, Cruces (2006) observou que dentre os outros cursos realizados após a formação inicial, os cursos da área da Psicologia Escolar estão em quarto lugar no interesse dos participantes. Dentre os cursos mencionados estão os mestrados, especializações em Psicopedagogia, licenciatura em Psicologia, orientação profissional/vocacional e problemas de aprendizagem.

Independentemente dos formatos de formação continuada escolhidos pelo psicólogo que trabalha com demandas escolares, acreditamos que tal escolha precisa ser guiada pelas necessidades e objetivos desta formação, sempre respaldada pela coerência, densidade teórica e compromisso ético-político com as questões educacionais de nossa realidade.

## 5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares na região do Triângulo Mineiro. Deste modo, algumas perguntas iniciais como “Quais os desafios encontrados pelo psicólogo escolar em sua prática?” e “Como tem sido a formação continuada do psicólogo escolar?” nos serviram de guia para que pudéssemos compreender a formação continuada a partir das especificidades da área.

Para tentamos responder a essas perguntas, entrevistamos quatro profissionais que atuam com demandas escolares na citada região, sendo uma psicóloga da rede pública de Educação, uma que atua no espaço da clínica, um psicólogo que trabalha com demandas do ensino médio em uma escola da rede privada, e outra psicóloga, também de escola privada, que atende ensino infantil e fundamental. O roteiro de entrevista abarcou questões ligadas à formação inicial, prática profissional e formação continuada. As entrevistas foram audiogravadas e a partir da transcrição destas, elegemos três eixos de análise: Formação Inicial, Atuação na área de Psicologia Escolar e Formação Continuada.

Nas análises, abordamos primeiramente a *Formação Inicial* devido à expressiva produção na área e por considerarmos sua importância para a apropriação de conhecimentos teórico-práticos para atuação no campo educativo – nem sempre possível, dado seu inevitável caráter generalista. As disciplinas e os estágios na área foram elementos constituintes deste eixo, bem como o engajamento do estudante em relação ao seu processo formativo ao longo da graduação.

Quanto à *Atuação*, fica evidente que esta pode contribuir para processos educativos mais emancipatórios e pede tanto conhecimentos sobre políticas públicas quanto sobre o caráter mercadológico da rede privada. Também constatamos a necessidade de um referencial teórico

crítico que sustente a prática desenvolvida, pois nem sempre se evidencia o compromisso social no trabalho realizado. De modo geral, apenas uma participante efetua um trabalho coerente com os avanços conquistados pela Psicologia Escolar e Educacional nas últimas décadas. E é a qualidade da formação que pode auxiliar o psicólogo perante os desafios profissionais, dentre eles, a superação de um trabalho de cunho clínico e descontextualizado das questões constitutivas do fenômeno educativo e a dificuldade para o trabalho com professores. No eixo *Formação Continuada*, todos reconhecem a importância desta, embora com diferentes concepções; os quatro buscam pela formação continuada, mas nem todos a vivenciaram como uma educação promotora de autonomia. A questão dos custos da formação é uma das queixas de quem atua na rede privada. Formação em áreas como a Psicopedagogia e a Neuropsicologia podem afastar o profissional dos pressupostos que sustentam a Psicologia Escolar em sua vertente crítica. Apenas uma participante cita elementos artísticos como relevantes nesse processo incluindo também, o aspecto pessoal.

Diante do histórico de constituição da profissão e de questionamentos quanto à qualidade da formação inicial, a prática do psicólogo escolar não tem se mostrado suficiente para responder às demandas escolares e ao compromisso social da Psicologia. Assim, a formação continuada se faz imprescindível para que seja possível a promoção de práticas transformadoras e emancipatórias, desde que atrelada a um referencial teórico crítico, necessário para a compreensão e a intervenção sobre o fenômeno educacional na sua complexidade e totalidade. Ou seja, quanto maior a consistência teórica, maior a possibilidade de se buscar por uma formação continuada que contribua para uma atuação consciente, atendendo à finalidade social, que se atrela à melhoria da qualidade dos processos educativos.

Neste trabalho, ao levarmos em conta os aspectos relacionados à formação inicial dos psicólogos que trabalham com demandas escolares, percebemos que o referencial teórico da Psicologia Crítica ainda foi pouco apropriado, o que dificulta um trabalho mais abrangente e



engajado com a realidade escolar. Apesar de todos os psicólogos terem tido acesso às disciplinas de Psicologia Escolar e aos referenciais críticos, bem como às práticas disciplinares e estágios na área, três dos quatro psicólogos ainda desenvolvem ações limitadas, pontuais, que focalizam ora o aluno, ora o professor. Isto posto, vale ressaltarmos que na formação inicial destes psicólogos, mesmo dadas as condições mínimas para a compreensão das especificidades da área, eles foram formados com base no currículo mínimo, anterior às DCNs, em que o caráter generalista, sem as devidas ênfases curriculares, comprometia a apropriação do conhecimento.

Entretanto, apesar de considerarmos relevante a implantação das DCNs para os cursos de Psicologia, na tentativa de sanar os problemas apresentados na formação inicial, visando atender, dentre várias reivindicações, ao compromisso social da Psicologia, sabemos que ainda persistem muitos desencontros entre os fundamentos que sustentam as diretrizes e os Projetos Pedagógicos de cada curso. Seixas (2014) nos confirma essa situação ao mostrar que muitos Projetos Pedagógicos de Curso ainda não conseguiram contemplar os diferentes modos de atuação do psicólogo, mantendo ainda uma formação conteudista e a clínica como hegemônica. Assim, temos a clareza de que a generalidade do curso não é o real problema da formação inicial, mas sim a possibilidade da formação generalista preparar o futuro psicólogo para que seja capaz de perceber as especificidades de cada área, e caso atue em qualquer delas, tenha ciência da necessidade da formação continuada para desenvolverem um trabalho de qualidade.

De fato, compreendemos que mesmo que a qualidade da formação seja significativa, não deixa de ser insuficiente para garantir uma prática profissional consciente quanto às particularidades e complexidades da área escolar. É preciso ainda, considerar os aspectos da subjetividade dos sujeitos, que está imbricada na apropriação do conhecimento, tendo impacto sobre os modos como (e se) tal apropriação ocorrerá.

O fato de muitos estudantes de Psicologia terem uma representação social do psicólogo escolar reduzida, como aquele que vai resolver sozinho os problemas da escola, como problemas de aprendizagem e comportamentais, mencionado por V. Souza (2009), é também apontado pelas autoras Rossi e Paixão (2007) como um problema a ser enfrentado, pois mesmo que o psicólogo tenha desenvolvido uma representação social da profissão em consonância com um modelo de atuação coletivo e preventivo, na prática ele tem revelado atender ao que a escola atribui como de sua responsabilidade, como as intervenções individualizadas.

Os desafios que os participantes desta pesquisa em sua maioria apontaram estão caracterizados nas figuras dos atores que compõem o universo escolar: os professores, alunos, família, como assim demanda a escola. É lhes posto um desafio para que sejam trabalhadas as individualidades, os problemas, sendo o psicólogo o responsável por estas atividades. Mas o desafio de repensar a própria prática, as próprias ações, a partir das sutilezas da profissão, ter clareza acerca do seu papel, conseguir articular um trabalho em conjunto, em equipe, para que todos participem e se impliquem na ação é possível apenas para aqueles que vislumbram um compromisso com as questões educacionais. Ainda que seja uma difícil tarefa, assumir essa postura é um modo de fortalecer a identidade profissional e de mostrar a importância e a diferença do trabalho do psicólogo dentro da escola.

Para os psicólogos que lidam com demandas escolares em instituições de ensino privadas, as entrevistas revelaram que, por mais autonomia que eles afirmem ter, são tolhidos quanto a intervenções mais amplas, atendendo às expectativas mais imediatas da escola. Bray (2015) assevera que as dificuldades encontradas pelos psicólogos que atuam nas instituições privadas poderiam ser superadas com o seu envolvimento na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em reuniões com a equipe pedagógica e de professores, conhecendo mais o dia-a-dia da escola sem se limitar ao papel que lhe atribuem.

Para isso, Martinez (2007) salienta que o psicólogo precisa ter os conhecimentos sobre a Educação para sustentar melhor sua prática e participar com maior desenvoltura junto às equipes pedagógicas. A autora também aponta que é preciso se posicionar como sujeito ativo, respaldando a finalidade de suas ações dentro do compromisso social da profissão.

Todavia, diante das demandas de mercado, em que a formação continuada se sobressai como investimento no capital humano, o psicólogo carece ter ciência das relações de poder que perpassam a profissão para se questionar, como já questionado por Machado (2003), “a serviço de quem estão os psicólogos?”. Pensamos que tal questão auxilia o seu posicionamento que, conforme Guzzo (2011), precisa se engajar politicamente, desvelando as condições de opressão social.

É notório, conforme Duarte (2001a), que na realidade concreta os mesmos processos de formação que levam à emancipação podem conduzir à alienação devido às relações de dominação presentes na sociedade capitalista. Diante dessa realidade, levando em conta as experiências de formação inicial, atuação profissional e formação continuada dos psicólogos deste estudo, constatamos que o maior desafio que se impõe a estes profissionais é o de assumirem um compromisso social junto às demandas escolares devido à falta de um referencial teórico consistente, que lhes permita resistir às formas alienantes de formação e atuação.

Assumir um referencial teórico crítico tem sido a condição necessária para que se compreenda a importância da educação para os processos de formação humana, inclusive para a própria formação. O uso de um referencial crítico pode proporcionar oportunidades para reflexões em uma relação dialética com a própria ação, levando a práticas mais conscientes e socialmente comprometidas. Entretanto, constatamos que a formação continuada é concebida em um movimento contraditório que, ao mesmo tempo em que se constitui com clareza

quanto a sua concepção, ocorre um distanciamento quando se considera a própria formação continuada.

Entre nossos participantes, é comum o discurso de que a formação continuada é a busca constante por aprimoramento, por conteúdos que estejam ligados ao próprio trabalho e que conduzam à melhoria da própria prática. De fato, a formação continuada tem como objetivo a melhoria das práticas, a busca permanente por conhecimento, podendo se dar na forma de cursos rápidos, de aperfeiçoamento, palestras, cursos de especialização, grupos de estudo, supervisões, diálogo entre os pares, reuniões, sendo que as experiências pessoais também podem ser formativas. Consideramos assim, que a formação continuada precisa abarcar tanto aspectos profissionais quanto pessoais. Neste sentido, além das possibilidades acima citadas, também indicamos filmes, shows, exposições de artes visuais, peças teatrais, livros de prosa e poesia, enfim, todos os materiais que, ao provocarem impactos afetivos, cognitivos e estéticos, colaborem com uma formação humanizadora do psicólogo.

Não obstante, convém ressaltarmos que a formação continuada não traz respostas prontas, “não há receita de bolo”, como destacado por C. Souza (2010, p. 197). Para Novaes (2010), Marinho-Araujo e Almeida (2005), Martínez (2009) e V. Souza (2009), o psicólogo precisa aprender a lidar com a incerteza, com a dúvida, com as constantes mudanças e para isso torna-se imprescindível sua cuidadosa observação e análise do contexto, bem como um diálogo que compreenda e dê sentido às queixas que se manifestam cotidianamente dentro e fora das escolas. A formação continuada, portanto, deve proporcionar uma reflexão pessoal e profissional, capaz de gerar um movimento de transformação.

Assim, cabe salientar que é vital que as iniciativas de formação continuada possam ser adequadas, ou seja, de qualidade suficiente para a apropriação de referenciais teórico-metodológicos críticos, que situem o tempo histórico, as condições sociais, culturais e

políticas acerca da complexidade que envolve as questões escolares – aspectos primordiais para que seja possível o desenvolvimento de um compromisso social.

É mister destacarmos também que os psicólogos escolares, de um modo geral, tem enfrentado inúmeras dificuldades em sua lida diária como: falta de políticas públicas para assegurar sua participação junto as equipes escolares, desconhecimento da comunidade escolar quanto ao seu papel, condições precárias de trabalho que vão desde vínculos empregatício frágeis a exploração de seu trabalho com carga horária extensa – ou reduzida – e salários incompatíveis com a complexidade da função. Neste sentido, Silva Neto (2014) destaca premente necessidade de se observar as práticas dos psicólogos como classe trabalhadora, que muitas vezes têm se submetido a condições adversas de trabalho, comprometendo sua ação e formação continuada.

Ademais, é imperioso que haja ações de mobilização por parte dos conselhos de classe e entidades de representação como a ABRAPEE e sindicatos, para auxiliar os psicólogos que estão na linha de frente do trabalho e que, nem sempre, sabem onde e como procurar apoio. Os psicólogos sozinhos infelizmente não têm conseguido se articular para o enfrentamento dessa realidade e pouco tem tido acesso às produções mais recentes da área. As universidades também podem e devem contribuir abrindo espaços de diálogo e desenvolvimento profissional, como grupos de estudos e outras modalidades de formação continuada – cursos de especialização, por exemplo – para os profissionais que trabalham com demandas escolares, que pouco têm sido ofertados na região do Triângulo Mineiro.

Longe de buscarmos prescrever modos de formação continuada ou mesmo de esgotar as possibilidades de discussão, acreditamos que ainda são necessários mais estudos que contribuam para o fortalecimento das ações formativas em Psicologia Escolar, em destaque a formação continuada, inclusive levando em consideração as mudanças no currículo, a partir das DCNs.

Sem uma compreensão da formação continuada como promotora de transformações tanto pessoais como de práticas profissionais, esta pode reduzir-se a mera mercadoria, mais um produto de consumo que o psicólogo é levado a comprar e muitas vezes não sabe como utilizar, colocando de lado, ou descartando. Uma imagem típica da sociedade capitalista, em que até a educação tem se caracterizado como mercadoria. A formação continuada, longe de servir como mercadoria, moeda de troca por melhores salários, precisa ser percebida em sua essência, em sua condição (re)vitalizadora, que age em nós, melhorando e ampliando nosso olhar, nossa percepção, nós mesmos e conseqüentemente, nossa prática.

Finalizando, ressaltamos que, para além da formação continuada, há uma premência do compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares com processos de emancipação e transformação humanas, por meio da educação.

## 6. Referências

- Aguiar, W. M. (julho de 2000). Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". *Cadernos de Pesquisa*(110), 125-142.
- Antunes, M. A. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. (2014). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição* (5 ed.). São Paulo: EDUC.

- Asbahr, F. S., Martins, E., & Mazzolini, B. P. (2011, janeiro/março). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 165-171.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.
- Barbosa, M. R., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bock, A. M. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (janeiro, 1964). *Lei N.º 4.119*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF.
- Brasil. (2004). *Parecer 0062/2004*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, aprovado em 19/02/2004. Brasília, DF.

- Brasil. (2009). *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Ministério da Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.
- Bray, C. T. (2015). *A atuação de psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. (2010). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas de mercado. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Cardoso, I. M., Murad, A. L., & Bof, S. M. (2005). A institucionalização da educação permanente no programa de saúde da família: uma experiência municipal inovadora. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(2), 429-439.
- Cartaxo, A. M., Manfroi, V. M., & Santos, M. T. (2012, julho/dezembro). Formação continuada: implicações e possibilidades no exercício profissional do assistente social. *R. Katál.*, 15(2), 239-253.
- Ceccim, R. B. (2005). Educação permanente em saúde: descentralização e disseminação da capacidade pedagógica na saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 10(4), 975-986.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) na educação básica. 58 p. Brasília: CFP.



- CRP-SP. (16 de agosto de 2010). *Orientações sobre as atribuições do psicólogo no contexto escolar e educacional*. Acesso em 05 de fevereiro de 2016, disponível em [http://www.crpssp.org.br/portal/midia/fiquedeolho\\_ver.aspx?id=72](http://www.crpssp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=72)
- Cruces, A. V. (2006). *Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Cruces, A. V. (2007). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 47-66). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In: C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. (2010a). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. (2010b, março). Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. *Em Aberto*, 23(83), 151-165.
- Cruces, A. V., & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 163-210). Campinas, SP: Alínea.
- Cunha, R. B. & Aragão, A. M. F. (2012). A interlocução como experiência de formação docente. *Comunicações (UNIMEP)*, 17(2), 7-19.

- Davis, C. L., Nunes, M. M., Almeida, P. C., Silva, A. P., & Souza, J. C. (2013, setembro). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC*, 34, 1-104.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2011). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 127-144). Campinas, SP: Alínea.
- Duarte, N. (2001a). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (3 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (setembro/outubro/novembro/dezembro de 2001b). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*(18), 35-40.
- Duarte, R. (2002, março). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*(115), 139-154.
- Facci, M. G., & Silva, S. M. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. In: M. P. Souza, S. M. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Franco, M. L. (janeiro/abril de 2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 169-186.
- Freire, P. (1982). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19(1), 71-87.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gatti, B. A. (2008, janeiro/abril). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57-70.
- Geraldi, C., Fiorentini, D., & Pereira, E. (Orgs.). (1998). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- González Rey, F. L. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- González-Rey, L. F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2 ed., pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2010). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. (2011a). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 63-79). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2011b). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In: R. G. Azzi, & M. H. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e Educação* (pp. 253-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S., Moreira, A. P., Tizzei, R. P., & Neto, W. M. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(número especial), 131-141.
- Guzzo, R. S., Taverna, C. S., Barbosa, D. R., & Faria Neto, W. M. (2014). *Associação Científica e o fortalecimento da profissão: um estudo de caso da ABRAPEE*. Relatório do CNPq.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo* (3 ed.). Lisboa: Horizonte universitário.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Lima, V. C., & Souza, R. T. (2014). Formação humana e competências: o debate nas diretrizes curriculares de psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 792-802.
- Lopes, S. R., Piovesan, E. T., Melo, L. O., & Pereira, M. F. (2007). Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. *Com. Ciências Saúde*, 18(2), 147-155.
- Lourenço Filho, M. B. (2004). A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In: M. A. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: M. E. Meira, & M. A. Antunes, *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86).
- Machado, A. M., & Souza, M. P. (Orgs.). (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2007). O psicólogo escolar e a alfabetização. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 67-92). Campinas, SP: Alínea.
- Maluf, M. R. (2010). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: S. F. Almeida (Org.), *Ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 135-146). Campinas: Alínea.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*(01/08), 87-99.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2010, maio). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. (2010). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. (2006). Psicologia escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*(1/07), 57-71.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: H. R. Campos, *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-134). Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (janeiro/junho de 2009). Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Meihy, J. C. (1998). *Manual de História oral* (2 ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Meira, M. E. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In: A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Portugal: Porto.
- Moura, W. A. (2014). *A atuação de psicólogos escolares em instituições do ensino superior do Triângulo Mineiro*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno CEDES*(28), 31-41.
- Moysés, M. A., & Collares, C. A. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: C. R. Paulo, *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Naves, R. M. (2015). *O Psicólogo Escolar na rede pública municipal das regiões sul e sudoeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Uberlândia.
- Neves, M. M. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: H. R. Campos (Org.), *Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 49-68). Campinas, SP: Alínea.

- Neves, M. M., & Almeida, S. F. (2010). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 83-104). Campinas, SP: Alínea.
- Nideck, R. L., & P., Q. P. (janeiro/abril de 2015). Perspectivas para o ensino na saúde: do 'apagão educacional' à política de educação permanente. *Trab. Educ. Saúde*, 13(1), 159-179.
- Novaes, M. H. (2010). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3 ed., pp. 127-134). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2011a). Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 51-60). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2011b). Visão Transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 115-124). Campinas, SP: Alínea.
- Nóvoa, A. (1995a). *Profissão professor* (2 ed.). Portugal: Editora Porto.
- Nóvoa, A. (1995b). Apresentação. In: A. (Org.) Nóvoa, *Vidas de professores*. Portugal: Porto.
- Oliveira, R. P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(108), 739-760.



- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peretta, A. A., Silva, S. M., Souza, C. S., Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., Sousa, L. R., & Rezende, P. C. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301.
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia educacional e escolar: inspirando ideias para a formação continuada de educadores por meio da arte*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia.
- Pessoa, C. T., & Silva, S. M. (junho/setembro de 2015). Inspirando ideias para a formação continuada de professores. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 1(2), 349-371.
- Pfromm Netto, S. (2004). Psicologia no Brasil. In: M. A. Antunes (Org.), *História da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Pfromm Netto, S. (2011). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 13-30). Campinas, SP: Alínea.
- Pietro, E. C., & Colesanti, M. T. (setembro/dezembro de 2012). Campus Glória: os impactos socioambientais da expansão da Universidade Federal de Uberlândia. *Soc. & Nat.*, 24(3), 461-476.
- Pires, V. S. (2011). *O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em psicologia*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia.

- Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social, São Paulo.
- Rigolon, W. (2008, julho/dezembro). A formação continuada de professores alfabetizadores. *Cadernos de Aplicação*, 21(2), 445-468.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. S., & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In: M. O. Moura (Org.), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro.
- Rossi, T. M., & Paixão, D. L. (2010). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In: S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 147-166). Campinas: Alínea.
- Salvagni, I. (2007). *Formação docente continuada e práticas educativas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-433.
- Seixas, P. D. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

- Senna, S. R., & Almeida, S. F. (2007). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública do Distrito Federal. In: A. M. Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social* (2 ed., pp. 199-230). Campinas: Alínea.
- Severino, A. J. (setembro/dezembro de 2006). A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619-634.
- Silva Neto, W. M. (2014). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições de psicologia crítica à formação e à prática do supervisor*. Tese de doutorado, PUC Campinas.
- Silva, J. A., Ogata, M. N., & Machado, M. L. (2007). Capacitação dos trabalhadores da saúde na atenção básica: impactos e perspectivas. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 9(2), 389-401.
- Silva, J. L., Silva Neto, W. M., & Tizzei, R. P. (2015). *A expansão da oferta de cursos de psicologia no Brasil (1958-2014)*. Comunicação oral, 45a Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, Belo Horizonte.
- Silva, S. M. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Silva, S. M., Lima, C. P., Rocha, D. S., Ribeiro, M. J., Silva, A. C., Carrijo, R. S., . . . Barreto, V. S. (janeiro/junho de 2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 36-49.
- Silva, S. M., Pedro, L. G., Silva, D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 1014-1027.

- Silva, S. M., Silva, L. S., Peretta, A. A., Nasciutti, F. M., & Naves, F. F. (2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação do estudante para atuar no campo educativo. *Anais do V Encontro Paranaense de Psicologia Escolar e Educacional*, 179-195. Maringá, PR.
- Soares, S. S., & Silva, S. M. (2009). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Resumo, IX Encontro Interno & XIII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Soligo, R., & Prado, G. D. (2008). Quem forma quem, afinal? In: A. A. Vicentini, M. N. Farias, A. M. Sadalla, & G. d. Prado (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos* (pp. 17-50). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Souza, C. S. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. (janeiro/junho de 2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 53-61.
- Souza, D. T. (setembro/dezembro de 2006). Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- Souza, M. P. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 57-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. (2014). o movimento de crítica em psicologia escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: M. P. Souza, S. M. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P., & Brasileiro, T. S. (2014). *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*. Relatório de Pesquisa.
- Souza, M. P., Silva, S. M., & Yamamoto, K. (2014). Apresentação. In: M. P. Souza, S. M. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 9-11). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, V. L. (2009). Psicologia e compromisso social: reflexões sobre as representações e a identidade do psicólogo escolar-educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1(1), 14-34.
- Tada, I. N., & Costa, M. F. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação do Acre. In: M. P. Souza, S. M. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.

- Tada, I. N., Lima, V. A., Sapia, I. P., & Priscila, U. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Rondônia. In: M. P. Souza, S. M. Silva, & Y. (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tada, I. N., Sápia, I. P., & Lima, V. A. (julho/dezembro de 2010). Psicologia escolar em Rondônia: formação e prática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar*, 14(2), 333-340.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2007). *Plano de expansão da Universidade Federal de Uberlândia (2008-2012)*. 129 p. Uberlândia.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2008). *Projeto pedagógico do curso de graduação em Psicologia*. Instituto de Psicologia, Uberlândia.
- Vicentini, A. A., Farias, M. N., Sadalla, A. M., & Prado, G. V. (2008). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas: Mercado das Letras.
- Wechsler, S. M. (2011). Padrões e práticas das associações internacionais em psicologia escolar. In: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4 ed., pp. 81-114). Campinas, SP: Alínea.

## **Apêndices**

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **A formação continuada do psicólogo escolar**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvia Maria Cintra da Silva e Janaína Aparecida Silva Lopes**.

Nesta pesquisa temos como objetivo identificar como tem ocorrido a busca por formação continuada pelos psicólogos escolares que atuam na Educação na cidade de Uberlândia/MG.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Janaína Aparecida Silva Lopes durante as entrevistas com os psicólogos escolares que atuam na cidade de Uberlândia. Na sua participação, você como psicólogo escolar deverá responder a algumas perguntas sobre sua formação e atuação. A entrevista será gravada em áudio para posterior análise e o material com as suas informações será desgravado após a transcrição das gravações.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos consistem em ter sua identidade revelada e para que isto não ocorra as pesquisadoras vão manter a identidade dos participantes sob sigilo. Os benefícios serão as várias possibilidades de reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo no campo educacional e a importância da formação continuada para a profissão.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Silvia Maria Cintra da Silva, fone (34) 3218-2235 - Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Instituto de Psicologia, Campus Umuarama. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, .....de.....de 20.....

---

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa



**Apêndice B**  
**Roteiro de entrevista**

1. Há quanto tempo você está formado? Onde se formou?
2. Como foi sua formação e o início de sua atuação na área escolar?
3. Há quanto tempo atua na área?
4. Fale sobre seu trabalho.
5. Quais os maiores desafios de sua prática?
6. Qual seu referencial teórico-metodológico?
7. Como busca responder às demandas de sua prática?
8. O que você considera como formação continuada?
9. Você acredita que a formação continuada possa contribuir para a prática do psicólogo escolar? Como?
10. Você buscou alguma formação complementar após sua formação? E após seu ingresso na área escolar?
11. Quais modalidades de formação continuada você conhece? Quais julga mais importantes?
12. Você acredita que a formação continuada disponível auxilia o profissional e cumpre os objetivos a que se destina?