



UFES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**PERSPECTIVAS DE ATORES ESCOLARES: QUAIS POSSIBILIDADES DE
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

ELIANE DE SIQUEIRA GONÇALVES

Vitória, ES

2022

ELIANE DE SIQUEIRA GONÇALVES

**PERSPECTIVAS DE ATORES ESCOLARES: QUAIS POSSIBILIDADES DE
ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da professora doutora Cláudia Patrocínio Pedroza Canal.

VITÓRIA, ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G635p Gonçalves, Eliane, 1994-
Perspectivas de atores escolares: Quais possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica / Eliane Gonçalves. - 2022. 110 f.

Orientadora: Cláudia Canal.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia e Desenvolvimento Humano. 3. Adolescentes. 4. Ensino Fundamental. 5. Pessoal da Educação. 6. Mães. I. Canal, Cláudia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9



Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - ATA Nº 407 – 29/09/2022

Aos vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14h, com participação remota da mestranda e de todos os membros da banca, nos termos da Portaria Normativa PRPPG/UFES nº 08, de 1º de julho de 2021, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelas Professoras Doutoras: Célia Regina Rangel Nascimento (UFES), Cláudia Broetto Rossetti (UFES) e Simone Chabudee Pylro (UVV) para a sessão pública da defesa de dissertação de Mestrado de **Eliane de Siqueira Gonçalves**, intitulada: **"Perspectivas de atores escolares: quais possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica?"**. Finda a apresentação, a Presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição da candidata. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida dissertação nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Por fim, a presidente da sessão alertou que a aluna somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação à Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação. Nada mais havendo a acrescentar, eu, Profª Drª Célia Regina Rangel Nascimento, presidente da sessão, lavrei esta ata que vai assinada digitalmente por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.

Profª Drª Célia Regina Rangel Nascimento
Presidente da Sessão – UFES

Profª Drª Cláudia Broetto Rossetti
Examinadora Interna - UFES

Profª Drª Simone Chabudee Pylro
Examinadora Externa - UVV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CELIA REGINA RANGEL NASCIMENTO - SIAPE 2308045
Departamento de Psicologia Social e Desenvolvimento - DPSD/CCHN
Em 29/09/2022 às 16:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/572255?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA BROETTO ROSSETTI - SIAPE 3172988
Departamento de Psicologia Social e Desenvolvimento - DPSD/CCHN
Em 29/09/2022 às 21:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/572515?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA CRISTINA SMITH MENANDRO - SIAPE 1188489
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia em exercício
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGP/CCHN
Em 30/11/2022 às 08:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/613153?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Começo esse texto com muitas lembranças boas e cheia de saudosismo, me sinto realizada, satisfeita e com uma certa ambivalência na escrita. Sinto que ao mesmo tempo que meus agradecimentos não caberiam em uma só página (pensando no número de pessoas que teria que agradecer e apresentar os motivos), também me faltam palavras para descrever tudo que vivi com essas pessoas, o significado e importância de cada um, com seu jeito de ser e se relacionar comigo.

Início meu agradecimento citando minha família, essa que batalhou e sonhou junto comigo, meus queridos familiares, que acompanharam de perto todas as minhas lutas, cada um colaborou em algo, e por isso, tem parte nessa conquista, talvez vocês não tenham a consciência do quanto vocês foram fundamentais nesse processo, mas faço questão de ressaltar...

Sou grata também aos diversos professores próximos, que acompanharam o meu trilhar e que muitas vezes confiaram mais em mim do que eu mesma, alguns com poucas e essenciais palavras me fizeram acreditar que seria possível, além de tornar o caminho menos sofrido, vocês também são responsáveis por esse resultado...

Agradeço aos meus amigos, pelo acolhimento, pelas trocas, pela escuta, pelos conselhos e favores, por tornar minha caminhada mais leve e divertida. Provavelmente sem perceber vocês foram distração e aconchego, pois em alguns momentos, eu simplesmente precisava de um tempo para respirar.

O meu agradecimento também a todos que participaram de alguma forma com o fazer a pesquisa, no sentido mais atuante, contribuindo com os dados, com a escrita, com a estrutura, metodologia ...

Sendo uma estudiosa em psicologia escolar, tenho ciência que durante toda minha vida muitas pessoas estiveram envolvidas nessa longa caminhada que me fez chegar até aqui,

marcas foram construídas com seus infinitos significados, e essas, tiveram papel decisivo em minha formação pessoal e acadêmica, contribuindo para a pessoa que sou hoje e que por consequência, afetou na escrita da presente dissertação.

Eu não conseguiria citar e agradecer a todas essas pessoas, então, a todos vocês:

Obrigada por ter feito parte do meu caminhar até aqui.

*“Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído espalhar bem-querer”*

Chico César

Gonçalves, E. S. (2022). Perspectivas de atores escolares: quais possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica? [Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo].

RESUMO

A promulgação da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que regulamenta os serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação, dá início a um cenário marcado por inquietações referentes à atuação, papel e especificidades do psicólogo na escola. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo descrever concepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, das respectivas mães e de profissionais escolares acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica. O referencial teórico utilizado neste trabalho foi relativo à assuntos que abarcam a área da psicologia escolar, com olhar amplo e social para os fatores que interferem na aprendizagem, considerando todos os atores envolvidos no processo, como sociedade, família, profissionais escolares e estudantes. Também se utilizou de referenciais das teorias do desenvolvimento humano, mais especificamente voltadas ao período da adolescência. Esta pesquisa foi de natureza qualitativa e descritiva, e foram entrevistados 36 participantes, a saber: seis gestores (entre os quais, diretor, vice-diretor e pedagogo); uma auxiliar de serviços gerais; 11 professores dos anos finais do ensino fundamental; nove alunos do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental e suas nove mães. A análise de dados teve por fundamento a proposta de Delval. Após os dados coletados e as entrevistas transcritas, foram criadas seis categorias, sendo elas: relações familiares e influência no percurso escolar do estudante; trabalho dos profissionais no contexto escolar; adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes; relação do estudante com o contexto escolar; afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem, desconhecimento da atuação do psicólogo escolar, as quais a última foi dividida em três subcategorias, quais sejam: possibilidade de inserção do psicólogo na educação básica; público-alvo de atuação do psicólogo na escola e a contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares. Os resultados evidenciaram percepção dos participantes sobre as dificuldades de atores escolares no contexto escolar, afastamento das famílias e culpabilização desse público sobre os problemas escolares dos estudantes, exaustão de profissionais escolares causada por seu trabalho, visão estigmatizada de adolescência como período conturbado, desinteresse escolar pelos estudantes trazido pelos atores escolares, importância de construir relações de afeto no contexto escolar. Além disso, a respeito da atuação do psicólogo escolar, os entrevistados apresentam desconhecimento, embora a maior parte tenha desejado a inserção do profissional nos ambientes escolares, compreendendo que o público-alvo predominante de atuação seriam os estudantes. Os dados permitem observar que os atores escolares participantes têm uma visão de contribuição acerca do papel da psicologia escolar que não condiz com os referenciais teóricos e interventivos existentes cientificamente na atualidade. Nesse sentido, é necessário disseminar conhecimento e questionamentos acerca de diversas percepções e expectativas discutidas nesta pesquisa que não atendem ao enfrentamento das dificuldades no campo escolar. Ademais, é preciso que atores escolares, secretarias e órgãos federais, estaduais e municipais, políticos, como também os próprios psicólogos e a sociedade como um todo, compreendam o papel da psicologia escolar e percebam que, no contexto escolar, há diversas interferências amplas dos contextos social, econômico, histórico que afetam o processo de escolarização.

Essa disseminação de conhecimento também pode ser uma forma de todos os públicos citados acima cobrarem a efetivação da lei federal, de maneira ética e científica, na inserção do psicólogo escolar no campo de atuação. Além disso, é possível também ampliar os espaços de discussão para que não fique restrito a academias e pesquisadores.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Adolescentes. Mães. Pessoal da Educação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The promulgation of the Law 13,935, from December 11, 2019, which regulates psychology and social work in public education networks, is the beginning of a scenario marked by concerns regarding the performance, role and specificities of the psychologist at school. Thus, this study aimed to describe the conceptions of students in the final years of elementary school, of their respective mothers and school professionals about the possibilities of performance of the psychologist in basic education. The theoretical referential used in this work was related to subjects that encompass the area of school psychology, with a broad and social view to the factors that interfere in learning, considering all the actors involved in the process, such as society, family, school professionals and students. References from human development theories were also used, more specifically focused on the period of adolescence. This was a qualitative and descriptive research and 36 participants were interviewed: six managers (principals, vice principal and pedagogues among others); a general services assistant; eleven teachers from the final years of the elementary school; nine students from the seventh, eighth and ninth years of elementary school, and mothers of the nine students interviewed. The data analysis was based on Delval's proposal. After collecting the data the interviews were transcribed and six categories were created: family relationships and influence on the student's school career; the work of professionals in the school context; adolescence as a negative interference in students' behavior; student's relationship with the school context; affection as a promoter of development and learning, unfamiliarity with the performance of the school psychologist - which was subdivided into three subcategories: possibility of insertion of the psychologist in basic education; the public with whom the psychologists are going to work with at school and, the contribution of the psychologists according to the perception of the school actors. The results showed the participant's perception about the difficulties of school actors in the school context, separation from families and blaming this public for students' school problems, exhaustion of school professionals caused by their work, stigmatized view of adolescence as a troubled period, school disinterest by the students, the importance of building relationships of affection in the school context. In addition, regarding the performance of the school psychologist, the interviewees are unaware of it, although most of them wanted the professional's insertion in school environments, as far as they understand that the predominant public of action are the students. The data allow us to observe that the participating school actors understand the contribution about the role of school psychology that is not consistent with the theoretical and interventionist references that exist scientifically today. In this sense, it is necessary to disseminate knowledge and questions about different perceptions and expectations discussed in this research that do not address the difficulties in the school field. Furthermore, it is necessary that school actors, secretariats and federal and municipal managers, politicians, as well as the psychologists themselves and the society as a whole, understand the role of school

psychology and realize that, in the school context, there are several broad interferences of the social, economic and historical contexts that affect the schooling process. This dissemination of knowledge can also be a way for all the publics mentioned above to demand the implementation of the federal law, in an ethical and scientific way, in the insertion of the school psychologist in the field of action. In addition, it is also possible to expand the discussion spaces so that it is not restricted to academics and researchers.

Key words: School Psychology. Teens. Mothers. Education Staff. Elementary School

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos participantes do estudo	41
--	----

LISTA DE SIGLAS

CFP Conselho Federal de Psicologia

CRP-MG Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais

UNIP Universidade Paulista

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Atores escolares.....	13
1.2 Regulamentação e divisão da educação básica no Brasil	16
1.3 Desenvolvimento humano e educação na adolescência	18
1.4 História de relações entre a educação e a psicologia	23
1.5 Desafios atuais para a inserção do psicólogo escolar.....	26
1.6 Contribuições da psicologia ao campo escolar	30
2. POSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	36
3. OBJETIVOS	38
3.1 Objetivo geral.....	38
3.2 Objetivos específicos.....	38
4. MÉTODO	39
4.1 Tipo de pesquisa	39
4.2 Participantes e local.....	39
4.3 Instrumentos.....	41
4.4 Procedimento de coleta de dados.....	42
4.5 Aspectos éticos	43
4.6 Análise dos dados	44

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	47
5.1 Relações familiares e influência no percurso escolar do estudante	48
5.2 Trabalho dos profissionais no contexto escolar	51
5.3 Adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes	54
5.4 Relação do estudante com o contexto escolar.....	57
5.5 Afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem	61
5.6 Desconhecimento da atuação do psicólogo escolar	63
5.6.1 Possibilidade de inserção do psicólogo na educação básica.....	65
5.6.2 Público-alvo de atuação do psicólogo na escola.....	70
5.6.3 A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7. REFERÊNCIAS	86
8. APÊNDICE.....	93
8.1 Apêndice A: Roteiro de entrevista	93
9. ANEXO.....	98
9.1 Anexo A: Parecer Consubstanciado do CEP	98

APRESENTAÇÃO

Meu interesse em assuntos da psicologia escolar surgiu após o contato com a disciplina intitulada “Psicologia Educacional I” durante a graduação e concomitantemente com uma prática de extensão em queixa escolar. Senti-me afetada ao ler textos da área que enfatizavam o exercício crítico diante de demandas escolares, eram outros olhares para o contexto escolar. Arelado a isso, também surgiu um incômodo, depois de ter adentrado o campo escolar e perceber que as práticas ainda estavam focadas, em sua maioria, na naturalização de culpa do próprio indivíduo pelo seu fracasso escolar. E, nesse ponto, lembrava-me das referências que havia lido, as quais afirmavam a necessidade de repensar práticas que não integravam à discussão todo o contexto que interferia no processo escolar do estudante.

Depois dessa experiência, as escolhas durante minha formação foram voltadas para pesquisas que priorizassem o público infantil e adolescente, cujos trabalhos se intitulavam “A utilização de histórias em contexto de intervenção e pesquisa em psicologia” e “Automutilação na adolescência: o que a psicologia tem a dizer sobre isso?”. Houve também atuações norteadas para promover o diálogo com atores escolares, de modo que não focasse apenas no estudante a análise sobre os motivos de dificuldades escolares. Até mesmo na clínica, atuando em queixa escolar, foi possível fazer orientações a pais e professores, pela desmistificação de algumas demandas vinda da escola e transmitida pelos pais como associada a um processo individual dos estudantes para discutir um fenômeno que é social. Nesse ponto, lembro-me de uma prática de extensão de tema “violência escolar: do risco à proteção”, em que, no diálogo com uma professora, ela disse que seu aluno precisava de um diagnóstico para ter um monitor em sala de aula, pois a criança não estava aprendendo. Em que o ensino se tem transformado? Se a criança não aprende, ela então precisa de um diagnóstico médico

para que venha a aprender? Sabidamente, diagnósticos são necessários em alguns casos, mas a discussão aqui é outra, é o fato de restringir a não aprendizagem ao diagnóstico: se a criança não aprende, há algo errado com ela, é culpa do indivíduo. Os motivos para a não aprendizagem podem ser diversos, talvez a criança só tenha dificuldades de acompanhar o método de ensino apresentado. Aquela fala marcou-me, e intensificou-se o desejo de continuar na área, pesquisando temas acerca de demandas escolares.

Um ano após a vivência dessas práticas acadêmicas, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) emitiu uma nota enfatizando a importância da inserção de psicólogos e assistentes sociais nas instituições escolares. Entre alguns motivos para esse trabalho, estão a possibilidade da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento social de estudantes, a atuação no enfrentamento de dificuldades escolares e o combate ao fenômeno da violência escolar. Meses depois, houve a promulgação da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. O decreto expõe a necessidade de todos os profissionais escolares atuarem de forma integrada, com foco na mediação das relações sociais e institucionais, visando propor ações que beneficiem os processos de ensino-aprendizagem (Brasil, 2019).

Desse modo, em 2020, algumas inquietações foram tomando forma, quando surgiu o tema desta pesquisa. Enquanto a lei não se efetiva em prática, vem o interesse em relação ao cenário que esses psicólogos encontrarão nos próximos anos: O que os atores escolares têm percebido acerca das demandas escolares? E o que eles esperam do psicólogo escolar nesse contexto? Como imaginam o cenário escolar após a inserção desse profissional?

Em 2020, na busca em acompanhar políticas, orientações e movimentos de inserção da psicologia escolar, optei por fazer parte de um grupo que se chama

“Coletivo em psicologia escolar de Minas Gerais”, o qual conta com a participação de pessoas que trabalham na comissão em psicologia escolar do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais (CRP-MG) e/ou de profissionais e pesquisadores em psicologia escolar. Tal grupo tem debatido questões importantes para que a Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, se cumpra.

Fazer parte desse grupo é uma forma de me manter atualizada acerca da área da psicologia escolar e educacional no Brasil, por exemplo, na participação no evento que ocorreu em setembro de 2021, promovido pelo CRP-MG e intitulado “III Mostra de Práticas em Psicologia e Educação de Minas Gerais”. Profissionais tiveram a oportunidade de se inscrever no evento e submeter seus trabalhos, o que foi essencial para a escrita da dissertação, pois apresentei parte dos dados coletados desta pesquisa e pude dialogar com outros profissionais atuantes em Minas Gerais durante a sessão de apresentação.

Além disso, no início da escrita da dissertação em janeiro de 2022, percebi a necessidade de fazer uma especialização, pois ainda identificava lacunas no conhecimento de acordo com as minhas experiências de leituras e práticas. Em fevereiro, por meio de discussão no grupo “Coletivo em psicologia escolar de Minas Gerais” com indicações sobre especializações fundamentadas na psicologia escolar crítica, conheci e iniciei a especialização “Psicologia e Educação”, oferecida pela Universidade Paulista (UNIP).

Assim, pretendo, com este estudo, contribuir para que psicólogos se familiarizem com o campo futuro de atuação na área escolar e educacional, visto que há um número reduzido dessa categoria profissional nas escolas públicas brasileiras. Dessa maneira, por meio dos resultados e das discussões desta pesquisa, espero que esses profissionais reflitam sobre as prováveis demandas dos atores escolares direcionadas à

sua atuação e, em paralelo, repensem e apresentem um posicionamento crítico acerca das expectativas desse grupo, fundamentando as diretrizes de sua atuação.

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que regulamenta os serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação (Brasil, 2019), marca um cenário de inquietações referentes à atuação, papel e especificidades do psicólogo na escola para garantir a efetivação da lei.

Na tentativa de refletir sobre essas inquietações, é importante considerar que, ao ter acesso às expectativas associadas à atuação do psicólogo escolar, também se identificam as concepções de demandas da escola, o que torna de grande relevância a realização de pesquisas que investiguem tais aspectos para que, desse modo, haja implementações de ações que visem identificar as necessidades do contexto escolar (Prudêncio et al., 2015).

É importante o conhecimento das perspectivas de professores e gestores sobre a atuação de psicólogos nas escolas (Bastos & Pylro, 2016). Segundo Pereira-Silva et al. (2017), é preciso haver investigações que contemplem o público com maior número de participantes e diversificações de contexto em várias escolas, preenchendo lacunas de pesquisas sobre percepções de estudantes acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar, por exemplo. Nesse sentido, para além de profissionais escolares, é interessante ouvir estudantes e suas famílias no que concerne às demandas escolares e à possibilidade de atuação do psicólogo nesse contexto.

Segundo Nascimento (2020), importa realizar estudos que contemplem professores do ensino fundamental, para entender como esses profissionais compreendem o fazer psicológico, as demandas e os desafios existentes no contexto escolar.

Ter acesso às relações escolares e saber como são estabelecidas colabora para a compreender as dificuldades escolares e atuar com os envolvidos (estudantes, escola e

suas famílias), buscando elementos individualmente e analisando suas inter-relações (Souza, 2007).

No contexto escolar, o psicólogo precisa ampliar sua intervenção, de modo que não olhe para o indivíduo de forma isolada, visto que este se encontra em um campo social, em pleno processo de construção. É preciso que a intervenção seja posicionada em nível social, mesmo que ela seja individual. Sendo assim, é necessário ter um olhar amplo e constitutivo para os fatores interferentes no processo de aprendizagem (Bock, 1999). Nesse sentido, esta pesquisa tem por propósito responder à seguinte questão: Quais são as concepções dos atores escolares sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica?

É com esse olhar social e constitutivo é que se buscou entrevistar os diversos participantes escolares que atuam e possuem vivência diretamente com a realidade escolar, para descrever as concepções que possuem acerca da possibilidade de atuação do psicólogo na escola. Desta forma, neste trabalho, o uso da expressão atores escolares fará referência a trabalhadores da educação, estudantes e seus familiares, visto que são grupos que exercem papéis fundamentais na configuração do contexto escolar.

A importância de compreender concepções de atores escolares sobre fenômenos educacionais está identificada em diversas pesquisas já realizadas. Com o objetivo de dialogar com a pergunta desta dissertação, serão retomados, nos próximos itens, resultados e discussão de alguns desses trabalhos.

1.1 Atores escolares

Prudêncio et al. (2015), no intuito de investigarem a necessidade de intervenção de psicólogos em escolas de capital do Sul do país, entrevistaram 40 educadores em 16 escolas. No estudo desses autores, os educadores associam os problemas escolares ao

fato de os estudantes não se adaptarem ao sistema escolar, além de destinarem às famílias dos estudantes as dificuldades de oportunizar o desenvolvimento satisfatório para a ocorrência de um aprendizado com qualidade. Essa explicação que atrela as dificuldades escolares a problemas dos estudantes e de suas famílias reduz e atrapalha a possibilidade de considerar a ampliação de relações estabelecidas socialmente e não discute sobre políticas educacionais, que são fatores interferentes que impactam os atores escolares.

Segundo Souza et al. (2019), o estado deve instrumentalizar e capacitar profissionais que atuem de forma crítica e política, para intervir nessa perspectiva que atribui a culpa a estudantes e familiares pelas causas das dificuldades escolares.

Acerca das políticas educacionais, Bock (2003) diz que elas não atendem à realidade da população que usa esse serviço, transformando essas práticas educacionais em fracasso escolar e direcionando às famílias e aos estudantes a culpa pela não aprendizagem.

Na literatura, é comum encontrar pesquisas que demonstram a necessidade de a família ser participativa na vida dos estudantes, colaborando para um andamento escolar satisfatório, com relações de forma dialética e cooperativa para ambas as partes, família e escola (Araújo et al., 2022), que correlacionam ausência das famílias com baixo rendimento escolar ou indisciplina como citado por Ferreira (2019).

É corriqueiro o pensamento de que o estudante deve apresentar certo grau de desenvolvimento para a faixa etária de ensino. Se isso não acontece, a culpa recai no estudante e em sua família, e o desenvolvimento é visto como algo que vai ser adquirido de “forma natural”, sem fazer associações com a realidade social dos indivíduos (Bock, 2003) e com condições que lhe são ofertadas ou negadas.

A respeito dos profissionais que atuam na educação, resultados de pesquisas

mostram exaustão de gestores em escola privada (Pereira & Souza, 2019), e problemas de saúde em professores do ensino fundamental anos iniciais (Silva et al., 2018). Em ambos os estudos citados, com associações à síndrome de Burnout e também ao adoecimento de professores em escolas públicas. Em estudo Souza et al. (2019), devido à falta de perspectiva de realizações profissionais, professores expuseram sentimento de impotência e compreensão que estavam despreparados para lidar com dificuldades escolares, o que pode estar relacionado à existência de políticas educacionais que não atendem à realidade dos estudantes, fazendo com que a instituição escolar tenha dificuldades de planejar estratégias para lidar com algumas situações, por falta de profissionais para atuarem nesse enfrentamento.

No contexto brasileiro, os profissionais escolares têm sido submetidos a baixos salários e condições de trabalho indesejáveis, autoritarismo de implementações de políticas públicas educacionais, educadores não são ouvidos durante a elaboração das leis. Muitas vezes, determinações burocráticas são valorizadas e adquirem maiores importância do que a promoção de um ensino de qualidade. Profissionais são desqualificados acerca do seu saber, havendo alta rotatividade deles, alguns por atestado médico, e faltas que dificultam a execução e o planejamento pedagógico (Souza, 2007). Também há sobrecarga de trabalho e ausência de diálogos que promovam a escuta e articulem a reflexão e o acolhimento desses profissionais educadores.

Na busca de compreensão do fenômeno das dificuldades aprendizagem, profissionais escolares possuem crenças biologizantes e patologizantes, caracterizadas pela compreensão de que, se o estudante não aprende, é por fatores biológicos (Prudêncio et al., 2015).

Todavia, essa crença não tem origem nos gestores e professores, pois, conforme defende Antunes (2008), a educação é determinada por fatores culturais e históricos, e o

ser humano aprende e constrói com suas relações, e, nesse sentido, a visão dos educadores sobre os estudantes e suas famílias é constituída socialmente. Adicionalmente à explicação biologizante, Bock (2003) afirma que as dificuldades escolares têm sido explicadas por meio da pobreza e da desestruturação familiar, correlação essa feita pela sociedade e por profissionais que atuam diretamente com a educação.

O processo educativo, fundamentado por relações teóricas e práticas entre a pedagogia e a psicologia, favoreceu ideias estigmatizadas e patologizantes sobre o estudante e suas famílias, ocultando a educação enquanto processo social insistindo em “pensar a educação como um processo natural de desenvolvimento de potencialidades existentes nos sujeitos” (Bock, 2003, p. 85). Infelizmente essa concepção ainda é corriqueira na visão de alguns profissionais escolares.

Depois de contextualizar, de forma breve, o panorama das relações escolares entre família, estudantes e profissionais escolares, é necessário também apresentar as leis que perpassam as instituições escolares. Nesse sentido, a seguir, buscar-se-á discorrer sobre algumas leis brasileiras que regulamentam a educação básica e suas respectivas divisões. Esse tópico tem como finalidade evidenciar as etapas e competências almejadas de cada fase do período escolar exposta na lei.

1.2 Regulamentação e divisão da educação básica no Brasil

Na atualidade, a educação básica nas redes públicas é garantida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (Brasil, 1996). Posteriormente, a LDB foi alterada por meio da promulgação da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que inclui e divide o ensino em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Sobre o ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação por meio da resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, define que a faixa etária prevista para esta etapa é de seis a 14 anos de idade, dividindo-se em anos iniciais (com duração de cinco anos), voltado a alunos de seis a dez anos de idade e anos finais (com duração de quatro anos), atendendo alunos de 11 a 14 anos de idade (Brasil, 2005).

Segundo a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o Ensino Fundamental tem por finalidade desenvolver o aluno em sua capacidade de aprender e apresentar domínio da leitura, escrita e cálculo, além de favorecer a compreensão dos alunos em assuntos relativos ao seu convívio social, questões como o sistema político, artes, tecnologia. Também tem como objetivo a aquisição de conhecimentos e habilidades para que o estudante possa apresentar uma visão crítica da sociedade, como formação de valores e condutas. E, como propósito final, a construção de vínculos com a família, a solidariedade e tolerância com o próximo (Brasil, 2013a).

Na fase equivalente ao Ensino Fundamental, o educando procura referenciais para a aquisição de valores e condutas, de maneira que eles possam enfrentar as exigências impostas pelo seu círculo social. Nesse sentido, os alunos da educação básica, estão imersos em sociedade e por isso também são ativos e construtores culturalmente, de modo que aprendem e ensinam em sua relação com a escola, família e sociedade que está em pleno desenvolvimento. O sistema educativo tem a responsabilidade de oportunizar o desenvolvimento do aluno de acordo com a idade própria escolar, levando em conta seu tempo mental e socioemocional, considerando o contexto que esse estudante se encontra (Brasil, 2013b).

Cabe mencionar que, no ano de 2020, devido a medidas necessárias para prevenção e cuidados de saúde durante o cenário da pandemia de COVID-19, houve suspensão de atividades presenciais na educação básica, alterando a organização de

atividades e calendários escolares com a instituição do modo de ensino online, tornando o cenário educacional crítico (Brasil, 2020). Esta condição interferiu negativamente na aprendizagem dos alunos e é provável que as perdas sejam maiores em algumas disciplinas e em grupos menos favorecidos (Oliveira et al., 2020).

Para reflexão e organização da educação escolar, diversos saberes em Psicologia são importantes e, entre eles, é relevante mencionar a Psicologia do Desenvolvimento, especialmente no tocante às divisões série e idade. Em tal aspecto, é fundamental compreender os limites e possibilidades de cada estágio de desenvolvimento humano, pois esses interferem no processo de construção de conhecimento do aluno. Assim, no tópico seguinte buscar-se-á discorrer essencialmente sobre os estudantes alvo dessa pesquisa, contextualizando as implicações da fase de desenvolvimento humano na adolescência e sua relação no contexto escolar.

1.3 Desenvolvimento humano e educação na adolescência

Piaget, na teoria Epistemologia Genética, considera que a capacidade cognitiva se desenvolve em períodos sucessivos e depende, entre outras coisas, dos meios sociais e escolares para sua construção. Os períodos de desenvolvimento nessa teoria são divididos em sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (Piaget, 1999).

O período sensório-motor inicia-se desde o nascimento e termina perto dos 2 anos. Nele, a criança ainda não utiliza a linguagem, e sim a ação e percepção, e, por esse motivo, esse estágio é conhecido como sensório-motor. O estágio pré-operatório inicia-se por volta dos 2 anos e termina pertos dos 7 anos. Nesse período, a criança já apresenta linguagem e função simbólica, fazendo uso da substituição do objeto pela representação (Piaget, 1999).

O estágio operatório concreto inicia-se perto dos 7 anos e termina próximo aos 11 anos, quando a criança dispõe da habilidade da reversibilidade, pensando uma ação e podendo aplicar em uma situação-problema diferente. Nessa fase, também a criança se encontra na fase da heteronomia em relação ao desenvolvimento moral, caracterizada por comportamento de submissão, obrigatoriedade e respeito por regras de pessoas mais velhas, por avaliar a obediência como mais importante que a justiça, mas, na prática, costuma burlá-las em virtude de não compreender o sentido da existência das normas (Piaget, 1999).

O período operatório formal começa desde os 12 anos de idade (início da adolescência), quando o indivíduo desenvolve o raciocínio formal e abstrato, estabelecendo relações entre o real e o possível. Dessa maneira, nessa fase estão presentes as deduções e hipóteses utilizando a lógica para resoluções de problemas. Próximo a esse estágio, também existe o desenvolvimento da autonomia no campo da moralidade: o adolescente compartilha do respeito mútuo, compreende e segue as regras, não por elas serem impostas, mas por serem de comum acordo (Piaget, 1999).

Quando Piaget situa o homem como ser social, ele diz que só é possível haver o equilíbrio de troca de pensamento (com reflexões e suposições) em um diálogo desde a adolescência, isso porque o indivíduo já se encontra no período das operações formais. Desse modo, em uma conversa, o adolescente consegue pensar em suposições e refletir sobre um determinado assunto, utilizando sua autonomia (Piaget, 1999).

Muitas vezes, o modelo de educação passivo a que os alunos são submetidos não permite a manifestação de criatividade e autonomia, não tendo o educando liberdade para construir o próprio conhecimento e pô-lo em prática de acordo com sua realidade. O conhecimento teórico adquirido de forma passiva e impositiva ocupa um lugar de saber totalmente heterônomo. O estudante, por não compreender a aplicabilidade de tais

conteúdos, faz uso de sua “inteligência” de forma artificial e, ao longo dos anos, o que foi aprendido fica relegado ao esquecimento (Piaget, 1975). Com o ensino imposto, os adolescentes não exercem sua autonomia, podendo atuar no contexto escolar como crianças do estágio das operações concretas, seguindo regras nessa fase por obediência, mas, quando tiverem a possibilidade, podem desrespeitá-las, pois as normas não foram elaboradas com os estudantes, a fim de dar sentido e pertencimento, com senso de justiça e bem mútuo (Piaget, 1999).

Roehrs et al. (2010), ao investigarem como os professores que trabalham no ensino fundamental compreendem a adolescência, perceberam que os profissionais escolares disseram que a fase é dotada de conflitos e emocionalmente instável. Os educadores também relataram que os estudantes adolescentes se posicionam, rebatem opiniões, divergem e são críticos, compreendendo tais comportamentos como produto de rebeldia e imaturidade. Os autores disseram que os professores do ensino fundamental de sua pesquisa acreditam que a adolescência pode passar por variações a depender do contexto social, cultura, história, classe social, raça e gênero.

De forma contrária, Bock (2007), que realizou um estudo averiguando livros que orientam pais e educadores, observou que esses materiais possuem visões de uma adolescência naturalizada, sendo essa fase vista com rebeldia, estágio difícil, com conturbação de origem biológica, com percepções que não inserem os adolescentes no contexto social em que eles se encontram. Assim, justifica-se que a fase é passageira, por isso os adultos são orientados a ter paciência e ser tolerantes com os adolescentes, período natural do desenvolvimento, motivo pelo qual os adultos, por já estarem desenvolvidos, podem mediar e contornar a situação. Nesse sentido, os conflitos encontram-se naturalizados entre adultos e adolescentes, e estes recebem a culpa pelas desavenças, e, desse modo, não são incentivadas as parcerias entre ambos os grupos de

desenvolvimento.

Coimbra et al (2005) pontuam a necessidade de olhar para a pessoa além da fase da adolescência, com suas múltiplas determinações. Segundo os autores é preciso atentar para questões como naturalizações, definições e percepções da adolescência que normatizam e não acrescentam a representação de construção social da adolescência e o potencial do jovem enquanto fluxo de vida e expansão.

Outro assunto comum exposto pelo corpo docente é o desinteresse escolar, que afeta estudantes e professores, o que pode estar relacionado a diversos fatores, como conteúdos e métodos de ensino que não atendem à realidade dos estudantes, currículos densos e com pouca vinculação com o cotidiano (Garcia et al., 2021). Segundo Faria (2020), as práticas de ensino podem afetar na aquisição da aprendizagem, e currículos conteudistas podem fortalecer a exclusão e segregação de estudantes, sendo necessário haver políticas públicas que compreendam essas diferenças escolares.

Barbosa et al. (2020), na busca de entender a desmotivação escolar de estudantes, aplicaram questionários em uma turma do oitavo ano e identificaram que os estudantes sentiam falta de acolhimentos dos profissionais escolares, não se sentiam pertencentes à escola em que estudavam nem percebiam afeto e acolhimento no contexto escolar. Na mesma pesquisa, os professores associaram a motivação a uma questão individual e particular dos estudantes.

Parra e Cruz (2021) buscaram compreender a elaboração e execução de regras escolares com participação de estudantes e professores do ensino fundamental anos finais. Em seus achados, as autoras perceberam que as regras escolares não são construídas com os estudantes e, por isso, os educandos tendem a não as seguir. Outro dado relevante é que a escola diz que há espaços de discussão na tentativa de resolver os problemas, mas os estudantes discordam a esse respeito.

Há uma contradição construída socialmente de o adulto valorizar práticas autoritárias, com imposição de regras aos mais novos, e, por outro lado, a existência de valor atribuído aos adultos de praticarem o afeto, exaltarem as potencialidades e agirem de forma democrática com os estudantes (Bock, 2007).

Em relação ao processo de ensinar, apesar de alguns autores enfatizarem um ensino com autonomia que faça sentido para o estudante de acordo com sua realidade, Couto e Alencar (2015) realizaram uma pesquisa com professores do ensino fundamental, por meio de entrevistas, na temática educação e valores morais, quando tiveram como resultado que os docentes utilizam método impositivo durante as aulas. Dessa maneira, identificaram um hiato entre a forma como o ensino é e como ele deveria ser, entre a autoridade e a autonomia.

Gomes (2013), que realizou um estudo teórico sobre o lugar do afeto e suas implicações educacionais, apresenta alguns dos desafios relativos à compreensão do termo, que não é somente gesto de carinho e amor.

O papel da afetividade também é destacado como importante no processo de ensino-aprendizagem. Gomes e Melo (2010) conceituam o termo dizendo que o afeto mobiliza, é experiência relativa à sensibilidade e sensações, se refere à pessoa que é afetada e atravessada. Lopes (2020), apesar de mostrar que professores veem o afeto como comportamento de cuidado e carinho aos estudantes, discute o termo de maneira mais ampla, expondo que o afeto pode ser negativo ou positivo. Em outra pesquisa, Lopes e Pedruzzi (2021) dizem que as relações de afeto negativo podem influenciar o desempenho do educando, fazendo-o desinteressar-se pelo ensino, com desrespeito e falta de estímulos favorecedores. De maneira contrária, se estudantes forem encorajados, com respeito, empatia e se sentirem valorizados, eles apresentam melhor desenvolvimento intelectual, pois o professor apoiará os estudantes e ajudará em seus

processos escolares.

Barbosa et al. (2020) apresentam que as relações entre aluno e aluno e professor e aluno são essenciais, devendo ser pautadas com afeto e respeito mútuo. Nesse sentido, Barasuol (2016) ressalta que o educador não apenas tem papel de passar conteúdo, mas também deve ser agente que transforma, permitindo que o aluno perceba que se importa com seu desenvolvimento e conquistas, que o orienta e acredita em seu potencial. Jose et al. (2015) elaboraram um relato de experiência, a respeito de práticas de ensino de docentes, os autores acreditam em uma educação afetiva e transformadora.

Após a apresentação de trabalhos sobre o desenvolvimento e a educação na adolescência, tema essencial para compreender algumas dificuldades escolares, também é necessário entender como foi fundamentado o processo histórico das relações entre a educação e a psicologia.

1.4 História de relações entre a educação e a psicologia

Educação é entendida como prática social que é transmitida pela cultura e construída historicamente ao longo da humanidade, pois processos como a cultura atravessam a educação (Antunes, 2008). O contexto educacional é influenciado por raízes que foram constituídas ao longo do processo histórico em que a sociedade brasileira foi fundamentada e as áreas da medicina e da psicologia foram atravessadas por concepções europeias e norte-americanas (Asbahr & Lopes, 2006).

A escola foi gerada pelas necessidades da sociedade, que passou a demandar formações e conhecimentos específicos das pessoas. A escola, ao longo da história, foi moldada em razão das necessidades de uma pequena parcela da sociedade, entendida como sociedade dominante ou elite, destinada a um público seletivo que poderia exercer determinados cargos. Com contradições, a escola chega aos dias atuais como fator de

democratização, o ensino público sendo ofertado a todos como fator de promoção igualitária, oportunizando condições de aprendizagem aos membros da sociedade (Antunes, 2008).

Historicamente, a família burguesa nuclear tornou-se referência de moral e saúde, um modelo familiar que, se saísse do normatizado, seria considerado como degenerado. A infância foi vigiada na busca de encontrar minuciosas características que representassem um indivíduo desajustado que pudesse se tornar um criminoso ou um louco. Para isso, o conhecimento médico nas escolas predominou, surgiu a escola dualista, dos ricos e a dos pobres, e, junto a isso, houve demandas de testes para avaliar aptidões e inteligência, usando os resultados desses instrumentos para justificar as diferenças sociais existentes (Asbahr & Lopes, 2006).

Nesse mesmo contexto, a psicologia constituiu-se em meio a práticas voltadas para uma minoria elitista, vinda de um contexto de desigualdade, massificação e opressão associada a setores dominantes da sociedade (Bock, 1999). A psicologia inseriu-se no contexto escolar realizando diagnósticos e avaliações, discriminando e rotulando educandos, com o objetivo de classificar estudantes em aptos e inaptos para o ensino regular (Patias & Hohendorff, 2019).

A psicologia tradicional junto da pedagogia exerceu práticas de exclusão, com suas classificações e rótulos, por meio dos quais têm justificado as desigualdades sociais pelo fracasso escolar, culpabilizando o indivíduo, sua família e sua raça, e ambas receberam diversas críticas por ser visão dotada de preconceitos com pobres e negros, com discursos que representam as classes dominantes. Porém, essa ideia ainda se encontra disseminada nas escolas, na percepção de estudantes, famílias e professores (Asbahr & Lopes, 2006).

As práticas da psicologia na educação foram criticadas pelo uso equivocado de

técnicas e teorias indiscriminadas, testes que averiguam o estado mental e desempenho, responsabilizando estudantes e suas famílias, para dizer que os problemas caracterizados como emocionais estavam interferindo no desempenho do educando, com omissão de ordem histórica, social, cultural, política e práticas pedagógicas que são fatores que interferem no contexto escolar (Antunes, 2008). A naturalização dos fenômenos psicológicos direcionou a psicologia como prática baseada no modelo médico de intervenção de modo curativo e remediativo que não faz relação com o contexto social do indivíduo (Bock, 1999).

A psicologia e a pedagogia naturalizaram processos individuais que são sociais, favorecendo ideias estigmatizadas, disseminando saberes equivocados e compreendendo que o desenvolvimento do educando é um processo natural, porém, se essas potencialidades não aparecem, é direcionado aos estudantes e suas famílias a não aprendizagem. Fatores como motivação foram ressaltados, apresentando a importância de sua existência nos processos de aprendizagem, mas não fizeram relação com as questões vividas dentro e fora da escola, além da existência de percepções preconceituosas, como a explicação de dificuldades escolares por meio da pobreza e desestruturação familiar (Bock, 2003).

Mesmo com as críticas das práticas da psicologia no contexto escolar em reduzir questões amplamente sociais, poucas atuações conseguiram olhar para esse contexto social e suas implicações. Esse fato tem por fonte principal a decorrência das expectativas da escola, que percebia a psicologia como atuação clínica, encaminhando aluno na busca de métodos curativos e tirando a responsabilidade da escola pelo processo de escolarização do estudante. Contudo, houve trabalhos que atuavam na desconstrução dessa concepção de psicologia escolar clínica e terapêutica, e, devido a essas produções, foi possível a psicologia escolar delimitar seu campo de atuação com

compromisso de atuar em questões que impactam o cotidiano da escola (Antunes, 2008).

É possível perceber por meio dos materiais citados no presente trabalho que o processo histórico de surgimento e proposições da psicologia escolar é marcado por construções e desconstruções. Patto (2015), por exemplo, aborda o processo de exclusão escolar de estudantes de classe sociais desfavorecidas, anunciando a produção do fracasso escolar em escolas públicas brasileiras. Entretanto, cabe destacar que psicologia e educação se devem entrelaçar em seus estudos e prática, pois, para compreender a educação, é necessário investigar aspectos mais amplos, como o processo histórico, social e cultural, situação econômica e territorial que permeiam e interferem no desenvolvimento e aprendizagem dos envolvidos (Bock, 2003; Patto, 2015; Sales, 2020).

Neste tópico, contextualizaram-se e explicaram-se o processo e trajetória da psicologia e educação, sendo essencial para compreender o panorama em que a psicologia escolar encontra atualmente, sendo influenciada por esse processo histórico, originando os desafios atuais para a inserção do psicólogo escolar. Esse tópico será discutido a seguir.

1.5 Desafios atuais para a inserção do psicólogo escolar

Para pensar a educação no Brasil, é preciso refletir sobre os problemas sociais e políticos, pois eles impactam diretamente a educação. No entanto, o cenário político e social brasileiro tem agido com descaso para essa problemática e o que se encontra na educação pública são o sucateamento, ambientes físicos indesejáveis, pouca valorização do docente e repetição de um ensino que não considera a subjetividade dos estudantes e se apresenta com pouca atratividade (Patias & Hohendorff, 2019).

Devido à falta de políticas educacionais que atendam à realidade do ensino público brasileiro, que age com descaso para a educação pública, tem sido necessária a luta pela psicologia escolar e pela educação. Um exemplo disso é o Projeto de Lei n.º 3688, de 31 de outubro de 2000 (Brasil, 2000), que trata da obrigatoriedade de presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de ensino, tramitou no Congresso por 19 anos até se transformar na Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Essa demora na aprovação do projeto denota evidentemente falta de prioridade por parte da classe política (Patias & Hohendorff, 2019).

Segundo Farrel (2009), se há necessidade de lutar pela psicologia escolar, então o papel do psicólogo escolar não está claro para a sociedade. Desse modo, para além de outros grupos, é preciso também que os atores sociais compreendam a função do psicólogo escolar para que esse profissional exerça seu trabalho.

Ainda entre os próprios profissionais da psicologia e educação, há confusão acerca da compreensão do papel da psicologia escolar, o que se deve às transformações pelas quais passou a atuação dos psicólogos na escola ao longo do tempo. Dessa maneira, há necessidade de promover conhecimento e reflexão para profissionais que estão atuando no contexto escolar e nele ainda vão atuar (Patias & Hohendorff, 2019).

Além da dificuldade de compreender a especificidade de atuação da psicologia escolar em nível mundial, segundo Kim et al. (2018), que realizaram um estudo bibliográfico examinando as publicações de revistas na área escolar, os autores perceberam que os pesquisadores em psicologia escolar e educacional têm realizado suas publicações em linhas específicas, como temas voltados ao desenvolvimento infantil e comportamento, e não com pesquisas e publicações na própria área da psicologia escolar e/ou educacional.

García (2019) realizou uma pesquisa no México, investigou a percepção de

alunos de psicologia sobre a função da psicologia educacional e, em seus achados, descobriu que os acadêmicos ainda apresentam dificuldades de compreensão da disciplina de forma integral. Segundo o autor, os discentes consideravam que a psicologia escolar se limita ao ambiente escolar e atua meramente nas dificuldades escolares, de maneira semelhante ao modelo médico clínico corretivo, e não como uma intervenção preventiva inclusiva.

No Brasil, os profissionais da educação também apresentaram desconhecimento sobre como os psicólogos escolares poderiam contribuir no desenvolvimento da educação (Basto & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Rossetti et al., 2004).

Na pesquisa de Rossetti et al. (2004), que entrevistaram profissionais escolares de instituição pública e privada, as autoras perceberam que a maioria dos profissionais disse ser importante ter um psicólogo escolar dentro das instituições, mas essas afirmações vieram sem inclinações da escola para cobrar a inserção desses profissionais no ambiente escolar. Segundo as autoras, os profissionais, em sua maioria, disseram conhecer o trabalho do psicólogo e, quando perguntados como poderia ser essa atuação, os educadores ressaltaram que poderia intervir nas relações entre alunos, famílias e professores. Outra consideração das autoras diz respeito ao fato de que, embora não exista o psicólogo escolar dentro das instituições, algum profissional escolar acaba trabalhando com as demandas que surgem na escola e intervindo em assunto que são vistos como inerentes à psicologia. O psicólogo escolar foi visto como profissional dono de um saber que atuará para resolver todos os problemas existentes e de forma imediata a sua inserção e, em outras percepções, como incapaz de intervir e colaborar no funcionamento das escolas, por questionarem certas construções sociais.

Segundo Bastos e Pylro (2016), que entrevistaram professores do ensino básico

público a respeito da atuação da psicologia escolar, na percepção desses profissionais escolares, o papel do psicólogo escolar é associada a atuações predominantemente com os alunos e suas famílias e, em menor parte, com a instituição. No tocante à intervenção com os estudantes, os docentes revelaram que o trabalho seria com alunos que possuem alguma dificuldade, entre as quais problemas psicológicos, emocionais, comportamentais, cognitivos, afetivos, de ordem familiar e de relacionamento, além de que o psicólogo poderia trabalhar com estudantes que têm deficiências, déficit, alguma síndrome, transtorno ou distúrbio; com a família, o psicólogo acompanharia e realizaria o trabalho de conversar com as famílias, apoiá-las e orientá-las; e, com a instituição, o trabalho seria com os professores, ajudando-os e conversando com eles.

Pereira-Silva et al. (2017) entrevistaram gestores e professores de uma escola particular acerca da concepção de atuação da psicologia escolar, com resultados mostrando predominantemente que alguns profissionais escolares veem o psicólogo com um saber especializado e superior, em relação ao conhecimento de outros profissionais que atuam no contexto escolar. Outros perceberam o papel do psicólogo na escola, associado a um auxiliar, solicitando, quando for preciso, para resolver alguma dificuldade escolar. E, em número menor de relatos, a presença do psicólogo na escola foi vista como indiferente, pois outros profissionais escolares podem desempenhar suas funções. Acerca da atuação do psicólogo escolar, os resultados da pesquisa de Pereira-Silva et al. (2017) demonstraram uma expectativa de atuação voltada para alunos com dificuldades educacionais e de adaptação, que necessitam de cuidados educacionais especiais com uso de técnicas da psicologia. Além disso, foi mencionada a intervenção com as famílias, com conversas e apoios referentes a seus filhos, contribuindo com os profissionais escolares, ao promoverem esse diálogo pontual com os pais, evitando conflitos e ofertando assistência a professores para agir com os estudantes, realizando

orientação ou agindo com parcerias ao longo do ano letivo.

Essa concepção de psicólogo nas escolas com atendimentos associados ao modelo clínico não constitui as dificuldades escolares a todos os fatores interferentes. É notável o desconhecimento da psicologia escolar como campo de práticas em que insere todo o contexto social e averigua a produção do fracasso escolar (Bastos & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Rossetti et al., 2004).

Em relação aos desafios para a inserção do psicólogo escolar, Prudêncio et al. (2015) fazem questionamentos sobre como lidar com uma realidade que valoriza os processos biológicos e medicalizantes e atravessa as práticas dos psicólogos escolares em um momento em que as demandas de atuação médica voltada para correção e cura chegam ao profissional de psicologia.

Souza et al. (2016) entrevistaram psicólogos que estavam atuando em secretarias de educação de forma comprometida com as teorias e metodologias da psicologia escolar. Contudo, os participantes apresentavam dificuldades na valorização do trabalho, excesso de trabalho, mudança de gestão interferindo na continuidade da atuação, desvio de função e concepções de educadores considerando que o psicólogo escolar deveria atuar de modo clínico.

Após a apresentação dos desafios atuais para a inserção do psicólogo escolar na educação, também é importante falar da contribuição da psicologia ao campo escolar, tópico a ser discutido a seguir.

1.6 Contribuições da psicologia ao campo escolar

O papel da ciência psicológica tem sido o de promover mudanças, apresentando uma capacidade de reflexão ante ideias impostas e práticas existentes. Sua função é acompanhar o movimento da realidade social, uma psicologia sem cristalizações e uma

identidade que nunca estará pronta e acabada (Bock, 1999).

Segundo Altenbernd et al. (2015), as práticas psicológicas devem ser articuladas em rede, adotando princípio da integralidade e intersetorialidade. Ademais, os autores apontam a limitação de cursos em formação de psicologia, focadas em intervenções individuais que não integram o contexto social do indivíduo.

Concernentemente à atuação da psicologia escolar e educacional, ela deve ser voltada indiretamente aos mecanismos de ensino, entendendo que facilidades e dificuldades no processo educativo são um conjunto entre os diversos ambientes em que o educando se encontra (Sales, 2020).

Para Antunes (2008), a psicologia educacional refere-se a uma área de conhecimento e tem por propósito construir saberes acerca dos fenômenos psicológicos que interferem no processo educativo; já a psicologia escolar se apresenta como campo de atuação, ao realizar intervenções que estejam relacionadas ao espaço escolar. Nesse sentido, a psicologia escolar utiliza conhecimentos da psicologia e mais precisamente de teorias da psicologia educacional.

Patias e Hohendorff (2019) defendem que o psicólogo escolar deve ter um olhar amplo e social para os fatores que interferem na aprendizagem, considerando todos os atores que estão no processo, como sociedade, família, profissionais escolares e estudantes.

Hacker e Hayes (2017) apresentam possíveis caminhos e reflexões acerca da atuação da psicologia escolar, evidenciando a importância de observar os contextos de desenvolvimento nos quais o indivíduo está imerso, pois desigualdades sociais podem impactar o processo de desenvolvimento humano, visto que a educação se torna fator importante para reduzir possíveis desvantagens. Além disso, psicólogos escolares podem atuar priorizando forças e resiliências dos alunos e compreender que os

indivíduos estão dentro de um ecossistema, residindo em diversos contextos de desenvolvimento, além do da escola.

Em estudo bibliográfico com objetivo de explorar como a psicologia escolar tem sido fundamentada nos Estados Unidos e em diversos países, Alsoqaih et al. (2017) consideram que o papel e a função do psicólogo escolar variam de acordo com o país em que o profissional está atuando, pois fatores como cultura, legislação e restrições orçamentárias influenciam no trabalho do psicólogo escolar. Contudo, os autores evidenciam que os psicólogos escolares têm um papel amplo, atuando tanto dentro da escola quanto nas comunidades que rodeiam o contexto escolar que, de algum modo, tem relação com a instituição.

Sant'Ana (2019) realiza uma revisão narrativa que busca apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar em relação a comportamento de autolesão de adolescentes. Há um aumento de casos desse tipo de comportamentos que estão sendo relatados no ambiente escolar e em mídias sociais, porém existe um número reduzido de material científico que aborda essa temática. A autora enfatiza a necessidade de olhar para os contextos de desenvolvimento dos adolescentes, integrando família, escola e realidade social e atual que interferem nos processos da adolescência.

Outra modalidade de atuação da psicologia escolar pode ser a orientação profissional e projeto de vida. Fonseca e Canal (2022) realizaram uma pesquisa com adolescentes e consideraram a necessidade do investimento em políticas públicas que incentivem reflexões sobre esses projetos, pois na escola pode haver o desenvolvimento de adolescentes com propostas que oportunizam autoconhecimento e identificações acerca da escolha profissional.

Segundo Rossetti et al. (2004), o psicólogo escolar também pode trabalhar

promovendo discussões, reformulando processos de avaliações, buscando aprimorar métodos de ensino, atuando de modo preventivo, avaliando as dificuldades escolares e nelas intervindo, além de inserir toda a instituição escolar, entre outras possibilidades de contribuição.

De acordo com a orientação do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), a obrigatoriedade do psicólogo nas redes de ensino básico é a possibilidade de realizar um trabalho em rede em prol de evidenciar as potencialidades dos indivíduos, respeitar e acompanhar o desenvolvimento e as particularidades dos estudantes e investir em práticas preventivas, promovendo o relacionamento entre professor, estudante e suas famílias, desenvolver trabalhos em equipe com o público envolvido no contexto escolar, integrando e transformando o trabalho em práticas coletivas. O psicólogo escolar no processo de ensino e aprendizagem tem como contribuição analisar criticamente as condições sociais e históricas que foram determinadas, olhando para aspectos interferentes em meio relacional: práticas institucionais, família, grupo de interação e contexto social. Nesse sentido, as intervenções são feitas analisando o processo de escolarização que é produzido, situando questões institucionais, sociais e históricas. O psicólogo poderá atuar repensando as práticas institucionais, rever o planejamento político-pedagógico da instituição, propor diálogo acerca do trabalho de educadores e política educacional vigente, com construções coletivas e relações interpessoais. No que se refere aos estudantes, sua intervenção é orientada para considerar aspectos que interferem na construção da subjetividade deles, percebendo o estudante como potencial no que ele pode desenvolver. É preciso ter acesso a realidades subjetivas, objetivas, particulares e plurais na relação com o outro, sem centrar apenas os estudantes e seus familiares, e sim considerar outras dimensões no contexto escolar que são interferentes (CFP, 2019).

Prudêncio et al. (2015) questionam como fazer a atuação de psicólogos nas escolas acontecer na busca de construir processos educativos que oportunizem a democracia e as potencialidades de cada ator escolar e como atuar na construção de espaço de acolhimentos com práticas humanizadas nas escolas, inserindo as relações sociais que são constituídas. Esses autores dizem que não existem respostas contundentes para esses questionamentos, mas ressaltam que uma estratégia possível seria atuar na formação continuada de profissionais envolvidos na educação, enfatizando que a psicologia escolar poderia atuar com mediação, levando aquisição crítica acerca dos conhecimentos que dizem respeito à aprendizagem, à garantia de direitos humano e à diversidade, bem como às teorias do desenvolvimento e das relações sociais e a políticas educacionais.

Nascimento (2020) analisou perspectivas de 17 psicólogos e de 32 professores que atuavam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental de escolas municipais, relativamente à atuação do psicólogo junto de professores, focados no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. A autora percebeu que professores ainda têm concepções de que o psicólogo atuaria em questões emergentes e intervenções individuais voltadas a estudantes e familiares, além de que o psicólogo poderia trabalhar realizando orientação e propondo reflexão de práticas pedagógicas. Já os psicólogos disseram que os professores têm visões de que as dificuldades ou problemas de estudantes interferem no ensino e na aprendizagem destes. Ademais, os professores disseram que a ausência das famílias e a estrutura escolar e falta de recursos afetam o andamento escolar.

Nascimento (2020) apresenta ainda a necessidade de psicólogos estabelecerem parcerias com docentes, o que se torna importante para realizar intervenções com os educadores, com referenciais preventivos, psicossociais e institucionais. A autora salienta que é interessante que psicólogos tenham conhecimentos teóricos e

metodológicos para atuarem de maneira crítica e busquem a transformação no contexto escolar.

Finalmente, de acordo com Prudêncio et al. (2015), a atuação do psicólogo escolar deve estar pautada no compromisso crítico acerca das políticas educacionais, com conduta ética e política, sendo necessário que o psicólogo tenha conhecimentos teóricos e metodológicos diante de discursos que tendem a reduzir os fenômenos e produzem o fracasso escolar. É preciso estar atento e subverter pautas que valorizam questões individuais e demandas baseadas em questões biológicas e médicas e é indispensável atuar no desenvolvimento de competências de indivíduos que potencializem as diversas maneiras de ser e aprender.

2. POSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao longo da história, a psicologia no contexto escolar reduziu fenômenos que interferiam no processo de escolarização do estudante, produzindo o fracasso escolar. Por meio de produções acadêmicas, houve a desconstrução de práticas que não atendiam à realidade escolar dos educandos, e a psicologia escolar delimitou-se como campo de atuação na perspectiva de compromisso social, averiguando questões amplas que impactam a educação (Antunes, 2008; Patto, 2015).

Há diversas produções científicas que falam sobre a necessidade de ampliar a intervenção do psicólogo escolar em nível social, investigando como o processo escolar se tem instituído (Antunes, 2008; Bock, 1999; Bock, 2003; CFP, 2019; Hacker & Hayes, 2017; Patias & Hohendorff, 2019; Patto, 2015; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Sales, 2020; Souza, 2007).

Apesar disso, pesquisas demonstram que as expectativas de profissionais escolares acerca da atuação do psicólogo escolar são voltadas para intervenções individuais e clínicas, sem inserir os processos constitutivos e interferentes no tocante aos problemas escolares (Antunes, 2008; Bastos & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Rossetti et al., 2004; Souza et al., 2016).

A obrigatoriedade da inserção de psicólogos na rede pública de educação básica, promulgada pela Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), enfatiza importância de questionamentos e pesquisas sobre a forma como o psicólogo pode contribuir na educação.

Nesse sentido, esta pesquisa insere-se como possibilidade de causar reflexões diante de demandas apresentadas pela escola, sendo uma maneira de poder repensar construções, planejar estratégias sobre o que se torna viável em termos de atuação do

psicólogo escolar diante de profissionais escolares, de estudantes e suas mães, considerando a importância de valorizar a escuta de diferentes atores envolvidos na produção do funcionamento escolar (Bastos & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015;). Diante do exposto, o propósito deste estudo consiste em responder à seguinte questão: Quais são as concepções dos atores escolares sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Descrever concepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e das respectivas mães e profissionais escolares acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar percepções sobre o contexto escolar de estudantes (e das respectivas mães) do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental e de gestores, professores e uma auxiliar de serviços gerais;
- Investigar experiências e atuações na instituição escolar de estudantes do sétimo, oitavo e nono ano e das respectivas mães, gestores, professores e uma auxiliar de serviços gerais;
- Averiguar perspectivas e expectativas sobre o papel do psicólogo escolar que tem estudantes do sétimo, oitavo e nono ano e das respectivas mães, gestores, professores e uma auxiliar de serviços gerais.

4. MÉTODO

4.1 Tipo de pesquisa

Em relação ao objetivo, a pesquisa é qualitativa, visto que busca compreender a construção e a realidade social dos participantes, cujo interesse está nas perspectivas deles, em suas vivências e sua interpretação do dia a dia em relação ao tema de estudo (Flick, 2009). Além do mais, ela é descritiva, com a finalidade de apresentar opiniões, crenças e condutas do público pesquisado (Gil, 2002).

4.2 Participantes e local

Nesta pesquisa foram entrevistados 36 participantes, entre os quais seis gestores (diretor, vice-diretor e pedagogo), uma auxiliar de serviços gerais¹, 11 professores dos anos finais do ensino fundamental, nove alunos do ensino fundamental anos finais (do sétimo, oitavo e nono anos) e nove mães de alunos que cursam o ensino fundamental anos finais.

A escolha do período escolar foi baseada na Epistemologia Genética, apresentada por Piaget (1999), pois o método de entrevista escolhido exige do participante elaborações de hipóteses e resoluções de problemas não palpáveis (Carragher, 1994). E, segundo Piaget (1999), na adolescência há a elaboração de teorias abstratas e capacidade de reflexão, pois o adolescente consegue fazer deduções e hipóteses, devido ao desenvolvimento do estágio operatório formal que se inicia perto de 10, 11 a 12 anos, período da adolescência que coincide com o período em que os estudantes estão cursando o ensino fundamental anos finais.

Nesse sentido, como critérios de inclusão, foram entrevistados apenas estudantes

¹ A auxiliar de serviços gerais demonstrou desejo em participar da pesquisa, e a pesquisadora, durante a entrevista e as transcrições e análise de dados, percebeu a importância da participação dessa profissional, já que a ideia da pesquisa é descrever concepções de atores escolares, sendo a auxiliar de serviços gerais uma atuante dentro do contexto escolar como todos os outros participantes entrevistados.

de 12 anos de idade acima e também atores escolares que estavam inseridos na instituição pesquisada há mais de seis meses.

Após apresentação da pesquisa, foram selecionados os atores escolares que consentiram voluntariamente em participar. Os estudantes que aceitaram participar, por serem menores de idade, tiveram também consentimento de seus responsáveis.

Os participantes desta pesquisa são de duas escolas públicas da educação básica que ofertam ensino fundamental anos finais, do interior do estado de Minas Gerais. Inicialmente foi realizado o mapeamento das escolas públicas que ofertavam o ensino fundamental anos finais, por meio do site da Secretaria de Estado da Educação (2018), no qual constam todas as escolas públicas do último censo escolar da cidade, e foram selecionadas 10 escolas estaduais e cinco escolas municipais.

Foi realizado contato com as secretarias de ensino estadual e municipal por e-mail e por telefone, para a autorização da pesquisa. Após esse contato, foram enviados e-mails a todas as escolas estaduais que ofertavam o ensino fundamental anos finais, porém as escolas estavam com o ensino remoto, o que dificultou o contato com os atores escolares. A secretaria municipal autorizou a pesquisa em duas escolas municipais e indicou o contato de dois diretores que aderiram à pesquisa. Ambas as escolas estão localizadas em bairros de periferia e atendem alunos de diversas localidades da cidade pesquisada.

Na tabela 1, apresentam-se o nome dos participantes e seu papel escolar. As escolas foram nomeadas em escola M e N e os participantes de cada uma receberam nomes fictícios, a fim de preservar o sigilo de suas identidades, iniciados pela mesma letra da escola da qual faziam parte.

Tabela 1**Caracterização dos participantes do estudo**

Participantes	Papel escolar
Morgana	Auxiliar de Serviços Gerais
Margot, Mafalda, Magno, Maitê, Magali, Natanael, Natália, Natasha, Neide	Estudante
Márcia, Mailen, Muriel, Nadir, Noemir, Nicolý	Gestor(a)
Milena, Marina, Mariana, Márlucia, Melanie, Núbia, Natanaele, Nívea, Neila	Mãe
Manuela, Max, Mabel, Maurício, Matheus, Marília, Neusa, Noélia, Nelson, Nataly, Neymar	Professor

Considerando-se os grupos participantes da pesquisa, a média de idade foi de 14 anos entre os estudantes ($dp=0,78$), de 52 entre os gestores ($dp=9,52$), de 40 entre as mães ($dp=7,52$) e de 50 anos entre os professores ($dp=10,64$), já a idade da auxiliar de serviços gerais era 57 anos. Para os gestores e os professores também foi calculado a média de tempo de atuação na educação, sendo, respectivamente, 17 anos ($dp=11,72$) e 16 anos ($dp=9,08$).

4.3 Instrumentos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais há a elaboração e o planejamento minucioso antes de o pesquisador ir a campo, pensando no roteiro de acordo com o tema e objetivos da pesquisa. A escolha por esse instrumento foi devido a suas vantagens, entre as quais a de os indivíduos poderem responder livremente e também de possibilitarem ao pesquisador retornar ao assunto perguntado, se o participante se desviasse do assunto (Gil, 2002).

No intuito de atender aos objetivos do projeto, foram construídos roteiros de entrevistas (Apêndice A) de acordo com os papéis desempenhados pelos participantes

no contexto escolar: estudantes e as respectivas mães; gestores e professores. Com a entrevista, foram investigadas a caracterização dos participantes, a percepção dos atores escolares sobre o cenário escolar, suas atuações no contexto e possibilidades que eles veem para a inserção do psicólogo na escola.

Todos os roteiros possuíam o mesmo tema, porém as perguntas se diferenciaram em termos de abordagens com cada diferente grupo de atores escolares. São exemplos de perguntas do roteiro: “diga algo que você considera relevante a ser dito em relação à instituição em que você trabalha no momento”; “durante esse tempo de contato aqui na instituição, ocorreu alguma situação que lhe causou desconforto?”; “o que você acha de ter um psicólogo na escola?”; e “se tivesse um psicólogo na instituição, o que ele poderia fazer?”.

4.4 Procedimento de coleta de dados

A entrevista foi realizada individualmente em salas situadas nas dependências das escolas pesquisadas. Os participantes foram convidados a responder a algumas perguntas que tiveram como norte o roteiro de entrevista.

As entrevistas foram conduzidas e norteadas pelo método clínico piagetiano (Piaget, 1926/2005). Para Carraher (1994), o propósito desse método é a compreensão dos pensamentos dos indivíduos, suas análises sobre determinados assuntos, a maneira como solucionam problemas e suas respostas diante de sugestões contrárias às do entrevistador. No método clínico, a tarefa do examinador é motivar os participantes à reflexão. Segundo Marquezini et al. (2017), o método clínico utiliza perguntas semiabertas e sua sequência dependerá dos tipos de respostas do entrevistado, de forma que não há respostas certas ou erradas. Desse modo, para Delval (2002) no método clínico, há perguntas básicas aplicadas a todos os entrevistados e questões

complementares que são elaboradas pelo entrevistador durante a prática, cujo objetivo é esclarecer as respostas do indivíduo. Esse método compreende que uma entrevista eficaz é aquela que proporciona ao participante sua expressão e comunicação, de forma que possa existir o entendimento do seu pensamento em relação ao assunto estudado.

As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio com o consentimento do participante. Em momento posterior, os áudios foram transcritos para a leitura e análise de dados. Com a finalidade e prevenção da covid-19 à época da coleta de dados, foi obrigatório medir a temperatura ao portão da escola, usar máscara, manter distanciamento recomendado pelos órgãos de saúde e foi disponibilizado álcool em gel para todos os participantes.

4.5 Aspectos éticos

Neste trabalho, foram tomados todos os cuidados éticos assegurados e previstos nas Resoluções n.º 466/2012 (Brasil, 2012) e n.º 510/2016 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde. Inicialmente, foi realizado o contato com os gestores de cada instituição, com o propósito de apresentar informação acerca da pesquisa, objetivos, metodologia e, se estivessem de acordo, solicitar anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Institucional para a realização da pesquisa; depois, o projeto foi submetido à análise ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo *campus* Goiabeiras e aprovado sob o número CAAE: 4.794.088 (Anexo A); em seguida, iniciaram-se os contatos com os participantes da pesquisa (gestores, professores, mães e alunos do ensino fundamental anos finais), a fim de explicar este estudo e os respectivos termos de consentimento destinados a cada participante.

Depois de terem concordado em participar voluntariamente, os atores escolares maiores de idade, consentiram assinar os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE); os responsáveis pelos estudantes também consentiram a assinatura do TCLE, autorizando a participação do aluno; e, por fim, os menores de idade foram solicitados a assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para serem entrevistados.

4.6 Análise dos dados

Após a análise das transcrições das entrevistas, foram criadas categorias com conteúdos significativos, separadas de acordo com assuntos diferentes, importantes para os objetivos da pesquisa. Ainda na etapa da entrevista, foi possível perceber tendências gerais às respostas, e, durante as transcrições dos dados, as primeiras análises foram pensadas a respeito da elaboração das categorias, observando respostas que são parecidas em públicos que possuíam algum aspecto em comum, de acordo com proposta de Delval (2002).

As análises foram pensadas e orientadas em três eixos distintos em que se estruturou a entrevista, a saber: percepção acerca do contexto escolar; atuações e experiências no contexto escolar; e possibilidades de inserção do psicólogo na escola. Depois dos eixos estabelecidos na entrevista, seguindo os objetivos desta pesquisa, foram formadas seis categorias, sendo a última dividida em três subcategorias. Na apresentação das categorias a seguir, além de sua definição, são apresentadas falas dos participantes para ilustrar os conteúdos de cada categoria:

1: Relações familiares e influência no percurso escolar do estudante

Esta categoria é relacionada à percepção dos atores escolares sobre a relação, presença ou ausência das famílias dos estudantes em questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem destes. É exemplo de resposta da categoria:

“a gente discute essas realidades para a gente está apontando opções para mudar

esse quadro, então várias vezes a gente constatou, ‘é isso mesmo, é a ausência da família’, então todo mundo vive a situação. Talvez uns mais do que os outros, mas ela é comum, em todos os professores” (Neymar, professor).

2: Trabalho dos profissionais no contexto escolar

Aqui são apresentados aspectos que interferem no trabalho dos profissionais que atuam dentro da escola, além disso gestores e professores expõem suas dificuldades e desafios no trabalho. Segue um exemplo:

“dentro das dificuldades que a gente encontra no dia a dia, lidando com tantas dificuldades, nesse momento e de outros tanto que a gente convive” (Nataly, professora).

3: Adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes

Essa categoria diz respeito à percepção com estereótipo negativo dos atores escolares sobre os estudantes e a fase que eles estão vivenciando, que é a adolescência. Aparece também a visão da adolescência associada à perspectiva de futuro. A seguir, é apresentado um exemplo:

“o adolescente já tem aquela fase de revolta” (Nicolly, gestora).

4: Relação do estudante com o contexto escolar

As falas englobadas nessa categoria descrevem a relação do estudante com o contexto escolar, caracterizada por desinteresse e falta de autonomia.

“o aluno, o adolescente não tem aquela maturidade que ele tem que estudar para ele e não para mim, aí, às vezes, eu paro muito a minha aula pra ficar conversando” (Mabel, professora).

5: Afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem

Esta categoria contempla respostas que identificam as relações afetivas construídas como fatores relevantes e interferentes para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. É exemplo de fala dessa categoria:

“acho que eu vou pegar o carro e ir lá na casa dele conversar com a mãe dele”
(Mabel, professora).

6: Desconhecimento da atuação do psicólogo escolar

Essa categoria é referente à visão dos atores escolares sobre a falta de conhecimento a respeito do que um psicólogo pode fazer no contexto escolar. Em razão da diversidade de respostas e de conteúdos evocados, essa categoria foi dividida em três subcategorias: “possibilidades de inserção do psicólogo na educação básica”, “público-alvo de atuação do psicólogo na escola” e “a contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares”.

6.1: Possibilidade de inserção do psicólogo na educação básica

Esta categoria diz respeito à opinião de atores escolares sobre a importância de ter um psicólogo atuando diretamente na escola, justificada por questões relativas à priorização da saúde mental como fator importante para aprendizagem.

Frequenta a escola porque a refeição é da escola [os estudantes], isso tudo vai pra cá, se o psicológico tiver afetado, como que já que a gente está falando de estudo, como que vai ter uma vida de estudo tranquila? (Nívea, mãe).

6.2: Público-alvo de atuação do psicólogo na escola

Os atores propuseram que o público escolar que necessita do trabalho do psicólogo é dos estudantes e suas famílias, entretanto apareceram também algumas respostas integrando os profissionais escolares e comunidade envolvida na escola.

“com certeza são os alunos, com certeza essa mente dos adolescentes, que eles têm uma revolta, com certeza pra eles, eles com a mente mudada abrangeriam tudo, a escola melhoraria, eles dentro de casa melhorariam mais” (Milena, mãe).

6.3: A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares

Os profissionais escolares apresentam algumas problemáticas existentes no contexto escolar como necessidade de contribuição do psicólogo escolar: os estudantes imaginam a atuação atendendo, na maior parte, estudantes na modalidade individual; mães e profissionais escolares apresentam a necessidade de o psicólogo trabalhar realizando orientações e promovendo diálogos; os profissionais também expõem a intervenção em conflitos entre os servidores.

“com certeza eu trabalho com o aluno, ele é meu material de trabalho, se ele tiver bem, meu trabalho rende muito mais” (Neusa, professora).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas entrevistas com 36 participantes, entre os quais seis gestores (diretor, vice-diretor e pedagogo), uma auxiliar de serviços gerais, 11 professores dos anos finais do ensino fundamental, nove alunos do ensino fundamental anos finais e nove mães de alunos que cursam o ensino fundamental anos finais. Posto isso, a seguir serão apresentados os resultados e a discussão referente a cada categoria construída no tópico análise de dados.

5.1 Relações familiares e influência no percurso escolar do estudante

Na categoria “Relações familiares e influência no percurso escolar do estudante” estão incluídas respostas acerca da ausência e/ou desentendimento escolar. Houve também relatos de maneira a culpabilizar a família por sua ausência ou omissão e pela não aprendizagem e desinteresse dos adolescentes.

Essa categoria é relacionada à percepção dos atores escolares sobre a relação, presença ou ausência das famílias dos estudantes em questões relativas ao desenvolvimento destes. Os participantes apontaram o afastamento da maior parte das famílias e/ou relação conflituosa com gestores e professores e culpabilizaram a ausência ou omissão desse público pela não aprendizagem ou comportamentos problemas dos estudantes.

Todas as mães entrevistadas relataram estarem presentes na vida escolar dos filhos, mantendo diálogo com os profissionais da escola e, quando não podem comparecer às reuniões, vão à escola em outro momento ou pedem a algum outro familiar para ir. Entretanto, considerando o relato de todos os atores escolares, a relação entre a escola e as famílias é superficial. Gestores relataram que as mães, mesmo aquelas próximas, comparecem à escola somente quando são chamadas, normalmente em reuniões de pais. Segundo a gestora Noemir:

Temos uma parcela de pais que vem em reuniões, mas também temos uma parcela, que é a maioria, que não vem às reuniões e não querem nem saber, não adianta chamar, não adianta ir à casa que não atende.

De maneira semelhante, Bock (2003) destaca que as ideias de culpabilização dos educandos e de suas famílias pela não aprendizagem estão presentes até os dias atuais. Tal concepção parece ainda estar presente na visão de alguns profissionais escolares, conforme ilustrado na fala do gestor Muriel:

Os pais que são presentes dentro da escola, você vê um apoio deles, eles vêm para conversar com o aluno, você liga, eles aparecem, participam de reunião, então os que são presentes são, os que não são

já é notório, você sente até no comportamento do aluno, no rendimento dele.

Estudos recentes apresentam relações entre ausência de pais no processo escolar dos filhos e dificuldades no ensino-aprendizagem escolar de estudantes, como na revisão de literatura de Ferreira (2019), que demonstra que o afastamento dos pais na vida escolar dos filhos pode acarretar baixo rendimento e indisciplina. Araújo et al. (2022) investigaram concepções de estudantes do sexto ano do ensino fundamental acerca da relevância da família no processo de escolarização dos estudantes. O estudo evidencia a ausência da maior parte dos pais dos estudantes participantes, e, quando os pais estão presentes na vida escolar dos filhos, estes se sentem valorizados colaborando no bom andamento escolar.

Entretanto, segundo Bock (2003) e os relatos a seguir, percebe-se uma concepção de dificuldades escolares explicados por meio da pobreza e desestruturação familiar. Nesse sentido, a participante gestora Márcia disse:

A grande maioria são família desestruturadas... [relatos das várias formas de famílias existentes e do meio social que essas famílias estão inseridas] então é uma vulnerabilidade muito grande, que traz muito reflexos na vida desses meninos.

A professora Mabel relatou:

Tem menino que fala assim para mim, 'e professora minha mãe não está nem aí para mim não, venho para escola se eu quiser' e a culpa é da escola? e são justamente esses meninos que têm dificuldades e que não caminham.

As situações de vida impactam o estudante, não se pode negar esse aspecto, contudo no contexto escolar, é preciso compreender todo um processo de ensino e aprendizagem. Ao perguntar a respeito do comportamento de seus colegas, a estudante Margot respondeu:

Eu não sei sobre meus colegas, mas talvez alguns comportamentos tenham relação com a família, que eu não sei, talvez queira atenção, eu não sei porque eu não conheço a família.

Essa concepção de culpabilizar a família pelos comportamentos dos estudantes

é encontrada até mesmo nós próprios estudantes entrevistados, é uma ideia estabelecida no meio social. Os atores escolares, principalmente gestores e professores, queixam-se da ausência dos pais na escola, quando se percebem tendências em atribuir às famílias o fracasso escolar de seus filhos, demonstrando visões centradas em ideais de como os estudantes e suas famílias deveriam ser. É possível observar contradições nas falas de alguns participantes, quando direcionam a causa para as dificuldades de aprendizagem ora para os educandos, ora para as famílias, mas também se percebem, em menor frequência, relatos como o da gestora Mailen:

A gente percebe também a mudança da postura tanto dos alunos quanto dos pais, quando eles começam a acreditar no trabalho da escola, passam a participar mais. Quando são bem acolhidos, então, a principal mudança parte da gente também, porque, quando você abre as portas e convida o pessoal para vir, a pessoa já te olha diferente. Poxa vida, está me dando um espaço, então a gente vê diferente.

Araújo et al. (2022) expuseram a necessidade de que a rede de relações entre família e escola se fundamente em parceria cooperativa e colaborativa de ambas as partes e que atenda à realidade social e histórica. Em consonância com essa proposta, o professor Matheus disse na entrevista:

A culpa não é das famílias também, porque eles foram criados assim, então vai passando de geração a geração. Talvez eles também não saibam, então como que eu vou trazer eles para a escola também? Porque eles têm que trabalhar para sustentar os filhos.

Em análise considerando complexidade de fatores envolvidos para a explicação acerca do fenômeno do aprendizado escolar, Bock (2003) afirma que o fracasso escolar se fundamenta em políticas educacionais que não atendem à realidade do público que utiliza esse serviço, e não nas famílias do educando (Bock, 2003). Apesar de a maioria dos relatos atribuir às famílias a culpa pelas dificuldades escolares, ressalta-se aqui que tal visão reduz a análise do fenômeno, o que impede uma compreensão e intervenção apropriadas. Assim, é necessário promover reflexões acerca desses posicionamentos enraizados e pensar condutas que promovam as resoluções das problemáticas levantadas

nessa categoria: o afastamento das famílias da escola.

A seguir é apresentada a segunda categoria, a qual se refere ao trabalho dos profissionais no contexto escolar.

5.2 Trabalho dos profissionais no contexto escolar

Na categoria “Trabalho dos profissionais no contexto escolar”, os participantes apresentaram respostas referentes à desvalorização social e econômica, falta de autonomia, cansaço e esgotamento, naturalização acerca das dificuldades de funcionamento escolar e queixas sobre a oferta de cursos que não fazem sentido para os profissionais. A gestora Nadir disse:

Um salário de um vereador e de um professor, sou muito revoltada, o político não vê isso, ele passou pela escola, mas ele não valoriza, as mordomias que têm um deputado.

Segundo Souza (2007), a desvalorização salarial dos profissionais e a falta de condições de trabalho desejáveis compõem a produção de um ensino deficitário, já que os baixos salários geram profissionais insatisfeitos, o que se reflete no trabalho. Em relação às condições de trabalho, a professora Neusa destacou:

Nós não temos voz, não temos, só temos que obedecer, a gente não tem muita autonomia não, mais é executar mesmo o que é proposto.

De mesma forma, Souza (2007), ao escrever sobre o funcionamento escolar e sobre as causas da produção do fracasso escolar e de sofrimento, afirma que o autoritarismo nas implementações de políticas públicas da educação contribui para a produção de educadores fracassados, uma vez que as leis são impostas, vindas de cima, e quem, de fato, está no chão da escola nem sequer é ouvido.

Nessa categoria, houve maior frequência de relatos relativos ao cansaço e esgotamento profissionais sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho escolar. Exemplo disso é a fala do gestor Muriel, ao ser perguntado sobre como tem sido seu

trabalho:

Meu trabalho? Pesado.

Pereira e Souza (2019) realizaram um estudo com 15 gestores de uma escola brasileira privada que teve por objetivo averiguar a prevalência da exaustão emocional e realização pessoal no ambiente de trabalho. Os resultados da pesquisa mostraram que a maior parte dos participantes apresentava exaustão emocional e média realização profissional, supondo que os participantes poderiam estar com síndrome de Burnout. Em uma de suas falas, a gestora Márcia ressaltou:

Essa carga está muito pesada em cima da gente [...] você tem que mostrar resultado, você tem que fazer isso, você tem que fazer aquilo e ninguém te olha como um ser humano sabe?

Prudêncio et al. (2015), em pesquisa com educadores, afirmam que há entre os profissionais escolares excesso de trabalho e falta de diálogo que possam oportunizar o acolhimento e a escuta.

A respeito do excesso de trabalho e saúde dos educadores, a gestora Noemir disse que:

Está um pouco mais pesado devido [...] a profissionais de modo geral que adoecem e têm que afastar, nem sempre pode contratar pra substituir de modo imediato.

Silva et al. (2018), na busca de verificarem correlações entre a síndrome de Burnout, depressão, condições sociodemográficas e organizacionais, realizaram um estudo com professores no ensino fundamental anos iniciais, com aplicação de inventário da síndrome de Burnout e questionário, averiguando a saúde dos docentes. Os resultados encontrados revelaram que os professores são um grupo vulnerável de adoecimento, aparecendo a exaustão emocional e falta de realização pessoal na amostra da pesquisa.

Souza (2007) apresenta alguns dispositivos de mudanças que impactam o processo educativo, um dos quais é a alta licença de profissionais em escola por

motivos de saúde, visto que os profissionais escolares são atingidos pelas doenças por motivos de intenso sofrimento devido a condições de trabalho que são precárias. A fala da gestora Nicolý é ilustrativa dessa situação:

Às vezes não dá pra fazer nada que a gente planejou, ontem mesmo eu estava dentro de sala de aula, a professora está de atestado, mandaram um professor pra ficar no lugar dela e o professor já saiu de licença médica, e então assim, tinha que ir alguém pra sala, faltaram três professores ontem.

Souza (2007) expõe que essa rotatividade de profissionais no ambiente escolar impacta as dificuldades de profissionais planejarem práticas pedagógicas, além de interferir no potencial de aprendizagem da classe escolar. Segundo a autora, há também uma naturalização de práticas escolares desorganizadas e descrença na possibilidade de pôr em prática um planejamento que, de fato, seja executado.

As dificuldades no contexto escolar passam a ser naturalizadas, como apontadas nas falas dos profissionais:

Normal, igual a todas que eu já trabalhei mesmo, não tem muita diferença não” (Manuela, professora).
A escola aqui dentro é como qualquer outra escola, uma escola que tem funcionários, que tem seus problemas, você tem que conviver com os problemas individuais de cada um (Muriel, gestor).

Tornando, conforme discutido por Souza (2007), a incerteza na única certeza. Além do excesso de trabalho, os educadores relatam dificuldades quanto à natureza de algumas atividades que devem desempenhar, como no relato da gestora Nadir:

O tempo está muito curto, porque o povo está cobrando da gente, muita burocracia, tem que fazer documento para arquivar, os planejamentos. Nosso material diário, tudo online, o professor preenche a frequência do menino, entendeu? Hoje estamos perdendo muito tempo com burocracia, você planeja uma coisa para o dia e não consegue vencer.

De acordo com Souza (2007), o que se vê é a valorização de determinações burocráticas em detrimento das práticas pedagógicas que promovam a oferta de educação de qualidade aos estudantes. Também surgem falas sobre obrigações de formações a serem realizadas pelos docentes, conforme relata a professora Mabel:

Às vezes, eles subestimam o professor, dão curso em coisa que o professor tem obrigação de saber; às vezes, tem curso desnecessário, você vai fazer o curso e pensa: meu Deus, pra que isso?

Souza (2007) aponta que há uma desqualificação de saber dos professores na oferta de curso de formação o que atribui as causas da não aprendizagem aos educadores. Essa autora questiona se a produção de aulas ineficazes é devida exclusivamente à deficiência do ensino docente ou se devem ser analisadas as condições de trabalho hostis e precárias que ocorrem durante anos, afetando o ensino.

A seguir, é apresentada a terceira categoria, a qual se refere a percepção de adolescência relatada por atores escolares.

5.3 Adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes

Na categoria “Adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes”, os educadores e as mães apresentaram respostas de conteúdos significativos relacionados a percepções da adolescência como período de desenvolvimento problemático, uma fase difícil e conturbada, concomitantemente atribuindo aos adolescentes dos tempos atuais a responsabilidade por essas dificuldades. A maioria dos participantes não associa as mudanças da adolescência a condições sociais e históricas interferentes; no entanto, houve alguns relatos apresentando o contexto social e expondo essa relação.

Tais resultados também foram encontrados em pesquisa de Bock (2007), em estudo com livros que orientam pais e educadores, percebendo, nesses materiais, formadores de concepções de mundo, visões naturalizantes (adolescentes vistos como rebeldes, fase difícil e conturbada, originada por causas biológicas) de uma adolescência que não contempla o contexto social vivido do indivíduo.

Percebem-se, nas falas dos atores escolares, frases que associam a palavra revolta ao período da adolescência e comparação da adolescência dos dias atuais com a

de épocas anteriores, afirmando que são diferentes, porém sem explicar essa diferença por associações com o contexto social vivido:

Os adolescentes hoje não são os mesmos de antigamente, a cabeça dos adolescentes hoje está mais fraca, está mais focada em outras coisas erradas” (Melanie, mãe).

Roehrs et al. (2010) realizaram uma pesquisa com professores do ensino fundamental, na tentativa de compreender como os profissionais percebem a adolescência. Os dados do estudo também vão ao encontro dos apresentados acima, pois os docentes manifestaram preocupações com o estágio da adolescência, correlacionando a fase com conflitos e instabilidades emocionais. Além disso, disseram que os adolescentes passam a se posicionar, são críticos e rebatem opiniões, mas veem tais características como rebeldia e imaturidade.

As características de questionar regras impostas e certezas estabelecidas, percebidas de maneira negativa pelos adultos e vistas como falta de respeito na escola que argumenta que os mais novos devem obedecer aos mais velhos, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia durante o período da adolescência, conforme exposto por Piaget (1975). Durante as entrevistas, a participante Nadir disse que uma estudante:

Desacatou a professora, ela não se coloca no lugar dela e não reconhece a posição do professor na vida dela, isso é muito comum nos adolescentes de hoje.

De maneira semelhante, Bock (2007) expõe a ideia de que a adolescência é uma fase de desenvolvimento problemática e os adultos devem tolerar e contornar as situações por estarem mais desenvolvidos. Dessa forma, os conflitos entre ambos os públicos são naturalizados e são justificados pela fase de desenvolvimento, não incentivando a construção de relações recíprocas.

Em seu estudo, Bock (2007) contrapõe-se a visões que defendem a adolescência como um período natural do desenvolvimento, afirmando que tal ideia cristaliza o

argumento de que não precisa falar da origem sócio-histórica da adolescência ou da maneira como as características dessa fase surgiram. Nesse ponto, esta pesquisa apresenta dados semelhantes, pois os participantes dissertaram e argumentaram com base nas descrições de comportamentos ou aspectos percebidos, não havendo uma análise da história de cada adolescente, mas vendo o mundo social como interferente naquele indivíduo, não como constituinte de sua vida.

Contudo, é interessante ressaltar que, mesmo em menor frequência, atores escolares, incluindo alguns estudantes, falaram sobre o período da adolescência, relacionando-o com o contexto social vivido pelos estudantes. A gestora Noemir, por exemplo, mencionou o contexto social em que os adolescentes estão inseridos e disse que os jovens não têm uma perspectiva de futuro:

Me incomoda muito que nossos jovens aqui da redondeza, eles não têm uma visão de futuro.

De forma discrepante, na pesquisa de Roehrs et al. (2010), os professores de ensino fundamental disseram acreditar em uma adolescência que sofre variações a depender do contexto, como as diferenças entre culturas, período histórico, classe social, raça e gênero.

Além disso, alguns entrevistados citaram caminhos para o desenvolvimento de uma adolescência potencializadora, capaz de resolver questões sociais enfrentadas nessa fase. Por exemplo, a professora Noélia disse que:

Se houvesse um projeto que inserisse os estudantes no mercado de trabalho por um curto período do dia, de modo que pudessem conciliar os estudos com o serviço, evitaria dos adolescentes ficarem na rua e a realidade deles seria outra.

Em relação ao mercado de trabalho, Fonseca e Canal (2022) realizaram uma pesquisa com adolescentes e identificaram a relação entre crenças de autoeficácia e aspectos psicossociais com a escolha profissional. As autoras consideraram a importância de políticas públicas que incentivem a inserção da orientação profissional

nas instituições escolares, a fim de oportunizar acesso e acompanhar a transição entre escola e mercado de trabalho. Além disso, a escola pode promover o desenvolvimento dos adolescentes com propostas que favoreçam o autoconhecimento, identificação e aptidões.

No próximo tópico, será discutida a quarta categoria, que é a relação desse estudante adolescente com o contexto escolar.

5.4 Relação do estudante com o contexto escolar

Todos os participantes da pesquisa apresentaram respostas nessa categoria, citando assuntos relacionados à desmotivação/desinteresse, indisciplina e/ou falta de expectativa de vida. Fazem parte dessa categoria também falas de alguns estudantes sobre a dificuldade de questionar regras e relatos de alguns profissionais e mães, denotando uma educação voltada para falta de autonomia dos estudantes.

Garcia et al. (2021), em estudo de revisão sobre a produção acadêmica de teses e dissertações, observaram que, embora a escola seja compreendida como um meio de desenvolvimento para um futuro de possibilidades, o desinteresse é corriqueiro e afeta os estudantes e o corpo docente. Os autores inferiram que a falta de interesse escolar está relacionada a várias dimensões, como disciplinas curriculares, e à forma como a aprendizagem é ofertada. O professor Nelson, citou:

um aluno meu, que não fazia nada, ofertando um experimento de elétrica para ele, começou a manifestar interesse, por quê? Porque eu não ouvi, eu tenho tempo de ouvir meus alunos?

Segundo Bock (2003), a psicologia tornou-se cúmplice da pedagogia, apresentando a relevância da motivação para a aquisição de conhecimento, mas sem inserir a educação e a escola como parte do contexto social, desconsiderando que questões vividas fora e dentro da escola impactam o ensino, a organização da forma de avaliar e o currículo a ser seguido.

Durante as entrevistas, os participantes apresentaram suas percepções sobre o desinteresse escolar dos estudantes, mas não buscaram pensar causas para explicar tal fenômeno:

Metade da sala não gosta de estudar (Maitê, estudante)

Às vezes, a gente se depara com o aluno que falta motivação (Neymar, professor).

Faria (2020) afirma que o espaço escolar pode produzir silenciamentos afetando a aquisição da aprendizagem, pois a falta de políticas públicas que atendam às diferenças escolares faz com que a organização do contexto escolar utilize currículos conteudistas, fortalecendo a segregação e exclusão de estudantes. No que concerne às atividades escolares, o professor e o estudante comentaram:

Se eu estivesse em um modelo de escola que é o mesmo modelo que eu estudei na década de 1970, então eu ficaria apático também. (Nelson, professor).

Ultimamente estou achando que algumas disciplinas, no meu ver, não têm muita necessidade, mas vai ver tem (Magno, estudante).

Barbosa et al. (2020) buscaram compreender as possíveis causas para a ocorrência do desinteresse escolar, utilizando questionários abertos e fechados em uma turma do oitavo ano. A pesquisa mostrou que adolescentes sentiam a falta de acolhimento dos professores e profissionais e da escola como todo, além de que os alunos não se sentiam pertencentes à escola. Já na visão dos professores, a falta de motivação era decorrente unicamente dos próprios estudantes.

A indisciplina foi um assunto que apareceu com frequência nos relatos dos atores escolares, vista como comportamento indesejável, presente em situações de conflitos ou em momentos em que o estudante não quer realizar as atividades propostas na sala de aula. São exemplos as falas dos estudantes:

Margot e Natanael, respectivamente:

Tem uns que não querem aprender, que não vem na aula, mas não querem fazer nada, querem ficar conversando, não obedecem (Margot, estudante).

Não são todos, mas tem alguns alunos que avacalham a aula, não querem saber de nada, só vem a aula para fazer bagunça, atrapalham a sala toda, porque o professor tem que ficar chamando atenção (Natanael, estudante).

De maneira semelhante, Parra e Cruz (2021) dizem que, acerca do funcionamento do espaço escolar, não há construção de regras com os estudantes, por esse motivo eles tendem a não seguir essas regras. Embora a escola diga que promove espaços de discussão, os estudantes discordam dessa afirmação. Na mesma direção, a gestora Noemir relatou:

Nós já tivemos problemas indisciplinados seríssimos com alunos, mas hoje não, hoje a nossa escola está muito tranquila [...], muitas vezes o professor reconhece que errou, passou do limite, às vezes o aluno reconhece que errou, então a gente trabalha bem dessa forma, a gente escuta o aluno, depois a gente escuta o professor, se isso foi relatado pelo pai, também escuto o pai e depois a gente se senta junto pra chegar em um consenso.

A respeito da escuta, a gestora Márcia assim expôs:

De modo geral, a gente percebe que nossos alunos [...] precisam de atenção, de contato, de uma conversa, de uma escuta.

Esses dados vão ao encontro do que Parra e Cruz (2021) evidenciaram a respeito de construções de regras, pois, de acordo com as gestoras, os estudantes são ouvidos e há evidência da importância do diálogo e de chegar a um consenso entre todos os envolvidos, porém essas autoras também perceberam que há esse movimento somente depois que há a indisciplina e/ou os conflitos.

Quanto à falta de autonomia, apareceram relatos relacionados à imposição de regras. Natanael disse que não consegue questionar sobre as ordens que são passadas na escola; já sua mãe, Nívea, disse na entrevista que houve um dia em que ele questionou algumas atividades passadas, dizendo não fazer sentido, e que ela foi chamada à escola. Mãe, estudante e profissionais da escola conversaram e o estudante acabou fazendo os exercícios, mesmo achando que não fazia sentido. Sobre a imposição de regra, a estudante Mafalda assim se manifestou:

É chato professor gritar dentro de sala de aula.

De mesma maneira, Couto e Alencar (2015) entrevistaram professores do ensino fundamental acerca da temática educação e valores morais. E em seus achados, perceberam que os discentes usavam de métodos impositivos durante as aulas para ensinar práticas entre certo e errado, em vez de apresentar a discussão à classe e realizar a interlocução com o estudante. Piaget (1975) já criticava a prática do ensino que não incentivava a criatividade e a autonomia, na qual o estudante não era livre para escolher e construir o seu conhecimento, associando com sua realidade.

Entretanto, é preciso considerar que a falta de autonomia não é restrita a um dos grupos dos atores escolares, pois, além dos estudantes e de suas famílias, os professores não têm autonomia na construção coletiva na elaboração do currículo a ser seguido, assim como os gestores diante de várias regras a serem respeitadas quanto à organização escolar.

Bock (2007) apresenta que a adolescência, sendo vista como período natural, acaba não fazendo articulação com a cultura. Desse modo, não é possível pensar em soluções que melhor atendam esse adolescente com políticas públicas, com adequação de atividades escolares que atendam à realidade desse jovem. Não se discutem a tentativa de controle de adultos sobre os adolescentes, o distanciamento entre o mundo do adulto e do adolescente e a falta de autonomia. De mesma maneira, há também uma tendência em naturalizar o desinteresse escolar dos estudantes:

Normal de toda escola, os alunos talvez não se interessando muito
(Magali, estudante)

É o discurso nosso em geral, que o aluno não está interessado (Nelson,
professor).

Perceber o desinteresse e a desmotivação como algo natural contribui para acostumar-se com esse estado, não buscando explicações e construção conjunta de soluções para tais fenômenos.

Segundo Bock (2007), aos adultos é destinado o uso de autoridade e aos mais novos a imposição de regra; de modo contraditório, é relegada ao adulto a missão do afeto, da compressão, da democracia, e são ressaltados aspectos positivos nos adolescentes. Tal missão de afeto aparece na próxima categoria, que se refere à discussão sobre o afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem nas entrevistas com os participantes.

5.5 Afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem

Na categoria “Afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem”, os participantes apresentaram respostas de conteúdos significativos relacionados ao carinho e às relações construídas que oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. A gestora Nadir salientou:

A aprendizagem é a parte primeiro do afetivo, não estou falando de contato físico não, que a gente não está podendo, mas é de o aluno perceber que você gosta dele, que você se importa com ele.

Segundo Barasuol (2016), o papel do educador não é o de somente passar conteúdo, o educador é agente transformador que deve levar a prática com respeito e afeto para a ocorrência da aprendizagem. É crucial que estudante note que o professor acredita em seu potencial e vibra com seu desenvolvimento e conquistas. Os professores relataram:

O tempo que a gente tem para poder fazer é insuficiente, não vai agregar na vida do aluno, eles precisam de pessoas que parem para ouvir que faça eles acreditarem neles mesmos (Max, professor).

Se o aluno sentir que ele é importante, que ele faz a diferença, eu acho que ele vai gostar mais dele, eu acho (Noélia, professora).

Indo ao encontro do relato acima, Gomes (2013) diz que há desafios no entendimento do termo afeto, que não é apenas comportamento de demonstrar carinho e amor. Semelhantemente ao que a participante Noélia apresentou, Gomes e Melo (2010) destacam que o afeto pode aparecer como verbo no sentido de afetar, mobilizar. Nesse

sentido, os atores escolares podem influenciar os estudantes por meio da sensibilidade e empatia. Nesse sentido, afeto pode ser entendido como condutas tanto positivas como negativas. O papel do afeto é exemplificado na fala da mãe Melanie:

O professor pôs minha filha muito para baixo, disse que menino de escola pública não iria para frente, falei com ele 'ô professor você estudou na escola pública a vida inteira?' Falou sim, 'mas hoje você está no seu lugar', a culpa não é da escola pública, então eu senti que ele diminuiu a classe falando isso.

Os educadores afetam os estudantes por meio das concepções de mundo que eles têm e expõem, é isso que a participante Melanie apresentou. Do mesmo modo, segundo Lopes (2020), os professores veem o afeto com os estudantes apenas como atitude de cuidado e carinho. Ainda sobre os efeitos dos afetos e sua importância, a mãe Milena disse:

Às vezes, ela [a filha] reclama do professor, ela vê que não quer ensinar; às vezes, pergunta e o professor não responde à pergunta do aluno.

Barbosa et al. (2020) aplicaram questionários a professores e estudantes do ensino fundamental anos finais, a fim de compreender as causas do desinteresse escolar de adolescentes, e obtiveram como resultado que professores acreditam que o desinteresse escolar é explicado por culpa dos estudantes apenas, sem perceberem a relação da falta de vínculo dos estudantes com os conteúdos estudados. Ainda afirmaram os autores que a escola é vista por esses educandos como lugar de aprender disciplinas obrigatórias, sendo um local somente de estudo; entretanto, deveria ser um contexto de afetividade e companheirismo onde todos se percebessem acolhidos; assim, o ensino e aprendizagem terão qualidade. A professora Mabel também disse:

Eu sou malvista pelos meus colegas porque eu gosto dos meus alunos, eu vejo que eles têm potencial, às vezes eu escuto meus colegas falarem 'esse menino não sabe nada', às vezes eu engulo seco, às vezes eu discordo, mas eu parei de discutir, vi que não vale à pena, então eu penso assim: não sabe nada? Que é isso? Eu tenho tanto aluno que dá retorno.

Lopes e Pedruzzi (2021) dizem que o professor tem efeitos de influências no

desempenho do estudante, podendo afetar negativamente, atuando com desestímulos e desencorajando o educando no seu processo educativo. A estudante Mafalda expôs:

Eu tenho um professor que ele chega à sala, a gente conversa com ele, a gente fica livre pra falar, a gente fica mais à vontade e, ao mesmo tempo, a gente aprende melhor, com mais facilidade, sabe?

A mãe Mariana também relatou:

Tem um professor que dá a aula dele e depois ele tira um tempo, se senta e conversa. Tem dia que o pessoal se senta e conversa com os alunos, e eu acho isso de uma riqueza muito grande.

Segundo Lopes e Pedruzzi (2021), estudantes que são encorajados, que se sentem respeitados com atitudes empáticas e de valorização têm melhores resultados de desenvolvimento intelectual, pois não se sentem sozinhos, já que têm abertura com o professor e sabem que podem contatar com ele para vencer as dificuldades durante o percurso escolar.

Jose et al. (2015) defendem que a escola é lugar que deve promover o desenvolvimento de seus estudantes, oportunizando suporte para que o educando se desenvolva de maneira social e histórica. Assim, diante das questões apresentadas nessa categoria e nas anteriormente mencionadas, os participantes também apresentaram reflexões sobre possibilidades para a atuação do psicólogo no contexto escolar, cujos conteúdos significativos são apresentados na categoria a seguir.

5.6 Desconhecimento da atuação do psicólogo escolar

Nas respostas à categoria “Desconhecimento da atuação do psicólogo escolar”, os atores escolares assumiram que não sabem como o psicólogo poderia contribuir para o contexto escolar. Percebe-se, por meio dos relatos, quanto o conhecimento da psicologia está restrito à própria categoria e a sociedade ainda não compreende bem o seu papel. A fala da gestora Nicolý exemplifica tal questão:

Sou um pouco leiga no assunto da psicologia, nunca tive assim o contato assim, de ir experienciar, nunca tive curiosidade de ler, então

assim, também eu sou um pouco analfabeta nessa parte.

Há diversas pesquisas no Brasil que demonstram que os profissionais escolares não sabem o que um psicólogo poderia fazer na educação (Basto & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Rossetti et al., 2004).

Esse desconhecimento pode estar relacionado à dificuldade de inserção do psicólogo escolar, a qual não está restrita somente ao Brasil, conforme apresentado por Kim et al. (2018) em trabalho de revisão internacional, até mesmo as publicações da área da Psicologia Escolar Educacional estão sendo feitas em revistas que contemplam linhas relacionadas aos aspectos do desenvolvimento infantil e do comportamento. Ainda sobre a falta de conhecimento, o adolescente Magno questionou:

Então, psicologia está relacionado a quê?

A pesquisadora devolveu a pergunta, e o estudante relatou:

A gente tem a ideia de que é mais ao cérebro né, as relações do cérebro com o corpo, mas eu acho que as vezes o comportamento entra também, exemplo, a gente vê muito quando uma criança e um adolescente ficam mais quieto, vai buscar ajuda no psicólogo pra ver se tem algum déficit, acho que tem relação a isso.

García (2019) mostrou que até mesmo os graduandos em Psicologia apresentam percepções equivocadas, com concepções curativas e clínicas, sobre como a Psicologia Escolar Educacional pode contribuir no contexto educacional. Em relação ao desconhecimento e associação a práticas clínicas baseadas em modelos médicos e curativos, o gestor Muriel relatou:

Só posso te dizer o seguinte, eu não conheço o trabalho do psicólogo, não conheço, apesar que eu estou precisando de ir em um psiquiatra (risos).

Ainda sobre as construções sociais, associações e confusões entre medicina, psiquiatria e psicologia, a mãe Mariana expôs:

Se tirar dos meninos aqui na escola que psicólogo é psicólogo e psiquiatra é psiquiatra, que não são os mesmos profissionais, para eles pararem de falar 'é porque está doido', que se está procurando é porque está com problema 'olha lá a doida', está procurando é porque tem que se tratar.

Para compreender essas percepções, é importante também retornar à história da consolidação da psicologia como prática na escola, pois a escola é determinada por construções sociais e atravessamentos de como a sociedade se fundamentou, um dos quais foi a valorização de práticas médicas (Antunes, 2008; Asbahr & Lopes, 2006).

Asbahr e Lopes (2006) dizem que, ao longo da história, os estudantes foram vigiados com conhecimentos médicos, a fim de examinar minuciosas características que fizessem referência à loucura e, com isso, surgiram as práticas da psicologia nas escolas com a aplicação de testes para avaliar os estudantes. Segundo Bock (2009), houve a reprodução do modelo médico, baseado na cura e intervenções remediativas, sem fazer relação com o contexto social dos indivíduos.

Farrel (2009) defende que é preciso reafirmar a importância do psicólogo escolar. Isso significa que esse papel não está consolidado pela sociedade, sendo, assim, indispensável oportunizar conhecimento aos atores escolares acerca dessa possibilidade de atuação. Fica evidente, com base nos dados apresentados neste tópico, que um dos desafios para a inserção do psicólogo nas escolas diz respeito à falta de conhecimento sobre a atuação.

Esse desconhecimento da psicologia escolar está presente nas três subcategorias que compõem essa categoria: “Possibilidades de inserção do psicólogo na escola”; “Público-alvo de atuação do psicólogo na escola”; e “A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares”. Nelas, as falas dos atores escolares evidenciaram que o que eles esperam do profissional psicólogo não condiz com o campo de atuação da psicologia escolar.

5.6.1 Possibilidade de inserção do psicólogo na educação básica

Respostas da subcategoria “Possibilidade de inserção do psicólogo na educação

básica” incluem manifestações dos atores escolares sobre suas opiniões a respeito da possibilidade de inserção do psicólogo nas escolas. Alguns questionaram, mas a maioria dos entrevistados enfatizou o desejo de ter o psicólogo da área educacional nas escolas:

Olha, eu torço por isso, eu torço muito por isso, eu acho muito importante (Mailen, gestora).

Nossa, seria muito bom, na hora que você ligou, falei, nossa que novidade boa (Milena, mãe).

Como que é importante esse profissional e a gente já questionou, por que não tem esse profissional aqui dentro? Por que não tem esse psicólogo justamente em uma área educacional, onde a gente lida com pessoas e pessoas são diferentes, cada uma com os seus problemas? E eu acho assim, eu vim perguntando até hoje, por que que não tem esse profissional aqui. (Neymar, professor).

A despeito do desconhecimento de possibilidades de atuação, percebe-se, por meio dos relatos, uma valorização pelos atores escolares acerca da inserção do psicólogo na escola, dados que corroboram a pesquisa de Rossetti et al. (2004), que entrevistaram profissionais escolares e identificaram que alguns disseram sobre a necessidade de ter o psicólogo escolar dentro das instituições escolares.

Os dados desta pesquisa e da pesquisa de Rossetti et al. (2004) são semelhantes, principalmente na valoração do psicólogo como dono de um saber pela maioria dos participantes, sendo o profissional capaz de resolver as dificuldades escolares instantaneamente. Acerca da possibilidade de inserção, o gestor Muriel disse:

Porque não tem forma de trabalhar se não tiver parceria, [...] então é, se for pra ajudar a detectar os problemas e ajudar a gente trabalhar em cima dos problemas, muito bem-vindo, mas, se for só mais um caso para fazer o atendimento como se fosse em escritório, uma clínica de atendimento como se fosse sentar no divã, aí no meu ponto de vista já acharia que era em vão.

De mesmo modo, Rossetti et al. (2004) também identificaram ideia de profissionais acerca da incapacidade do psicólogo escolar para colaborar no funcionamento das escolas, por fazerem questionamentos de construções sociais e condutas enraizadas na escola, vistas como nocivas para o andamento do contexto escolar.

Acredita-se que esses questionamentos, suposições e concepções até mesmo contrárias de atores escolares a respeito da inserção do psicólogo escolar sejam por falta de conhecimento no que diz respeito às contribuições da psicologia escolar para o campo escolar, conforme apresentado pelos autores Basto e Pylro (2016); Pereira-Silva et al. (2017), Prudêncio et al. (2015), Rossetti et al., (2004).

Quanto às questões de vinculação profissional, o gestor Muriel fez alguns questionamentos acerca da inserção do psicólogo escolar:

Porque se a pessoa tiver inserida dentro da escola, ela vai estar subordinada a quem? Ela vai estar subordinada à saúde ou ela vai estar subordinada à educação? Ou ela vai estar subordinada ao sigilo profissional? Aí a que ponto, que isso ajudaria a gente, se a gente não conhecer o problema?

O professor Nelson concordou com a inserção do psicólogo, mas não dentro das escolas, defendendo que o profissional deve trabalhar nas secretarias de educação:

Diretamente não, ele deve ser inserido na educação, fazer parte da equipe multidisciplinar, e não é um psicólogo pra atender 22 escolas do município [...], é proporcional, tem que ter, mas não diretamente dentro da escola, ele aqui seria mais um que entraria no grupo e continuaria fazendo a mesma coisa com pouco tempo. (Nelson, professor)

Em relação a essa vinculação, Souza et al. (2016) perceberam, em seu estudo, que os profissionais que atuavam em secretarias estavam exercendo um trabalho ético, comprometido e científico, de acordo com os referenciais da psicologia escolar, porém com uma sobrecarga de trabalho exaustiva e com desvio de funções.

Os atores escolares têm percepções de um trabalho clínico do psicólogo escolar, com uma conduta ética profissional baseada no sigilo que orienta a profissão, conforme é percebido na seguinte fala do professor Nelson:

tem que ver qual o apoio que ele vai ter, porque, se eu coloco um psicólogo e dou condição de trabalho para ele, vai cair na legislação [questões éticas e de sigilo que orientam o trabalho do psicólogo].

Os atores escolares justificam a inserção do psicólogo na escola mediante uma perspectiva de um trabalho voltado para a escuta: o psicólogo deve promover a

disseminação do diálogo por meio da escuta com os atores escolares, mas o sentido que os participantes exaltam aqui é relativo ao trabalho clínico:

Concordo, tem muitos alunos aqui na escola que precisam desabafar e ter contato com alguém que eles confiam (Maitê, estudante)

Eu acho que é isso que está faltando, é um desabafo de um, um desabafo de outro, é montar esse perfil, o perfil do trabalhador que a escola precisa (Morgana, auxiliar de serviços gerais)

Eu acho que isso aí que tinha de ser um programa que tinha que vir, [...] ah, vai ser palestra, legal que é um aprendizado, mas tem uns que têm que conversar em individual, para ver se dá resultado, que pode conversar, conversar e não ter resultado ainda. (Mariana, mãe)

Corroborando os dados acima, Bastos e Pylro (2016), Pereira-Silva et al. (2017), Prudêncio et al. (2015), Rossetti et al. (2004), Souza et al. (2016) e dizem sobre essa concepção de atores escolares relacionados ao modelo clínico de atuação do psicólogo que não insere nem constitui os fatores interferentes do fracasso escolar, que são os aspectos amplos e sociais.

Acredita-se que parte dessa perspectiva de atuação apresentada acima diz respeito à valorização da sociedade por práticas medicalizantes, voltadas para remediação e exaltação de explicações biológicas (Prudêncio et al., 2015). Afirmando essa perspectiva, a gestora Nadir disse:

Psiquiatra tem, se eu chamar uma mãe aqui, em um instantinho ela consegue consulta; psicólogo não tem, não temos psicólogos pra atender os meninos da rede.

Está havendo produções de doenças e encaminhamentos vistas de ordem biológica e médica, porém essas demandas são resultados de condições de ensino que estão estabelecidas, o processo social produz e a indústria farmacêutica remedia. A mãe Nívea também pontuou e questionou:

Porque assim, olha para você vê, porque eu acho assim, aí tem o clínico porque precisa também ter um clínico no posto de saúde, mas aí as pessoas se preocupam mais em cuidar do corpo do que da mente, e nossos problemas vêm de onde? Da mente.

E a gestora Márcia ressaltou sobre a necessidade de olhar para o estudante para além de um corpo físico:

Eu não posso olhar para o aluno só como um intestino, eu preciso olhar para ele sabendo que ele tem cérebro também, ele tem corpo inteiro, então quando cumpro essa função, eu cubro só essa parte, a outra parte fica insuficiente; então, se eu puder juntar essas duas coisas, para dar um alimento, intelectual aqui, emocional, cuidar dessa parte também e da outra parte, seria muito, que tem muitas coisas que uma boa escuta resolve, uma orientação emocional ajuda.

Segundo Prudêncio (2015), é necessário subverter essas concepções, posicionar-se diante dessas construções voltadas para a correção que chegam ao profissional de psicologia escolar. É possível atuar de modo preventivo, na oferta da promoção de relações saudáveis, com políticas educacionais que atendam as diferenças de estudantes e que dê condições de trabalho dignas aos profissionais. Ainda para tal atuação, alguns atores escolares apresentaram possibilidades integradas ao campo da saúde:

Se houvesse um psicólogo para a educação na unidade de saúde, talvez dois profissionais psicólogos para atender a escola, proporcional ao número de alunos, não sei qual seria esse número (Nelson, professor).

Segundo Altenbernd et al. (2015), deve haver integralidade e intersetorialidade entre as práticas psicológicas, e o profissional deve trabalhar em uma atuação em rede, que, mesmo que o psicólogo na saúde realize um atendimento individual, ele deve dialogar com outros profissionais atuando na garantia de direitos do público atendido e compreendendo que a constituição do indivíduo é uma junção de fatores relacionais e sociais ao longo de sua vida. E, de forma semelhante, Morgana, auxiliar de serviços gerais, disse:

Acho que a saúde e a educação têm que caminhar juntas, elas são interligadas, não adianta a escola só mandar o aluno lá para o posto de saúde sem saber o que foi avaliado lá. Quando o psicólogo está dentro da escola, ele acompanha mais de perto, a interação dele com a direção, com determinados alunos, com o profissional ainda maior.

Nesse ponto, mesmo o psicólogo atuando dentro do contexto escolar, o profissional deve considerar a visão de prática psicológica como apontam Altenbernd et al. (2015), essa prática deve suceder em redes de saúde, assistência, educação, entre outras, e esse trabalho deve ser articulado. Para atender às demandas sociais, é

necessário ações intersetoriais que abarcam vários atores.

Ainda em relação ao psicólogo atuando dentro do contexto escolar, o gestor Muriel disse:

o profissional atuando dentro da escola, ele trabalharia em parceria com a gestão escolar? [...] ou ele viria só para fazer o trabalho dele e iria embora como todos fazem?

De maneira semelhante, Nascimento (2020) apresenta a importância de psicólogos atuando no contexto escolar de construir parcerias com docentes, a fim de conseguirem realizar um trabalho preventivo que consiga mobilizar a transformação das dificuldades escolares nas instituições.

A subcategoria seguinte diz respeito ao público-alvo identificado para essa atuação.

5.6.2 Público-alvo de atuação do psicólogo na escola

A subcategoria “Público-alvo de atuação do psicólogo na escola” refere-se aos relatos que apareceram voltados à necessidade de intervenção do psicólogo escolar a públicos específicos. Todos os atores escolares mencionaram os estudantes como público de intervenção e, em menor frequência, destacaram a necessidade de trabalhar com dificuldades que famílias e os profissionais escolares possuem. Para a mãe Marina, a intervenção seria:

Mais voltada com os alunos, porque as crianças precisam mais, acho que com os alunos porque tem coisa que acontece com elas que elas não falam, eu acho que prefiro com os alunos [...] é muita gente, é muito aluno problemático, é muita gente que tem muita coisa para falar, é difícil. Ter essa conversa com alguns pais que fica ali batendo na tecla e não dá resultado, não muda.

Sobre tal questão, Souza et al. (2019) destacam que o estado precisa instrumentalizar e investir em profissionais para mudar a concepção que culpabiliza os estudantes e famílias pelas problemáticas encontradas dentro do contexto escolar.

De modo geral, a maioria dos atores escolares percebe a necessidade de

intervenção com outros públicos escolares, apesar de focarem prioritariamente a intervenção com estudantes, como se vê no relato da gestora Nadir:

Tem muitos profissionais que têm problemas [...] é necessário, mas assim, para que haja aprendizagem, eu prefiro, sugiro que comece pelos alunos.

Segundo Prudêncio et al. (2015), por meio do relato da entrevista que eles conduziram, é possível perceber que os participantes da pesquisa não inserem como fator interferente das práticas escolares o contexto social, as políticas educacionais e fatores econômicos e até mesmo as influências de percepções que profissionais escolares têm acerca de ideologias e crenças direcionadas aos estudantes.

A estudante Margot expôs sua percepção:

A principal mesmo, a principal forma do psicólogo agir é conversando com os alunos mesmo, que atrapalham, que é a principal, que é os alunos, não é tanto os professores não, entendeu?

Falamos como essa desconsideram todos os fatores sociais interferentes na constituição e no desenvolvimento do indivíduo, com discurso focado no ensino e na aprendizagem como processo meramente individual, já que o problema são os estudantes que estão atrapalhando a aula. Porém, conforme já destacado, é necessário compreender, de forma integrada, todo o campo social que afeta esse estudante (Bock, 1999; Bock, 2003; Patias & Hohendorff, 2019; Patto, 2015; Sales, 2020). A estudante Margot apresentou os professores como público-alvo:

Os alunos precisam mais, mas alguns [professores] seria bom pra ser mais comunicativo também, que nem todos são comunicativos, não são muito bons com as palavras, então é bom também para aprender, até com os outros professores.

A estudante Mafalda apresentou como público principal de trabalho os estudantes e destacou a família e a ausência dela no contexto escolar e citou os professores:

Acho que seria mais voltado aos alunos, porque os pais já não vêm muito na escola, os professores? É seria bom, né?

Já os profissionais escolares ressaltaram a necessidade de o público-alvo ser os

servidores em virtudes de questões emocionais, como a gestora Márcia apresentou:

Imagino começar, por exemplo, pelos nossos profissionais, uma escuta, talvez uma motivação, talvez uma gerência de emoção, porque é necessário, depois com os alunos, a princípio, com alguns casos mais relevantes no momento.

Segundo Souza (2007), é comum o afastamento de educadores por atestado médico em escolas públicas, acometendo adoecimento. Mas não é somente em escolas públicas, Pereira e Souza (2019) entrevistaram gestores de escolas particulares e os profissionais estavam passando por cansaço excessivo.

A respeito da percepção de expectativas do trabalho do psicólogo com as famílias, os relatos são essencialmente apresentados por mães e profissionais escolares:

Quando trabalha com o filho, tem que trabalhar com a mãe, como que a mãe vai saber lidar com a situação se ela está ali perdida, não vivenciou aquilo ali, é uma coisa nova pra ela (Mariana, mãe).

Se você pega o aluno, você vai chegar até na família dele, você vai chegar dentro da casa dele e é necessária essa ponte, porque muitos problemas que estão sendo mostrados aqui eles vieram de lá, seria só uma ponte pra chegar até a família, para daí entender todo um contexto, entender a situação mesmo, o comportamento desse aluno (Márcia, gestora).

Não adianta atender só o aluno, o psicólogo tem que conhecer o ambiente familiar do aluno, pra juntos achar uma saída (Nadir, gestora).

Esses relatos foram realizados sem nenhuma ampliação ou integração de público-alvo, denotando ideias que retomam a culpabilização dos estudantes e suas famílias, o que remete aos referenciais da pesquisa de Asbahr e Lopes (2006) e Souza et al. (2019).

Em menor frequência, mas essencial para essa discussão, o professor Matheus, em seu relato, apresentou diversos atores escolares como público de atuação do psicólogo escolar:

Ele iria conversar com os três – aluno, professor e os pais –, entendeu? E, depois dos pais, os avós, os vizinhos, e com todo mundo que ele vive, entendeu? Com todo mundo que estiver ali.

Nesse mesmo sentido, a gestora Mailen disse:

os três – o profissional, o aluno e a família – isso é um sonho na verdade, ter um profissional desse disponível para atender tudo. Tantos problemas internos, problemas com aluno, ajudaria muito as relações.

Essas falas vão ao encontro do que os pesquisadores Hacker e Hayes (2017) dizem a respeito da necessidade de compreensão dos estudantes para além da escola, já que os diversos contextos de desenvolvimento exposto ao educando são interferentes. Alsoqaih et al. (2017) também afirmam a necessidade de pensar as comunidades que estão próximas ao contexto escolar, e a população residente no bairro próximo à instituição também impacta as escolas.

A referência técnica de atuação do CFP (2019) diz que é preciso olhar para as questões subjetivas, objetivas, coletivas e singulares que constituem o processo de ensino-aprendizagem, não se pode centrar apenas nas dimensões dos estudantes e suas famílias.

Seguindo com a discussão, será tratada, na próxima categoria, a contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares.

5.6.3 A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares

Na subcategoria “A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares”, os participantes inicialmente apresentaram alguns desafios vivenciados no contexto escolar, relativos às dificuldades de os profissionais lidarem com a diversidade do público escolar. Apareceram relatos também sobre as necessidades de os estudantes serem escutados e sobre a de o psicólogo poder atuar com estudantes e suas famílias e contribuir para o trabalho do professor e de gestores. E, por fim, houve relatos sobre a existência de conflitos entre profissionais escolares. Todos esses relatos vão ao encontro dos motivos apresentados para ter um psicólogo que atue com o público escolar. Em relação às dificuldades enfrentadas, a professora Nataly ressaltou:

Nosso sonho realmente é atender às necessidades de nossos educandos, temos pessoas com imensas diferenças, imensas dificuldades, e nem sempre, ou seja, quase sempre o educador não dá conta disso tudo, não está preparado para isso tudo, cada pessoa tem que atuar na área, cada pessoa no seu devido lugar, às vezes são delegadas nas costas do educador funções que ele ainda não está preparado pra desenvolver com o aluno.

Segundo Souza et al. (2019), a escola não possui estratégias para enfrentar determinadas situações que educandos apresentam. Professores relataram sentimento de impotência, pois os profissionais seguem políticas e recomendações que, muitas vezes, não atendem à realidade de estudantes. A gestora Márcia disse que o psicólogo na escola poderia contribuir para:

Entender essa postura e buscar algum tipo de estratégia para entender esse aluno que não está bem emocionalmente, não só olhar para ele com o intuito de esse aluno é indisciplinado, esse aluno é desrespeitoso, esse aluno não faz nada, esse aluno não aprende. Esse olhar vai ser diferente, eu vou olhar esse indivíduo com outra perspectiva, ele não é indisciplinado, ele reage dessa maneira porque ele vive nessa situação. Se eu conseguir entender isso, eu vou olhar diferente, vou tentar ajudar esse aluno, sem simplesmente taxar esse aluno.

De maneira semelhante ao relato da gestora Márcia, a referência técnica de atuação do CFP (2019) orienta que é preciso considerar questões interferentes na constituição da subjetividade do educando e olhar para o estudante no que ele pode desenvolver, abordando questões sociais, como a violência e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os profissionais escolares relacionaram violência sexual com queda na aprendizagem:

De abuso, quando a gente percebe que a criança não está normal, triste, está mais calada e, muitas vezes, a gente não sabe como lidar, a gente não sabe como tirar isso do aluno, o aluno tem medo, às vezes ele é ameaçado pelo abusador, tem medo de contar, ou às vezes o aluno está com uma marca que apanhou, questão de aprendizagem, às vezes o aluno começa a cair na aprendizagem (Noemir, gestora).

Eu tenho um aluno aqui que ele sofreu um abuso sexual por parte do pai e ele tem esse trauma, de bloqueio, e ele não vai desenvolver na escola por conta de não resolver esse problema psicológico dele (Maurício, professor).

Souza et al. (2019) expõem que educadores têm consciência de seus despreparos para lidar com as dificuldades, uma das quais é relativa a situações de vulnerabilidade.

Esses autores também apresentam que a coordenadora participante da pesquisa deles relatou a dificuldade em planejar estratégias de proteção de crianças, adolescentes e família, por motivos de não existirem profissionais contratados e capacitados para atuação nesse campo. Ainda em relação às dificuldades encontradas, a mãe Marina disse:

Eu conheço uma [estudante] mesmo que ela tem depressão, se corta.

De forma semelhante, Sant'Ana (2019) apresenta o aumento de casos de autolesão relatados em escolas e mídias sociais. As atuações do psicólogo escolar diante dessa demanda apontam ações com estudantes, familiares e educadores. As ações devem considerar os condicionantes históricos e sociais que perpassam a adolescência no contexto atual.

Houve predominância entre os relatos, de que o psicólogo na educação básica, contribuirá no contexto escolar, ouvindo os estudantes, como exposto por Nelson, professor:

Em uma sala com vinte e cinco, trinta, com outros inúmeros problemas, com duas horas de aula e ser cobrado o tempo todo, e ter que dar conta daquilo e de ficar ouvindo o aluno? Eu deveria ouvir mais, né? Mas não tem como, então se tivesse um profissional para ouvir, e fazer tipo uma ponte, em relação ao próprio professor.

Ademais, é interessante que essa expectativa de trabalhar com a escuta aos estudantes foi ressaltada na fala de estudantes. Se houver um psicólogo na instituição, as estudantes disseram:

Alguém pra desabafar (Margot, estudante)

Os alunos não vão conseguir conversar com outras pessoas, o que eles podem abrir assim com o psicólogo (Mafalda, estudante).

Segundo a orientação técnica do CFP (2019), uma das contribuições do psicólogo na rede de atenção básica seria atuando com estudantes evidenciando potencialidades, respeitando e acompanhando o desenvolvimento e as particularidades

dos educandos.

Percebe-se, no relato dos estudantes, que eles não têm uma pessoa que lhes dê abertura para falar de alguns assuntos, respeitando suas particularidades. A estudante Natália disse:

Acho que, se eu fosse em um psicólogo, eu teria oportunidade de falar sobre tudo, e ainda ele me ajudaria, tem pais que se você falar algo, é falta de Deus, é brincadeira, é falta de apanhar.

É preciso olhar para questões singulares que interferem no contexto escolar, levando em conta a diversidade do público usuário do serviço. Porém, por meio dos relatos, observa-se um ideário dos atores escolares de atuação do psicólogo escolar na modalidade clínica focada no indivíduo (Antunes, 2008; Bastos & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Rossetti et al., 2004;; Souza et al., 2016), o que não colabora para o modelo de atuação construído e defendido que insere os fatores e questões amplas interferentes no processo escolar (Antunes, 2008; Bock, 1999; Bock, 2003; CFP, 2019; Hacker & Hayes, 2017; Patias & Hohendorff, 2019; Patto, 2015; Pereira et al., 2017; Prudêncio et al., 2015; Sales, 2020; Souza, 2007). Semelhantemente ao apresentado, a estudante Natasha relatou:

O psicólogo ouve, tenta conversar com a pessoa. Já fui em um psicólogo uma vez e a pessoa se sente mais calma, porque, às vezes, a pessoa não tem amigos na escola, igual eu no caso, se eu tivesse uma psicóloga aqui antes, eu não ia ficar com o tanto de trauma que eu estou hoje.

Souza (2008) diz que a psicologia escolar crítica é uma modalidade de analisar o processo de escolarização em nível individual e social. Prudêncio et al. (2015) propõem que o psicólogo escolar pode atuar construindo espaços de acolhimento e práticas humanizadas, integrando as relações sociais. Segundo o professor Neymar:

Muitos deles [estudantes] precisam mesmo é de serem ouvidos, precisam de estar falando as suas angústias, precisam de uma direção, às vezes a gente tem aluno que não tem uma perspectiva.

A estudante Natália assim se manifestou:

Não é só sobre a escola, sabe, mas falar sobre o estado mental da

pessoa é muito bom, ajuda muito.

A atuação do psicólogo não deve ser centrada no estudante (CFP, 2019), mas promover uma escuta com os estudantes, a fim de promover o discurso, sem deixar de averiguar outros fatores interferentes na vida do educando, como funcionamento escolar, falta de políticas públicas que atendam esse público, direitos como garantia de segurança, assistência e saúde que deveriam estar em prática.

Nesse sentido, a escola é mais um campo de interação do estudante, não sendo, portanto, particularmente sobre a escola, mas olhar para as redes de relações e os fenômenos que produzem a saúde mental da pessoa. A mãe Natanaele indicou:

Falta uma pessoa para sentar e conversar com esses adolescentes.

O espaço escolar, muitas vezes, não escuta os estudantes (Faria, 2020) e, por meio dos relatos já apresentados nessa categoria, percebe-se que alguns familiares também não ofertam esse acolhimento.

Prudêncio et al. (2015) mostram haver uma valorização de questões individuais, intervenções biológicas e médicas para intervenção em psicologia escolar. Como a mãe Núbia disse:

Eu acho que o psicólogo ajudaria nessa área pra tirar também um alívio do fardo das costas daquele aluno, encaminhar um psiquiatra se for preciso, encaminhar a um médico alguma coisa pra ajudar esses alunos.

Em alguns casos particulares, pode até ser que o psicólogo escolar precise realizar encaminhamentos, seja para um psicólogo clínico, seja para um psiquiatra, mas, como Prudêncio et al. (2015) apresentam, é preciso que o psicólogo adquira conhecimentos teóricos e metodológicos, para que o profissional não caia em discursos que reduzam os fenômenos e produzam o fracasso escolar de estudantes. Quanto ao fato de um psicólogo intervir, o professor Matheus disse:

Eu creio que, além dos comportamentos dos alunos, facilitaria o tempo perdido do professor. Estou falando, assim, na maneira de educar o aluno, aumentaria mais o conteúdo na aprendizagem, e

também [...] o próprio aluno e os pais sentiriam uma autoestima melhor.

Prudêncio et al. (2015) também encontraram, em seu estudo, que educadores associam as dificuldades escolares e conflitos à maneira de as famílias educarem os estudantes. A mãe Neila também disse acerca da contribuição do psicólogo atuando no contexto escolar:

Você pode perceber [direcionou para a pesquisadora que é psicóloga] algo no comportamento da minha filha que eu não percebi, [...] e você pode ajudar, pode conversar com os pais e eles podem abrir os olhos e corrigir aquela situação.

Percebe-se aqui que a maior parte dos adultos da pesquisa indicou possibilidade de atuação corretiva em relação aos estudantes, o que poderia justificar o fato de pensarem que o público-alvo de intervenção seriam prioritariamente os estudantes.

Há também relatos prioritariamente de gestores escolares que expõem a necessidade de o psicólogo escolar trabalhar com os gestores e professores, a fim de intervir nas demandas apresentadas por eles e também orientar os educadores nas conversas com famílias e estudantes, em prol de ajudá-lo. Segundo as gestoras:

Trabalhará diretamente com a gente, com as informações, com as demandas, com o professor também, o professor, acho que é peça chave (Nadir, gestora).

Às vezes, a gente vai fazer uma reunião com os pais e eles não entendem o que a gente fala. Se tivesse um profissional na psicologia pra poder ajudar a direcionar uma reunião, um encontro, seja individualizado, só com um da família ou vários (Mailen, gestora).

É importante pensar que o psicólogo poderá contribuir por meio do diálogo e construções coletivas no processo de ensino-aprendizagem, pensando, de maneira crítica, as condições determinantes, olhando para o meio social e questões históricas. Assim, o psicólogo trabalhará com questões interferentes como práticas institucionais, família e grupos de interação social que podem estar imbricados no processo de escolarização (CFP, 2019). E, por fim, segundo os profissionais escolares, o psicólogo poderia contribuir melhorando as relações entre eles próprios:

A gente tem problemas de conflitos dentro dos servidores, por falta de entendimento, é em todos os setores, independente se é só professores, se é só auxiliar, só secretários, é todos os âmbitos, então seria muito válido [...] melhorar as relações, o ideal mesmo, o objetivo principal seria esse, porque, no meio do âmbito escolar, existe muita divergência de opiniões. (Mailen, gestora).

A auxiliar de serviços gerais Morgana também falou nesse sentido: “Há conflitos entre funcionários, entre gestores, entre professores, entre estudantes, entre auxiliares de serviços gerais e conflitos de um grupo para o outro”. É interessante mencionar que esse dado de pesquisa acerca de conflitos entre trabalhadores foi apresentado somente entre os profissionais escolares.

A atuação voltada à resolução de conflitos entre profissionais, apresentada nesta pesquisa, é uma possibilidade para refletir acerca de algumas demandas que a escola apresenta: planejar e pensar conjuntamente o que é viável ou não acerca das expectativas dos educadores (Bastos & Pylro, 2016; Pereira-Silva et al., 2017; Prudêncio et al., 2015).

De acordo com os dados dessa categoria, o psicólogo, sendo inserido nesse contexto, poderá pensar em construções coletivas, pautadas em referenciais críticos da psicologia, como apresentado pelo CFP (2019), e atuar em relações interpessoais que estão envolvidas no processo educativo, como apresentado nas referências, orientações acerca da atuação do psicólogo nas redes de educação básica. Na mesma orientação técnica do CFP (2019), o psicólogo poderá atuar na promoção do relacionamento entre os diversos atores escolares, educadores, estudantes e familiares, integrando e desenvolvendo práticas coletivas.

É interessante que, nessa categoria e ao longo das entrevistas, nenhum grupo citou o trabalho do psicólogo acerca de repensar as práticas institucionais, o planejamento político-pedagógico ou a promoção do diálogo acerca do trabalho na formação de educadores, ou até mesmo em assuntos relativos à política educacional, no

diálogo com as secretarias educacionais sobre regras e leis elaboradas, como apresentado nas referências técnicas do CFP (2019). Assim, o psicólogo atuando na educação básica precisará refletir acerca de como ele pode contribuir para o contexto escolar e desmistificar a predominância de direcionamento de intervenções para os estudantes, além de repensar e reconstruir as expectativas acerca da atuação do psicólogo escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de descrever concepções de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, das respectivas mães e de profissionais escolares acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica.

Os resultados encontrados indicaram que há uma predominância de expectativas acerca da contribuição do psicólogo escolar que não condiz com os referenciais científicos e técnicos para sua atuação, fundamentados nas teorias da psicologia escolar. Além disso, os atores escolares não associam demandas sociais ao cenário escolar com possibilidades de trabalho do psicólogo escolar, apresentando expectativas de um trabalho clínico e individualizado, voltado especialmente a resolver questões ligadas aos estudantes e suas famílias.

Na categoria “Relações familiares e influência no percurso escolar do estudante”, observou-se a tendência de culpabilizar as famílias e os estudantes por alguns problemas escolares, como situações de conflitos entre professores e estudantes ou dificuldades na aprendizagem, individualizando a análise de questões que são macrossociais, e, dessa forma, os diversos públicos escolares não buscam soluções para suas queixas. Porém, diante dessa visão dos atores escolares, pode-se apresentar os seguintes questionamentos: Qual o papel da escola na gênese e resolução dos problemas escolares citados acima? Seria o de buscar resolver os conflitos ou de terceirizar a culpa dos problemas escolares a outro público que não sejam os profissionais escolares?

Os atores escolares, principalmente gestores e professores, queixam-se da ausência dos pais na escola, demonstrando visões restritas em ideais de como os estudantes e suas famílias deveriam ser. Aqui cabe a pergunta: Será que eles têm feito movimento de aproximação para que esses pais se sentissem confortáveis no ambiente

escolar?

Em relação às respostas apresentadas na categoria “Trabalho dos profissionais no contexto escolar”, defende-se que são necessárias medidas de prevenção e promoção de saúde que promovam o bem-estar de professores da educação básica, pois, além de sua saúde prejudicada, o adoecimento identificado pode interferir nas práticas de ensino para os estudantes. O esgotamento docente pode interferir em alguns aspectos, como a motivação para o ensino, e nas relações entre professor e aluno, sendo importante pensar nessas problemáticas e seus enfiamentos. É sabido que o ambiente de trabalho é fator interferente para favorecer o adoecimento ou impedi-lo (Silva et al., 2018).

Assim, ao ouvir sobre profissionais escolares que se encontram esgotados emocionalmente, podendo prejudicar sua vida pessoal e profissional, interferir nas relações sociais na escola, é preciso refletir acerca desse ambiente de trabalho, pois, para pensar a educação, é necessário integrar todos os atores escolares, seu papel, influências na aprendizagem e nas relações escolares (Pereira & Souza, 2019).

Os dados evidenciados na discussão das categorias “Adolescência como interferência negativa no comportamento dos estudantes” e “Relação do estudante com o contexto escolar” mostram que é também urgente rever e discutir com atores escolares sobre a concepção de adolescência no sentido de construir uma representação mais positiva que promova cooperação com esse público dentro do contexto escolar, visto que a maioria dos participantes tem visões que não contemplam, de fato, as potencialidades da adolescência.

Na categoria “Afeto como promotor de desenvolvimento e aprendizagem”, os dados permitem concluir, conforme discussão também apresentada por Lopes e Pedruzzi (2021), ser preciso haver um ensino com afeto positivo, orientando a prática do professor, que valoriza os estudantes, tendo benefícios nos processos de

desenvolvimento, ensino e aprendizagem deles. Também é essencial um ensino que promova vivências afetivas pelo estudante, favoreça que ele seja afetado pela construção do saber, causando-lhe interesse em compreender mecanismos da vida cotidiana, e faça sentido para os estudantes mediante suas condições concretas de existência.

Já os resultados da categoria “Desconhecimento da atuação do psicólogo escolar” indicam que é urgente disseminar conhecimentos da psicologia escolar para toda a sociedade, incluindo profissionais que estão envolvidos na educação. Um dos desafios emergentes acerca da inserção dos psicólogos na escola é relativo à falta de conhecimento da atuação da psicologia escolar, pois, se não se sabe como contribuir, então como a sociedade vai valorizar a importância de sua inserção? O trabalho da psicologia é ainda, associada principalmente aos campos da saúde, o que impacta outras perspectivas e área de atuação, como é o caso da psicologia escolar.

Adicionalmente, considerando a subcategoria “Possibilidade de inserção do psicólogo na educação básica”, pode-se apresentar o seguinte questionamento: Será que os profissionais possuem voz ativa, a fim de poderem cobrar efetivamente das secretarias e de políticos a inserção desse profissional? Importa também considerar que a responsabilidade por essa conduta não deve ser restrita a essa parcela de profissionais, tendo em vista que essa exigência de inserção deve partir de toda a sociedade, incluindo a própria categoria de psicólogos, os atores escolares e outros agentes sociais. Ainda em relação a essa subcategoria, outra questão crítica diz respeito à vinculação institucional do psicólogo escolar na escola, na secretaria de educação e na saúde e como isso poderia interferir no trabalho do profissional. Entretanto, independentemente do local de vinculação, é importante que o psicólogo tenha conhecimento tanto da história e teorias modernas da psicologia escolar quanto do contexto no qual está se inserindo. É preciso

também que esse profissional suscite a construção de saberes de forma integrada com todos os atores escolares, visto que eles estão vivenciando as dificuldades escolares.

Apesar de surgir, na subcategoria “Público-alvo de atuação do psicólogo na escola”, maioria de menção aos estudantes, é relevante considerar que há diversos públicos no contexto escolar, não sendo possível que a intervenção seja voltada a um único público, nem muito menos que seja pautada em modelo clínico individualizante, na tentativa de adequar os estudantes ou até mesmo “consertá-los”, como se fossem causa de todos os problemas existentes nas instituições.

Finalmente, a respeito da discussão conduzida na categoria “A contribuição do psicólogo na percepção dos atores escolares”, espera-se que o profissional não se considere dono de um saber superior ao dos atores escolares que salvará os envolvidos, visto que esse lugar é uma linha tênue para erguer muralhas em torno do conhecimento da profissão e causar silenciamentos a todos os envolvidos.

A realidade educacional apresenta muitos desafios, desta forma é urgente a inserção de um profissional que contribua na busca de reflexões, diálogos e possíveis resoluções com todos os envolvidos na educação. Nesse sentido, na intervenção com os atores escolares, deverão existir planejamento de acordo com cada realidade e proposição de estratégias de atuação capazes de construir novos conhecimentos pautados em uma intervenção posicionada e crítica. Em relação aos estudantes, é preciso arranjar condições para que o ambiente escolar dê condições para o seu desenvolvimento com promoção de autonomia e escuta.

Tem-se a Psicologia como um campo de atuação essencial na educação, considerando o apontado no presente trabalho e também o contexto que a lei que insere psicólogos escolares na educação foi aprovada, com o desmonte da educação pública, a falta de investimento em saúde mental e, em paralelo, a vivência da pandemia de Covid-

19. Vê-se como necessidade a atuação do psicólogo escolar, com práticas incluídas ao ensino, além de promover ações relacionadas a retomada da presencialidade no pós-covid-19, levando em conta não só o impacto na aprendizagem e nas relações sociais, mas também na saúde mental de adolescentes e profissionais das escolas.

Encerrando, considera-se a importância de realização de outros estudos na temática referente à atuação do psicólogo escolar em todos os níveis de educação básica, infantil, fundamental e ensino médio, incluindo instituições particulares. É essencial também, haver estudos futuros que ampliem a amostra de participantes envolvidos na educação, além de que investiguem a atuação de psicólogos escolares que já atuam na educação. Os resultados de tais pesquisas podem contribuir para a atuação socialmente referenciada e comprometida com os contextos de desenvolvimento escolares.

7. REFERÊNCIAS

- Alsoqaih, M. I., Elbedour, S., & Bastien, D. T. (2017). The Internationalization of School Psychology. *International Journal of Education and Human Developments*, 3(1), 11-20. <http://ijehd.cgrd.org/images/vol3no1/1.pdf>
- Altenbernd, B., Barcinski, M., & Lermen, H. S. (2015). Integralidade e intersetorialidade nas práticas psicológicas: um relato de experiência. *Cadernos de Pesquisa*, 14(156), 390-408. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142972>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: História compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar Educacional*, 12(2), 469-475. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araújo, M. P. M., Kiefer, S. B., & da Silva, R. B. (2022). Concepções de discentes do 6º ano do ensino fundamental acerca da relevância da família em seus processos de escolarização: um estudo exploratório. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.31423/oikos.v33i1.12850>
- Asbahr, F. D. S. F., & Lopes, J. S. (2006). A culpa é sua. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>
- Barasuol, V. S. (2016). A Comunicação humanizadora no processo da educação. *Anais do XXI Seminário interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, Unicruz. <https://www.unicruz.edu.br › anais › anais-2016>
- Barbosa, R. M., Gomes, É. C. B., & Montino, M. A. (2020). Um olhar atento sobre o eventual desinteresse dos alunos pela escola nos anos finais do ensino fundamental. *Multidebates*, 4(6), 144-169. <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/304>
- Bastos, C. B. R., & Pylro, S. C. (2016). Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3),

475-482. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031023>

Bock, A. M. B. (1999). Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4 (2), 315-329.

<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200008>

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 63-76.

<https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>

Bock, A. M. B. (2003) Psicologia escolar. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp.79-103). Casa do Psicólogo.

Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. (2000). Projeto de Lei nº 3688, 31 de outubro de 2000. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Ministério da educação.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

Brasil (2005). Resolução Nº 3/2005 do Conselho Nacional de Educação. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf

Brasil (2012). Resolução Nº 466/2012 do Ministério da Saúde. *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Ministério da Saúde.

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

Brasil (2013, a). Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1

- Brasil (2016). Resolução N° 510/2016, de 07 de abril de 2016. *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde.*
<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.
- Brasil (2019). Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Ministério da Educação.* de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Carraher, T. N. (1994). *O método Clínico: usando os exames de Piaget*. Cortez.
- Coimbra, C., Bocco, F., & do Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 57(1), 2-11
- Conselho Federal de Psicologia CFP (2019). *Conheça as razões para derrubada do veto ao PL que prevê Psicologia e Serviço Social na rede pública de ensino.*
<https://site.cfp.org.br/conheca-as-razoes-da-psicologia-para-derrubada-do-veto-ao-pl-3-688-2000/>
- Conselho Federal de Psicologia CFP (2019). *Referências técnicas para atuação de Psicólogas(os) na educação básica (2.Ed.)*. CFP.
- Couto, L. L. M., & Alencar, H. M. (2015). Educação Moral no Ensino Fundamental: Prática Docente de Ensino da Justiça. *Revista psico*, 46(1), 90-100.
<https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16927>.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Artimed.
- Faria (2020) Pobreza e escola: discurso e silenciamento no contexto educacional.
Desigualdade social e pobreza: múltiplas faces frente à educação. In K. N. Moraes, D. C. B. P. Lima, & A. I. Alves (Orgs.), *Desigualdade social e pobreza: Múltiplas faces frente a educação* (pp.148-173). Cegraf UFG.

- Farrell, P. (2009). El Papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 74-85.
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1658.pdf>
- Ferreira, H. B. N. (2019). A ausência dos pais na escola e a necessidade desta participação no contexto escolar. *Intercursos Revista Científica*, 16(1).
<https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3666>
- Flick, U (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonseca, L. S., & Canal, C. P. P. (2022). Processo de escolha profissional de adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia em pesquisa*. 16, 2022.
<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32816>
- Garcia, A. L. C., Halmenschlager, K. R., & Brick, E. M. (2021). Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações: desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. *Revista Contexto & Educação*, 36(114), 280-300. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.280-300>
- García T. J. (2019). Percepciones sobre la psicología educativa y la función del psicólogo educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376-386.
<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/75>.
- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt>
- Gomes, C. A. V., & Mello, S. A. (2011). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677-694.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hacker, A. H., & Hayes, A. (2017). Within and beyond: Some implications of developmental contexts for reframing school psychology. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1252-

1259. <https://onlinelibrary-wiley.ez43.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1002/pits.22074>
- Jose, L. S. C., Steffen, D. N., & Barros, F. C. O. M. (2015). Teoria e prática na formação de professores: por uma educação humanizadora. *Anais do XXII Congresso Nacional de Educação*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18831_7806.pdf.
- Kim, E. K., Begeny, J. C. H., Rahma, W. J., Jones, R., & Oluokun, H. (2018). Publication characteristics and outlets of school and educational psychology scholars around the globe. *Psychology in the Schools*, 55(8), 955-968. <https://onlinelibrary-wiley.ez43.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1002/pits.22158>
- Lopes, I. R. R. (2020). Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras. *Revista Caparaó*, 2(2). <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/24>
- Lopes, M. J. M., & Pedruzzi, A. N. (2021). O efeito na relação Professor e Aluno e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (9).
- Marquezini, C. P., Silva, I. A., Cruz, L. N., & Ferreira, J. N. (2017). O método clínico piagetiano e sua aplicação em pesquisas sobre desenvolvimento moral: revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*, 9(2), 36-57. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9n2.03.p36>
- Nascimento (2020) *Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: concepções e práticas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675>
- Oliveira, J. B. A., Gomes, M., & Barcellos, T. (2020). A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 555-578. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>

- Patias, N. D. & Hohendorff, J. V., (2019). Em defesa de uma Psicologia Escolar/Educacional crítica. *Revista de psicologia da IMED*, 11(1), 3-5. <http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3270>
- Parra, A. C. S., & da Cruz, L. A. N. (2021). A percepção de alunos e professores do ensino fundamental II sobre regras. *Humanidades & Inovação*, 8(34), 260-273.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4. Ed.). Casa do Psicólogo.
- Pereira-Silva, N. L., Andrade, J. F. C. M., Crolman, S. R., & Mejía, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>
- Piaget, J. (1975). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, Trad.) Rio de Janeiro: Unesco.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (2005). Introdução: Problemas e Métodos. In J. Piaget. *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida: Ideias & Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Pereira, E. C. D. C. S., & de Souza, L. C. (2019). Síndrome de Burnout na gestão escolar. *Educação Online*, 14(32), 180-205. <https://doi.org/10.36556/eol>
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (1), 143-152. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>.
- Roehrs, H., Maftum, M. A., & Zagonel, I. P. S. (2010). Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44, 421-428. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342010000200026>
- Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A., & Hulle, L. O. (2004). Panorama da

- psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Paideia*, 14 (28), 191-195. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200008>
- Sales, I. E. G. (2020). Psicologia e educação: novas perspectivas para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 22(1), 21-30. <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13227>
- Sant'Ana, Izabella Mendes. (2019). Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 120-138. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3066>.
- Silva, N. R., Bolsoni-silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230048>
- Souza, B. P (2007) funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In B.P. Souza (Org.), *Orientação à Queixa Escolar*. (pp. 241-278). Portal de livros abertos da USP.
- Souza, L. B. D., Pinto, M. P., & Fiorati, R. C. (2019). Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27, 251-269. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1812>
- Souza, M. P. R., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. A., & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Psicol. Esc. Educ.* 20 (3). <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>
- Secretaria de Estado da Educação. (2018). *Todas as escolas do censo escolar de 2018*. Nome das escolas e bairro localizado. <https://www.qedu.org.br/busca>

8. APÊNDICE

8.1 Apêndice A: Roteiro de entrevista

ROTEIRO PARA GESTORES
<p>Parte I: Caracterização do participante</p> <p>Sexo: () feminino () masculino</p> <p>Idade: _____</p> <p>Curso de graduação: _____</p> <p>Ano de conclusão: _____</p> <p>Maior titulação: _____</p> <p>Ano de conclusão: _____</p> <p>Formação continuada: () sim () não</p> <p>Tempo de atuação: _____</p> <p>Escola em que trabalha: _____</p> <p>Tempo de trabalho na instituição: _____</p> <p>Função na escola: _____</p> <p>Vínculo empregatício: () Efetivo () Designação Temporária</p> <p>Nível de ensino em que trabalha:</p> <p>() Educação infantil () Ensino fundamental () Ensino médio ()</p> <p>Parte II: Percepção dos atores escolares sobre o cenário escolar e atuação dos participantes</p> <p>Diga algo que você considera relevante a ser dito em relação à instituição em que você trabalha no momento.</p> <p>Como é a instituição em que você trabalha no momento?</p> <p>Em sua percepção, como tem sido seu trabalho? Relate por meio de situações.</p> <p>Qual a sua opinião acerca das condutas dos alunos? Cite situações com que você</p>

concorda e de que você discorda.

. Qual a sua opinião acerca das condutas dos professores da instituição? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Qual a sua opinião acerca das condutas dos responsáveis pelos estudantes? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Durante esse tempo em que você trabalhou na instituição, ocorreu alguma situação que lhe causou desconforto? Dê exemplo.

Parte III: Percepção de atores escolares em relação à possibilidade de inserção do psicólogo na escola

Qual sua opinião sobre a inserção do psicólogo na escola? Concorda ou discorda? Por quê?

Em sua visão, como poderia ser a atuação do psicólogo na instituição?

. Você imagina alguma mudança após a inserção do psicólogo na instituição? Se sim, qual? Se não, por qual motivo?

. Se houvesse um psicólogo na escola, haveria alguma possibilidade de contribuição junto ao trabalho da gestão? Se sim, cite exemplos de como poderia ser esse trabalho.

ROTEIRO PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Parte I: Caracterização do participante

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Curso de graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Maior titulação: _____

Ano de conclusão: _____

Formação continuada: () sim () não

Tempo de atuação: _____

Escola em que trabalha: _____

Disciplinas que ministra: _____

Tempo de trabalho na instituição: _____

Vínculo empregatício: () Efetivo () Designação Temporária

Nível de ensino em que trabalha:

() Educação infantil () Ensino fundamental () Ensino médio ()

Ano(s) do ensino fundamental em que trabalha: 6.º (), 7.º (), 8.º (), 9.º ().

Parte II: Percepção dos atores escolares sobre o cenário escolar e atuação dos participantes

Diga algo que você considera relevante a ser dito sobre a instituição em que você trabalha no momento.

Como é a instituição em que você trabalha?

Em sua percepção, como tem sido seu trabalho? Relate por meio de situações.

Qual a sua opinião acerca das condutas dos gestores da instituição? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Qual a sua opinião acerca das condutas dos responsáveis pelos estudantes? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Qual a sua opinião acerca das condutas dos alunos? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Durante esse tempo em que você trabalhou na instituição, ocorreu alguma situação que lhe causou desconforto? Dê exemplo.

Parte III: Percepção de atores escolares em relação à possibilidade de inserção do psicólogo na escola

Qual sua opinião sobre a inserção do psicólogo na escola? Concorda ou discorda? Por

quê?

Em sua visão, como poderia ser a atuação do psicólogo na instituição?

Você imagina alguma mudança após a inserção do psicólogo na instituição? Se sim, qual? Se não, por qual motivo?

Se houvesse um psicólogo na escola, haveria alguma possibilidade de contribuição junto ao trabalho dos professores? Se sim, cite exemplos de como poderia ser esse trabalho.

ROTEIRO PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Parte I: Caracterização do participante

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Ano escolar: _____

Escola em que estuda: _____

Há quanto tempo estuda na instituição? _____

Parte II: Percepção dos atores escolares sobre o cenário escolar e atuação dos participantes

Diga algo que você considera importante a ser dito sobre a escola em que você estuda.

Como é a instituição em que você estuda?

O que você tem a dizer sobre os comportamentos dos gestores (coordenação(diretoria)/vice/pedagogo) da instituição? Cite situações.

O que você tem a dizer sobre os comportamentos de seus professores? Cite situações.

Qual a sua opinião acerca dos comportamentos dos seus colegas? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Com que frequência seus pais costumam comparecer à escola? Por quais motivos seus pais vêm à escola?

Durante esse tempo em que você estudou na instituição, ocorreu alguma situação que lhe causou desconforto? Dê exemplo.

Parte III: Percepção de atores escolares em relação à possibilidade de inserção do psicólogo na escola

O que você acha de ter um psicólogo na escola? Concorda ou discorda? Por quê?

Na sua visão, se tivesse um psicólogo na instituição, o que ele poderia fazer?

. Você imagina alguma mudança após a inserção do psicólogo na instituição? Se sim, qual? Se não, por qual motivo?

. Se houvesse um psicólogo na escola, ele poderia fazer algo para os estudantes? Se sim, cite exemplos sobre como seria esse trabalho.

ROTEIRO PARA RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Parte I: Caracterização do participante

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Até quando estudou: _____

Profissão: _____

Estado civil: _____

Parentesco com o estudante da escola: _____

Escola em que ele estuda: _____

Idade do estudante: _____

Ano escolar: _____

. Há quanto tempo estuda na instituição? _____

Parte II: Percepção dos atores escolares sobre o cenário escolar e atuação dos participantes

Sinta-se à vontade para falar algo que você considera relevante a ser dito sobre a instituição em que seu filho (ou outro parentesco) estuda.

Como é a instituição em que seu filho (ou outro parentesco) estuda?

.Você visita a escola em que seu filho (ou outro parentesco) estuda com que frequência? Cite situações em que você comparece à instituição. Sobre o que você e os profissionais conversam?

Qual a sua opinião acerca dos comportamentos dos gestores da instituição? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Qual a sua opinião acerca dos comportamentos dos professores? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Qual a sua opinião acerca dos comportamentos dos colegas de seu filho? Cite situações com que você concorda e de que você discorda.

Durante esse tempo em que você visitou a instituição, ocorreu alguma situação que lhe causou desconforto? Dê exemplo.

Parte III: Percepção de atores escolares em relação à possibilidade de inserção do psicólogo na escola

O que você acha da hipótese de ter um psicólogo na escola? Concorda ou discorda?

Por quê?

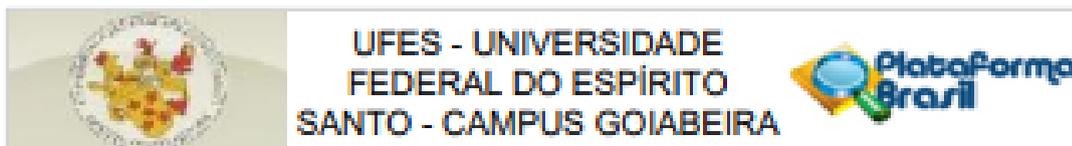
Na sua visão, se tivesse um psicólogo na instituição, o que ele poderia fazer?

. Se houvesse um psicólogo na escola, haveria alguma mudança? Se sim, qual? Se não, por qual motivo?

. Se houvesse um psicólogo na escola, ele poderia fazer algo para as famílias dos estudantes? Se sim, cite exemplos sobre como seria esse trabalho.

9. ANEXO

9.1 Anexo A: Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: CONCEPÇÕES DE ATORES ESCOLARES

Pesquisador: ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43272721.4.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP-UFES)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

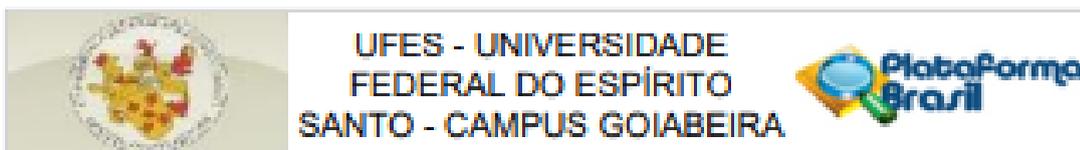
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.794.088

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por objetivo descrever concepções de gestores, professores, estudantes e seus responsáveis acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na escola. O referencial teórico utilizado neste trabalho será a partir da psicologia escolar crítica, essa, tem um olhar amplo e social para os fatores que interferem na aprendizagem, considerando todos os atores que estão no processo, como sociedade, família, profissionais escolares e estudantes. Esta pesquisa será qualitativa e descritiva. Pretende entrevistar seis gestores, 10 professores, 20 estudantes e seus responsáveis, com estimativa de 36 participantes vinculados à duas escolas pública da educação básica do interior de Minas Gerais que ofertam Ensino Fundamental anos finais. A escolha do período escolar foi baseada na teoria da Epistemologia Genética apresentada por Piaget, que a partir do período operatório formal o indivíduo consegue fazer deduções e hipóteses. Para os instrumentos, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, essas, norteadas pelo método clínico piagetiano. A análise de dados será norteadada pela proposta de Delval, após os dados coletados, esses, serão divididos em categorias que vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Pretende com este estudo que psicólogos possam se familiarizar com o campo futuro de atuação, visto que, há um número reduzido de psicólogos nas escolas públicas brasileiras. Além disso, espera-se que por meio dessa pesquisa, estes profissionais possam refletir sobre as

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Protocolo: 4.764.000

prováveis demandas dos atores escolares, e em paralelo, repensar e apresentar um posicionamento crítico acerca das expectativas desse grupo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever concepções de gestores, professores, estudantes do Ensino Fundamental anos finais e seus respectivos responsáveis acerca das possibilidades de atuação do psicólogo na escola.

Objetivo Secundário:

- a. Identificar percepções de gestores, professores, estudantes do Ensino Fundamental anos finais e seus respectivos responsáveis sobre o contexto escolar;
- b. Investigar atuações e experiências de gestores, professores, estudantes do Ensino Fundamental anos finais e seus respectivos responsáveis na instituição escolar;
- c. Averiguar perspectivas e expectativas que gestores, professores, estudantes do Ensino Fundamental anos finais e seus respectivos responsáveis têm do papel do psicólogo escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

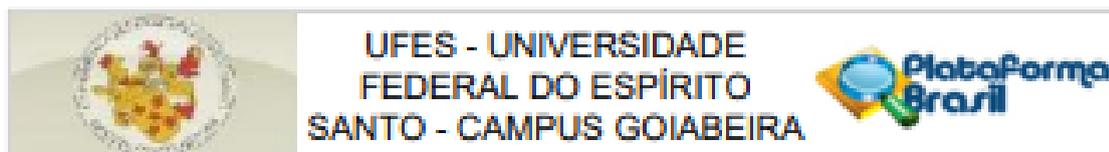
Os procedimentos adotados aqui obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Com a participação nesta pesquisa, prevemos risco mínimo de desconforto para os participantes durante os procedimentos metodológicos do estudo. Diante disso, ressaltamos que tal possível desconforto pode ser minimizado com a desistência de

participação nos procedimentos ou pausa para retomada em outro momento. Cabe lembrar, que o responsável pela instituição tem também a liberdade e o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo.

Benefícios:

Esperamos que as informações coletadas a partir do presente estudo contribuam na construção de conhecimento para a área da Psicologia Escolar e Educacional e para a área da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Além disso, os benefícios para os participantes da pesquisa envolvem a oportunidade em refletir sobre questões que estão relacionadas ao contexto que eles estão imersos. Espera-se que a partir da entrevista haja possibilidades de mudanças no contexto pesquisado.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (37)3143-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.794.088

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa mestrado objeto deste parecer possui relevância científica, com hipótese e aportes teórico e metodológico bem fundamentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS 510/2016, foram analisados os seguintes quesitos:

1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos:

Adequada.

2) Projeto de Pesquisa Detalhado:

Adequado.

3) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido & Assentimento Livre e Esclarecido:

Adequados.

4) Cronograma:

Adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

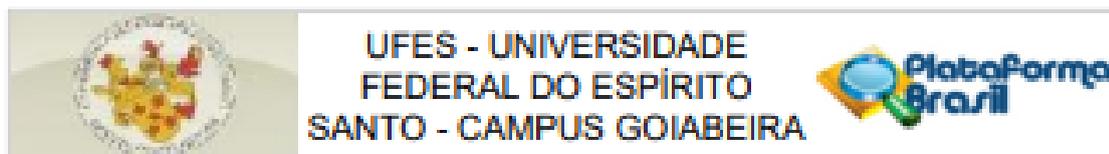
O protocolo de pesquisa encontra-se em consonância com as Resoluções 466/2012 e 510/2015 do CNS, razão pela qual a situação do parecer é aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1682755.pdf	10/06/2021 13:33:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentoesclarecidoadolescentes.pdf	10/06/2021 13:32:46	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimentolivreesclarecidosresponsaveis.pdf	10/06/2021 13:32:18	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termolivreesclarecidoparticipante.pdf	10/06/2021 13:31:59	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27) 3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.794.088

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleinstitucionalassinadop.pdf	10/06/2021 13:31:02	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleinstitucionalassinadoa.pdf	10/06/2021 13:30:33	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	10/06/2021 13:29:37	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisaatualizado.pdf	10/06/2021 13:29:02	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folhad RostoCEp_ElianeAssinado.pdf	11/01/2021 15:12:03	ELIANE DE SIQUEIRA GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 21 de Junho de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA ARGEIRA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeira@gmail.com