UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MÁRCIA JUSTINO DA SILVA

Psicólogos(as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios

São Paulo

2019

MÁRCIA JUSTINO DA SILVA

Psicólogos(as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilene Proença Rebello de Souza.

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Márcia Justino da

Psicólogos (as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios / Márcia Justino da Silva; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2019.

162 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Psicologia Escolar. 2. Psicologia Educacional e Escolar. 3. Práticas Profissionais. 4. Educação Básica. 5. Práticas Institucionais em Psicologia. I. Souza, Marilene Proença Rebello de, orient. II. Título.

Nome: Silva, Márcia Justino da

Título: Psicólogos(as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovada em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Instituição: Universidade de São Paulo (USP-SP)

Julgamento: APROVADA

Assinatura:

Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP-Bauru)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro

Instituição: Universidade Paulista (UNIP-SP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade da vida, pelas oportunidades de aprendizado, pelos amigos postos em meu caminho, pela família que se renova a cada nascimento.

Ao meu companheiro Éder Alves de Moura, palavras não expressam minha gratidão pelo seu carinho, cuidado, apoio, dedicação, companheirismo e amor. A alegria de ter você comigo em todos esses momentos me incentivando foi o motor para que eu chegasse até aqui com vistas a novos horizontes! Eterna gratidão por me fazer sentir serena, mais leve e esperançosa.

À Marilene Proença Rebello de Souza, minha professora orientadora, um exemplo de pessoa que levo para vida. Pessoa amabilíssima, amiga, sábia, coerente, humana... Obrigada pela confiança. Agradeço o privilégio de ser sua orientanda.

Ao Netinho, professor Dr. Lourival Novais Néto da UFRR, muito querido, mestre e amigo de todos os dias, que me presenteou com o *Abstract* deste trabalho. Eterno incentivador e amigo. Obrigada pelo incentivo, vibração e reflexões em momentos tão importantes de minha vida. Obrigada pelos “chazinhos da tarde” em nossa querida Boa Vista/RR ao lado de seu - companheiro e grande amigo meu, Mandú.

Aos amigos de Boa Vista/RR pelo carinho, os tantos votos de confiança e a torcida incondicional. Muito importante cada um em minha vida, em especial, Dirly, D. Joana, Fran (Franceane), Ivanilde, Luana Rios, Helaine, Marquinhos, Nádia, Sandrinha...

À Lúcia e Laura Escobar pelo carinho, acolhimento e estadia na grande São Paulo! E, especialmente, pelas muitas conversas de incentivo e inspiração no “cantinho do Bauman” com a amiga Lúcia!

Ao Felipe Oliveira, colega do grupo de orientandos da professora Marilene, por escutar e refletir comigo sobre os impasses da pesquisa, por me ajudar a refletir sobre o mundo acadêmico e nossa abordagem de pesquisa. Também meus agradecimentos à Camila, sua companheira, que nas minhas estadas em Sampa sempre se colocou disponível e atenciosa.

À Ivana, por sua gentileza, cordialidade, amizade, carinho e acolhimento... Muito Obrigada!

Às professoras da Banca de Qualificação, Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (UFU-MG) e Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro (UNIP-SP), por aceitarem participar da banca naquele momento da pesquisa, também agradeço pelas valiosas contribuições.

Às professoras da Banca de Defesa, Profa. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr (UNESP-Bauru) e Profa. Dra. Mônica Cintrão França Ribeiro (UNIP-SP), pelo aceite em participarem da banca e pelos ricos apontamentos trazidos no momento da defesa.

Às psicólogas e ao psicólogo, entrevistados da pesquisa, muito solícitos e simpáticos, obrigada por terem aceito participar deste estudo.

Ao Conselho Regional de Psicologia – 20ª Região - Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, (CRP-020/Seção RR), pelas informações prestadas e divulgação da pesquisa no momento em que estávamos na cidade realizando a pesquisa de campo.

Ao grupo de orientandos da profa. Marilene Proença pelas profícuas discussões e críticas construtivas para o enriquecimento deste trabalho: Aida Binze, Ana Gonzatto, Ana Tejada, Berenice Tourinho, Chris Ramos, Dani, Eduardo Frias, Eloisa Bepú, Lucy Duró, Gisele Costa, Marcia Bavaresco, Mayte Santos, Felipe Oliveira, Vanessa Cristina e à professora Márcia Mello que “volta e meia” nos alegrava com sua presença nos momentos iniciais dos estudos do grupo de orientandos.

Aos colegas do grupo de estudos de Vigotski do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) e do grupo de estudos sobre o psicólogo Martín-Baró!

Aos funcionários da biblioteca Dante Moreira, da secretaria da Pós-Graduação, da secretaria do Programa PSA, demais funcionários do IPUSP e da SAS-USP por todo apoio!

À Cristiane Toller Bray, Maria Helena Souza Patto, Kátia Yamamoto, Marilene Proença Rebello de Souza e Silvia Maria Cintra da Silva, registro aqui minha satisfação em conhecer suas pesquisas, bem como deixo meus agradecimentos pelo norte que tive a partir de seus trabalhos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos o apoio financeiro.

“... não tenho outra maneira de superar a quotidianeidade alienante senão através de minha práxis histórica em si mesma social, e não individual. Somente na medida em que assumo totalmente minha responsabilidade no jogo desta tensão dramática é que me faço uma presença consciente no mundo. Como tal, não posso aceitar ser mero espectador, mas, pelo contrário, devo buscar meu lugar, o mais humilde, o mais mínimo que seja, no processo de transformação do mundo” Paulo Freire (1981, p. 92).

RESUMO

Silva, M. J. (2018). *Psicólogos(as) na Educação em Boa Vista/Roraima: práticas e desafios* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este trabalho toma como objeto de estudo a atuação de psicólogos no campo da Educação Básica. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, orientada pelo referencial teórico-metodológico da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica. Teve como objetivo investigar as práticas de atuação e desafios enfrentados pelos psicólogos que trabalhavam na Educação em Boa Vista/RR, com intuito de conhecer a inserção destes no sistema educacional. O processo de levantamento dos dados foi realizado entre os meses de março e abril de 2018, por meio de entrevistas semiestruturadas, audiogravadas e transcritas. Quanto aos resultados, encontramos 22 psicólogos trabalhando em instituições educacionais e escolares de ensino superior, secretarias governamentais de educação, escolas públicas e privadas, dos quais 16 foram entrevistados; a grande maioria atuava na Educação Básica; metade dos entrevistados ingressou por concurso público e a outra metade era contratada e comissionada; poucos foram contratados como psicólogos escolares. Para a realização da análise, selecionamos os dez psicólogos com mais tempo no cargo, cujas respostas categorizamos em dois Eixos de análise: Eixo 1: Das práticas de atuação dos(as) psicólogos(as) nas instituições educacionais e Eixo 2: Os desafios da atuação dos(as) psicólogos(as) no extremo norte do país. Quanto às práticas de atuação identificamos que 60% atuavam na modalidade *clínica* e 40% na modalidade *clínica e institucional*. Como desafios enfrentados na atuação dos psicólogos verificamos sobrecarga de trabalho, dificuldade em romper com o modelo clínico no cotidiano escolar, falta de infraestrutura para desenvolver suas ações, falta de tempo para a formação continuada e dificuldade de compreender a atuação do psicólogo escolar enquanto ação institucional. Diante do exposto, compreendemos ser necessária uma mudança de paradigma na atuação dos psicólogos que trabalham na Educação na região e a Psicologia Educacional e Escolar crítica apresenta fundamentos teórico-práticos consistentes que contribuem para uma atuação que leve em conta os determinantes sociais, políticos, culturais e pedagógicos que constituem o processo de escolarização.

Palavras-chave: Psicologia. Práticas Profissionais. Educação Básica. Psicologia Educacional e Escolar.

ABSTRACT

Silva, M. J. (2018). *Psychologists in Education in Boa Vista/Roraima: practices and challenges* (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This present study takes as object of analysis psychologists' performance in the field of Elementary Education. It comes to a qualitative nature research, guided by the Educational and School Psychology of critical perspective. It aimed to examine practices and challenges faced by the psychologists who have worked in the Education field in Boa Vista / RR, in order to investigate their insertion in the educational system. The data collection process was carried out between March and April 2018, through semi-structured, audiotaped and transcribed interviews. Regarding the results, we found 22 psychologists working in educational and higher education institutions, government agencies of education, public and private schools, of which 16 were interviewed; the vast majority worked in Elementary Education; half of the interviewees were joined by public exam and the other half were hired and commissioned; few of them were hired as school psychologists. In order to carry out the analysis, we selected ten psychologists who have remained longer in function, whose answers we categorize into two Axes of analysis: Axis 1: Psychologists' Practices in educational institutions and Axis 2: Psychologists' Challenges in the extreme north of the country. Regarding to their performing practices, we identified that 60% were in clinical modality and 40% in *clinical* and *institutional* modalities. As for their challenges, we ascertained overload work, difficulty of breaking with clinical model in school routine, lack of infrastructure to develop their actions, lack of time for continuing education and difficulty of understanding the school psychologist performance as an institutional action. Based on the above considerations, we understand that a paradigm shift is needed in the performance of psychologists who are working in Education in the region, and the Educational and School Psychology of critical perspective put forward solid theoretical-practical foundations that contribute to an action that takes into account social, political, cultural determinants and pedagogical processes that constitute the schooling process.

Keywords: Psychology. Professional Practices. Basic Education. Educational and School Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Sexo	82
Figura 3.2 – Idades	83
Figura 3.3 – Natureza da instituição formadora	84
Figura 3.4 – Estado/País onde ocorreu a graduação em Psicologia	85
Figura 3.5 – Tempo de formada(o) em anos até o momento da entrevista	85
Figura 3.6 – Profissionais que realizaram estágio na área escolar durante a graduação	87
Figura 3.7 – Formação após a graduação	88
Figura 3.8 – Distribuição de cargos	92
Figura 3.9 – Função dos participantes	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	– Conselho Federal de Psicologia
CREPOP	– Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
CRP	– Conselho Regional de Psicologia
DOU	– Diário Oficial da União
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
QI	– Quociente de Inteligência
RR	– Roraima
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
UFRR	– Universidade Federal de Roraima
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 O estado de Roraima e sua capital Boa Vista: breve histórico	23
1.2 Sobre a relação entre Psicologia e Educação no Brasil.....	26
1.2.1 Período Colonial: as ideias psicológicas (1500-1822)	27
1.2.2 Período Imperial: o fenômeno psicológico (1822-1889).....	31
1.2.3 Período Republicano: autonomização e consolidação da Psicologia (1889-atual).....	37
1.3 Psicologia Educacional e Escolar no Brasil: caminhos percorridos	43
1.4 Dos Objetivos	70
1.5 Estruturação do trabalho	70
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
2.1 Contato com as(os) participantes da pesquisa	73
2.2 As entrevistas e sua realização.....	75
2.2.1 Análise das entrevistas	77
3 PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO DE BOA VISTA/RR: CARACTERIZAÇÃO GERAL	79
3.1 Panorama geral sobre as(os) entrevistadas(os)	80
3.2 Sexo e idades das(os) participantes.....	82
3.3 Formação	83
3.3.1 Formação Inicial: graduação.....	84
3.3.2 Formação Continuada: cursos após a graduação	87
3.4 Condições de trabalho	92
4 CONHECENDO AS(OS) PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO DE BOA VISTA/RR: PRÁTICAS E DESAFIOS	97
4.1 Eixo 1: Das práticas de atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições educacionais.....	97

4.1.1 Público-Alvo e Nível de Ensino.....	97
4.1.2 Modalidades de Atuação	102
4.1.3 Concepções teórico-metodológicas.....	110
4.2 Eixo 2: Os desafios da atuação das(os) psicólogas(os) no extremo Norte do país	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A – Mapa político do Brasil.....	144
ANEXO B – Mapa político do estado de Roraima.....	145
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP.....	146
ANEXO D – Lei nº 940 de 18 de dezembro de 2013	147
ANEXO E – Fluxograma do curso de Psicologia da UFRR.....	148
ANEXO F – Matriz Curricular do curso de Psicologia das Faculdades Cathedral	149
APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	150
APÊNDICE B – Modelo de Carta de Anuência para autorização de pesquisa.....	151
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	152
APÊNDICE D – Modelo de ofício utilizado.....	153
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para as(os) psicólogas(os)	154
APÊNDICE F – Tabelas de cursos realizados após a graduação	157
APÊNDICE G – Tabela referente ao tempo da(o) entrevistada(o) no cargo.....	161

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela temática da Psicologia Escolar foi despertado a partir de observações pessoais realizadas na minha graduação no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR), de 2010 a 2016, mais precisamente no início, 2012 e 2013, quando entre em contato com os primeiros textos da área. Não cursei a disciplina de Psicologia Escolar na UFRR, preferi cursá-la em outra instituição, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no interior do estado de São Paulo, para ter oportunidade de obter outros conhecimentos na área.

Diante dessas minhas experiências iniciais como graduanda em Psicologia, percebi uma possível falta de interesse pela Psicologia Escolar e, conseqüentemente, pela possibilidade de atuação na área, tanto por parte dos meus colegas de sala e de outras turmas da UFRR quanto no curso de Psicologia Escolar da UFSCar, no período de intercâmbio estudantil que realizei no segundo semestre do ano de 2013, por meio do Programa de Mobilidade Acadêmica¹ que existe entre as instituições federais de ensino superior. Neste período, cursei a disciplina de Psicologia Escolar, entrando em contato com textos que me revelariam um movimento de ruptura com o *fazer* da Psicologia dentro do campo da Educação e sendo apresentada à Psicologia Escolar de perspectiva crítica², só mais tarde pude compreender um pouco mais

¹ No que diz respeito a esse programa, as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, em conjunto com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, possuem um convênio que possibilita aos estudantes de graduação do país sua mobilidade, isto é possível por meio do Programa ANDIFES de Mobilidade Acadêmica. A UFRR era signatária deste convênio e oferecia a seus alunos de graduação a oportunidade de realização de estudos por até dois semestres em outra IFES do país, além de receber estudantes de outras IFES que pretendiam realizar a mobilidade para o extremo Norte do país. Este programa ainda se encontra vigente nesta universidade. Tínhamos que cumprir alguns requisitos, dentre eles, estar regularmente matriculado em curso de graduação de uma das IFES signatárias do convênio; ter concluído pelo menos 20% da carga horária de integralização do curso de origem; e ter no máximo duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos que antecediam o pedido de mobilidade. Quando o aluno conseguia a mobilidade, seu vínculo era temporário com instituição receptora, regressando ao final do período solicitado para sua IFES de origem (Universidade Federal de Roraima [UFRR], 2018b).

² Movimento cujo intento era o de superar as concepções da Psicologia tradicional no campo da Educação, especialmente dentro das escolas públicas, que colocava somente no aluno a responsabilidade sobre o “não aprender”, tendo como explicações para suas dificuldades causas de ordem biológica, emocional e individual, geralmente internas ao aluno (Meira, 2003; M. Neves, 2011; Patto, 1984; Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000). Estamos nos referindo neste trabalho a uma Psicologia Escolar crítica apoiada nas discussões das seguintes autoras: Aguiar (1997), Antunes (1997), Bock (1997), Checchia e Souza (2003), Facci (2003), Machado (1996), Meira (1997, 2000), M. Rocha (1996), M. Souza (1996); Patto (1981, 1984), Tanamachi (1997, 2000), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), entre outras(os). Estas nos conduziram a reflexões e análises da sociedade capitalista apresentando uma (nova) concepção de sociedade, educação e homem imprescindíveis para a compreensão do fenômeno educacional e seu processo de escolarização. O pensamento de

sobre sua contribuição para o momento de repensar os rumos da própria Psicologia no Brasil e de sua relação com o campo educacional.

Aqui faremos uma observação no sentido de informar ao leitor que toda vez que nos referirmos à *Psicologia Escolar*, especialmente no contexto dos dias atuais, estaremos utilizando a terminologia *Psicologia Educacional e Escolar*. Assim, escreveremos algumas linhas para fundamentar a escolha de nomenclatura que usarei a partir desse momento do texto, na sequência, retomo a apresentação sobre as impressões que me levaram a pesquisar o interesse de graduandos de Psicologia em atuar na área.

Assim sendo, durante a segunda metade do século XX, o desenvolvimento da Psicologia Educacional no campo das pesquisas dentro da ciência psicológica ganhou impulso e começou a se diferenciar, ainda que de maneira não organizada e informal. Neste cenário, a Psicologia Educacional emergia como um conjunto de saberes com a pretensão de explicar e subsidiar a prática pedagógica, tornando-se, desse modo, de domínio necessário para todos os educadores nas Escolas Normais. Noutro ponto, a Psicologia Escolar despontava como área de atuação dos profissionais da Psicologia que trabalhavam no espaço escolar, desempenhando uma função específica fundamentada nos conhecimentos da área psicológica (Antunes, 2008). Nesse sentido, Antunes (2008) explica que a Psicologia Educacional se desenvolveu como um dos fundamentos científicos da Educação e da prática pedagógica e a Psicologia Escolar como modalidade de atuação profissional. M. Souza (2009) aponta o processo de transformação que passava essa separação, pois a diferenciação passou a ser questionada por parte dos próprios profissionais já nos fins dos anos de 1970, continuando por toda a década de 1980. A discussão considerava que teoria e prática são indissociáveis na constituição de uma ciência, desse modo, não fazia sentido separar a Psicologia Educacional da Psicologia Escolar (Meira, 2000; M. Souza, 2009).

D. Barbosa (2011) e Barbosa e Souza (2012) utilizam a nomenclatura *Psicologia Educacional e Escolar* apresentando a Psicologia Educacional contingente à Psicologia Escolar, ou seja, uma fundamentando a outra e, por causa disso, caminhando juntas. D. Barbosa (2011) observa que, por ter recebido influências dos intelectuais dos Estados Unidos e da Europa, a Psicologia brasileira começou a fazer distinção entre as duas, colocando a primeira (Psicologia Educacional) como campo de discussão e a segunda (Psicologia Escolar) como

algumas dessas autoras será mais aprofundado na subseção 1.3, onde também abordaremos o movimento de crítica realizado dentro da Psicologia na sua relação com a Educação.

campo da prática. Contudo, a Psicologia Educacional no Brasil abrangiu, historicamente, os dois campos, o da teoria e o da prática. Nesse sentido, diversos trabalhos com viés histórico no campo da Psicologia brasileira identificam a Psicologia Educacional como a responsável por estudos dos fenômenos educacionais, construindo teorias na relação Psicologia e Educação que subsidiavam a prática pedagógica (Antunes, 2003, 2008; D. Barbosa, 2011). Nos primórdios do século XX, os intelectuais do país empregavam o termo Psicologia Educacional para identificar também as práticas dos profissionais de Psicologia que atuavam na Educação. Vale destacar que, no Brasil, a Psicologia se desenvolveu no campo da Educação, criando teorias e técnicas que colaboravam com os processos educativos (Antunes, 2008) e, segundo D. Barbosa (2011, p. 294), só podemos falar de “uma ‘área’ propriamente dita de Psicologia Educacional e Escolar a partir da autonomização da Psicologia (em fins do século XIX e início do século XX) e, especialmente, desde a criação da profissão de psicólogos no país, em 1962”.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), fundada em 1990, as Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013) e vários autores da área (Facci & Silva, 2014; Martínez, 2009; M. Souza, 2009) fazem uso da nomenclatura Psicologia Escolar e Educacional, ou seja, coloca o campo prático antes da área onde se desenvolveu historicamente. Uma das possibilidades de compreensão pode ser pelo fato dessa escrita ser a mais divulgada e adotada, principalmente, pela própria associação de psicólogos(os) escolares.

Diante do exposto, optamos pela nomenclatura Psicologia Educacional e Escolar, apresentada e discutida por D. Barbosa (2011) e Barbosa e Souza (2012), para nos referir à área, bem como psicólogo educacional e escolar para o profissional deste campo. Ademais, sugerimos, para uma leitura mais detida sobre o assunto, a leitura do capítulo VII- *Para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*, da tese da professora Déborah Rosária Barbosa, defendida em 2011 com o título *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*, disponível no banco de teses da Universidade de São Paulo (USP).

Retomando a apresentação do trabalho, nas impressões que tive, pareceu-me existir uma tendência dos alunos em rejeitar a possibilidade de atuação no campo da Psicologia Educacional e Escolar, o que me fez indagar sobre o que poderia estar contribuindo para tal situação. Foi quando germinou a ideia de realizar uma pesquisa sobre o tema, pois só investigando tal percepção poderíamos obter alguma resposta, algum dado de pesquisa que pudesse nos ajudar a compreender o fenômeno. Diante dessa observação, propus, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma pesquisa com a finalidade de conhecer e refletir sobre o interesse dos alunos

do curso de Psicologia da UFRR em atuar no campo da Psicologia Escolar após o término da graduação.

Nesse sentido, meu³ TCC intitulado *Atuação em Psicologia Escolar: concepções de alunas e alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima* teve o objetivo de estabelecer uma relação entre a percepção dos alunos sobre a Psicologia Educacional e Escolar e o interesse em trabalhar nesta área de atuação profissional. De abordagem quantitativa e qualitativa, tratou-se de pesquisa exploratória de orientação materialista histórica. Como instrumento de coleta dos dados, fez-se uso de questionário com perguntas abertas e fechadas, o qual foi aplicado a 71 alunos. De maneira resumida, expomos na sequência parte dos resultados dessa pesquisa, uma vez que entendemos haver relação com o tema da presente pesquisa.

Frente a isto, foram investigados setenta e um participantes oriundos de cinco turmas do curso de Psicologia da UFRR, que estavam em formação no ano letivo de 2015. O perfil encontrado dos participantes permitiu-nos observar que os acadêmicos tinham idades no intervalo de 18 a 60 anos, com média de 23,5 anos. A maioria era do sexo feminino, total de 56 mulheres, já a amostra do sexo masculino contabilizou 15 pessoas. Fazendo uso da classificação de “cor-raça” utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo populacional de 2010, identificou-se que, entre os pesquisados, se autodeclararam pardos, 32 estudantes; brancos, 24 estudantes; pretos, 9 estudantes; e indígena, 4 estudantes; não responderam, 2 estudantes. No que se refere à naturalidade deles, 38 pesquisados nasceram no estado de Roraima (RR), 9 pesquisados no estado do Maranhão e 8 pesquisados no estado do Pará. Observando que estes, somados, correspondiam a amostra de 77,45%, pertencentes às regiões norte e nordeste do Brasil, um dado relevante no sentido de pensar o perfil da população desse estado, que em sua maioria são de migrantes nordestinos, como afirma L. Neves (2010). A pesquisa não teve a pretensão de investigar a fundo esse item, mas pela proximidade com esses alunos, nascidos em Roraima, pudemos constatar que a maioria de seus pais desembarcam no estado com o objetivo de lá construir a vida. Outros 18,29% dos pesquisados se dividiam entre os estados de Santa Catarina, Paraíba, Rio de Janeiro, Piauí e Amazonas, além da cidade de Brasília, cada um possuía um participante. Os Estados de Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Norte apresentaram três, dois e dois participantes respectivamente. Três alunos não

³ Após a banca de qualificação desta pesquisa, ocorrida em 20 de fevereiro de 2018, ocorreu a retificação judicial de meu nome, alterando de Márcia Justino Ferreira (citada como Ferreira, M. J.) para Márcia Justino da Silva (citada como Silva, M. J.).

responderam ao item. Também se constatou que todos os acadêmicos residiam na cidade de Boa Vista/RR no momento da pesquisa e, quanto ao estado civil, 64 dos participantes se declararam solteiros; 6 estavam casados e 1 viúvo. Dos 71 estudantes, 54,92% (N=39) afirmaram que não estavam exercendo nenhum tipo de atividade remunerada; 45,07% (N=32) estavam exercendo atividade remunerada no momento da pesquisa, sendo que, desses, 75% (N=24) estavam como bolsistas da universidade; os demais 12,5%, 9,37% e 3,12% estavam como servidores públicos, autônomos e/ou empregados do setor privado e aposentados, respectivamente. Assim, a maioria não possuía ocupação trabalhista no momento da realização da pesquisa, dedicando-se exclusivamente aos estudos de Psicologia. Dos que possuíam alguma forma de remuneração, 24 sujeitos estavam como bolsistas da instituição, o que mostra que a instituição, de alguma forma, oferecia suporte para que os alunos se mantivessem no curso, através de bolsas-trabalho, bolsas-pesquisa e monitoria, mesmo que ainda insuficiente, assim sendo, é notório que a formação em Psicologia nessa instituição limita o acesso da população que trabalha ao curso. Destarte, numa visão geral constatou-se que a população pesquisada era composta por adultos, jovens, de sexo feminino, de cor parda e branca na sua maioria, sendo mais da metade natural do próprio estado de origem da pesquisa e todos residentes na cidade de Boa Vista, também, eram solteiros e dedicados apenas aos estudos, em sua grande maioria (Ferreira, 2016).

Adentrando as questões da pesquisa de TCC que nos levaram a estabelecer a relação entre a percepção dos alunos sobre a área da Psicologia Escolar e o interesse na atuação profissional, apresentaremos agora **somente as questões temáticas do instrumento de pesquisa** que nos conduziram a tal especificidade. Desse modo, a “Questão 1, enunciado: ‘Você já cursou alguma disciplina/estágio relacionada à atuação do(a) psicólogo(a) em instituições de ensino?’” (Ferreira, 2016, p. 66). Foi esta uma questão que buscou conhecer se o aluno havia cursado alguma disciplina referente à temática, 74,6% (N=53) dos alunos indicaram que sim, já haviam realizado alguma disciplina que se tratava da atuação do(a) psicólogo(a) em contexto educacional; e 25,4% (N=18) relataram não ter cursado. Destacando-se que estes 18 alunos correspondiam aos respondentes do segundo e quarto semestres do curso, que, pela grade de disciplinas, de fato, ainda não tinham cursado matérias específicas que abordassem a temática, o que implicava em limitação de algumas “respostas quanto às outras questões, especialmente, na indicação das áreas de interesse para uma possível atuação futura, tema abordado na Questão 4 . . . ressalta-se que, mesmo o acadêmico não tendo cursado uma disciplina específica da área” (Ferreira, 2016, p. 66), foi permitido que ele participasse da pesquisa se houvesse cursado, pelo

menos, alguma disciplina geral que tivesse abordado o tema enquanto área de atuação, como, por exemplo, Psicologia geral, introdução a prática profissional, etc.

Quanto à questão de número 4, “Considerando as diferentes áreas de atuação do(a) psicólogo(a), indique seu grau de interesse para uma possível atuação profissional, considerando 1 para maior importância e 7 para menor importância”, nesta, os pesquisados foram solicitados a indicarem o grau de interesse em seis subáreas de atuação em Psicologia (Ferreira, 2016, p. 67). Assim sendo, obtivemos o seguinte resultado apresentado na Tabela 1.

Como podemos observar na Tabela 1, quanto à primeira opção em atuar na área, apenas dois alunos demonstraram interesse na Psicologia Educacional e Escolar. Contudo, a surpresa apresentada pelo estudo foi que, quando observadas a *segunda e terceira opção*, a área salta da sexta posição em preferência para segunda, ficando atrás apenas da Clínica, área clássica de atuação da Psicologia, na *segunda opção* de interesse do aluno; e da Hospitalar na terceira opção, ou seja, os participantes não colocam a Psicologia Educacional e Escolar como primeira opção de interesse de carreira, mas apareceu em segundo lugar quando se trata de uma segunda ou terceira opção, o que sugere que ela está presente sim como área de interesse entre os alunos (Ferreira, 2016; Ferreira e Ramos, 2017).

Tabela 1 – Área de interesse para atuação

Área da Psicologia	N	%	
Clínica	14	19,7	1ª opção
Comunitária	14	19,7	
Jurídica	13	18,3	
Hospitalar	12	16,9	
Organizacional	7	9,9	
Escolar/Educacional	2	2,8	
Outras	9	12,7	
Total	71	100	
Clínica	19	26,8	2ª opção
Escolar/Educacional	17	23,9	
Hospitalar	14	19,7	
Organizacional	7	9,9	
Comunitária	7	9,9	
Jurídica	5	7,0	
Outras	2	2,8	
Total	71	100	

Hospitalar	13	18,3	3ª opção
Escolar/Educacional	12	16,9	
Clínica	11	15,5	
Jurídica	11	15,5	
Organizacional	10	14,1	
Comunitária	8	11,3	
Outras	6	8,4	
Total	71	100	

Fonte: Ferreira, 2016, p. 67.

Na questão de número 7 do questionário, com o enunciado “Você considera a possibilidade de atuar na área de Psicologia Escolar?”, quando questionados acerca da possibilidade de atuar na área, constatou-se que 69% (N=49) dos estudantes atuariam na referida área, em contrapartida, 31% (N=22) não atuariam de forma alguma (Ferreira, 2016, p. 68). Nessa questão também foi solicitado que fizessem um comentário sobre as respostas dadas. Tecendo uma breve exposição dos motivos apontados pelos estudantes que mencionaram que atuariam na área da Psicologia Educacional e Escolar, Ferreira (2016) verificou os seguintes resultados: dezoito participantes consideraram a possibilidade de atuar na área, mas com o interesse de conhecer o campo de atuação antes de se decidirem a uma área específica da Psicologia; dezessete estudantes indicaram o interesse pessoal que nutriam pela área, essa quantidade corresponde ao total de participantes que responderam a *segunda opção* de interesse profissional na área, apresentados na Tabela 1; sete participantes apontaram que escolheriam atuar na área em função do mercado de trabalho, o olhar aqui encontra-se mais em observância aos concursos públicos que poderiam surgir na cidade; cinco alunos se identificaram como interessados em atuar em função da relevância do trabalho do psicólogo educacional e escolar junto à sociedade; e dois estudantes não fizeram comentários a questão. Quanto aos vinte e dois participantes que responderam não querer atuar de maneira nenhuma, as respostas foram as seguintes: “por não sentirem nenhuma identificação pela área no momento da pesquisa; por não ter tido interesse nenhum; e/ou seu interesse se centrar em outras áreas de atuação naquele momento da realização da coleta dos dados” (Ferreira, 2016, p. 69). Com isso, observamos que quem tem interesse, mesmo que em *segunda* ou *terceira opção*, parece querer conhecer um pouco mais da área durante a prática, instigando-nos a querer saber como está acontecendo a prática supervisionada do *Estágio Específico* obrigatório que o curso oferta. Estes estágios têm suas ênfases em saúde, incluindo clínica, social e trabalho; e no campo escolar, com carga horária total de 240 horas, distribuídos em dois semestres na matriz curricular vigente. A título de informação, na minha época de graduação, em meados de 2015, o curso de Psicologia passou

por reformulação curricular. Podemos perceber por meio do fluxograma (Anexo E) e do ementário das disciplinas por semestre, que os alunos do curso de Psicologia da UFRR têm a obrigatoriedade de cursar três estágios específicos, ficando a cargo do estudante “eleger” a ênfase de seus estágios, eleger entre aspas porque nem sempre é ofertada a ênfase de interesse dos alunos (UFRR, 2018a).

Ainda sobre os resultados do TCC expostos na Tabela 1, Ferreira (2016, p. 69) indica um contraste entre as respostas dadas à questão 4 e às questões 5 e 7, cujo enunciados são: “5. Caso tenha cursado disciplinas relativas à Psicologia Escolar e Educacional, as temáticas discutidas/apresentadas em sala de aula despertaram seu interesse por essa área? () Não; justifique; () Sim; justifique;” e “7. Você considera a possibilidade de atuar na área de Psicologia Escolar? () Não; comente; () Sim; comente”. Nesse sentido, embora não tivessem interesse em atuar na área como primeira opção, constatou-se que 43% dos sujeitos afirmaram ter tido contato com a temática, que, de alguma forma, despertou a curiosidade deles, e tal quantitativo poderia até aumentar após as turmas iniciais, duas das cinco turmas investigadas, terem contato mais aprofundado com a temática no decorrer da formação.

Em um outro subitem do capítulo cinco, que tratou dos resultados do TCC, categorizamos as respostas dos alunos referentes à questão 2, que, sendo aberta, teve por finalidade conhecer a percepção dos estudantes a respeito do *fazer* do psicólogo educacional e escolar. Nesse sentido, criou-se categorias com as 71 respostas dadas, das quais, num primeiro momento, criamos 37 categorias, posteriormente, estas foram reduzidas a 14, e ao final, agrupadas em 8 categorias. Ao entrarmos em contato com o trabalho elaborado por Albertina Mitjáns Martínez sobre as formas de atuação dos psicólogos no âmbito das instituições escolares, percebemos que a categorização criada por nós se alinhava àquelas classificadas por ela, em vista disso, optamos por adotar suas duas categorias com as respectivas subcategorias de cada uma. No que se refere a estas, Martínez (2009) classificou as formas de atuação do psicólogo que trabalha em instituições escolares em duas grandes categorias, chamando-as de funções *Tradicionais* e funções *Emergentes*, com base na perspectiva crítica da Psicologia Educacional e Escolar, a autora se respaldava numa concepção mais ampla e crítica da Psicologia Educacional e Escolar, a qual seguia se fortalecendo, não sem polêmicas, dúvidas e controvérsias à medida que, dentro do campo da própria Psicologia, o momento era de consolidação de novos enfoques teóricos e epistemológicos. Assim, suas referências se constituíram a partir de abordagens “que consideram o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e àqueles que reconhecem a complexidade

constitutiva das pessoas e dos processos sociais humanos, bem como das práticas sociais da qual a educação constitui uma expressão” (Ferreira, 2016, p. 54). Dessa forma, apresentando as possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais, Martínez (2009) faz a classificação das funções elencando-as em dois grupos, *Tradicionais* e *Emergentes*, com a ressalva de que tal classificação teve o objetivo de gerar visibilidade sobre as formas de atuação, a autora considerava que todas as formas de atuação apresentadas por ela tinham/têm seu espaço e resultam importantes no contexto em que se encontram.

Frente a isto, os tipos de atuação indicados na categoria *Tradicionais* diz respeito às “formas de atuação que já têm uma história relativamente consolidada no país, correspondem, em sua maioria, aos problemas concretos no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, devendo ser enfrentados e resolvidos no cotidiano [da escola]” (Ferreira, 2016, p. 54), essa primeira categoria se configura no trabalho do psicólogo como uma resposta dentro do contexto escolar. No caso das funções *Emergentes*, Martínez (2009) menciona que “são novas possibilidades de atuação profissional . . . por apresentarem uma configuração relativamente recente e estarem ainda pouco difundidas. A autora enfatiza que estas recentes formas de atuação são mais abrangentes e complexas do que as formas ‘Tradicionais’” (Ferreira, 2016, p. 54) e, por isso, revelam-se com potencial para os psicólogos promoverem as desejadas transformações nos processos educativos com fins a uma Educação de qualidade para todos.

Após a análise das respostas dos alunos, acrescentamos nova categoria, bem como subcategorias às propostas formalizadas por Martínez, em virtude das definições que iam aparecendo e que não se alinhavam àquelas pré-estabelecidas. Para não me estender mais sobre os dados do TCC, indico a leitura completa do estudo ou mais especificamente do capítulo cinco, que trata dos resultados e suas categorias, disponível na página do curso de Psicologia da UFRR⁴. Quanto aos resultados da classificação que fizemos, chegamos à conclusão de que a compreensão sobre a atuação com base no modelo clínico-terapêutico, tão disseminado no passado, parecia se diluir com o avançar das turmas para o final do curso. Percebemos também que enxergar o aluno como única fonte do problema no processo de ensino-aprendizagem não foi consenso entre os participantes, ao contrário, foi possível observar que eles enfatizavam as relações e a complexa conjuntura do ambiente escolar, numa visão que parecia buscar romper

⁴ *Link*: Trabalho de Conclusão de Curso, ano 2016.1 - Márcia Justino Ferreira. Disponível em: http://ufrr.br/psicologia/index.php?option=com_phoca_download&view=category&id=38

com a culpabilização da criança, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares do aluno, concepção essa em conformidade com os estudos de B. Souza (2007), M. Souza (1996, 2009) e Souza, Silva e Yamamoto (2014). Com isso, apresentamos que a percepção da maioria dos estudantes, quarenta e três dos setenta e um alunos pesquisados, estava associada às formas de atuação *Emergentes* apontadas por Martínez (2009), as quais têm adquirido maior visibilidade, estando estas atreladas a uma visão mais abrangente do trabalho do profissional psicólogo na instituição escolar. Para finalizar, observamos que o interesse dos alunos em atuar na área foi baixo quanto à primeira opção, mas não anulou a possibilidade de trabalhar na área, revelando, na concepção dos alunos, uma atuação que contempla as relações dentro do espaço escolar, visão que vai de encontro à dimensão psicossocial do espaço educativo concreto. Assim, identificamos nos alunos uma percepção que se aproxima da postura crítica de atuação, postura essa que deve ter o psicólogo que trabalha em contextos educacionais e que a área já vem apresentando há algum tempo por meio da literatura da Psicologia Educacional e Escolar crítica após o movimento de crítica.

Desse modo, meu interesse pelo campo da Psicologia Educacional e Escolar não se inicia neste momento, mas a partir de uma curiosidade pela atuação da(o) psicóloga(o) na Educação que logo se transformou em problema de pesquisa ainda na graduação. Nos resultados desse primeiro trabalho, pude constatar que existia sim interesse dos alunos em atuar na área escolar e, como é de se esperar, com a finalização da pesquisa surgiram indagações e desdobramentos referentes aos achados da mesma.

Frente a isso, tivemos o interesse de investigar diferentes setores e diferentes atores no sistema educacional da capital do estado de Roraima para conhecer como estava o campo de atuação da Psicologia Educacional e Escolar na cidade. Diante do exposto, fica nítido que existem inquietações e questionamentos que devem ser esclarecidos com novas pesquisas, embora algumas já tenham contribuído com a temática (Almeida, 2016; Ferreira, 2016; Ferreira & Ramos, 2017; Loureto, Moreno, Silva, Santos & Xavier, 2015), porém enfatizo a importância de se realizar estudos a fim de conhecer como se encontra a inserção dos psicólogos no Sistema de Educação da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, extremo Norte do país e única capital brasileira situada no Hemisfério Norte (ver Anexos A e B).

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca a compreensão histórico-crítica da construção do perfil e da atuação da(o) psicóloga(o) na Educação em Boa Vista, capital do estado de Roraima (RR) – Brasil. Para isso, devemos compreender a história político-econômica desse jovem estado e a constituição da atuação das(os) psicólogas(os) na Educação brasileira. Com esse fim, dispomos na seção 1.1 de um breve apanhado histórico caracterizando a formação de Roraima e sua capital; a seção 1.2 e suas subseções tratam da história da Psicologia e sua interface com a Educação no Brasil, sintetizando a produção de conhecimento sobre as ideias psicológicas e o fenômeno psicológico desde o período colonial até o período republicano, com a regulamentação da profissão em 1962; já a seção 1.3 contextualiza o desenvolvimento de uma psicologia preocupada em compreender os fenômenos educacionais e as dificuldades do processo de escolarização numa perspectiva institucional; na seção 1.4 trazemos os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento desta pesquisa e na seção 1.5 apresentamos como está organizada a estrutura deste trabalho.

1.1 O estado de Roraima e sua capital Boa Vista: breve histórico

Dispondo de uma área territorial de 224.300.805 km², com uma população de 576.568 pessoas (IBGE, 2018a), o estado de Roraima, com 30 anos de fundação, possui 15 municípios e tem o município de Boa Vista como capital. Sua ocupação territorial se deve a diversos processos históricos e políticos. A cidade de Boa Vista está situada no vale do rio Branco, curso de água que corta o estado a partir de seu território no sentido sul até desaguar no rio Negro, no estado do Amazonas.

Formado pela confluência dos rios Tacutu (ou Itacutu, presente em algumas literaturas locais) e Uraricoera, o rio Branco teve papel relevante na exploração da região Norte da bacia amazônica. Descoberto pelos portugueses na exploração do rio Negro entre 1637 e 1639, foi nomeado “rio Branco” por Pedro Texeira, colonizador português, que, na época, navegava de Belém para Quito, no Equador, pelo rio Solimões quando se deparou com um grupo de indígenas que diziam ter vindo de um rio de águas brancas que existia no alto rio Negro, a partir daí Teixeira chamou esse rio de “Branco” (IBGE, 2018a; R. Barbosa, 1993; Vieira, 2003).

A região sempre foi cobiçada pelos europeus, sendo os mais interessados os holandeses, ingleses e espanhóis, que diversas vezes tentaram ocupar a região. Após um conflito no início da década de 1770 com estes últimos, a coroa portuguesa contratou o capitão e engenheiro alemão Philippe Sturm para edificar o Forte São Joaquim do Rio Branco entre os rios de sua confluência em 1775 (atualmente existe apenas vestígios de suas ruínas). Esse momento marca o início da colonização efetiva da região e, ao final de 1777, podia-se encontrar povoados indígenas fixados às margens do Rio Branco, com forte presença das missões de grupos religiosos católicos. O primeiro regimento para a região data de 1686 e a relação entre os portugueses e as populações indígenas eram bastante conflituosas (R. Barbosa, 1993; Vieira, 2003).

No ano de 1789, o governador da capitania do Rio Negro, coronel Manoel da Gama Lobo d'Almada, em visita à região, encantou-se com a mesma e logo introduziu o gado bovino naquelas terras. Em seguida, ano de 1794, o governo português criou, no rio Branco, as chamadas Fazendas do Rei: São Marcos (ainda existente), São José e São Bento. De 1800 a 1890, a opressão dos nativos pelos colonizadores portugueses era grande e fora iniciada por Lobo d'Almada após a introdução do gado naquela região de campos naturais. Esse fato atraiu muitos brasileiros de regiões distintas do país, especialmente, os nordestinos que atravessavam forte seca em seus estados, migraram para lá se dedicando especialmente à pecuária (R. Barbosa, 1993; Vieira, 2003).

Vieira (2003) nos esclarece que, em 1858, a lei Provincial que delimitou as fronteiras do Amazonas estabeleceu que a “freguesia de Nossa Senhora do Carmo” passaria a se chamar Boa Vista e se tornaria sede administrativa da região, esse fator deu mais autonomia a localidade. Com a proclamação da República em 1889, esta foi elevada à categoria de município em 9 de julho de 1890, recebendo o nome de Boa Vista do Rio Branco.

Em 1917, o município contava com uma população indígena de 8 a 10 mil índios e de 3 a 4 mil não índios, com grande rebanho bovino, na ordem de 250.000 cabeças. Em 1930, já tendo sido elevada à categoria de cidade, houve a descoberta de diamantes, fato que provocara um grande fluxo migratório para o estado. Após uma década, em 1940, chegou-se a uma extração oficial acima de 10.000 quilates/ano (R. Barbosa, 1993).

Com o advento da proclamação da república, o Estado brasileiro transforma suas províncias em estados, mas somente em 1943, por uma decisão do então presidente Getúlio Vargas, foi criado o Território Federal do Rio Branco e, com esta nova posição administrativa, foi lançada a semente para o povoamento definitivo de Roraima, pois imigrantes de diversos

estados ocuparam as primeiras colônias agrícolas, as quais, nos anos de 1980, já eram mais de 42, implantadas com largo incentivo dos governos locais para a vinda de colonos de outros estados (Vieira, 2003).

Lobo Júnior (2014) descreve o conturbado processo das disputas políticas e de interesses na região, analisando o momento inicial do Território Federal do Rio Branco em 1943, que passou a ser chamado Território Federal de Roraima em 1962, atendendo ao clamor da população, que sentia grande incômodo pelas confusões provocadas pela similaridade do nome com a capital do estado do Acre, Rio Branco. Já a criação do estado de Roraima se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo sua efetiva consolidação com a eleição do primeiro governador em 1990, que assumiu o cargo no ano seguinte, em 1991 (IBGE, 2018a).

A título de informação, vale destacar que no ano de 1998, o Monte Caburaí, no município de Uiramutã/RR, foi considerado o marco que determina o extremo Norte do país, na divisa com a Guiana. Nesse ano, ele foi reconhecido em missão oficial como o ponto mais setentrional do Brasil. A missão fora formada por representantes da Comissão Brasileira Demarcadora de Limites, do órgão do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação (MEC), do Exército brasileiro, do IBGE e por representantes do governo do país vizinho, a Guiana inglesa (IBGE, 2018b; Governo de Roraima, 2018; Ramos, 2018).

O município de Boa Vista, única capital do Brasil localizada no hemisfério norte, concentra a maior parte da população do estado, 375.374 pessoas, segundo estimativa do IBGE para o ano de 2018 (IBGE, 2018c). L. Neves (2010) observa que, durante a década de 1980, houve um forte crescimento na exploração do garimpo nas terras de Roraima, especialmente em áreas indígenas. Com isso, houve também a necessidade de se preencher vagas de trabalho nas instituições públicas por partes dos governantes. Segundo o autor, o estado que tinha em 1988 uma população, estimada pelo IBGE, de 113.100 pessoas, passou a contar com 324.397 no ano 2000, e Boa Vista, capital e sede administrativa, foi o município que acolheu a maior parte desses, 200.383 pessoas, sendo que atualmente ainda é o município do Estado com mais habitantes.

Atualmente, há, no estado de Roraima, duas entidades que oferecem a população o curso de Psicologia, uma de caráter pública, a UFRR, e outra privada, as Faculdades Cathedral, ambas têm a data de criação de seus cursos no mesmo ano, em 2005. A Universidade Federal de Roraima instituiu o curso através da Resolução n.º 008/2005 - CUNI – UFRR (UFRR, 2018a), reconhecido pelo Diário Oficial da União (DOU) Portaria n.º 493 de 20/12/2011; o curso das

Faculdades Cathedral, concretizou-se com a portaria ministerial do MEC nº 272 de 26/01/2005, publicada no DOU de 28/01/2005 (Faculdades Cathedral, 2018). Os cursos são presenciais com suas aulas na cidade de Boa Vista, sendo o curso da UFRR ministrado em horário diurno e o das Faculdades Cathedral no horário noturno.

Os estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima compõem o Conselho Regional de Psicologia (CRP) da 20ª Região, criado por meio da Resolução CFP 005/2011, de 27 de fevereiro de 2011, todos com seções do Conselho Regional em seus respectivos estados (Conselho Regional de Psicologia - 20ª, 2018).

No que concerne à Educação do estado, no ano de 2017, houve 93.652 matrículas no Ensino Fundamental, com 656 escolas, públicas e privadas, que ofertavam esse nível de ensino; já no Ensino Médio eram 158 estabelecimentos para um número de 22.838 matriculados (IBGE, 2018a). Quanto a Boa Vista, os matriculados no Ensino Fundamental chegavam a 54.405 alunos distribuídos em 167 estabelecimentos; no ensino médio, o número era de 15.249 estudantes matriculados em 50 estabelecimentos de ensino. No ano de 2015, estudantes dos anos iniciais da rede pública de ensino da cidade tiveram nota média de 5,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já os alunos dos anos finais tiveram nota de 3,8. A taxa de escolarização de crianças/adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, no ano de 2010, foi de 96,6%, isso colocava o município na posição 2 de 15 dos municípios do estado e na posição 4.099 de 5.570 no que se refere aos municípios do Brasil (IBGE, 2018c).

1.2 Sobre a relação entre Psicologia e Educação no Brasil

A discussão que busca a relação entre Psicologia e Educação apresentada neste capítulo é, de certo modo, uma contribuição singela para a reconstrução histórica da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. É importante destacar que não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas apresentar ao leitor pontos centrais dos primórdios da inserção da ciência psicológica no país. Assim, para uma história da Psicologia Educacional e Escolar, dividimos seu percurso em três partes históricas⁵ com o intuito de construir um panorama do encontro da

⁵ Para divisão desses períodos históricos nos baseamos em Fausto (1996) e Martins e Machado (2013). Os autores apresentam a história do Brasil dividida em três principais períodos, a saber: 1) Brasil Colonial, que se estende de 1500 até 1822, com a independência política do Brasil de Portugal; 2) Brasil Imperial, dividido em três fases: Primeiro Reinado (1822-1831), Período Regencial (1831-1840) e Segundo Reinado (1840-1889); 3) Brasil República (1889 - atual), abarcando fases importantes do processo político-econômico e histórico do país, dentre

Psicologia com a Educação, passando por sua autonomização e consolidação como ciência, para que possamos a partir desse mergulho conhecer os contornos da Psicologia Educacional e Escolar como especialidade. Salientamos ao leitor(a) que a Psicologia só vai se constituir como ciência no final do século XIX, tendo como marco histórico desse acontecimento a criação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental em 1879 na Alemanha, pelo filósofo, médico e psicólogo alemão Wilhelm M. Wundt. No Brasil somente em 1962, com a regulamentação da profissão, é que a Psicologia ascende enquanto campo científico de formação⁶. Cabe destacar que a divisão aqui construída objetiva sistematizar o histórico das ideias e fenômenos psicológicos, antes mesmo desse campo se constituir como ciência.

Assim sendo, discorreremos primeiramente sobre as ideias psicológicas no Período Colonial, item 1.2.1; em seguida apresentaremos o Período Imperial trazendo o fenômeno psicológico, item 1.2.2; e, por último, o percurso em que a Psicologia se torna autônoma no Brasil, Período Republicano, item 1.2.3. Como esse estudo não tem fins historiográficos, a criação dessa divisão teve a intenção de deixar o texto didático. Para o aprofundamento de periodizações melhor sistematizadas indicamos o texto de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, *Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-Crítico* (2003); a tese de Déborah Rosária Barbosa, intitulada *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (2011); e o livro de Maria Helena Souza Patto, título *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (1984). Antunes (2003) e Patto (1984) apresentam propostas distintas de periodizações da história da Psicologia rumo à escola, D. Barbosa (2011) constrói sua própria periodização da história da Psicologia Educacional e Escolar no país.

1.2.1 Período Colonial: as ideias psicológicas (1500-1822)

O primeiro período nos remete à época do Brasil Colônia, foi um período que se apresentou como um momento relativamente fecundo e diferenciado quanto à preocupação com as ideias psicológicas (Antunes, 2003; D. Barbosa, 2011; Massimi, 1990). Essas autoras mencionam que nos escritos da época, de missionários e viajantes que aportaram no país, estavam presentes inquietações referentes aos traços da cultura indígena, informações sobre as

elas: a Primeira República (1889-1930), o Estado Getulista (1930-1945), o Período Democrático (1945-1964), o Regime Militar (1964-1985), o Governo Sarney (1985-1989), entre outros.

⁶ Para aprofundamentos, indicamos: Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição*. 2ª. ed. São Paulo: Educ/Unimarco e Figueiredo, L. C., & De Santi, P. L. R. (2008). *Psicologia uma (nova) introdução*. 3ª. ed. São Paulo: EDUC.

doutrinas e as práticas psicológicas do povo nativo, educação indígena, a questão da influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, entre outros. Aqui vemos um prenúncio da preocupação com os saberes psicológicos.

Os escritos deixados pelos viajantes e missionários, especialmente os jesuítas, são fontes secundárias, parciais e, por isso, limitadas, além de filtradas pelo ponto de vista da cultura europeia vigente. Massimi (1990) afirma que nessa época as culturas eram caracterizadas pela tradição oral, não existindo fontes primárias escritas que possibilitassem uma investigação mais direta desse momento da história nacional. Contudo, dentre as fontes primárias da história da Psicologia brasileira do momento, era possível encontrar assuntos diversos relacionados à Educação, tais como a prática educativa com as crianças, educação feminina e o papel da mulher na comunidade indígena (Antunes, 2003; Massimi, 1990).

A educação formal no Brasil teve início, propriamente, poucos anos após o país ter sido colonizado, por volta de 1549 com as missões jesuítas. Afirmar-se que foi com Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, que aportaram alguns padres, liderados por Manuel da Nóbrega, incumbidos de erguer escolas na nova terra. Assim sendo, foram os primeiros educadores e a missão era educar os povos do novo lugar com a finalidade de ajustá-los à fé cristã, tendo em vista que, à época, era a forma de ação civilizatória indispensável para as ações exploratórias de Portugal na nova terra colonizada (Antunes, 2003, 2012; D. Barbosa, 2011; Schmidt, Sekkel, Souza, Barbosa & Santos, 2010; Vilela, 2012).

No plano de instrução que o padre Manuel da Nóbrega elaborou para o ensino dos povos, constava o ensino de Português, doutrina cristã, aprendizagem da leitura e, também, da escrita. Como ensino opcional, havia a disciplina de música e, em algumas localidades, o ensino agrícola. Observa-se nesse início, que a educação tinha a intenção de evangelização dos indígenas, especialmente com o ensino da língua falada e escrita. Nessa época, os filhos da elite participavam das aulas com os conhecidos “professores de primeiras letras”, mas somente na Europa, em especial, na Universidade de Coimbra, podia-se cursar os estudos superiores (Schmidt et al., 2010).

A Companhia de Jesus tinha função importante no âmbito do aparelho ideológico, mesmo depois de sua expulsão de Portugal e de suas colônias no quadro das reformas do Marquês de Pombal. Conhecimentos que tinham como função organizar e manter a “empresa colonial” conforme nos relata Antunes (2003, 2012), assim, era ocupação dos jesuítas produzir e difundir conhecimento a respeito da Colônia, contudo, a mais conhecida tarefa jesuítica no Brasil estava relacionada com a educação (Antunes, 2003, 2012; Schmidt et al., 2010).

Concernente ao encontro da Psicologia com a Educação, Antunes (2003, 2007) comenta que foi no período do Brasil Colônia que a Educação no país revelou ter preocupações no campo psicológico. Nesse sentido, a autora faz um apanhado de como a educação da época estava articulada com as inquietações do fenômeno psicológico e, para tal, baseou-se na pesquisa de Marina Massimi, que em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *História das Ideias Psicológicas no Brasil, em obras do Período Colonial* (1985), catalogou teses de conclusão de curso do período. Nesse sentido, Antunes (2003) afirma que a criança e seu processo educativo representaram as inquietações dos estudiosos da área no período colonial, fonte das ideias psicológicas articuladas com o processo educativa.

Referente a esses achados, Massimi explicita que os conhecimentos psicológicos elaborados ou transmitidos no Brasil colonial traziam influências profundas do saber europeu misturadas a aspectos próprios da cultura indígena. Massimi esclarece que os temas abordados se referiam a estruturação conceitual e metodológica da Psicologia, por um lado e, por outro, a descrição dos papéis sociais do ponto de vista psicológico. Assim, debruçavam-se nos conhecimentos psicológicos sobre os indígenas, com maior foco no papel da mulher e nas crianças, explicitando preocupação com o processo educativo de ambas (Massimi, 1985, 1990, 1997).

Antunes (2003) e Massimi (1990, 1997) também apontam a recorrência de outras preocupações mais particulares nas temáticas dos estudos da época, dentre os temas tratados constavam a aprendizagem; o papel do jogo no desenvolvimento; a natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança; controle e manipulação do comportamento; influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil; desenvolvimento sensorial e motor, intelectual e emocional; processo de formação da personalidade da criança; motivação; educação feminina; e educação indígena. Estudos (Antunes, 2003, 2012) afirmam que parte desses temas continuam contemporâneos no campo da Psicologia.

À época, Antunes (2003) salienta que alguns estudiosos entendiam a personalidade da criança como um processo mutável, atribuindo à educação a responsabilidade de moldá-la no sentido de inibir as tendências inatas “mal vistas”. O desenvolvimento sensorial, motor e intelectual, bem como a racionalidade eram considerados como potencialidades a serem desenvolvidas, uma vez que era observado que a criança não nascia munida dessas capacidades. Quanto à aprendizagem, já era tratada por muitos sob a influência do empirismo. Diante disso,

a criança e seu processo educativo foram rica fonte das ideias psicológicas articuladas à prática educativa (Antunes, 2003).

Schmidt et al. (2010) apontam que acontecimentos importantes surgiram no ano de 1759 envolvendo a Coroa e a ordem jesuíta, a saber:

Em junho de 1759 o governo de Portugal institui por alvará o fechamento dos colégios jesuítas e o rei Dom José I instaurou a Lei de 3 de setembro de 1759, a qual estabeleceu que a Companhia de Jesus fosse expulsa de todo território português e das terras “de além-mar”. Esta medida fez parte das reformas instituídas pelo então Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, e por isso ficaram conhecidas como “reformas pombalinas”. Pombal foi designado secretário de Estado dos Negócios do Reino, cargo mais alto do governo, e tinha como propósito contribuir para que Portugal alcançasse sua independência do governo inglês. O Marquês acreditava que o ensino estando nas mãos da igreja empobrecia o poder governamental e, por isto, instituiu sua expulsão do controle da educação. Segundo alguns teóricos, a expulsão dos jesuítas também pode ser explicada pelo poderio econômico que estes passaram a ter devido a privilégios de isenção de impostos em terras portuguesas e nos domínios da Coroa (Schmidt et al., 2010, p. 22).

As reformas de Pombal atingiam os “estudos menores”, chamado de “primeiras letras”, e os “estudos maiores”, estes ligados à universidade de Coimbra. Um dos impactos dessas reformas se deu na contratação de professores régios, uma das principais mudanças, pois que estes receberiam seus salários direto da Coroa Portuguesa. Propunham-se ainda mudanças em todo o material que seria ensinado, visando as ideias iluministas. Foi uma atitude de romper totalmente com os ensinamentos jesuítas. Frente a isso, a cultura ocidental importada pelos colonizadores nas diferentes matrizes filosóficas, empirista e iluminista, inspirou as conceituações psicológicas na área da Psicologia num futuro não muito distante desse momento da Coroa (Massimi, 1990; Schmidt et al., 2010).

Vale destacar que as reformas fizeram surgir uma nova maneira de se pensar educação, pois a partir delas as aulas passaram a ser avulsas, não mais nas escolas jesuítas, eram as aulas régias. Os professores dessas aulas eram escolhidos pelo Diretor-Geral de Estudos, com ligações com o Governo Real e o material que seria utilizado deveria passar por um órgão de controle da Corte. Nesse momento, a preocupação principal era excluir totalmente os conhecimentos eclesiásticos do ensino. A partir de então, começou uma nova organização do sistema educacional em Portugal e, por consequência, em suas colônias (Schmidt et al., 2010).

No cenário político, por sua dependência econômica, Portugal se envolveu nas lutas que a Inglaterra empreendeu contra o governo francês e, por pressão, viu-se obrigado a transferir a Coroa Portuguesa para suas terras de além-mar, o Brasil. Aqui estando, o Príncipe Regente implantou novas ideias, levando a nação para novos rumos sociais e culturais, bem como empreendeu a criação de um modelo político-social, o qual foi pouco a pouco introduzido com

a finalidade de construir uma nova ordem, promover a afirmação da corte no país e, por consequência, expressar o desenvolvimento de um sentimento nacional (Bomfim, 2004).

1.2.2 Período Imperial: o fenômeno psicológico (1822-1889)

Com a chegada da família real no Brasil em 1808, inaugurou-se um novo tempo para as áreas cultural, política e educacional. Ainda nesse mesmo ano foram promovidas importantes mudanças, a saber: a abertura dos portos; criou-se a Academia Real da Marinha; a Imprensa Régia; a aula de Economia e Política; os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia. Em 1810 houve a criação da Academia Real Militar e do Jardim Botânico e em 1812 criou-se o curso de Agricultura e o Gabinete de Química. Estes novos acontecimentos serviram de ponto de partida para a formação de novas elites intelectuais no país (Bomfim, 2004).

Pouco depois desses eventos, iniciou-se um tempo de maior preocupação com o campo da educação para além das “primeiras letras” e “Um grande impulsionador dos cursos de nível superior no país foram os cursos destinados à formação dos professores de primeiras letras” (Schmidt et al., 2010, p. 24). Com a Lei Geral de Ensino do ano de 1827, no Primeiro Império, efetivou-se a intervenção do Estado no que se refere à formação de docentes, nasceram as Escolas Normais. Foi nesse momento que se substituiu a nomenclatura “mestre escola” pelo novo vocábulo “professor” (Schmidt et al., 2010; Villella, 2000). Também houveram mudanças em relação as províncias:

. . . com a promulgação do Ato Adicional em 1834 foi transferida para as províncias a responsabilidade da organização dos sistemas de ensino primário e secundário e, também, estruturaram-se escolas para formação docente. . . havia uma preocupação de se criar um sistema organizado de ensino para instruir os “incultos”, buscando evitar atos violentos. . . (Schmidt et al., 2010, p. 25).

Diante dessa transferência de responsabilidade, as províncias passaram a ter obrigações com os ensinos primários e secundários. A criação das Escolas Normais foi uma das principais ações nas províncias e logo se tornou uma das mais importantes ações da força política da época com a finalidade de formar professores para abrir novas escolas no país. Nesse sentido, Schmidt et al. (2010) esclarecem que:

A primeira das Escolas Normais foi a de Niterói (no Estado do Rio de Janeiro) em 1835. A seguir vieram as Escolas Normais de Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846), Espírito Santo (1873), Rio Grande do Norte (1874) e Amazonas (1882). . . Daí por diante, as Escolas Normais foram se multiplicando e se constituíram no principal espaço de formação de futuros professores. As Escolas Normais tinham um caráter secundarista e também de ensino superior em termos de conteúdos (Schmidt et al., 2010, p. 25).

Assim sendo, assistiu-se nesse século XIX, especialmente na segunda metade, ao “*Boom*” de abertura de instituições educacionais no país para capacitar os futuros professores da nação brasileira, mesmo que em nível secundarista, mas já trabalhando com conteúdo de nível superior. Nesse aspecto, segundo Antunes (2003) o ensino superior instalado no país foi uma fonte relevante quanto a produção das ideias psicológicas, uma vez que muitos trabalhos de conclusão de curso investigavam o assunto, especialmente os cursos de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia que tinham como requisito obrigatório a defesa de uma tese para sua conclusão.

É importante ressaltar que essa preocupação com os traços psicológicos se originou com estudiosos oriundos de áreas como Teologia, Moral, Pedagogia, Medicina, Política e ainda Arquitetura. Dessas áreas, parte se encontravam dedicadas aos estudos, análises e discussão de formas de atuação sobre os fatos psíquicos; sobre emoções e prática de seu controle ou “cura”; sobre o conhecimento de “si mesmo” e sobre as sensações e os sentidos, estes últimos foram abordados principalmente no século XVIII e tiveram relação com o desenvolvimento das ideias empiristas (Antunes, 2007; Massimi, 1990, 1997).

Assim, percebemos que as ideias psicológicas estavam articuladas à educação, mas em nível institucional e dentro de outras áreas do conhecimento, uma dessas áreas foi a Pedagogia, nas Escolas Normais. Aí havia espaços de discussão, porém poucos e sem muita sistematização. As discussões se pautavam em torno da criança e seu processo educativo, sendo que os principais temas versavam em torno da aprendizagem, desenvolvimento e ensino, como já mencionado. Com o passar dos anos, as preocupações em torno desses assuntos foram ficando sistematizadas a ponto desses conteúdos serem paulatinamente incorporados e considerados objetos da própria Psicologia Educacional nos tempos seguintes (Antunes, 2003).

Porém, antes de se entrelaçar à Psicologia, a Pedagogia, como área do conhecimento, tratava dos seguintes temas psicológicos: educação das diversas faculdades psíquicas humanas, dentre elas a inteligência, as sensações e a vontade; processos envolvidos na aprendizagem e utilização de recompensas e castigo como instrumentos educativos; além do desenvolvimento psicológico. Destarte, percebe-se que esses assuntos já eram objetos de preocupação na primeira fase de estudos do fenômeno psicológico dentro do campo educacional no país e permaneceram até os dias atuais (Antunes, 2003).

Antunes (2003, 2007, 2008) esclarece que o fim do século XVIII foi de crescentes debates acerca dos fenômenos morais e psíquicos diante das condições do organismo do sujeito. Em seus trabalhos, a autora argumenta que se assistia à constituição de um saber objetivo sobre

o sujeito baseado em métodos científicos. Nesses termos, a questão moral se tornava objeto de competência da Medicina. Na mesma época, o entendimento sobre a capacidade feminina passava a ser abordada a partir dos conhecimentos das capacidades intelectuais femininas. Com isso, tornaram-se constantes textos a respeito do papel da mulher na sociedade e, por consequência, passaram a observar a necessidade de uma formação “adequada” às mulheres.

O século XIX foi de profundas transformações sociais, políticas e econômicas “com a instalação da Corte no Rio de Janeiro, e, posteriormente, à guisa de independência em relação à coroa portuguesa, com a instauração da condição imperial” (Antunes, 2012, p. 49), o país estava passando pelo fim da condição de colônia de Portugal. Com essas modificações houve o surgimento da necessidade de formação de novos quadros para a organização do novo Estado-Nação, nesse sentido, o preparo do aparato repressivo e administrativo se fez urgente, dedicando-se maior preocupação à educação e ao ensino.

Frente a isto, era crescente a necessidade de instituições formadoras de profissionais que pudessem desempenhar funções que colaborassem com os imperativos surgidos desse novo momento (N. Rocha, 2004). Antunes (2012) argumenta que o século XIX foi bastante frutífero na produção de saberes psicológicos, conservando-se muitas das preocupações do período colonial, contudo, agora assumindo um caráter mais sistemático pela gradativa vinculação institucional e pela melhor elaboração dos conteúdos. Antunes ainda esclarece que o principal foco de interesse médico e pedagógico era com as questões sociais, porém essas preocupações não despertaram o caráter de compromisso social com os interesses da maioria da população, observemos o trecho a seguir:

Há, nesse momento, um incremento do processo de urbanização, principalmente no Rio de Janeiro e em Salvador, caracterizado pela precariedade das condições de saneamento, o que produziu graves problemas de saúde, uma das manifestações dos profundos problemas de natureza social. As elites letradas referiam-se às *imundícies* físicas e morais, estas relacionadas às várias personagens urbanas, como ‘leprosos, loucos, prostitutas, mendigos, vadios, crianças abandonadas, alcoólatras’. Foi nessa situação que surgiu, segundo Machado, Loureiro, Luz e Muricy (1978), a Medicina social, mais preocupada com a *saúde* do que com a doença, com a prevenção do que com a cura, pautando-se nos ideais de normalização e higienização social, com vistas à eliminação da desordem e dos desvios, sendo proposta, nesse sentido, a higienização de hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e escolas (Antunes, 2012, p. 50).

Nesses termos, percebemos que a real preocupação das autoridades era com o aspecto de higiene da população, queriam combater as mazelas sociais e, para tratar disso, o *saber* médico foi o principal convidado para “cuidar” e elaborar propostas de normalização da população buscando solucionar o problema dos desvios e da desordem.

No campo da academia, Antunes (2003, 2012) nos elucida que muitas foram as teses que se referiam a higiene escolar, o que denota o pensamento médico da época, ressaltando que

esse *saber* era tido como a expressão do conhecimento científico mais moderno até então. Assim, à luz dessa ciência se explicavam as condutas e prescreviam-se as regras. Em decorrência disso, a escola e o campo educativo como um todo se tornaram alvos importantes para a execução de um projeto que visava o saneamento físico e moral da sociedade, era o movimento de higienização das cidades.

Moura e Boarini (2012) explicitam que o movimento higienista se desdobrou no movimento de higiene mental⁷, o qual foi fonte de intensa participação político-social de profissionais de áreas diversas, principalmente da Medicina. Em 1922 nasce no país a Liga Brasileira de Higiene Mental, sendo reconhecida no ano seguinte como órgão de utilidade pública pelo decreto federal nº 4.778, com data de 27 de dezembro de 1923. O estatuto da entidade indicava a realização de um programa de higiene mental e de Eugenia no domínio das atividades individual, escolar, profissional e social. Com fins de alcançar seus objetivos, sugeria atuar junto aos poderes públicos federais, estaduais e municipais. Assim, recomendavam medidas de caráter profiláticas obtendo realizações para que pudessem disseminar as modernas ideias, agindo principalmente em âmbito escolar. Desse modo, os especialistas concebiam às causas biológicas as dificuldades dos grupos marginalizados, responsabilizando-os por suas condições precárias de existência (Costa, 1980; Moura & Boarini, 2012; Patto, 1990/2000).

Tal movimento entendia que a desorganização social e seu mau funcionamento eram as causas das doenças, dos desvios e da desordem social. Com isso, aferiu que o homem ideal para construção da nova nação deveria ser de “hábitos sadios” tanto física quanto mentalmente, podendo ser desenvolvidos desde a infância no seio da família. Os higienistas confiavam que, com adequado auxílio, a família tratada, no caso a “família higiênica”, estaria pronta para assumir seu papel social diante da nação nova, neutralizando e até aniquilando a reprodução de mazelas sociais (Costa, 1980; Moura & Boarini, 2012).

Costa (1980, 2004) explica que pedagogos, psicoterapeutas e profissionais afins se revezavam no serviço de assistência às famílias “desequilibradas”. A Medicina social, por meio de uma política higienista, colocou a família num estado de dependência do Estado, além do mais, foi com o pretexto de salvar os indivíduos do caos que a *higiene* se colocou na intimidade

⁷ Esses movimentos tiveram expressão internacional e oficialmente deixaram suas marcas no Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, ganhando relevante destaque entre as décadas de 1920, 1930 e 1940 (Moura & Boarini 2012).

das pessoas. Para tal, o autor relata que se valendo “dos altos índices de mortalidades infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual inspirada nos preceitos sanitários da época” (Costa, 2004, p. 12), dirigida sobretudo às crianças. Essa educação deveria revolucionar os costumes familiares e, nesse sentido, conduziria os sujeitos a cultivarem o gosto pela saúde, pondo fim a “desordem higiênica” dos velhos hábitos coloniais.

Costa (2004) salienta que o controle educativo-terapêutico, instituído pela higiene, deu início a um modo de regulação política da vida das pessoas, assistíamos a uma introdução de novos valores sociais no país. Nesse sentido, converteu-se os atributos físicos, psíquicos e sexuais dos membros da família em predicado de classe social. Frente a isto, “a família nuclear e conjugal higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa” (Costa, 2004, p. 13). Assim, o senso ético que ordenava o convívio social da burguesia modelou a convivência familiar, reproduzindo também, no interior dos lares, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade.

Em suma, a educação física difundida pelos higienistas, do século XIX e meados do século XX, criou, de fato, o corpo saudável. Logo, um corpo robusto e harmonioso passa a ser modelo para as famílias, fazendo desaparecer o corpo displicente, flácido e doentio do indivíduo colonial. Mas, foi este corpo que, eleito representante de uma classe e de uma raça, serviu para incentivar o racismo e os preconceitos sociais a ele ligados e, ainda mais, por meio da tutela terapêutica desse corpo, o sexo e as relações afetivas das famílias passaram a ser usados, de modo sistemático e calculado, como meio de manutenção e reprodução da ordem social burguesa (Costa, 2004).

Esclarece-nos Antunes (2008, 2012) que muitos trabalhos médicos da época demonstravam preocupação com a prática profilática dentro das escolas, especialmente no que diz respeito à formação moral, utilizando por base a ideia de normalizar as condutas e hábitos dos alunos pela repressão dos comportamentos que eram vistos como nocivos à sociedade. Ressaltamos que a maioria dos estudos estava diretamente ligados aos interesses da classe dominante e a realidade considerada nociva era a mazela de sua própria dominação.

Destarte, Abreu Junior e Carvalho (2012) expressam que os intelectuais da época envolvidos com o assunto acreditavam que a educação seria um dos principais meios para formar o cidadão republicano com hábitos “civilizados”, preparado para o trabalho e preocupado com a saúde individual e coletiva. Diante disso, a escola se tornou o principal dispositivo para médicos, políticos, advogados, engenheiros, pedagogos e outros intelectuais,

todos com a intenção de “moldar” os sujeitos e, num aspecto mais global, a população⁸. Ainda de acordo com esses autores, esse fato junto com o higienismo, a moral e o patriotismo foram alguns dos temas presentes nas teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, no estado do Paraná, em dezembro de 1927. A princípio, o higienismo e o nacionalismo foram os temas dominantes no evento, uma vez que o que ocorreu nessa conferência foi um monopólio que o governo central, representado por Gustavo Capanema, exerceu na condução dos trabalhos e na rejeição de ideias que não eram do interesse do próprio governo.

Destacamos aqui uma diferença em relação ao período anterior, antes a preocupação era com os indígenas, um dos mais importantes focos dos autores da época colonial. Em seu lugar, no século XIX, a preocupação volta-se para os afrodescendentes. Uma das possibilidades de compreensão para tal é o fato de que, no período colonial, o índio era um problema do colonizador, pois resistia ao trabalho escravo imposto pelos portugueses (Antunes, 2012). Esta autora expõe que, nativo da terra, tendo sobre ela pleno conhecimento e não podendo ser apartado de sua cultura, os povos indígenas podiam resistir mais fortemente às investidas dos colonos portugueses, mas:

Diferente foi, porém, a condição dos africanos e afrodescendentes, que, apartados de sua terra, cultura, língua, tribo, estavam fragilizados não apenas pela força física, mas, sobretudo, pela força do impedimento de suas expressões socioculturais. A solução do colonizador para o indígena foi sua eliminação física. A solução dos escravos africanos para a escravidão foi construir lenta e gradativamente uma forte base de resistência. Em outras palavras, no século XIX, o indígena já não mais representava um problema para o colonizador. O problema era, então, o afrodescendente, que, livre ou sujeitado ainda à escravidão, já não mais correspondia às necessidades de força de trabalho para o novo ciclo econômico, agora deslocado para o sudeste do País, para a cafeicultura (Antunes, 2012, p. 50).

Vemos aí o corpo de uma grande problemática social, estruturavam-se as ideias racistas, cada vez mais fortes e elaboradas. Antunes (2003, 2012) nos esclarece que a preocupação estava em garantir não só a supremacia étnica de base europeia, mas em segregar ou até mesmo extinguir a presença das origens étnicas e raciais na formação da sociedade brasileira. Assim, o saber/poder médico, no campo do pensamento científico, incumbiu-se de construir o discurso que sustentava tais ideias e muitas relacionadas ao fenômeno psicológico.

Assim sendo, o Brasil do século XIX, embora tivesse deixado a condição de colônia, seguia mergulhado em profundas e graves problemáticas de diversas ordens, especialmente as

⁸ Para saber mais, indica-se a leitura de: Horta, J. S. B. (2000). A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: Gomes, A. M. C. (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: EDUSF.

de caráter social. Por outro lado, nesse momento, o Brasil se tornara nação, considerado autônomo formalmente. Essa situação fez com que o país adquirisse maior facilidade de contato com outros países, o que facilitou a importação de ideias correntes na Europa, principalmente da França, efervescente centro intelectual da época. Logo, o desenvolvimento do pensamento psicológico no Brasil do século XIX, deve ser visto também a partir dos intercâmbios intelectuais com países estrangeiros (Antunes, 2003, 2012).

Antunes (2012) argumenta que na Europa, nesse momento, os avanços da Filosofia e da Fisiologia estavam caminhando em direção a uma possível síntese, dando forma ao que seria mais propriamente o fenômeno psicológico. Nesse momento, afirma a autora que as transformações ocorridas no continente europeu, provenientes do avanço do modo de produção capitalista, cunharam desafios e necessidades que precisavam ser respondidas e sanadas. Para isso, havia a necessidade de conhecimentos efetivos para melhor compreender tais problemas e sobre eles intervir, visando, especialmente, o controle sobre a conduta humana.

Importante “lembrar que a ideologia burguesa tinha no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, impondo a necessidade de se compreender o homem nessa perspectiva” (Antunes, 2012, p. 51). Porém, a autora ressalta que tal compreensão deve ir além, pois a ideologia camufla as condições de exploração da classe trabalhadora que eram justificadas e legitimadas por uma sociedade que afirmava a igualdade de direitos e a mobilidade social, deslocando para as diferenças individuais a explicação para a desigualdade e para a exploração de uma classe pela outra. Outro destaque é a necessidade de lembrar que a sociedade fundamentada na divisão social do trabalho e no avanço técnico caminhava como nunca antes visto para a especialização do conhecimento (Antunes, 2012).

Estavam postas as condições para que a Psicologia pudesse se delimitar como área específica do conhecimento, conquistando seu *status* de ciência autônoma. Essas condições próprias da ciência psicológica mais os problemas internos do Brasil e o acesso dos profissionais e intelectuais brasileiros às ideias produzidas na Europa foram de grande relevância para expandir a produção dos saberes psicológicos no país, sustentados principalmente pelo campo da Medicina e da Educação (Antunes, 2012).

1.2.3 Período Republicano: autonomização e consolidação da Psicologia (1889-atual)

Na primeira metade do século XX, ano de 1930, o Brasil vive a sua queda enquanto República Oligárquica, Patto (1984) argumenta que o momento foi um marco tanto na história

política quanto na história econômica do país. Este período marcou a acentuada tendência à industrialização no país, inovando o cenário econômico e reorientando a política comercial, bem como a disseminação da ideologia democrática. Com esse marco, a autora aponta a gradual passagem de uma sociedade agrário-oligárquica para uma sociedade urbano-industrial capitalista, um novo modelo socioeconômico de nação. Patto (1984) afirma que o momento marca a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café e a queda do Estado oligárquico-burguês.

Diante desse panorama, Patto (1984) explica que se iniciava uma etapa decisiva na reformulação do poder público do país e os problemas até então restritos à alçada dos governos estaduais, passaram a ser definidos como problemas nacionais, dentre esses, encontrava-se o ensino. A autora ainda indica que a orientação desenvolvimentista e nacionalista, com destaque à industrialização, encontrou terreno fértil durante a crise econômica que assolou o mundo capitalista no final dos anos 1920, durante os anos 1930 e no decorrer da primeira metade da década de 1940, período da Segunda Guerra Mundial. Em suma, estes acontecimentos internacionais criaram condições propícias à expansão da produção capitalista interna do país.

Estava iniciada a substituição do modelo de importação do Brasil, quanto a isso a autora esclarece que:

Nesse contexto, criam-se gradualmente as condições políticas, jurídicas, técnicas e administrativas à efetivação de um programa, centralizado pelo governo federal, de ampliação e enriquecimento dos direitos sociais da cidadania. De outro lado, o inconformismo dos setores urbano e suas reivindicações, já presentes durante os anos 20 e mobilizados contra o Estado oligárquico burguês na revolução de 30, é agora catalizado politicamente e uma verdadeira “política de massas” começa a desenvolver-se, com dupla função: satisfazer as reivindicações das populações urbanas, aliviando as tensões que crescem nos meios urbanos, e promover as condições sociais favoráveis a um projeto industrial capitalista (Patto, 1984, p. 56).

Com isso, Antunes (2003) e Patto (1984) analisam que a época foi de criação de condições para efetivar programas e ampliar os direitos sociais na tentativa de atender reivindicações que a população demandava de períodos anteriores. Atender tais requerimentos consistia em aliviar as tensões existentes no contexto urbano, porém visando a promoção do modelo econômico para implantação e implementação do projeto industrial capitalista que o país pretendia.

Mudanças profundas estavam acontecendo no país para fortalecer o pensamento liberal ao passo que havia a luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador e a busca da modernidade rumo ao processo de industrialização. Tais acontecimentos traziam na essência um novo projeto de sociedade que determinava uma modificação radical da estrutura e da

superestrutura social, para a qual seria necessário um novo ser humano, cabendo à Educação responsabilizar-se por sua formação (Antunes, 2003, 2008, 2012; Patto, 1990/2000).

Com efeito, foi nesse momento que a Educação surgiu como requisito do desenvolvimento nacional, nasceram aí os movimentos nacionais de educação popular. Vale destacar que as várias correntes de pensamento educacional que despontaram no país, de alguma forma, foram aproveitadas e incorporadas à Constituição de 1934. Com o êxodo dos camponeses para as cidades, gerado pela troca do modelo econômico do país, criou-se uma massa popular à procura de escolarização, uma vez que se escolarizar passou a ser visto como condição de melhora na situação de vida dentro dos centros urbanos (Patto, 1984).

Antunes (2003, 2007) comenta que as transformações históricas pelas quais passou o Brasil foram determinantes para a compreensão da produção de saberes no campo da Psicologia, que paulatinamente foi conquistando sua autonomia como área específica de conhecimento no país. A autora ainda acrescenta que, passando a Psicologia a ser reconhecida como ciência autônoma, seu campo teórico e investigativo deixou de ser produzido por outras ciências, sendo ela agora produtora de si mesma. Nesse sentido, a autora narra:

A psicologia, por sua vez, adquiriu no final do século passado o estatuto de ciência autônoma; processo esse originado na Europa e seguido de acelerada evolução dessa ciência não apenas em seu solo original, mas também nos Estados Unidos. Na virada do século, ocorreu intenso desenvolvimento da ciência psicológica em todas as instâncias, quer no plano teórico - destacando-se a diversidade das abordagens surgidas nessa época e o aumento significativo da produção de pesquisas -, quer no plano prático, em que esta ciência penetrou e ampliou seu potencial de aplicação (Antunes, 2007, p. 37).

De acordo com Antunes (2007, 2012), os estudiosos desse momento da Psicologia abriram as vias para o conhecimento que vinha sendo produzido na Europa e nos Estados Unidos sem julgamentos. Com o intenso desenvolvimento da Psicologia fora do Brasil, os psicólogos locais importavam as últimas produções “no campo do saber” desses continentes sem precauções nem crítica, haja vista que não houve preocupação em considerar as diferenças culturais, o contexto socioeconômico, a realidade de lá e de cá, etc. Para isso, embasaram-se na crença de que o conhecimento estaria acima da realidade concreta, histórica e cultural. Ora, os problemas que o país enfrentava eram, de longe, bem diferentes dos problemas pelos quais a Europa e os Estados Unidos passavam, o Brasil estava num momento de profundas transformações socioeconômicas e políticas.

O país estava se definindo politicamente, reinventando-se economicamente, além do que, também estava passando por turbulências em sua urbanização e na área da saúde pública. Nessa agitação, a questão educacional começava a ser vista como solução de todos os

problemas que estavam acontecendo, ansiando-se por ações que pudessem minimizar a desordem ou eliminar os males. Desse modo, a saída foi fazer uso do conhecimento acumulado até então sobre os fenômenos psicológicos, principalmente, como instrumento de controle e prevenção da população (Antunes, 2003).

Diante das precariedades, os problemas que o Brasil enfrentava no século XIX tenderam, com a virada do século, a agravar-se e outros vieram a eles se somar, de tal maneira que o pensamento psicológico, já em franco processo de desenvolvimento no país, encontrou terreno fértil para penetrar e estabelecer-se na sua dimensão científica, caminhando para sua autonomia teórica e prática em relação às áreas do saber no interior das quais havia se desenvolvido, a Medicina e a Educação. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da ciência psicológica e a ampliação de seu campo de ação maximizavam as possibilidades concretas de contribuir com possíveis respostas para as questões que se impunham ao contexto do momento (Antunes, 2007, 2012).

Antunes (2007, 2012) explana que a conquista de autonomia da Psicologia no Brasil teve na Educação um dos mais importantes pilares para sua realização, uma vez que se casou com as transformações históricas pelas quais a sociedade brasileira estava passando. No cenário nacional, a Psicologia se tornou necessária como ciência básica e instrumental para a Pedagogia, o que acarretou seu desenvolvimento tanto no plano teórico quanto no plano prático. Diante disso, o processo pelo qual a ciência psicológica conquistou sua autonomia como campo do saber esteve intimamente relacionado ao incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX no país, de tal forma que, segundo Antunes, Psicologia e Educação são historicamente constituintes uma da outra.

Ainda sobre a história da Psicologia no Brasil, Patto (1984) faz uma divisão em três grandes períodos: primeiro período, de 1906 a 1930, vigência da 1ª República, nesse momento grande parte da população do país não tinha acesso à escola, sendo a maioria de analfabetos e sem qualificação profissional, mas adequada ao tipo de trabalho dominante. Frente a isto, o desenvolvimento da Psicologia foi marcado por estudos de laboratório fortemente cunhado no modelo europeu, além de ser praticada por membros da elite local ou profissionais estrangeiros importados para tal. Nota-se que os paradigmas do laboratório não tinham a preocupação de intervir na realidade, uma vez que o ensino e a população escolar não foram atingidos por essa prática, assinalada por Patto (1984) como fechada e acadêmica.

No que diz respeito ainda à década de 1930, Antunes (2008) descreve que foi caracterizada pela germinação de conhecimentos no campo dos fenômenos psicológicos no

país. Nas décadas seguintes, o campo de atuação da Psicologia, que se desenvolveu na área educacional, tornou-se campo tradicional da profissão, dentre os quais se pode citar a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho, respectivamente, pela criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo e da Clínica do Instituto *Sedes Sapientiae*, ambos com o fim de atender crianças com dificuldades escolares, orientação profissional, dentre outras ações educacionais que tiveram suas raízes na Educação.

Concernente ao segundo período, compreendido entre os anos de 1930 até a década de 1960, Patto (1984) avalia que a trajetória da Psicologia Educacional e Escolar nessas três décadas se fez pautada no fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista do país. Por isso, houve crescente necessidade de qualificação por grande parcela da população que tinha como objetivo se tornar apta para o trabalho. Quanto à Psicologia, esta foi marcada pelo tecnicismo de origem estadunidense, sobretudo pela prática de diagnóstico e tratamento da população escolar. Estava posto o auge dos testes psicológicos⁹, principal instrumento de trabalho das(os) psicólogas(os) dentro das escolas públicas. Assim, as(os) psicólogas(os) visavam selecionar os melhores, os “mais aptos”, seja ao ingresso na escola e/ou para o progresso nos estudos ou para os diferentes níveis educacionais e atividades profissionais. Portanto, valeram-se dos testes psicológicos como instrumento básico para fazer essa diferenciação. Entretanto, tal atividade não se deu em larga escala, ficou no âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do estado e do município, no caso São Paulo; contudo, a avaliação também era realizada na própria escola por meio de aplicações coletivas, não obstante, ainda numa parcela reduzida do total ingressante nas instituições escolares de ambas as redes de ensino (Patto, 1984).

No que tange ao terceiro período firmado por Patto (1984), a partir de 1960, momento de pleno vigor do modelo econômico que visava internacionalizar o mercado interno do país, o misticismo do desenvolvimento exigia novas necessidades de qualificação das pessoas e de uma orientação em novo sentido do Sistema de Educação com fins a suprir as demandas materiais e ideológicas da ordem vigente, “a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo de forma mais direta a população escolar de primeiro grau” (Patto, 1984, p.

⁹ Sobre a criação e disseminação dos testes de Quociente de Inteligência (QI) ver: A. Lima (2015). Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem. In: D. B. Catani, & D. Gatti Júnior (Orgs.). *O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar* (pp. 17-50). Uberlândia: EDUFU. Também indicamos a tese de doutorado de Adriana Marcondes Machado, título: *Reinventando a Avaliação Psicológica*, (1996).

76). É quando o trabalho da(o) psicóloga(o) passa a ser uma atuação mais adaptacionista. Nesse momento, cria-se um estereótipo para figura da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, a(o) profissional passa a ser visto como um solucionador de problemas, principalmente os de comportamento e aprendizagem (Guzzo, Mezzalana, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010). Outros autores também analisaram essa área e sua relação com a realidade política, econômica e social do país (Antunes, 2003, 2012; D. Barbosa, 2011; Patto, 1992; Patto, 1990/2000).

Antunes (2008) elucida que o ensino formal de Psicologia em cursos superiores estava estreitamente articulado com a área da Educação, uma vez que suas cátedras estavam vinculadas principalmente aos cursos de Filosofia e de Pedagogia, nesta última, sob a denominação de Psicologia Educacional. A autora, ainda explicita que vários foram os trabalhos realizados pela Psicologia atrelados à Educação, dentre eles estavam:

Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Paulo; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, posteriormente, Sociedade Pestalozzi do Brasil; “Escola para Anormais” em Recife; atividades realizadas no INEP, particularmente com a utilização de testes psicológicos; a criação das Clínicas de Orientação Infantil; o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Professores na Fazenda do Rosário; Instituto de Seleção e Orientação Profissional - ISOP FGV; além dos trabalhos desenvolvidos por Ana Maria Poppovic com “crianças abandonadas” no Abrigo Social de Menores da Secretaria de Bem-Estar Social do Município de São Paulo; a fundação do Instituto de Psicologia da PUC-SP, oferecendo serviços de medidas escolares, pedagogia terapêutica e orientação psicopedagógica; além das muitas instituições estritamente educacionais que desenvolviam trabalhos relacionados à Psicologia (Antunes, 2008, p. 471).

Como podemos observar acima, existiam vários serviços de intervenção da Psicologia na interface com a Educação, especialmente nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Antunes (2008) também relata que a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da Psicologia aplicada, bem como esta permaneceu como principal fundamento à Educação, mais estritamente no âmbito pedagógico como sustentação teórica da didática e da metodologia de ensino, ambas bases para formação de professores. Enfatiza-se ainda que, simultaneamente, o ensino nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia prosseguia dando à Psicologia posição privilegiada em seus currículos.

A. Lima (2015) analisa que a Psicologia se tornou disciplina central na formação dos professores, no decorrer do século XX, sendo considerada uma área de estudos capaz de produzir conhecimentos objetivos sobre as crianças e sua forma de aprender. Os intelectuais desse momento acreditavam que as descobertas de uma psicologia do aluno constituiriam bases seguras para as práticas pedagógicas, tornando-as cientificamente fundamentadas. Tal expectativa já estava presente nas primeiras décadas do século passado, quando muitos países se empenharam em difundir o ensino primário para toda população em idade escolar (Nóvoa,

2015). Contudo, A. Lima (2015) afirma que logo enfrentariam uma série de obstáculos tanto no processo de ensino quanto na organização de seus sistemas escolares. Os desafios que se destacavam e que precisavam ser enfrentados concentravam-se nas dificuldades de parte dos alunos em acompanhar o ensino regular, além daquelas crianças que não aprendiam conforme o esperado. Elas eram vistas como um problema para a administração do ensino, uma vez que mostrando-se impermeáveis ao ensino e a moralização escolar, eram tidas como ameaça à sociedade, predispostas a se tornarem delinquentes ou adultos desajustados e improdutivos no futuro, criou-se aí a “criança-problema”.

1.3 Psicologia Educacional e Escolar no Brasil: caminhos percorridos

A categoria “criança-problema” introduziu no discurso da Psicologia presente no campo educacional a consideração dos fatores ambientais associados às dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nesses casos, não se falava em anomalias constitucionais, mas em “problemas de ajustamentos” e a explicação dada assumia um aspecto de que família desajustada produzia criança desajustada. Desse modo, a(o) psicóloga(o), fazendo uso de instrumentos psicológicos de medição e classificação, depois de diferenciar os alunos que não aprendiam, ou não se comportavam de acordo com as expectativas de seus professores, separava os “mais aptos” dos “menos aptos” ao processo de instrução (Antunes 2003; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; A. Lima, 2015; Patto, 1984).

As recomendações da Psicologia para a educação dos escolares que apresentavam dificuldades na escola se baseavam na discriminação das diferenças individuais, na criação de classes homogêneas de acordo com a capacidade mental dos alunos e no ajustamento do ensino às possibilidades de cada grupo de alunos já separados em turma. Frente aos requisitos, vale destacar a proposta do educador Lourenço Filho, ele formulou um conjunto de testes psicológicos, chamados de testes ABC, cujo principal objetivo era o de permitir a homogeneização das turmas, visando facilitar o trabalho dos professores e, também, favorecer o aprendizado dos educandos considerando as condições de cada um, por meio do ajustamento desses às exigências feitas pelos professores (Antunes, 2003; D. Barbosa, 2011; Lima, 2015; Patto, 1990/2000).

De acordo com Lima (2015), Antunes (2003, 2012) e Patto (1984, 1990/2000) ajustar a criança ao ensino era condição necessária para transformá-la em um aluno(a) bem adaptado(a)

à escola, que geraria, por consequência, um indivíduo conformado e ajustado à sociedade e à ordem vigente. Contudo, quando se tratava da “criança-problema”, geralmente a de comportamento indesejável, ela era explicada como efeito de um desajustamento individual e emocional da própria criança ou do meio familiar, sendo preciso enfrentar por meio da reformulação de estratégias cientificamente fundamentadas, trazidas pelo saber médico e psicológico, com o intuito de combater as causas dos distúrbios de conduta de modo a promover o reajustamento do educando. Isso gerou explicações reducionistas, de viés individualista e discriminatório em relação às crianças e suas famílias.

Desse modo, o conhecimento psicológico incorporado à Pedagogia e à prática dos educadores, a atuação do psicólogo escolar pautada num modelo clínico-médico, que agia fora da sala de aula focalizando sua atenção somente na dimensão individual do educando e em seus “problemas”, atendia, sobretudo, às demandas de adaptação do aluno à escola. Com isso, a atuação se pautava numa perspectiva adaptacionista e quando não era possível “tratar” o “aluno-problema” na escola, ou seja, a criança que tinha “dificuldades de aprendizagem” ou outras manifestações consideradas como “distúrbios” inerentes ao próprio educando, ele era encaminhado para “tratamento” fora da escola (Antunes, 2008). Dessa forma, a atuação da(o) psicóloga(o) desconsiderava os determinantes de natureza social, cultural, econômica e, também, pedagógica. Dessa forma, com a atuação pautada na visão reducionista de intervenção, as(os) psicólogas(os) reduziam os fatores educacionais e pedagógicos a interpretações psicologizantes.

Conforme Souza (2014) as desigualdades de diversas ordens eram e ainda estão presentes nas instituições escolares, especialmente nas públicas, entretanto, esse espaço multifacetado deve ser sempre motivo de reflexão crítica para conciliar as soluções às necessidades das pessoas que nele se encontram e não isolar ou alimentar a descrença de que “não tem jeito”. Machado (1997) adverte que o imaginário que se tem de “falta”, “anormalidade”, “doença” e “carência” domina a formulação das queixas escolares a respeito das várias crianças que eram e ainda são encaminhadas pelas escolas para avaliação psicológica, criando-se mitos que justificam o fracasso escolar delas.

Aqui vamos fazer um adendo para explicar dois conceitos importantes que surgiram no bojo dessa discussão. Nesse sentido, autoras importantes da Psicologia Educacional e Escolar crítica no Brasil foram definindo e cunhando novos termos a respeito do assunto, um deles é o chamado *fracasso escolar* (Patto, 1990/2000) e outro se refere à *queixa escolar* (M. Souza, 1996, 2014b, 2017). Em relação ao primeiro, em meados de 1987, Maria Helena Souza Patto

publica a primeira edição de *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990/2000). Nesse estudo, Patto faz uma grande discussão com base em investigações no “chão da escola” sobre o que gerava o insucesso escolar de muitas crianças de escolas públicas, assim, por meio de sua pesquisa chegou a explicações plausíveis para o *fracasso escolar*, rompendo com as explicações tradicionais do comum insucesso das crianças que pertenciam às classes mais pobres da população brasileira. Com isso, a autora observou que o “não aprender” do aluno na escola não estava relacionado a ele, mas a uma complexidade de acontecimentos psicossociais historicamente determinados. Assim, relata Patto:

. . . quando eu voltei dos Estados Unidos em 1970, onde eu estudei muito a teoria da carência cultural. E muitas coisas que a teoria da carência cultural afirmava naquela época, anos setenta, para explicar o fracasso escolar das crianças negras e das minorias étnicas lá nos Estados Unidos, como os porto-riquenhos... eram coisas do tipo: ‘Essas crianças têm uma linguagem muito pobre, essas crianças não sabem fazer raciocínios em termos de causa e efeito, essas crianças têm dificuldades de coordenação motora fina, essas crianças têm dificuldade de discriminação visual, essas crianças... essas crianças...’ e quando eu voltei para o Brasil, eu já era professora de ‘Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem’ e fui fazer uma pesquisa com alguns alunos da graduação num bairro pobre aqui de São Paulo. E a teoria da carência cultural caiu por terra. Convivendo com essas pessoas eu vi que elas se expressavam bem, evidentemente que não usavam o padrão da ‘língua culta’, mas que as crianças refletiam, propunham, criavam, brincavam, tinham brincadeiras que eram verbais, cantavam... E quando eu conversava com elas, elas me entendiam e eu as entendia perfeitamente. Nós falávamos a mesma língua! E daí eu comecei a questionar a teoria da carência cultural, que é a origem de ‘Psicologia e Ideologia’. E esta nova posição acabou de se configurar quando eu fui para uma escola pública municipal de um bairro periférico da cidade de São Paulo em 1984, permaneço durante dois anos dentro dessa escola com três auxiliares de pesquisa (Ianni Scarcelli, Sandra Sawaya e Denise Trento) e percebemos muitas coisas. Isto muda a minha cabeça. O que foi que eu vi lá? Que o fracasso escolar das crianças daquele bairro é uma produção da escola. . . . a partir disto houve sim uma rotação do olhar: mudou, porque você passa a ver todo um processo, um conjunto de determinantes institucionais do fracasso escolar. A escola é uma instituição que está inserida numa realidade social e, portanto, é uma caixa de ressonância dessa sociedade, não é? E muito ativa na produção do fracasso dessas crianças (Patto, 2010 - depoimento dado à tese de D. Barbosa, 2011).

Assim sendo, Patto inovou afirmando que o *fracasso escolar* do alunado, filhos da classe subalterna, é um fenômeno produzido no cotidiano da vida escolar, tirando o foco do aluno e revelando que na produção do fracasso estão envolvidos todo um conjunto de condições em âmbito estrutural, funcional e ideológico do próprio sistema educacional em si e também relacionados às concepções de ensino e de trabalho, preconceitos e estereótipos sobre a população mais desfavorecida e seus filhos. Nesse sentido, Patto (1990/2000) formulou que a própria escola é quem produz o *fracasso escolar*, seja através da discriminação e do preconceito aos alunos da classe pobre, seja nas origens da própria política educacional, preocupada mais com as necessidades capitalistas do que em ofertar Educação de qualidade para população.

Patto buscou compreender a constituição dos altos índices de reprovação e exclusão dos alunos das escolas públicas, trazendo para o foco do debate questões relacionadas às políticas

educacionais, formação de professores, condições oferecidas pela escola às famílias das classes trabalhadoras. Também chamou a atenção para as questões sociais e culturais que transcendem as expectativas relacionadas ao pobre e à pobreza no país (M. Souza, 2017). No âmbito da *queixa escolar*, a professora e pesquisadora Marilene Proença Rebello de Souza, em sua tese de doutorado, cujo título é *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (M. Souza, 1996), traz a nossa compreensão a discussão do que contempla a *queixa escolar*. A autora explica que a constituição da *queixa escolar* se dá “pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos das mais variadas naturezas e que culminam com a impossibilidade da escola de cumprir” o seu papel (M. Souza, 2014a, p. 21). A autora nos adverte do quão complexa é a queixa e sua produção, de tal modo que, para nos aproximarmos das numerosas relações conjunturais que a constitui necessitamos construir uma série de instrumentos, elaborar procedimentos, criar formas de nos aproximar dos diversos segmentos da escola, considerando as relações em sentido pedagógico, interpessoal e familiar instituídas no espaço educativo. Outro aspecto relevante que M. Souza nos apresenta é que no bojo da investigação devemos nos atentar para a história escolar do estudante, para as questões que envolvem sua escolarização e para as expectativas depositadas sobre o desenvolvimento desse estudante que foi encaminhado com dificuldade escolar (M. Souza, 1996, 2007, 2014a, 2017).

Retomando as discussões sobre a trajetória da Psicologia Educacional e Escolar, as concepções apontadas por Machado (1997) não surgiram do nada, mas de conhecimentos produzidos no bojo das ciências humanas para explicar as diferenças sociais, dentre elas a desigualdade social. Mesmo já tendo apresentada algumas nuances dessa constituição nas subseções anteriores, aqui vamos apresentar aspectos mais voltados às teorias que influenciaram a Psicologia nas instituições escolares. Diante disso, Machado (1997, p. 74) afirma que “a ideologia tem a função de camuflar a realidade ocultando as contradições do real”. A autora, citando Chauí, reflete com base em diversos trabalhos que discutem as crenças a respeito do fracasso escolar, demonstrando que a ideologia interpreta falsamente a realidade social naturalizando os acontecimentos.

Nesse sentido, Machado (1997) afirma que foram criadas teorias que defendiam a ideia da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos, justificadas pelos princípios evolucionistas de Charles Darwin, eram as teorias racistas. M. Barbosa (2016) esclarece que o conhecimento científico desenvolvido no século XIX sobre as raças terminou se tornando um ideal político, com isso, fez-se um diagnóstico sobre a submissão e até mesmo

a possível eliminação das “raças inferiores” que, segundo a autora, converteu-se em uma espécie de prática avançada do darwinismo social, denominada “eugenia”, cuja finalidade era intervir na reprodução das populações. “A eugenia, doutrina criada pelo cientista inglês Francis Galton, em 1883, teve ampla aceitação principalmente na Alemanha. A ‘ciência eugênica’ tinha como pressuposto a ideia de que os caracteres mentais e, sobretudo, a inteligência eram hereditários” (M. Barbosa, 2016, p. 263). Assim sendo, por meio da Medicina se pretendia atingir a “higiene racial” intervindo na reprodução das populações, incluindo aí inclusive a proibição de casamentos inter-raciais.

Machado (1996) argumenta que a escola do início século XIX teria como função converter os antigos servos em cidadãos, os cidadãos da nova ordem, justamente para que a ordem democrática se consolidasse. Contudo, em função da mudança administrativo-econômica do país durante a segunda metade do século XIX, a escola acabou sendo valorizada como instrumento de ascensão social pela classe trabalhadora, que passou a perceber a desigualdade da nova ordem.

Na virada do século XIX para o XX, graves conflitos estavam acontecendo no seio da população, entre eles, confronto entre patrões e empregados, dominação da maioria por uma “certa minoria” abastarda. Logo, a contradição de interesses entre burguesia e massa trouxe questionamentos a respeito da escola, que não servia para consolidar a democracia burguesa. E defendendo-se a possibilidade de maior mobilidade social dentro da nova ordem, verificou-se uma diminuição na ênfase de critérios puramente raciais, focando-se agora na distribuição desigual dos dons e dos talentos. Ideologicamente, vinculava-se que o mundo da classe média estaria aberto a todos bastando possuírem capacidades individuais que possibilitassem conquistá-lo. Era a falácia pregada pela *teoria do dom*, que responsabilizava as pessoas pela desigualdade por meio de mitos e preconceitos. Essas teorias “fatalistas” tiveram grande predominância nas práticas de variadas profissões no Brasil (Machado, 1997).

Machado (1996, 1997) esclarece que houveram mudanças nas concepções, passou-se ao entendimento de que as pessoas não eram essencialmente iguais, mas diferentes e a diferença devia ser respeitada, assim, haviam aqueles “com mais” e aqueles “com menos” aptidões. Nesse sentido, a autora esclarece que a ideologia da igualdade de oportunidades trazia essas concepções pregando uma igualdade entre as pessoas numa sociedade capitalista, sociedade essa que tem suas bases na desigualdade. Diante disso, fomentou-se uma ideologia com função de camuflar a realidade, ou seja, a serviço do ocultamento das contradições do real (Antunes, 2003, 2012; Machado, 1996, 1997; Patto, 1984, 1990/2000).

Machado (1996, p. 20) analisa que havia a crença no pensamento liberal “. . . de que a escola poderia tornar a sociedade mais democrática, permitindo que os indivíduos escolhessem seus caminhos. Para isso seria preciso identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua origem ou etnia”. Assim, respirando o espírito liberal, tal concepção caracterizava o movimento chamado Escola Nova, final do século XIX, pregava que a escola poderia tornar a sociedade mais democrática. Rogava-se que se deveria identificar os indivíduos conforme sua aptidão e potencialidade e, com isso, ofertar-lhes ensinamentos diferenciados. Tal concepção foi um terreno bastante fértil para o desenvolvimento dos testes psicológicos e foram postos como instrumentos capazes de medir as “diferenças de aptidões” e “talento individual”. Isso forneceria conhecimento para justificar a desigualdade social afirmando que os melhores lugares eram ocupados pelos mais capazes. Contudo, quando a conclusão de uma avaliação da criança era de que ela não teria condições para aprender com as demais, o que se deveria fazer era moldar o conteúdo às suas necessidades (Machado, 1997; Patto, 1984).

Machado (1997), de acordo com a teoria foucaultiana, esclarece que a ideologia se radica em práticas e as práticas sociais engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos e novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento. Dessa forma, passou-se a produzir crianças com distúrbio, criança deficiente e, como consequência, também os profissionais competentes para avaliar, com seus instrumentos de medir e tratar.

Patto (1984) menciona que nos anos 60 e 70 do século XX, surge a *Teoria da Carência Cultural* nos Estados Unidos da América. Essa teoria foi uma resposta de intelectuais norte-americanos aos movimentos de minorias raciais, num momento de reivindicações de igualdade, de liberdade, de fraternidade e de direitos sociais, políticos e civis. Em depoimento dado a D. Barbosa (2011), Patto relata que passou um ano em estudos nos Estados Unidos logo que terminou sua graduação. Naquele momento, a autora ainda estava totalmente envolvida pela concepção tradicional de escola, vista como instituição que promove a igualdade de oportunidades para todos. Também estava impregnada pela concepção tradicional de Psicologia, assentada na aplicação de técnicas de avaliação dos educandos intencionada a separar os mais capacitados dos menos capacitados, medindo aptidões tidas como naturais, primava pelo encaixe perfeito entre as capacidades medidas por meio do Quociente de Inteligência, o denominado QI, habilidades específicas individuais e o ensino. Foi um verdadeiro processo de ajustamento entre o processo de ensino e as características do aluno. Tal

paradigma é a concepção de ensino fundante da educação compensatória e também da *teoria da carência cultural*. Com isso, defendia-se:

que as crianças negras não aprendiam, não porque fossem geneticamente inferiores, porque depois da Segunda Guerra Mundial e depois do nazi-fascismo ninguém tinha a coragem de afirmar isso explicitamente, mesmo que acreditasse... A teoria da carência cultural parte do princípio de que a inteligência é algo que se pode aumentar pela estimulação ambiental. E os programas de educação compensatória eram isto, era fazer com que crianças supostamente menos capazes de aprender, porque teriam um ambiente muito pobre de estimulação, pudessem ser estimuladas através desses programas para poderem ir bem na escola. Acreditava-se que desta forma se poderia garantir na sociedade norte-americana a igualdade de oportunidades (Patto, 2010 - Depoimento dado à Tese de D. Barbosa, 2011, p. 644-645).

Contudo, Patto afirma que não é possível instaurar a tese de igualdade de oportunidades numa sociedade desigual como é a norte-americana, e outras que têm como modelo econômico o capitalismo. Logo, tanto a ideologia de igualdade norte-americana quanto a *teoria da carência ou privação cultural* se revelariam num mito, naquele momento de efervescência científica e imbuída da ideologia liberal, encobertos pela ciência do social e do humano que ocultava os aspectos de natureza histórica, social e políticos (Patto, 1981a, 1981b, 1984, 1990/2000).

Assim sendo, as explicações atribuídas às crianças pobres que não aprendiam ou que tinham dificuldades de rendimento escolar eram da ordem da *carência* ou *privação* psicológica, ou seja, podiam ser: carência de recursos econômicos; carência de exposição a estímulos benéficos; carência de um padrão na vida cotidiana das crianças; carência de contingências no ambiente; carência como resultado da interação entre necessidades evolutivas e falta de estimulação; entre outras. De um modo geral, as deficiências psicológicas constatadas funcionariam de modo semelhante à privação alimentar, dessa maneira, a criança que tivesse recebido quantidades insuficientes de “nutrientes” sociais necessários a um desenvolvimento adequado, pelas explicações da *teoria da carência cultural*, ficaria com seu desenvolvimento psicológico prejudicado (Patto, 1984). Destacamos que essas várias teorias ainda resistem nas práticas profissionais e também estão presentes nas hipóteses atuais dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar a serem avaliadas, o que contribui para a permanência do aspecto reducionista de análise do processo de escolarização dos estudantes (Machado, 1997).

Antunes (2008) descreve que o papel que a Psicologia exerceu na Educação virou objeto de crítica principalmente em virtude da utilização e da interpretação indiscriminadas de teorias e técnicas psicológicas, especialmente dos testes psicológicos e da responsabilização da criança e de sua família pelos problemas ditos de “ordem emocional”, sendo isto suficiente para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos a fatores de natureza psicológica. Antunes (2003, 2008) e Patto (1984) explicam que tal atuação produziu

uma tendência ao olhar individualizante dos “problemas” escolares, centrando a culpa no aluno, por isso, a prática passou a ser criticada, o que aconteceu tanto por pedagogos como pelos próprios psicólogos.

Criticava-se a utilização dos testes e a interpretação de seus resultados, que atribuía ao aluno a determinação de seus “problemas”, desconsiderando a inadequação das condições pedagógicas, a insuficiência das metodologias adotadas pelo professor e pela instituição escolar, entre outros requisitos para uma efetiva Educação de qualidade em qualquer instituição escolar. Também o encaminhamento de alunos com deficiência que, sob a justificativa de lhes proporcionar uma “educação especial”, relegava-os às condições precárias e segregacionista de ensino, sem solução de continuidade, reforçando estigmas e preconceitos, produzindo social e pedagogicamente a deficiência intelectual (Antunes, 2008).

Em 1962, com a aprovação da legislação que regulamentou a profissão de psicóloga(o) no Brasil, iniciou-se a abertura de cursos para formação de psicólogos(os), crescendo significativamente nos anos seguintes as instituições que ofertavam a formação (Antunes, 2003; D. Barbosa, 2011, 2012). De acordo com estudos, o currículo mínimo dos cursos de Psicologia da época privilegiava a área clínica na formação inicial dos psicólogos (Antunes, 2003; Cruces, 2010a; Patto, 1984). Diante disso, percebemos que o preparo recebido por meio do arcabouço teórico-prático para se trabalhar com essa abordagem resultaria muito mais eficaz do que com qualquer outra área, uma vez que pouca era a ênfase para as demais, o que prejudicava a formação em outros modelos de atuação e direcionava, direta ou indiretamente, a preferência dos finalistas pela área clínica. Cruces (2010a) menciona que, com a exclusividade do uso da avaliação psicológica e do psicodiagnóstico, aumentou o interesse e o número dos profissionais da Psicologia atuando nos consultórios particulares, com isso, as(os) psicólogas(os) foram atuando cada vez menos na Educação.

Paulatinamente, as(os) psicólogas(os) foram se afastando do trabalho junto as instituições escolares e assumindo cada vez mais uma atuação focada no indivíduo. Um dos motivos desse afastamento foi as duras críticas recebidas quanto ao uso indiscriminado dos testes psicológicos, os quais provocavam grande impacto na vida dos alunos. Com os diagnósticos, relegavam-se estes a condições precárias e segregacionista no processo de escolarização, sem solução de continuidade para as crianças que estavam na fase de receber a instrução oferecida pela Educação formal. Esses psicodiagnósticos rotulavam, criavam estereótipos e preconceitos de diversas ordens em torno do aluno e as explicações se davam no

bojo da *Teoria da Carência Cultural* (Antunes, 2003, 2012; Bock, 2003; Machado 1996, 1997; Patto, 1984).

Bock (2003) explicita que a Pedagogia da Escola Nova, em detrimento da escola tradicional, colocou a criança no foco das práticas pedagógicas, relegando o professor a lugar modesto e sem influência. Nesse modelo, a criança passou a ser vista como naturalmente boa, contudo, mantinha-se dupla sua natureza humana, pois um lado era bom e o outro corruptível. Porém, agora cabia à escola manter a criança na bondade e com a espontaneidade que a caracterizavam. Dessa forma, a instituição escolar passou a ser espaço de liberdade e de comunicação, ambiente onde a criança poderia mostrar sua afetividade, criatividade e liberdade, esta última expressa como obediência ou rebeldia.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicológico da criança, a escola foi se tornando cada vez mais vigilante, pois como as manifestações das crianças eram tomadas como naturalmente boas e desejáveis, a escola precisava conhecer a criança, seu desenvolvimento natural, para não ser corrompido e trabalhar para poder mantê-las boas. Tal conhecimento facilitaria a vigilância desse ponto de vista, daí o motivo pelo qual a Escola Nova precisou da Psicologia (Bock, 2003). A autora também afirma que a Psicologia, no auxílio à Pedagogia da Escola Nova, colocou-se como área capaz de fornecer as respostas que se necessitava nesse empreendimento presunçoso. Frente a isso, muito conhecimento foi produzido sobre a criança, tanto que as principais teorias do desenvolvimento são concebidas nesse período.

Desse modo, foram formuladas teorias sobre o pensamento, a inteligência, os afetos e sobre a sociabilidade da criança, oferecendo ao campo educacional um saber imprescindível para seu trabalho. Concretiza-se assim o caminho para elaboração dos testes psicométricos. São produzidas medidas para mensurar as capacidades e a maturação das crianças. Logo se chega à possibilidade de formar classes homogêneas obedecendo as características de cada aluno. A Psicologia Clínica começa a ser necessária dentro das escolas, pois precisa-se que alguém atenda as crianças com dificuldades de aprendizagem. Enfim, caminhando nesse horizonte, a Psicologia ofereceu todo um referencial teórico-metodológico capaz de contribuir para o processo educacional. Entretanto, o conhecimento psicológico ofertado à Pedagogia para fundamentar a prática dos educadores criava e reforçava estigmas e preconceitos, produzindo social e pedagogicamente vários distúrbios, dentre eles, a deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento, distúrbios de atenção, motores ou emocionais, em geral relacionados às condições intrínsecas da criança ou da família (Antunes, 2008; Bock, 2003; Machado, 1996; Patto, 1984, 1990/2000).

A partir do final da década de 1970, educadores e psicólogos começaram a discutir as contribuições da Psicologia no campo educacional, principalmente sobre a aplicação dos testes nos alunos e a individualização das explicações do fracasso escolar culpabilizando a criança e sua família. E, muito embora se iniciasse um pensamento sobre a qualidade do ensino e sobre as influências ambientais na vida do indivíduo, isentava-se o funcionamento da sociedade e seu modo de produção de qualquer responsabilidade. Desconsiderava-se os determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógico diante do fracasso escolar. Nesse sentido, o movimento que se fez foi chamar a atenção para essas dimensões vislumbrando a necessidade de se (re)definir o campo da Psicologia Educacional e Escolar e seu arcabouço teórico-prático (Antunes, 2003; D. Barbosa, 2011, 2012; Guzzo, 2011; Meira, 2000; Maluf & Cruces, 2008; Tanamachi, 2000; Tanamachi & Meira, 2003; Patto, 1984, 1990/2000).

A crise gerou um movimento de crítica, o qual teve seu apogeu propriamente no transcorrer da década de 1980 do século passado. Foi um momento efervescente que primou por repensar a prática profissional e seus modelos tanto no campo teórico, pois havia a urgente necessidade de mudança e elaboração de novos referenciais, quanto no campo metodológico, usados para a compreensão das complexas questões do processo de escolarização. Assim sendo, esse movimento teve a finalidade de discutir a área, no que concerne a atuação e aos marcos teóricos, procurando responder à questão: a serviço de quem a Psicologia Educacional e Escolar estava? (Antunes, 2003, 2012; Bock, 2003; Machado, 2008; Meira, 2000; M. Souza, 2009; Patto, 1984, 1990/2000; Tanamachi, 2000; Toassa, 2016).

E tomando partido por uma atuação que luta para consolidar uma Educação de qualidade para todos, a atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar volta-se para os princípios do compromisso social, dos direitos humanos e do respeito à diversidade, postura fundante para uma efetiva inclusão social. Vale destacar que se considera “um conjunto de princípios e diretrizes cuja concepção de Educação, de Psicologia e de Psicologia na Educação encontra-se expressa na Carta de Brasília – Psicologia: Profissão na Construção da Educação Para Todos” publicada no ano de 2009 (CFP, 2013, p. 29), sendo uma dessas diretrizes a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Nesse sentido, a Psicologia de perspectiva crítica e sua subárea, a Psicologia Educacional e Escolar, estão compromissadas na luta pela redução da desigualdade social e melhoria dos serviços ofertados à população carente, dentre eles, a Educação, que hodiernamente é oferecida a uma população discriminada pela ordem vigente, a qual separa a sociedade em classes e estabelece de modo selvagem a desigualdade social, permitindo que uma minoria de pessoas

monopolize os recursos econômicos e, na outra mão, condenando a grande maioria da população às margens sociais, sem possibilidades de usufruir das facilidades que proporcionam tais recursos, sentenciando muitos seres humanos à situações degradantes e, por meio da ideologia, estes ainda se culpam por não conseguirem ascender socialmente.

Sobre o pensamento crítico adotado neste trabalho, lembrando que foram mencionadas as principais autoras na nota de rodapé número 2 desta dissertação, apresentamos agora alguns aspectos considerados por Meira (2000), Tanamachi (2000) e Checchia e Souza (2003) como elementos constitutivos de uma perspectiva crítica em Psicologia Educacional e Escolar. Nesse sentido, Meira (2000) compreende que é imprescindível a um pensamento que se pretenda crítico a presença de elementos tais quais: reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social.

A respeito desses quatro elementos, Meira, fundamentada nos pressupostos de Karl Marx, argumenta que uma reflexão é considerada dialética quando se “busca apreender o movimento e as contradições dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, nesse sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana” (2000, p. 39). A esse respeito Tanamachi (2000) aponta que o pensamento crítico deve unir dialeticamente ação e reflexão, de forma que crie condições para resgatar as dimensões reprimidas que o tempo presente não concretizou, essa preocupação revela o compromisso técnico-político da concepção crítica com os interesses e as necessidades de transformação e libertação de todos os indivíduos que, ao sofrerem as consequências da exploração, estão impedidos de viver uma vida digna.

Em relação à crítica do conhecimento:

No que se refere ao segundo elemento constitutivo do pensamento crítico, concordamos com Martins (Forade e Martins, 1983, p. 2) que fazer a crítica do conhecimento não pode ter o significado vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. É preciso alcançar o rigor suficiente para situar o conhecimento indo até a sua raiz, o que significa ‘definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal’ (Meira, 2000, p. 40).

Assim sendo, Meira (2000) relata que a atividade científica não deve ser limitada a fazer classificações puramente descritivas do fenômeno, mas preciso é situar os achados no quadro histórico, identificando suas raízes. A autora ainda aponta que se deve fazer essa imersão articulando-se com os dois momentos basilares da atividade de conhecer: primeiro, o momento

da aparência, que são trazidos pelos dados; segundo, o da essência, que é construído pelo pensamento teórico do pesquisador.

Em síntese, Meira esclarece que uma concepção ou teoria se faz crítica na “medida que oferta condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade” (2000, p. 40) no constante movimento do vir a ser, pois as pessoas constroem relações sociais a todo momento, vivem em cooperação no meio social, nisto encontra-se o movimento, o vir a ser.

Nesse sentido, Meira (2000) indica que o descortinamento ideológico da produção do conhecimento científico nos leva à compreensão de que produzir conhecimento é um ato humano que se integra na prática global das sociedades, isto condiciona não somente seus objetivos, mas também a forma como determinada sociedade se organiza. Por tais fatos, Meira (2000) revela que, mesmo não intencionalmente, o conhecimento é necessariamente produzido a partir da perspectiva de uma dada classe social e de suas relações sociais de produção. Logo, não é eliminando a totalidade dos elementos históricos e sociais dos fatos que podemos garantir objetividade científica. Ao contrário, essa objetividade somente será possível à medida que compreendermos a realidade enquanto processo, processo esse que se constrói na trama plural e complexa das relações sociais.

Desse modo, há que se buscar apreender os fenômenos não como fatos em si, muito menos como ideias a respeito dos fatos, mas como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações (Meira, 2000). De acordo com Tanamachi (2000, p. 86) a visão crítica, dessa forma entendida, conduziu autores (Adriana Marcondes Machado, Ana Mêrces Bahia Bock, Elenita de Rício Tanamachi, Maria Helena Souza Patto, Marilda Gonçalves Dias Facci, Marisa Eugênia Mellilo Meira, Marilene Proença Rebello de Souza, Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Wanda Maria Junqueira Aguiar, entre outras(os)) dessa perspectiva a defender o “desejo de buscar a verdade além dos fatos, de resistir a visões totalitárias, de sair da ignorância que obscurece o poder da consciência, de romper com a manipulação e com a miséria”, convocando-nos a reflexão e a construir modelos de atuação que permitam as pessoas a serem mais livres, autônomas, afirmando cada vez mais suas individualidades, ajudando-as a ser verdadeiramente humanas. Isso é sumamente relevante para a perspectiva crítica que busca contribuir na construção de uma sociedade emancipada e justa.

Analisando o conjunto das formulações marxistas, Meira (2000) discorre que além da crítica econômica, filosófica e metodológicas apresentadas, encontramos também uma crítica humanista, e aqui a autora explicita o terceiro elemento, denúncia da degradação humana. Com isso, Meira esclarece que qualquer concepção que se diga crítica deve denunciar a degradação e a heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo.

No que tange ao quarto elemento, Meira (2000) declara que um pensamento crítico deve apresentar a possibilidade de ser empregado também como instrumento no processo de transformação social pois, além de descortinar a realidade, permite assinalar as possibilidades de transcendência. Nesse sentido, uma teoria crítica se constitui como instrumento fecundo, colaborando para a reflexão e para a prática, “não para que seja tomada como dogma, como bíblia depositária incontestada de verdades prontas e acabadas, mas como uma visão de conjunto do homem e da sociedade, que nos permite apreender o movimento de conjunto da totalidade histórica” (Meira, 2000, p. 42). Assim sendo, propiciando-nos clareza quanto a finalidade social de nossa ação social que não acaba na mera elaboração e aplicação dos princípios teóricos.

Bock (2003), avaliando a cumplicidade ideológica da Psicologia para com a Educação, aponta que a Psicologia, por meio de conhecimentos que forneceu à Educação, fortaleceu noções naturalizantes da Pedagogia e, com isso, contribuiu para ocultar a Educação como processo social, uma vez que os aspectos sociais que integram a Educação ficaram ocultos, concebendo a Educação como processo cultural de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Nesse sentido, a autora esclarece que a Educação é processo social, pois é por ela que a sociedade adulta impõe seus modelos, valores e regras aos mais novos e, por isso, ela responde a necessidade de grupos dominantes na sociedade adulta.

A Educação, exercida em instituições pertencentes à sociedade e por esta controlada, também é mantida financeiramente pela sociedade, com isso, cobra-se dela resultados para as exigências feitas e para as funções atribuídas a ela. Nesse sentido, espera-se da Educação que “prepare os indivíduos para o trabalho e para a convivência social, entendida como respeito às regras de conduta e aos valores morais dominantes” (Bock, 2003, p. 83). Daí que uma determinada cultura, tomada pelo conjunto social e controlando a Educação como única cultura válida, deva ser instrumento básico de intervenção para a Educação. Diante disso, a autora nos mostra que esses são parâmetros sociais que vão ser expressos como parâmetros pedagógicos, ou seja, vão servir para a programação de conteúdos escolares, para o estabelecimento de regras, critérios e métodos de avaliação, bem como para definição de regras disciplinares (Bock, 2003).

A Pedagogia da Escola Nova, fruto do capitalismo monopolista, vai responder às necessidades de uma sociedade em constante movimento, na qual nada é tão sagrado que não possa ser transformado e vendido como mercadoria. Para o novo paradigma, passa-se a exigir homens e mulheres ativos, criativos, inquietos, empreendedores. Nada deve permanecer estanque, uma vez que o movimento permanente da sociedade promete ascensão a todos, gerando novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado, da produção e, com isso, a reprodução do capital. Para esses objetivos serem contemplados, cabe à escola cumprir a função, aproveitando-se da espontaneidade e criatividade das crianças. Por isso, essa nova pedagogia desvaloriza o modelo adulto, do professor, e estimula a transformação e o incentivo ao novo. Frente a isto, Bock (2003) nos alerta que a escola não é neutra nem mesmo desinteressada.

Assim sendo, Bock (2003, p. 84) ressalta que “A escola trabalha para educar numa dada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os mais diversos interesses dos diferentes grupos sociais”, desse modo, a política educacional é resultante dessa disputa de interesses e negociações que acontecem na conjuntura social entre grupos, sendo eles de empresários, igrejas, sindicatos, trabalhadores, organizados ou não em partidos políticos. Contudo, a autora salienta que a Pedagogia e a Psicologia, que acompanham o trabalho educativo, teimam em pensar a Educação como um processo natural de desenvolvimento de potencialidades existentes nos sujeitos, ou seja, organicista e individual. Nesse sentido, quando alguém não apresenta as tais características do desenvolvimento, logo aparecem estes saberes com suas leituras patologizantes para impor toda responsabilidade à criança e à sua família. Nisso reside a cumplicidade da Psicologia com o ocultamento do caráter social da Educação.

Na perspectiva da Psicologia dominante, a dinâmica e as estruturas do mundo psíquico são universais, ou seja, somos dotados de uma natureza que, segundo as etapas do desenvolvimento, produz as capacidades que temos como humanos, a saber: trabalhar, amar, cooperar, sermos morais, sermos pensantes e falantes, dentre outras características. Nosso mundo psicológico tem essas potencialidades e, com as pesquisas da Psicologia no campo do desenvolvimento humano, fomos levados a acreditar que, em todos os lugares, as crianças se desenvolvem em processo de etapas de fases universais, mudando apenas o conteúdo em função da cultura onde elas estejam inseridas. Logo, em coerência com esta concepção, as crianças que, por qualquer motivo, não se encaixarem nesse paradigma de desenvolvimento serão tomadas como problemas, seja de ordem orgânica ou familiar, pois algum fator perturbou o desenvolvimento natural daquela criança, tornando-a inapta à instrução escolar (Bock, 2003).

Diante disso, a Psicologia elaborou instrumentos capazes de captar os problemas vividos pelos alunos “difíceis”, com isso, Psicologia e Pedagogia desenvolveram práticas de recuperação dos alunos que despontavam como problema para a instituição de ensino. Destarte, as explicações da Psicologia isolaram o sujeito de seu mundo social. Afirmava-se que os homens possuíam condições dadas pela natureza para se desenvolver e se a sociedade não atrapalhasse, ou, ao contrário, fornecesse condições adequadas para o desenvolvimento natural sadio, tudo resultaria bem. Responsabilizando o indivíduo pelo seu insucesso, a Educação e suas instituições ficaram ilesas e isentas da crítica ao fracasso escolar das crianças, desse modo, o insucesso será sempre dos sujeitos, nunca da didática, da estrutura autoritária da escola, de sua desatualização, da má formação dos professores, do projeto político pedagógico, da política educacional que vigora, entre outros aspectos do próprio espaço educacional (Antunes, 2003; Bock, 2003; Tanamachi, 2000; Patto, 1990/2000). Bock (2003) revela mais:

A cumplicidade ideológica da Psicologia se dá exatamente aí: o que está estabelecido na sociedade deve ser protegido por ideias científicas, fruto de pesquisa nas universidades. O pensamento científico vem como autoridade para explicar o que se quer esconder. O fracasso da escola, do processo de ensino-aprendizagem, da educação, fruto de políticas educacionais que projetaram a ‘crise’ da escola serão explicados pela pobreza, pela falta de apoio que os alunos têm de suas famílias, da desestruturação familiar em grupos pobres da população, a presença ou ausência de um pai violento, a ausência frequente da figura materna que trabalha para o sustento da família, da falta de condições para o estudo em suas casas, da falta de interesse para o estudo e para a frequência à escola, preferindo o trabalho ou o bico, falta de ambiente culto em suas famílias, a falta de oportunidade de acesso às normas cultas e às atividades cultas que a sociedade pretensamente oferece a todos. São explicações que aparecem em relatórios feitos por psicólogos para explicar dificuldades que a criança apresenta no processo educacional, sejam dificuldades de aprender o que é preciso aprender, sejam dificuldades de se comportar como é preciso se comportar (Bock, 2003, pp. 86-87).

Diante do exposto, Bock (2003) afirma que a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima. Nesses termos, a postura de atuação do psicólogo educacional e escolar colaborou para interpretações e práticas equivocadas, ditando formas de relacionamentos entre a escola e a família e entre professores e alunos. Com diagnósticos que eram elaborados sem que o profissional psicólogo fosse à escola conhecê-la, conhecer a professora, conhecer o quê e como estava sendo ensinado, sem conversar com a criança sobre seu encaminhamento, sobre suas dificuldades em aprender, sobre suas ideias a respeito da escola. Enfim, os psicólogos, na formulação de seus conhecimentos para ajudar a Educação, desprezaram o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores considerados complexos e extremamente relevantes para o processo educativo e para a compreensão dos problemas de aprendizagem, fatores esses de natureza histórica, cultural, socioeconômica, política e, sobretudo, pedagógica (Antunes, 2008).

Enfim, postas as condições para uma revisão crítica da trajetória da Psicologia Educacional e Escolar no país, destacamos que o movimento das(os) psicólogas(os) contra as práticas da Psicologia hegemônica dentro da escola foi pioneiro ao iniciar uma revisão histórica e crítica de constituição da ciência psicológica na sua relação com o campo educacional, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento quanto no que se refere às práticas profissionais no contexto da Educação escolar (Tanamachi, 2000). Em relação ao movimento de crítica, que acontecia em observância aos aspectos teórico-práticos das(os) profissionais de Psicologia nos espaços educativos, ressaltamos que se realizava em diferentes espaços e com variados intelectuais, a saber:

. . . autores passaram a aproximar o referencial de análise do materialismo-histórico-dialético, considerando a constituição de uma perspectiva crítica no campo da Psicologia, como bem analisa a obra de Ijzendoorn e Verr . . . ainda pouco conhecida no Brasil. Os autores destacam, basicamente, os trabalhos de Vigotski e a *Psicologia Histórico-Cultural* . . . Riegel e a *Psicologia Dialética* . . . ou ainda Holzkamp e a *Escola de Psicologia Crítica de Berlin*. . . Somam-se a eles as discussões trazidas na década de 1970 por D. Deleule (1972), *La Psicologia, Mito Científico*; e por C. Sastre (1974), *Psicologia Red Ideológica* (M. Souza, 2014a, p. 13).

Perante tais referências, M. Souza (2014a) menciona que a vertente teórica marxista trouxe grande influência à Psicologia no campo da compreensão dos processos psicológicos nas últimas décadas, pois autores da área, que utilizavam o Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx foram, paulatinamente, formulando uma corrente de pensamento dentro do campo psicológico para compreensão dos fenômenos. No Brasil, o pensamento marxista se faz presente na tese de doutoramento de Maria Helena Souza Patto, defendida no ano de 1981, com o título *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1981a), e em outros trabalhos de sua autoria como a coletânea *Introdução à Psicologia Escolar*. A tese, posteriormente publicada em livro com o título *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (1984), é tida como marco para o movimento de crítica no campo acadêmico da Psicologia Educacional e Escolar no país.

Num âmbito mais global, as críticas dentro dessa perspectiva à Psicologia aconteceram também na América do Norte e no Canadá, em grande correspondência com a Teologia da Libertação¹⁰ (M. Souza, 2014a). Segundo Prates (2015), no Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, no Instituto Sedes *Sapientiae*, um grupo de psicólogos insatisfeitos com suas

¹⁰ A Teologia da Libertação, oriunda das conferências de Medellín - Colômbia, 1968, e de Puebla - México, 1979, coloca-se à disposição dos pobres no trabalho pastoral da Igreja Católica. Essa concepção considera que a pobreza estrutural é o problema principal que deve ser enfrentado no campo social. Ela também permite estabelecer a interface entre as exigências religiosas, os desafios econômicos e os obstáculos políticos. No Brasil seu maior expoente é o teólogo Leonardo Boff (M. Souza, 2014a).

representações políticas e sindicais iniciava uma articulação no final dos anos 1970, período ainda de regime ditatorial no país. Prates (2015) afirma que o grupo, composto por Ana Mercês Bahia Bock, Abelardo de Almeida, Maria Aparecida C. Cunha, Sérgio Antônio da Silva Leite, Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri e Wanda Maria Junqueira de Aguiar, reunia-se com o intuito de pensar um projeto novo de Psicologia, mais comprometido com as questões sociais. De acordo com o autor, as primeiras reuniões aconteceram por intermédio do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e CRP-06, momento em que esse grupo político assume a gestão das duas entidades, com estes dois constituiu-se a Comissão de Psicologia Educacional no ano de 1980¹¹ (Prates, 2015).

Meira (2000, p. 37) afirma que esse movimento de crítica, suscitado pela reflexão a respeito da insuficiência das práticas das(os) psicólogas(os) educacionais e escolares, bem como acerca dos quadros conceituais sobre os quais a Psicologia na sua relação com a Educação vinha se sustentando historicamente “tem oferecido importantes subsídios tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas”. A esse respeito, Tanamachi (2000) esclarece que, na perspectiva crítica, trabalhos têm apresentado a atuação profissional da(o) psicóloga(o) educacional e escolar discutindo e propondo novos modelos de atuação, isto é, novas formas, olhares diferenciados e mais amplos, para se compreender as situações de fracasso no processo de escolarização e, também, anunciando a necessidade de reformulação dos processos tradicionais de avaliação e diagnóstico (Checchia & Souza, 2003; Machado, 1996; Meira & Antunes, 2003; M. Souza, 1996; Tanamachi, 2014).

Nesse sentido, quanto à queixa escolar Checchia e Souza (2003) orientam as(os) psicólogas(os) educacionais e escolares a: a) terem compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; b) concretizar a ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e; c) realizar a construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar. Tais considerações devem embasar a ação das(os) psicólogas(os) que *atuam* em instituições ligadas ao sistema educacional - seja no âmbito das secretarias governamentais, entre outros espaços, seja no próprio espaço escolar, o “chão da escola” – e que *pesquisam* novos paradigmas para área.

¹¹ Para saber mais sobre essa comissão e seu desfecho político, ver Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social, São Paulo.

Meira (2000) destaca que as múltiplas possibilidades de encaminhamentos de análise que têm surgido a partir dos referenciais teóricos formulados com a preocupação de apresentar novas maneiras de olhar os processos educativos, são novos modos de reflexão que têm oportunizado (novas) práticas críticas em Psicologia Educacional e Escolar. Esses direcionamentos são importantes para a análise das potencialidades e dos locais historicamente possíveis da Educação e, em consequência, da própria possibilidade de pensarmos as finalidades transformadoras da Psicologia Educacional e Escolar, pois embora devamos estar alertas para a complexidade da proposição de mudança, acreditamos que o fenômeno educacional pode sim se constituir em “objeto possível da ação humana transformadora” e que a Psicologia Educacional e Escolar pode dar contribuições valiosas e efetivas nesse processo (Meira, 2000, p. 54).

Conforme M. Souza (2014) estudar a escola do cotidiano, isto é, a que temos de fato e não a que idealizamos é um dos pilares fundamentais da abordagem crítica em Psicologia Educacional e Escolar. Nesse tocante, M. Souza (2009) expõe que na atualidade é possível encontrar no Brasil um conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa que rompem com a “culpabilização” das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares (A. Lima, 2015; Antunes, 2003, 2012; Bock 2003; Checcia & Souza, 2003, 2016; Conselho Federal de Psicologia, 2013; Facci & Silva, 2014; Machado, 2008; Machado & Souza, 1997/2010; Meira, 2003; M. Souza, 2005, 2014a, 2017; Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado & Yamamoto, 2014; Souza, Silva, Facci, Viégas, Tondin, Tada, Yamamoto, 2014); que constroem novas concepções sobre os instrumentos de testagem e o processo de avaliação psicológica, pautando suas explicações de compreensão da queixa escolar para além da criança e observando as relações existentes entre os atores da escola (Angelucci, 2007; B. Souza, 2007; Gonçalves Filho, 2007; Leandrini & Saretta, 2007; Machado, 1990, 1996, 1997, 2000; M. Souza, 2000, 2007, 2010b, 2014b; M. Neves, 2011; Saraiva, 2007; Souza & Sobral, 2007); além de estudos que articulam importantes ações no campo da formação em Psicologia, formação de professores e de profissionais da saúde (Alves, 2011; Asbahr, 2011a, 2011b; Braga Pani, 2017; Braunstein, 2007; Cruces, 2010b; Facci, 2009; Guzzo, 2010; Lopes, 2016; Morais & Souza, 2001; M. Souza, 2010c; Moysés & Collares, 2010, 2011; Negreiros, Zibetti & Barroco, 2018; Oliveira, 2016; S. Leite, 2007; Viégas & Angelucci, 2011), dentre tantos outros trabalhos que têm sido produzidos no bojo da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica. Ressaltamos que os estudos aqui referenciados não têm a pretensão de esgotar a produção relativa às temáticas mencionadas.

M. Souza (2009, 2014a) esclarece que o movimento alicerçado numa corrente crítica no campo da Psicologia Educacional e Escolar baseada na perspectiva marxista, que tem fortes bases na história da concepção das ideias, inaugura uma perspectiva que se denomina histórico-crítica, perspectiva evidenciada nos trabalhos de Maria Helena Souza Patto. Essa abordagem, que busca compreender o fenômeno educacional como produto das relações que se estabelecem no interior da escola, considera a Psicologia Educacional e Escolar como área de estudos da Psicologia e de atuação e formação das(os) psicólogas(os).

Diante desse panorama, pesquisar a escola a partir dos anos de 1990, na perspectiva histórico-crítica, significa compreender o fenômeno educativo a partir das relações escolares, necessitando também compreender o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais oriundos de determinações políticas, além das políticas públicas próprias da área educacional. Nessa perspectiva reconhece-se a instituição escolar como atravessada pelas políticas públicas educacionais, pela história local de sua constituição enquanto instituição, de referência educacional e de aquisição de conhecimento pelos sujeitos que a constituem e nela se constituem (M. Souza, 2009, 2014a; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Importante também é pensarmos a relação educação e sociedade dentro do processo de produção e reprodução do capital, uma vez que, segundo Meira (2003), a Educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória, além disso, a educação escolar se constitui numa instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado, por isso, precisamos do espaço da escola melhorado, atentando-nos às necessidades da diversidade populacional que o compõe.

Em suma, o movimento de crítica problematizou o modelo de atuação da(o) psicóloga(o) no espaço escolar e a responsabilidade da escola sobre o processo de escolarização da criança, desconstruindo expectativas e dando fundamentos para superação da Psicologia tradicional nesse campo, que atendia e ainda atende quase que exclusivamente os encaminhamentos individuais da escola. Diante do exposto, fica evidente que a Psicologia na sua relação com a Educação está se reinventando como uma Psicologia Educacional e Escolar preocupada com todos os atores do espaço educativo, delimitando seu campo de atuação e criando novas dimensões de trabalho a partir do desenvolvimento de novos referenciais teóricos que melhor se adequem às demandas sociais. Nesses termos, percebemos nos dias atuais uma Psicologia Educacional e Escolar comprometida efetivamente com o cotidiano da escola e suas relações, tanto no âmbito das pessoas quanto das políticas públicas educacionais que atingem

as instituições, falamos da perspectiva crítica (Antunes, 2003, 2008, 2012; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Machado, 1996; M. Souza, 2009, 2014a, 2014b; Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado & Yamamoto, 2014; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Entendendo a Educação como sendo o esforço de uma determinada sociedade para que haja uma apropriação de toda a produção cultural por todos os seus membros, de forma a garantir possibilidades para todos participarem, na dinâmica social, como agentes de transformação permanente de sua sociedade e que a educação escolar acontece dentro de um espaço determinado, a escola, os psicólogos não mais devem chegar às instituições escolares com modelos prontos, de forma apriorística, mas a partir da análise das demandas da realidade concreta, com compromisso ético e político, com a parceria de conhecimentos advindos da Psicologia, da Pedagogia, Filosofia, Filosofia da Educação e outras áreas afins, para desenvolver seu trabalho à luz de demandas e desafios reais desse contexto plural e multifacetado (Bock 2003; B. Souza, 2007; Marinho-Araújo, 2010; Meira, 2000; M. Neves, 2007; M. Souza, 2009; Tanamachi, 2000, 2014).

A respeito das novas dimensões de trabalho da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, Checchia e Souza (2003) também nos orientam quanto a algumas possibilidades. Primeiramente, elas apresentam alguns elementos que são constitutivos para uma atuação/formação em Psicologia Educacional e Escolar numa perspectiva crítica e, posteriormente, discorrem sobre procedimentos que constituem essa atuação/formação. Desse modo, apresentaremos os elementos constitutivos e em seguida os procedimentos.

Checchia e Souza (2003, p. 126) analisam que as reflexões oriundas do movimento de crítica da Psicologia Educacional e Escolar, ocorrido a quase quarenta anos, assim como as propostas de atuação/formação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar guiadas pelas contribuições decorrentes daquelas discussões, possibilitaram pensar nos elementos que “são constitutivos de uma práxis de atendimentos em Psicologia Escolar”. Assim sendo, os fundamentos teóricos que embasam a ação da Psicologia Educacional e Escolar, numa abordagem crítica diante da queixa escolar, devem compreender os elementos a seguir: 1) compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; 2) ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e; 3) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar.

Nesse sentido, a atuação das(os) psicólogas(os) na Educação deve ser pautada no compromisso com a luta por uma escola de fato democrática, com qualidade e que preze por garantir os direitos de cidadania das crianças, dos adolescentes e dos profissionais da

instituição. Deve ser uma atuação de base política visando a construção de uma escola onde todos possam dar sua contribuição, para que assim possam se apropriar dos conflitos e acordos que nela existem e, conhecendo-os, que possam romper com a produção do fracasso escolar. Assim, devemos possibilitar uma escola com espaço participativo.

Quanto à ruptura epistemológica, Checchia e Souza (2003) baseiam-se na forma de conhecimento apresentada pelo psicólogo espanhol Martín-Baró, este lutava pelas minorias populares oprimidas para que tivessem seus direitos não somente garantidos, mas cumpridos de fato. Martín-Baró (1998), vislumbrando dar voz àqueles que não tinham na maioria dos espaços sociais, buscava a construção de uma Pedagogia do oprimido, resgatando o lugar do sujeito na prática pedagógica. Nesse sentido, seus escritos rompem com os fundamentos teóricos que “coisificam” os sujeitos.

Transpondo para tarefa da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, Checchia e Souza (2003) afirmam que, seguindo a compreensão de Baró na busca do sujeito na prática pedagógica, o foco do encaminhamento que, na atuação do modelo clínico é depositado na criança, nesta concepção desloca-se para a rede de relações produzida no âmbito escolar. Isto é, enfatiza-se que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar deve investigar os múltiplos fatores que estão implicados na produção da queixa escolar, sem esquecer de fazer a crítica ao fracasso unilateral e ao modelo diagnóstico, assim sendo, produziremos um outro olhar sobre a visão que culpabiliza a criança por seu insucesso escolar.

Quanto ao modelo diagnóstico tradicional das crianças encaminhadas, devemos questionar sobre o porquê de não ser considerado o contexto escolar em que a queixa é produzida, pois é uma questão fundante para se compreender a composição da mesma. Assim sendo, importante é realizar a prática psicológica intervindo nas relações dos atores educacionais. Nesse sentido, Machado (1997) nos alerta que devemos prestar atenção ao campo de forças existente e que está presente nos espaços institucionais e, por consequência, nas relações, logo, também na problemática dos processos de escolarização, atentando-se que os problemas escolares são produzidos em uma história coletiva (Machado, 1997; M. Souza 1996). Nesse sentido, receber crianças encaminhadas implica em atender a produção da queixa escolar, que na perspectiva crítica é considerada um sintoma social. Com isso, o encaminhamento será sempre uma expressão local, situada num conjunto de relações que envolvem os atores escolares, pelo menos no que diz respeito às seguintes dimensões: pedagógica, relacional, institucional e política (Checchia e Souza, 2003).

Para que possamos entender a história do sujeito escolar, indispensável é o acesso às relações escolares, incluindo professores, pais, alunos, demais funcionários e colaboradores da escola, pois, a depender da situação, relações entre esses atores podem ser vistas como relações de poder e, por isso, podem não somente produzir como intensificar o sintoma da queixa (Checchia & Souza, 2003). As autoras nos esclarecem que a construção da história escolar do estudante introduz procedimentos que possibilitam a reflexão sobre a criança, os mecanismos escolares e as práticas pedagógicas de modo que tenhamos oportunidade de problematizar a vida institucional do espaço escolar, questionando o que está posto, estabelecido e, desta forma, criar ruptura nas práticas cristalizadas que culpabilizam os alunos. Checchia e Souza (2003, p. 130) nos advertem que “de acordo com esta abordagem, o discurso produzido nas diferentes versões nas quais as queixas aparecem é atravessado por contradições e possui rupturas. Assim, ao escutar tais versões, o psicólogo escolar irá considerar estas ambiguidades na construção da história” escolar da criança. Este apontamento é importante para nos alertar que durante a investigação as versões não surgirão de maneira coerente e linear, ao contrário, às vezes soará como desvendar uma história.

Referente aos procedimentos que constituem a formação e atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar aludidos por Checchia e Souza (2003) pontuamos: 1) o trabalho participativo; 2) a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; 3) o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra. Contudo, para que esses aspectos sejam abarcados em sua amplitude, as autoras consideram:

a) realização de trabalho participativo, o mais amplo possível, com todos os segmentos da escola, de modo que o trabalho enfatize o funcionamento institucional. Aqui Checchia e Souza (2003, p.130) nos convocam a focalizar na compreensão dos variados fatores que estão envolvidos na produção da queixa escolar, o que elas também chamam de “multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e o processo educacional”. Semelhante a estes apontamentos é a indicação do CFP (2013), que orienta as(os) psicólogas(os) que trabalham em instituições escolares intervirem para o fortalecimento de uma gestão educacional democrática atenta a todos os agentes pertencentes à comunidade escolar;

b) ampliação das discussões com as(os) professoras(es) a respeito de suas demandas, questionando-os sobre, mas sem se limitar a elas, considerando-se o funcionamento institucional. Neste aspecto, Checchia e Souza (2003) recomendam este item como um ponto de partida para as(os) psicólogas(os) educacionais e escolares na atuação com os professores, ampliando nosso olhar para o foco institucional nas intervenções com esses agentes

educacionais. Destacando que nossa atuação “frente à queixa parte de uma situação específica que passa a ser analisada na sua particularidade, procurando detalhar os aspectos constitutivos da produção da queixa escolar e atentar para o modo como a queixa está comparecendo na instituição” (Checchia & Souza, 2003, p. 131), compreendendo que a constituição da queixa escolar é coletiva, por isso devemos nos atentar às relações escolares, descobrir como se dá seu funcionamento, somente assim, desvelar-se-á “as complexas imbricações das redes relacionais” que atravessam a instituição de ensino;

c) planejamento de linhas de ação na instituição escolar para conscientizar os atores da escola sobre o desenvolvimento do trabalho da(o) psicóloga(o) educacional e escolar em relação à compreensão de que a queixa escolar é uma construção coletiva que envolve elementos de diversas ordens, dentre eles, pedagógicos, interpessoais e políticos (Checchia & Souza, 2003);

d) promoção de participação docente com a organização de grupos de reflexões sobre a prática docente, fatores implicados na produção do fracasso escolar e práticas que incluem a rede social de serviços disponível às crianças e aos adolescentes (Checchia & Souza, 2003);

e) promoção da circulação da palavra por meio de encontros em grupo com os alunos, este tipo de intervenção é sumamente importante para criar um espaço “que propicie a circulação da palavra ou a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito de seu lugar na escola, assim como das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização”, trabalhando com eles seus sentimentos de incapacidades, frustrações e medos. O intuito é o de propiciar a ruptura de estigmas que as crianças e seus familiares apresentam, estes momentos também permitem a valorização das produções realizadas pelos próprios alunos. Assim sendo, a(o) psicóloga(o) educacional e escolar pode contribuir para o desenvolvimento, o mais pleno possível, das potencialidades das crianças e, em concordância com as orientações do CFP (2013), pode elaborar rodas de discussão para proporcionar a compreensão da dimensão subjetiva do processo de escolarização não só com as crianças, mas com os diversos agentes da comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se relevante as seguintes temáticas: desenvolvimento, relações afetivas, prazeres e sofrimentos, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação e interesse, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificações, temas estes sugeridos para contribuir com a valorização das pessoas envolvidas nas relações escolares. Outra indicação do CFP diz respeito ao acompanhamento dos alunos nos conselhos de classe realizados no cotidiano escolar. E, diante das dificuldades que aparecem no processo de escolarização, a formação de grupos para orientação profissional é recomendada como um espaço rico de intervenção das(os) psicólogas(os) no contexto educacional;

f) parceria com os pais e responsáveis. “A parceria com os pais, discutindo-se os motivos dos encaminhamentos para o atendimento das crianças em grupo e o trabalho de atuação do psicólogo a ser realizado” (Checchia & Souza, 2003, p. 133). Usando como norteadores as ponderações de Meira (2000), as autoras comentam a importância de favorecer o diálogo com as famílias, permitindo que tenham questionamentos e discutam a respeito do processo de escolarização, de culpabilização do aluno, de modo que se percebam enquanto forças importantes para acompanhar e dar apoio à criança. A finalidade é fazer com que as famílias cheguem a compreender as múltiplas determinações das dificuldades escolares da criança, bem como comecem a ser mais presentes no espaço escolar, pensando com o psicólogo educacional e escolar e outros funcionários possibilidades para ampliar sua presença na instituição;

g) retorno do trabalho com aqueles que participaram de atividades desenvolvidas na instituição. Neste item, Checchia e Souza (2003) discorrem sobre os relatórios finais que devem ser elaborados sobre todo trabalho realizado na instituição escolar. Elas ressaltam que esses relatórios devem ser lidos para os segmentos da escola que foi fruto de sua elaboração, isto é, tanto com as crianças, como com os pais, quanto com os professores, criando um registro para a escola sobre as várias relações diante da queixa escolar e que foram desveladas ao longo da atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar.

Ainda sobre o relatório final, Checchia e Souza (2003) mencionam sua relevância no contexto da proposta de atuação psicológica na escola, pois revela-se como um importante instrumento da(o) psicóloga(o) educacional e escolar diante da queixa escolar. As autoras afirmam que sua finalidade se encontra na descrição do processo de acolhimento e atendimento da queixa, apontando modificações na escolarização da criança encaminhada. Checchia e Souza (2003, p. 134) ressaltam sobre “o processo de negociação entre os diversos protagonistas envolvidos na produção da queixa escolar presente na elaboração do texto final de tal relatório”, uma vez que o modo como se é elaborado e a natureza de como é produzido em sua finalidade são informações indispensáveis que devem compor o texto do relatório final, estes aspectos traduzem a concepção de atuação na perspectiva crítica da(o) psicóloga(o) educacional e escolar. Portanto, esse relatório final de atendimento proposto pelas autoras se diferencia dos laudos psicológicos tradicionais e, também, dos relatórios técnicos psicológicos que se baseiam no modelo de psicodiagnóstico, ainda muito frequentes nos prontuários de atendimento psicológico frente à queixa escolar nos dias atuais.

No ano de 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresentou as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, um documento produzido pela

metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), que visa contribuir com o avanço da qualidade da Educação em todos os níveis de ensino (CFP, 2013).

Esse documento oferece à categoria profissional diretrizes que norteiam à prática das(os) psicólogas(os) educacionais e escolares no que tange à atuação na Educação Básica, possibilitando a participação crítica e reflexiva da(o) psicóloga(o). Além do mais, tem a intenção de se constituir uma referência sólida para a classe que faz sua carreira no campo da Educação (CFP, 2013). Como este trabalho abarca também a atuação profissional nesta modalidade, percebemos a importância de pontuar aqui as possibilidades de atuação indicadas pelas referências técnicas, entretanto, algumas já foram pontuadas nos comentários dos procedimentos que constituem a formação e atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar apontados por Checchia e Souza (2003). Assim sendo, as diretrizes do CFP (2013) dizem respeito:

a) à(o) psicóloga(o) e ao projeto político-pedagógico da escola. Este item é relevante, pois as instituições de ensino desenvolvem suas práticas a partir desse projeto, nele há normas e direcionamentos das práticas de todos da comunidade escolar, possuindo também dimensão política, é responsável por abarcar valores e metas que atravessam as práticas na instituição escolar. Frente a isto, o CFP (2013, p. 54) indica que “é função da(o) psicóloga(o) participar do trabalho de elaboração, avaliação e reformulação do projeto, destacando a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade escolar”. Desse modo, a(o) psicóloga(o) educacional e escolar marca sua inserção no conjunto das ações programadas para serem desenvolvidas na instituição escolar “e reafirma seu compromisso com o trabalho interdisciplinar”.

b) à intervenção da(o) psicóloga(o) educacional e escolar no processo de ensino-aprendizagem. Numa perspectiva crítica, o resultado do processo ensino e aprendizagem deve ser entendido como consequência das práticas sociais e escolares que o produzem. Dentro dessa perspectiva, a(o) psicóloga(o) deve possibilitar a compreensão desse processo promovendo sua análise a partir das condições histórico-sociais determinadas. Destacando que a complexidade do processo de escolarização, numa sociedade caracterizada por desigualdades, reflete diretamente nas condições de acesso às instituições de ensino e também na permanência. Nesse sentido, a análise das práticas escolares deve ser centralizada nas relações institucionais, atentando-se para os contextos sociais e históricos que estarão atravessando o processo de escolarização da instituição (CFP, 2013).

c) à intervenção no que concerne a formação de Educadores. De acordo com o CFP (2013), o professor, no processo ensino-aprendizagem, faz a mediação do aluno com os conteúdos produzidos e acumulados pela humanidade. Tal mediação, no bojo de uma perspectiva crítica, deve ser realizada por meio de ações intencionais, que sejam conscientes, dirigidas com a finalidade específica de permitir ao estudante conhecer, de maneira crítica, a realidade social. Em decorrência disto, a(o) psicóloga(o) educacional e escolar deve trabalhar com formação continuada junto ao corpo docente da instituição de ensino, com objetivo de colaborar para o aprofundamento teórico, especialmente tendo em consideração a compreensão das relações que existem entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, enfatizando as relações sociais. Nesse sentido, as(os) psicólogas(os) educacionais e escolares têm grande relevância em seus espaços de trabalho, uma vez que possuem as condições necessárias para contribuir com a concretização de uma prática pedagógica humanizada.

d) ao trabalho das(os) psicólogas(os) educacionais e escolares e à educação inclusiva. Quanto à atuação das(os) psicólogas(os) em contextos educativos referente à educação inclusiva, compreende-se a atenção ao aluno com deficiência, que até pouco tempo atrás era excluído do ensino regular da educação formal, seu lugar era nas classes e escolas especiais. No trabalho com este grupo, deve-se abordar o preconceito, uma vez que as relações formadas em torno deles trazem preconceitos que fazem com que a pessoa com deficiência se sinta incapaz e desvalorizada nos espaços sociais. Vale destacar que Vygotski (1997) esclarece que a deficiência em si mesma não determina a personalidade da pessoa deficiente, geralmente o que acontece com esta pessoa são consequências de decisões sociais. Nesse sentido, é sumamente importante que as(os) psicólogas(os) educacionais e escolares fomentem grupos de trabalhos com todos os atores da escola (professores, estudantes, familiares, equipe técnica, gestores e funcionários), contribuindo, assim, para uma reflexão coletiva que rompa com atitudes preconceituosas e práticas excludentes, discutindo também as barreiras arquitetônicas e subjetivas, presentes no dia a dia da vida escolar, desenvolvendo, com isso, novas formas de enfrentamento.

Também é extremamente relevante que as(os) psicólogas(os) possam desenvolver ações nessa temática, a saber: acompanhamento do aluno de inclusão no espaço escolar; que participem na articulação de serviços destinados ao atendimento do aluno com deficiência, estendendo a garantia dos atendimentos a outras áreas; promoção de encontros e participação em reuniões com profissionais que costumam atender alunos com deficiência, uma das

finalidades desses encontros é que auxiliem também na compreensão dos professores acerca das necessidades especiais; que promovam reflexões sobre processo de avaliação psicopedagógica e busquem a adequação desse processo para os estudantes com necessidades especiais; e que, fazendo parte da equipe que discute e atualiza o Projeto Político-Pedagógico da escola, possam garantir a inserção da discussão da temática apontando, também, possibilidades de atuação “contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos os alunos” (CFP, 2013, p. 61).

Desse modo, apresentamos aqui algumas possibilidades de intervenção da(o) psicóloga(o) nas instituições de ensino, ressaltando que é de grande importância as(os) psicólogas(os) tomarem consciência da visão de homem, sociedade e Educação que guiam suas práticas, uma vez que o enriquecimento com fundamentos teóricos consistentes deve alimentar a prática e colaborar com a elaboração de novas formas de atuação. Nesse sentido, a Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica nos oferta uma visão nova e ampla para melhor compreendermos o processo de escolarização, despertando-nos para considerar o contexto social, político, histórico e cultural em que se inserem os processos educativos. Essa perspectiva nos convoca a lançar um olhar analítico indo às origens e/ou raízes do processo de escolarização que abarca variadas facetas, incluindo aí o estudante, os professores, a família da criança, a instituição escolar e todo um sistema paramentado para *fazer* Educação e melhorar a sociedade em que estamos inseridas(os) (CFP, 2013; M. Souza et. al, 2014).

Diante do exposto, temos também como objeto de interesse a investigação da produção do fracasso escolar, ainda comumente acontecendo em muitos dos espaços educacionais no país. Por meio da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica vamos compreender que no bojo do fracasso escolar se insere uma multiplicidade de fatores que levam estudantes a não conseguirem acompanhar, desenvolver e avançar em sua educação formal. Assim, esse novo olhar nos permite enxergar processos que vão além das crianças e que estão além das aparências, denunciando que o “não aprender” se materializa sob a forma de uma queixa escolar sobre o sujeito “que não aprende”. Logo, o papel da(o) psicóloga(o) educacional e escolar é entendido de forma diferente, pois sua ação é direcionada para a transformação, não mais para a manutenção do *status quo* da sociedade tal como está organizada. Na perspectiva crítica, não se admite mais isso. Somos, desta forma, instigadas(os) a assumir uma atuação que rompa com os moldes tradicionais de atendimento junto às dificuldades escolares das crianças, isto é, às queixas escolares (CFP, 2013; M. Souza et. al, 2014; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Desse modo, a(o) profissional psicóloga(o), ao conhecer as diversas determinações das práticas educacionais dentro de sua instituição, pode focar mais especificamente em algumas áreas de intervenção e também fomentar um trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, atentando-se à ênfase institucional. Assim sendo, redimensionando nosso papel de psicólogas e psicólogos educacionais e escolares, de perspectiva crítica, podemos ampliar nossa compreensão sobre a produção do fracasso escolar e dos determinantes da queixa escolar, criando espaços de discussão e entendimento dessas dificuldades do processo de escolarização e, atravessados por essa (nova) forma de *pensar e fazer*, devemos alinhar nossa postura de modo que possamos oferecer à sociedade uma prática realmente crítica e efetiva no interior das instituições de ensino, com isso, contribuindo para a transformação da realidade educacional vigente com fins a garantir uma Educação de qualidade para todas e todos (CFP, 2013; M. Souza et. al, 2014; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

1.4 Dos Objetivos

Esta pesquisa teve como *Objetivo Geral*:

- ✓ Identificar e investigar as práticas adotadas pelas(os) psicólogas(os) que atuavam em instituições ligadas a Educação de Boa Vista, capital do estado de Roraima, a fim de conhecer a inserção dessas(es) profissionais no Sistema de Educação da cidade.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar e caracterizar o trabalho da(o) psicóloga(o) nas instituições de ensino em que atuavam.
- ✓ Conhecer os desafios da atuação dessas(es) psicólogas(os) junto ao Sistema de Educação da cidade de Boa Vista/RR.
- ✓ Analisar as concepções das(os) psicólogas(os) a respeito das práticas adotadas a partir da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica.

1.5 Estruturação do trabalho

No Capítulo 1, *Introdução*, apresentamos uma discussão do objeto de estudo a partir da literatura da área e os objetivos da pesquisa. A partir deste ponto, o trabalho estará estruturado

da seguinte forma: Capítulo 2, discorrendo sobre os aspectos metodológicos; os Capítulos 3 e 4 versando sobre a discussão dos resultados da pesquisa, sendo que no Capítulo 3 fizemos uma caracterização geral dos participantes e no Capítulo 4 apresentamos a discussão a partir dos Eixos de Análise, os quais trataram das práticas de atuação e dos desafios enfrentados pelas(os) psicólogas(os) entrevistadas(os); e Capítulo 5, neste tecemos as considerações finais a respeito da pesquisa, apresentando sugestões para transformação do campo na realidade boa-vistense. Ao final do trabalho acrescentamos a seção das Referências utilizadas para elaboração da pesquisa e as seções de Anexos e Apêndices.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo versa sobre os recursos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa desenvolvida numa cidade da região Norte do país, Boa Vista/RR. No que toca a relevância da escolha e sistematização do percurso metodológico apresentamos os caminhos que nos levaram a desenvolver o presente estudo, comprometido em conhecer a atuação das(os) psicólogas(os) que trabalhavam em instituições ligadas à Educação da cidade.

De acordo com a definição de Gil (2010) a pesquisa é encarada como um processo formal e sistemático do desenvolvimento científico, seu objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. No que se refere à pesquisa no campo social, ela permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, realidade esta que é entendida em sentido bem amplo, envolvendo aspectos relativos ao homem em seus mais variados relacionamentos com outros homens e suas instituições sociais.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, entretanto consideramos elementos quantitativos tanto com relação ao número de profissionais participantes quanto para análise dos dados, já informando que ao buscarmos os sujeitos da pesquisa, terminamos por inventariar um campo de atuação da Psicologia na capital do estado de RR. Conforme F. Leite (2008) a pesquisa qualitativa é importante por atender os aspectos culturais, relacionais e reflexivos, justamente por poder analisar o fenômeno considerando seu contexto. Minayo e Sanches (1993) mencionam que as abordagens qualitativas nos dão a possibilidade de descrever, compreender e explicar a realidade humana atingindo as dimensões simbólica, histórica e concreta dos sujeitos, estando à simbólica relacionada aos significados dados pelos sujeitos, a histórica contempla o tempo de consolidação do espaço real e analítico, e a concreta privilegia as estruturas e os atores sociais em relação.

Gil (2010) apresenta como principais instrumentos a entrevista semiestruturada e a análise de documentos, contudo, Minayo e Sanches (1993) afirmam que há diversos métodos e técnicas, especialmente na análise do material qualitativo. Nós fizemos uso da entrevista semiestruturada (Apêndice E) por buscar trabalhar com as opiniões das(os) profissionais de Psicologia entrevistadas(os) no âmbito da Educação em Boa Vista/RR. Informamos ainda que o projeto desta pesquisa foi aprovado em outubro de 2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisas

com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, cujo parecer obteve o número CAAE: 77171217.1.0000.5561 (ver Anexo C).

O estudo foi dividido em duas etapas, a primeira se constituiu de revisão de literatura, contribuindo para discussão do objeto de pesquisa, para elaboração do roteiro de entrevista e para análise dos resultados. Na segunda etapa foi realizada a pesquisa de campo na cidade de Boa Vista/RR entre os meses de março e abril de 2018, neste período foram realizadas as entrevistas, ressaltando-se que uma delas tinha acontecido no mês de novembro do ano anterior, 2017.

Concernente à fundamentação teórica deste estudo, a literatura trazida e utilizada tanto na escrita quanto na análise dos resultados são os pressupostos teóricos da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica. Para organização dos dados fizemos uso das orientações de Bardin (2011, p. 41) que explicita como “*A descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*”. Esse é um esclarecimento que nos leva a pensar na construção das categorias, observando a necessidade de procedimentos sistemáticos e também considerando objetivos para melhor descrever o conteúdo das mensagens. Esclarecemos que a análise de conteúdo também trabalha com a dimensão simbólica, abarcando os sentidos. Desse modo, tal elucidação nos ajudou a olhar as falas das(os) entrevistadas(os) de maneira que pudéssemos dar um tratamento descritivo, objetivo e sistemático, agrupando-as em unidades de codificação, tecendo assim a formação de categorias.

Quanto aos critérios para selecionar as(os) participantes da pesquisa, optamos por entrevistar profissionais formadas(os) em Psicologia e que estivessem atuando em instituições ligadas à Educação e circunscritas ao município de Boa Vista/RR. Assim, eram profissionais contratadas(os) para exercer o cargo de psicóloga(o), excluindo-se desta a atuação docente.

2.1 Contato com as(os) participantes da pesquisa

Chegando à cidade de Boa Vista/RR, buscamos listar as possíveis instituições que pudessem ter a(o) profissional de Psicologia em seus quadros de funcionários. Depois procuramos fazer contato via telefone com cada instituição listada, tais informações eram extraídas dos próprios *websites* ou por meio de indicação. Com as instituições que não conseguíamos contato via telefone nos dirigíamos a sua sede. No caso do contato *in loco*, procurávamos a secretaria de cada estabelecimento onde confirmávamos a presença ou não de

psicólogas(os) e também obtíamos a indicação de outras instituições educacionais que pudessem ter a(o) profissional de Psicologia atuando. Assim sendo, chegamos a levantar um total de vinte e quatro possíveis instituições, dentre elas, instituições de ensino superior, públicas e privadas; escolas municipais e estaduais; secretarias de educação municipal e estadual; centros especializados para pessoas com necessidades especiais educativas nas esferas municipal e estadual; além de escolas públicas e particulares; também tivemos a oportunidade de ir até a sede dos conselhos municipal e estadual de Educação, além do Conselho Regional de Psicologia – 20a, Seção RR, no caso deste último para procurar informações a respeito das(os) possíveis participantes da pesquisa.

Frente a isto, encontramos vinte e um profissionais de Psicologia, sendo vinte do sexo feminino e um do sexo masculino, atuando em instituições ligadas ao sistema educacional da cidade. Também encontramos uma estagiária, mas não a entrevistamos em virtude de nossos critérios de seleção. Do total, vinte e um profissionais, não conseguimos acessar cinco, sendo que três estavam afastadas(os) pelos seguintes motivos: duas(dois) estavam para qualificação profissional e uma de licença-saúde, as(os) outras(os) duas(dois) não quiseram participar da pesquisa. Por fim, conseguimos entrevistar dezessete profissionais, contudo, uma das entrevistas foi invalidada por não se encaixar em um dos critérios adotados, pois a participante morava na cidade de Boa Vista, dispôs-se a responder a entrevista, mas só durante a realização da mesma percebemos que seu local de contratação, cargo e suas experiências como psicóloga eram de atuação em outro município, mesmo atuando esporadicamente em Boa Vista. Logo ficamos com dezesseis profissionais, de sete instituições, as quais se disponibilizaram voluntariamente a participar da pesquisa. Com isso, todas foram entrevistadas e cada entrevista foi gravada mediante prévia autorização, gerando-nos um total de 14 horas, 22 minutos e 47 segundos de registro.

Uma vez encontradas(os) essas(es) profissionais nas instituições, fazíamos um esforço de chegar e tratar diretamente com elas(eles), explicando a pesquisa e seus objetivos. Contudo, para ter acesso a alguns profissionais, em algumas das instituições procuradas, foi-nos solicitado ofício, o projeto de pesquisa, além de informações sobre o que seria perguntado junto as(os) profissionais, isso para que pudessem permitir nossa entrada na instituição, para depois chegar até o departamento onde se encontrava a(o) psicóloga(o) e convidá-la(o) a participar da pesquisa, quando aceitavam, agendávamos o dia e horário da entrevista. Em alguns casos, tivemos que contatar várias vezes outros profissionais dentro das instituições para ter acesso ao profissional de Psicologia em função da organização hierárquica adotada por cada instituição.

Não obstante, encontramos profissionais que se dispuseram de pronto à realização da entrevista, com as(os) demais agendávamos.

Para as entrevistas utilizamos os seguintes materiais: gravador digital; diário de campo; carta de apresentação da pesquisa, (Apêndice A); carta de anuência para recolher assinatura de permissão da pesquisa por parte do responsável pela instituição onde se encontrava a(o) profissional entrevistada(o), (Apêndice B); Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, (Apêndice C); cópia de ofício entregue, quando era o caso, (Apêndice D); e o roteiro de entrevista, (Apêndice E).

2.2 As entrevistas e sua realização

De acordo com Marconi e Lakatos (2009), a entrevista consiste no encontro entre duas ou mais pessoas, sendo que uma delas tem um papel mais diretivo com o propósito de conhecer, saber informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional e acadêmica. É uma técnica de pesquisa muito utilizada na investigação social nos levando a desenvolver uma ideia de como os sujeitos interpretam aspectos da vida social. Desta forma, a entrevista é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, especialmente no contexto educacional. Com isso, Marconi e Lakatos (2009) consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social. Com a entrevista semiestruturada, o entrevistador tem a liberdade para desenvolver situações que o entrevistado traz em sua fala na direção que considere adequada, assim é uma forma de explorar com mais amplitude uma questão não ficando preso a questões predeterminadas como acontece numa entrevista estruturada.

Em nossa pesquisa, após obtida a informação sobre a presença da(o) psicóloga(o) nas instituições e conquistada a possibilidade de entrar em contato com elas(es), agendávamos dia e horário para realização da entrevista, onde cada uma era realizada individualmente com o recurso da gravação. O procedimento padrão realizado com todas as quinze entrevistadas e o entrevistado acontecia da seguinte forma: em suas salas ou numa outra na mesma instituição, em ambiente reservado e com baixo ruído, iniciávamos nos apresentando, fornecendo informações sobre nossa ligação institucional, linha de pesquisa do projeto e na sequência apresentávamos a pesquisa e seus objetivos fornecendo todas as informações presentes na abordagem inicial do Roteiro de Entrevista (Apêndice E), esclarecendo sobre a questão do sigilo, assegurando que a entrevista iria ser tratada apenas pelas pesquisadoras ligadas à

pesquisa e que os procedimentos tomados garantiriam a não identificação dos sujeitos entrevistados, bem como da própria instituição ao qual estavam ligados. Em seguida, líamos juntas(os) o TCLE e após sua assinatura, ficando uma cópia com ambas as partes, iniciávamos o processo de levantamento dos dados começando pelo preenchimento do campo *Informações Complementares*, primeira parte do roteiro. Este campo teve o intuito de constituir a identificação pessoal, profissional e de formação das participantes e do participante pesquisados. Terminado o preenchimento deste, anunciávamos o início da gravação da entrevista ligando o gravador, previamente consentido pela(o) entrevistada(o). Seguíamos inicialmente as primeiras questões do roteiro, mas também conforme a(o) participante verbalizava as informações, outras questões iam surgindo e sendo esclarecidas de modo que íamos contemplando o roteiro de entrevista e explorando as novas situações apresentadas. Cabe destacar que o roteiro foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, contendo questões centrais e subtópicos, estes tinham o intuito de deixar mais compreensíveis os aspectos da questão central de cada temática abordada.

Quanto às perguntas do roteiro de entrevista, foram pensadas de modo que pudéssemos conhecer a prática profissional de cada psicóloga(o) em seu espaço de atuação. Assim, a primeira questão central foi: *Conte um pouco sobre sua história nesta instituição de ensino*, era uma questão abrangente e levava a(o) profissional a contar sua história na instituição, muitas vezes já adentrando na segunda questão central: *Conte sobre seu trabalho nesta instituição de ensino. Como é o seu trabalho? O que você faz?* Destarte, o caráter semiestruturado da entrevista ofereceu oportunidade para que as(os) participantes discorressem livremente e à vontade, explorando assuntos de seu próprio interesse a respeito do assunto tratado (Souza, Silva e Yamamoto, 2014). Para conhecer todas as questões centrais indicamos ver o Apêndice E deste trabalho.

Ressaltamos que nosso roteiro foi elaborado tomando como base os roteiros de entrevistas de autoras que já haviam desenvolvido pesquisas importantes sobre a atuação da(o) psicóloga(o) no contexto da Educação dentro do campo da Psicologia Educacional e Escolar crítica no país, a saber, Cristiane Toller Bray (2015); Maria Helena Souza Patto (1984); e Marilene Proença Rebello de Souza, Silvia Maria Cintra da Silva e Kátia Yamamoto (2014).

2.2.1 Análise das entrevistas

Todas as dezesseis entrevistas foram gravadas, mas somente dez foram transcritas para análise e optamos por não colocar nos apêndices do trabalho essas transcrições das falas em respeito às orientações do Comitê de Ética, especialmente no que se refere ao sigilo tanto das(os) profissionais entrevistadas(os) quanto da instituição em que trabalhavam. Para seleção das dez entrevistas utilizamos o seguinte critério: escolhemos trabalhar com os relatos das(os) entrevistadas(os) que tivessem mais tempo de contratação em suas instituições, porém *apenas* quando a instituição possuísse mais de uma(um) profissional de Psicologia em seu quadro de funcionários. Diante disso, pudemos contar com sete instituições, sendo que duas delas tinham psicólogas(os) em departamentos/loais diferentes e com atuação diferenciada, motivo pelo qual uma das instituições teve três participantes e outra teve dois. Para conhecer o tempo no cargo de todos os participantes indicamos ver a Tabela 3.2 ou o Apêndice G.

No que tange às entrevistas, o tempo de gravação das dez nos renderam um total de 9 horas, 52 minutos e 48 segundos, todas foram transcritas e, posteriormente, analisadas utilizando os procedimentos de análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Quanto a análise das falas também nos apoiamos nas orientações de Bogdan e Biklen (1994) que falam da necessidade de lê-las diversas vezes para se encontrar as palavras e/ou frases destaques mencionadas pelas(os) entrevistadas(os).

No que tange a organização e análise dos resultados, a primeira parte consistiu em transcrever as entrevistas, a segunda em agrupar as falas em eixos temáticos e a terceira parte, buscamos trabalhar no sentido de encontrar subeixos dentro dos eixos temáticos¹². Assim sendo, foram criadas categorias com o intuito de responder os objetivos da pesquisa, identificando e caracterizando às práticas de atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições de ensino em que atuavam, bem como os desafios da atuação dessas(es) psicólogas(os) ligadas(os) a Educação da cidade de Boa Vista/RR. Desse modo, estruturamos dois eixos de análises, a

¹² Aqui informamos que utilizamos as categorias de análise da pesquisa nacional *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*, organizada por Souza, Silva e Yamamoto (2014). Nessa pesquisa nacional haviam categorias, eixos e subeixos de análise que nos interessamos em seguir, pois abarcava dimensões e aspectos da prática, bem como dos desafios na atuação. Assim sendo, optamos por aplicar também tais categorias em nossas análises. Nesse sentido, o movimento de análise realizado a partir das categorias e eixos foi compartilhado por nós nos capítulos 3 e 4 deste estudo, tratam da discussão dos resultados. Ademais, a pesquisa nacional aconteceu em sete estados brasileiros, contemplando dois da região Norte do país, Acre e Rondônia, com isso, vimos a oportunidade de pesquisar Boa Vista, capital do estado de Roraima, que se encontra na mesma região, guiando-nos pela pesquisa nacional, e mesmo investigando apenas a capital, conseguimos dados suficientes para discutir e comparar com os dados encontrados nos sete estados pesquisados.

saber, Eixo 1: *Das práticas de atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições de ensino*, aqui discutimos sobre aspectos referentes à demanda de trabalho, foco de atuação/intervenção, além de analisarmos a questão dos encaminhamentos que eram dados à queixa escolar, etc.; e Eixo 2: *Os desafios da atuação das(os) psicólogas(os) no extremo Norte do país*, neste apresentamos os limites, dificuldades, obstáculos e/ou preocupações das(os) psicólogas(os) pesquisadas(os) no extremo Norte do país.

3 PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO DE BOA VISTA/RR: CARACTERIZAÇÃO GERAL

Neste capítulo vamos apresentar os resultados concernentes à primeira parte do instrumento de investigação, buscando construir uma identificação pessoal, profissional e de formação das(os) participantes da pesquisa. Como já mencionado, o instrumento utilizado para o processo de levantamento dos dados era composto de duas partes (ver Apêndice E): *Informações Complementares*, para caracterização dos participantes, e o *Roteiro de Entrevista* semiestruturada, com as questões temáticas.

A seção *Informações Complementares* contou com oito campos de preenchimento, a saber: 1) Identificação, 2) Formação - Instituição Formadora, 3) Se fez estágio na área da Psicologia Educacional e Escolar, 4) Cursos realizados após o término da graduação, 5) Condições de trabalho: tipo de vínculo empregatício, 6) Se possuía um segundo trabalho, 7) Cargo da admissão e, 8) Função exercida na instituição no momento da entrevista.

Todas as questões do roteiro tiveram subtópicos ou opções de marcação. Seus resultados foram compilados e analisados um a um entrelaçando-se as respostas qualitativamente, não necessariamente na mesma ordem como foram apresentadas no instrumento. Os itens em que trabalhamos com porcentagens foram tratados manualmente utilizando-se da regra de três simples em conformidade com os escritos de Richardson (1989).

A seguir, apresentaremos um panorama geral dos resultados a partir das *Informações Complementares* do instrumento. Este panorama contém dados a respeito de sexo, idade, aspectos da formação, cursos após a graduação, vínculo profissional e condições de trabalho das quinze entrevistadas e do entrevistado, a análise desses itens nos permitiu fazer uma caracterização desses profissionais. Na sequência, apresentaremos os Eixos de Análise e sua discussão, ressaltando-se que para esta análise consideramos o recorte de fala de 10 participantes, tendo como critério de seleção o tempo no cargo (Apêndice G) e a quantidade de entrevistadas(os) de uma mesma instituição.

3.1 Panorama geral sobre as(os) entrevistadas(os)

A Tabela 3.1, na página seguinte, apresenta a sistematização dos dados de cada psicóloga(o) entrevistada(o), para melhor apreendê-la salientamos a necessidade de leitura da legenda para compreensão das informações expostas na tabela. A identificação de cada uma(um) das(os) entrevistadas(os) foi realizada apenas com a letra “**P**”, que pode ser de **P**articipante ou **P**sicóloga(o), acompanhada do número correspondente ao quantitativo de profissionais entrevistadas(os), em respeito ao sigilo acordado junto ao comitê de ética. Nesses termos, contamos com 15 entrevistadas e um entrevistado, somando um total de 16 participantes, com isso temos de P1 até P16.

Cada linha da Tabela 3.1 sintetiza os dados de uma(um) participante, enquanto que as colunas se referem aos dados temáticos como sexo, idade, ano de conclusão da graduação, instituição formadora, lugar de formação, se fez estágio na área da Psicologia Educacional e Escolar durante a graduação, se o participante possuía curso de aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, setor empregatício, natureza do vínculo empregatício, nível de ensino no qual atuava, cargo da admissão, função exercida e se possuía uma segunda atividade profissional.

Portanto, entrevistamos dezesseis profissionais ligadas(os) a sete instituições educacionais do município de Boa Vista/RR. Elas(es) estavam distribuídas(os) entre instituições públicas de Educação Superior e Educação Básica, a saber: secretarias governamentais de educação, centro especializado, instituições de ensino superior e escolas públicas e particulares. De forma geral, a grande maioria encontrava-se trabalhando em instituições que atendiam aos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio. Podemos observar resumidamente as informações aqui trazidas na Tabela 3.1, entretanto, esses dados estarão melhor explorados e discutidos ao longo deste capítulo.

Tabela 3.1 – Sistematização dos dados das(os) participantes

	<i>S</i>	<i>I</i>	<i>ACG</i>	<i>IF</i>	<i>LF</i>	<i>EA</i>	<i>CAP</i>	<i>E</i>	<i>M</i>	<i>D</i>	<i>SE</i>	<i>NVE</i>	<i>NE</i>	<i>CA</i>	<i>FE</i>	<i>OT</i>
								*	*	*						
P1	F	28	2014	Fe	RR	×	×	×	×		Pu	Cc	EB	P	PE	
P2	F	35	2011	Fe	RR	×	×	×	×		Pu	Cc	ES	P	P	
P3	F	24	2015	P	RR			×	×		Pu	Cc	ES	P	P	
P4	F	36	2011	Fe	RR	×	×	×			Pu	Cc	ES	P	P	
P5	F	33	2013	Fe	RR	×	×	×			Pu	Cc	ES/ EB	P	PE	
P6	F	30	2015	P	RR	×	×	×			Pu	Cc	EB	TM	P	
P7	F	36	2012	P	RR	×		×			Pu	Cc	EB	P	P	
P8	F	41	2017	P	RR	×					Pu	Cm	EB	APM	P	
P9	F	42	2011	P	RR	×		×			Pu	Cm	EB	AE	P	PC
P10	F	26	2016	P	RR	×		×			Pu	Ct	EB	P	P	PC
P11	Lima/															
	M	39	2006	E	Peru	×	×	×			Pu	Ct	EB	P	P	
P12	F	28	2013	Fe	RR			×			Pu	Cc	EB	P	P	
P13	F	29	2015	P	SP	×		×			Pr	Ct	EB	PE	PE	PC
P14	F	24	2017	P	RR	×		×			Pr	Ct	EB	P	PE	
P15	F	47	2009	P	RR	×		×			Pr	Ct	EB	OEd	OEd	
P16	F	56	1989	P	PR	×		×			Pr	Ct	EB	TE/P	PE	DES

As participantes e o participante estão identificados com a letra P desde P1 até P16, os que estão marcados com **negrito** foram as(os) profissionais selecionadas(os) para os Eixos de Análise. O “×” é usado quando a(o) participante possuir o item; o espaço em branco é usado para quando a(o) mesma(o) não possuir o item. S – Sexo (F – Feminino, M – Masculino); I – Idade; ACG – Ano de Conclusão da Graduação; IF – Instituição Formadora (Fe – Federal, E – Estadual, P – Particular); LF – Lugar de Formação (Lima/Peru, PR – Paraná, RR – Roraima, SP – São Paulo); EA – Estágio na Área de Psicologia Educacional e Escolar durante a graduação; CAP – Curso de Aperfeiçoamento; E – Especialização; M – Mestrado; D – Doutorado; SE – Setor Empregatício (Pu – Público, Pr – Privado); NVE – Natureza do Vínculo Empregatício (Ct – Contrato, Cc – Concurso, Cm – Comissionado); NE – Nível de Ensino no qual atuava (EB – Educação Básica, ES – Educação Superior); CA – Cargo da Admissão (AE – Analista Educacional, TE/P – Técnica(o) Especializada(o)/Psicóloga(o), P – Psicóloga(o), PE – Psicóloga(o) Escolar, OEd – Orientadora Educacional, TM – Técnica(o) Municipal, APM – Agente Público Municipal; AE – Analista Educacional); FE – Função Exercida (P – Psicóloga(o), PE – Psicóloga(o) Escolar, OEd – Orientadora Educacional); OT – Outro Trabalho (PC – Psicóloga(o) Clínica(o) em consultório particular, DES – Docente no Ensino Superior). *Esses itens estão descritos no Apêndice F e generalizados na Figura 3.7. Fonte: a autora.

3.2 Sexo e idades das(os) participantes

Dos 16 psicólogos participantes da pesquisa, 15 eram do sexo feminino e 1 era do sexo masculino, como apresentado na Figura 3.1, em termos percentuais, 94% eram mulheres. Esses números corroboram com a representatividade nacional da profissão no país, onde a grande maioria de um total de 318. 684 psicólogos são do sexo feminino, mais de 270.000 profissionais (CFP, 2018a). Tal representatividade também é a mesma para todos os estados brasileiros e Roraima, em particular, tem um total geral de 671 psicólogos, sendo que 560 são do sexo feminino, 75 do sexo masculino e 36 não informaram o sexo. Esses números são da atualização do *link* “Quantidade de psicólogos” do site do CFP referente ao dia 23 de julho de 2018.

Figura 3.1 – Sexo

Fonte: a autora.

Assim, a profissão no estado de Roraima é predominantemente exercida por profissionais do sexo feminino, sendo que, dos entrevistados somente um era do sexo masculino. Essa representatividade se alinha aos resultados obtidos na pesquisa de Tada e Costa (2014), que investigaram a atuação do psicólogo na rede pública de Educação do estado do Acre; e também aos dados apresentados por Tada, Lima, Sapia e Neves (2014), ao pesquisarem a atuação do psicólogo na rede pública de Educação no estado de Rondônia. No Acre, todos, aliás, todas as participantes eram do sexo feminino e em Rondônia, dos 38 participantes da pesquisa, 35 eram mulheres.

Na Figura 3.2 estão dispostas as idades das(os) entrevistadas(os) de nossa pesquisa:

Figura 3.2 – Idades

Fonte: a autora.

Analisando a Figura 3.2, a faixa de idades das entrevistadas e do entrevistado variava entre 24 e 56 anos, com média e desvio padrão de $34,63 \pm 8,75$ anos. Encontramos uma média mais baixa do que a média encontrada na pesquisa de Souza, Silva e Yamamoto (2014), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*, que em seu capítulo 11, *atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções*, apresentam a idade média dos psicólogos participantes em 39,1 anos. A média calculada para as nossas entrevistadas e o entrevistado foi de 34,63 anos, com maior concentração de psicólogos na faixa dos 26 aos 44 anos, o que corrobora com a pesquisa referente ao exercício da profissão de psicólogo do CFP e Ibope (2004) que indicou que 65% dos entrevistados se encontravam no intervalo de idade entre 26 e 45 anos. Dados similares apareceram na pesquisa de Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), na qual 69,4% de seus psicólogos pesquisados possuíam entre 26 e 45 anos.

3.3 Formação

Concernente à formação das(os) psicólogas(os), elegeu-se duas categorias, primeira: *formação inicial*, na qual apresentamos instituição formadora, estado/país onde as(os) psicólogas(os) realizaram a formação, o tempo de formadas(os) até o momento da realização de nossa entrevista e se fizeram estágio na área da Psicologia Educacional e Escolar durante a graduação; segunda: *cursos realizados após a graduação*, nesta foram expostos os cursos referentes à formação continuada das(os) entrevistadas(os), independentemente do tipo

mencionado e da área do saber que pertenciam esses cursos. Os dados sobre essa segunda categoria serão apresentados na subseção 3.3.2.

3.3.1 Formação Inicial: graduação

Os dados sobre a *Instituição Formadora* se referem a instituição pública ou privada, usando a classificação dada pelo MEC baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que denomina de categorias administrativas as instituições públicas e privadas (LDB, 2017). Assim sendo, no caso das instituições públicas, elas são subdivididas em nível federal, estadual e municipal. Nesse sentido, a Figura 3.3 mostra a distribuição da natureza das instituições nas quais as(os) entrevistadas(os) obtiveram sua formação, destacando que a maior parte das psicólogas entrevistadas tiveram sua formação no ensino privado. Desse modo, 63% delas cursaram Psicologia em Instituições de Ensino Superior (IES) particular e 37 % dos entrevistados em IES de ensino público.

Figura 3.3 – Natureza da instituição formadora

Fonte: a autora.

A Figura 3.4 apresenta o quantitativo sobre o lugar de formação de cada participante. Vemos que a maioria se formou no próprio estado, 13 entrevistadas. Dessas, 8 tiveram sua formação em instituição particular e 5 em instituição pública.

Correlacionando as informações da Figura 3.3, Figura 3.4 e Tabela 3.1, vemos que a maior parte das entrevistadas atuando em instituições ligadas ao sistema de ensino da cidade de Boa Vista/RR, foram formadas em IES privada e, dentre essas, 80% formaram-se no próprio estado. Tal amostragem corrobora com perfis estaduais apresentados por Souza, Yamamoto e

Galafassi (2014), pois dos sete estados, cinco - Acre, Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo, tiveram grande parte de seus profissionais pesquisados formados por IES privadas.

Figura 3.4 – Estado/País onde ocorreu a graduação em Psicologia

Fonte: a autora.

No que tange ao tempo de formação, no espaço amostral (n=16) encontramos que 56,25% (n=9) das(os) psicólogas(os) concluíram sua formação em Psicologia há menos de cinco anos, 31,25% (n=5) entre cinco e dez anos e 12,5% (n=2) há mais de 10 anos, conforme apresentado na Figura 3.5.

Figura 3.5 – Tempo de formada(o) em anos até o momento da entrevista

Fonte: a autora.

De acordo com Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) os estados da Bahia e de Santa Catarina possuíam maior quantidade de psicólogos recém-formados e atuantes nas Secretarias Municipais de Educação. Santa Catarina apresentou 78,1% dos psicólogos atuantes formados há menos de nove anos, do total de 32 participantes; Bahia com 62,5% de psicólogos formados há até seis anos, sendo 24 o número total de participantes desse estado. O estado do Acre, com 11 pesquisados, foi o que mais se aproximou da realidade encontrada em Boa Vista/RR em número de participantes, contudo, nesse estado 36% das entrevistadas tinham mais de quinze anos de conclusão da graduação, havendo profissionais com mais de 21 anos e mais de 32 de formadas atuando na rede pública de Educação, um perfil diferente do encontrado em Boa Vista/RR, onde as(os) profissionais, em sua maioria, têm pouquíssimo tempo de formadas(os) quando comparadas(os) com a realidade dos estados da pesquisa sobre *Atuação do psicólogo na Educação Básica* (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Um fato que pode colaborar para a compreensão dessa diferença de perfil de tempo de formação é que o estado de Roraima foi elevado à categoria de unidade da federação por força da Constituição de 1988 (IBGE, 2018a). Com isso, os primeiros (os dois primeiros e ainda únicos) cursos de Psicologia ofertados no estado datam de 2005, um dos cursos tinha tempo mínimo de formação de cinco anos e o outro de cinco anos e meio, assim, concluímos que só a partir do ano de 2010 o mercado de trabalho da região começou a receber profissionais formadas(os) no próprio estado (Faculdades Cathedral, 2018; UFRR, 2018a).

Ainda sobre a formação inicial, procuramos saber se as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) fizeram algum estágio na área da Psicologia Educacional e Escolar durante a graduação. A Figura 3.6 sintetiza os resultados e nos leva a constatar que a maioria teve contato com a área da Psicologia Educacional e Escolar ainda no processo de graduação. Entretanto, cabe destacar que as(os) entrevistadas(os) mencionaram durante a entrevista que não “imaginavam” atuar na área educacional após se formarem e que esse fato ocorreu como um evento de oportunidade do mercado de trabalho, muitos dos cargos foram ocupados através de concursos públicos, onde os editais indicavam para estudo conteúdos da área da Psicologia Clínica, e/ou da Saúde e Psicologia Organizacional.

Tendo que 87% (n=14) das(os) profissionais pesquisadas(os) fizeram algum tipo de estágio na área, a maioria dessas(es), 9 participantes, fizeram estágio com duração de seis meses. As(Os) entrevistas(os) disseram que era um tipo de estágio básico, geralmente ofertado até o terceiro ano de curso. 5 entrevistadas(os) fizeram estágio com duração de um ano, denominado como estágio obrigatório ou específico, geralmente ofertado a partir do terceiro

ano da graduação em Psicologia; um desses profissionais realizou esse estágio na Educação Especial; e, do total de participantes, 2 não fizeram estágio na área. Ressaltamos que as(os) entrevistadas(os) que se formaram no estado de Roraima relataram que os estágios com duração de um ano eram de caráter obrigatório em suas instituições formadoras, mas não necessariamente havia a possibilidade de escolha do estágio para as(os) graduandas(os), pois a oferta dependia de disponibilidade de professores e quando num ano havia um estágio em dada abordagem, no ano seguinte ele não costumava ser ofertado, intercalando as abordagens do estágio nessas ofertas. Lopes (2016) argumenta que as disciplinas, estágios na área da Psicologia Educacional e Escolar e o engajamento do aluno em relação ao processo formativo durante a graduação são condições importantes para uma futura atuação profissional crítica e reflexiva, contribuindo para uma Educação promotora de autonomia. Tais elementos também colaboram para despertar o interesse da(o) graduanda(o) em atuar na área educacional. Em vista disso, verificamos que existe grande necessidade de se reservar na grade curricular dos cursos de Psicologia do estado de Roraima mais espaço para disciplinas da Psicologia Educacional e Escolar com vistas a uma formação mais ampla dos estudantes de graduação de modo que possam receber melhor formação para atuar nos espaços educacionais, seja “no chão da escola”, seja nas secretarias governamentais ou de outros órgãos/entidades.

Figura 3.6 – Profissionais que realizaram estágio na área escolar durante a graduação

Realização de Estágio na Área

Fonte: a autora.

3.3.2 Formação Continuada: cursos após a graduação

Com relação à formação após a graduação, temos a Figura 3.7 que nos mostra o tipo de formação realizada pelas(os) entrevistadas(os) após a formação inicial. O Apêndice F contém

dados sobre todas(os) as(os) entrevistadas(os), como a descrição dos cursos, instituição em que estes foram realizados, duração, ano de conclusão e situação. Por meio dessa descrição, pudemos conhecer a área do curso e, após a leitura de todas as respostas, encontramos a área majoritária de estudos das(os) participantes. Ressaltamos que uma(um) mesma(o) entrevistada(o) pode ter sido alocada(o) em mais de uma categoria, a depender dos cursos realizados. Informamos ainda que foi solicitado aos entrevistados que assinalassem entre as opções de doutorado, mestrado, especialização, curso de aprimoramento/aperfeiçoamento, atualização e outros cursos. Para discussão consideramos principalmente a área do curso e o tipo de curso que a(o) entrevistada(o) realizou.

A Figura 3.7 mostra que, dos 16 participantes, 1 não possuía nenhum curso, os outros 15 possuíam curso *lato sensu* (especialização), sendo que, destes, 3 participantes também tinham ou estavam cursando algum curso *stricto sensu* (mestrado). Identificamos ainda que nenhum tinha ou estava cursando doutorado. Dessa forma concluímos que 93,75% das(os) entrevistadas(os) fizeram algum tipo de curso para ampliar sua formação após se graduarem.

Figura 3.7 – Formação após a graduação

Fonte: a autora.

A distribuição encontrada em nossos dados corrobora com os dados levantados por Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), pois 92,4% do seu espaço amostral apresentaram algum tipo de formação complementar. Destacamos que todos os psicólogos da referida pesquisa trabalhavam na área educacional, mas nem todos realizaram seus cursos na área de atuação, o que se reflete também nos achados de nossa pesquisa. Em nosso caso, das(os) 15 psicólogas(os) que indicaram possuir curso de especialização, apenas 5 se relacionavam à área da Educação,

observando que só 1 participante fez especialização relacionada à Psicologia Educacional e Escolar, contudo não conhecemos a ementa do curso para saber se contemplava autores da Psicologia Educacional e Escolar Crítica. Quanto aos cursos de aprimoramento, apenas 2 participantes fizeram cursos relacionados ao campo da Educação, sendo que 1 destas(es) entrevistadas(os) foi computada(o) também com curso de especialização. Assim, concluímos que a maioria das(os) profissionais tinha formação continuada, mas no campo da saúde e da Psicologia clínica, ver Apêndice F, e apenas 6 das(os) nossas(os) entrevistadas(os) possuíam algum curso relacionado ao campo da Educação. Entretanto, destacamos que as psicólogas P1, P5 e P13 foram as únicas a realizarem cursos (especialização e/ou aprimoramento) na área da Psicologia Educacional e Escolar. No tocante aos cursos *stricto sensu*, nenhum era na grande área da Educação ou da Psicologia Educacional e Escolar.

Quanto a essa maior procura por cursos *lato sensu*, pesquisas anteriores revelam que grande parte dos psicólogos procuram complementar sua formação inicial com cursos de especialização (Bastos & Gondim, 2010; Conselho Federal de Psicologia/IBOPE, 2004; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Essas pesquisas, inclusive considerando o presente estudo, revelam haver menor número de psicólogos em cursos *stricto sensu* e menos ainda no nível de doutorado. No caso de nossa capital, Boa Vista/RR, nenhum dos psicólogos entrevistados apresentavam ou estavam fazendo doutorado, situação parecida ocorreu nos estados do Acre, Bahia, Paraná e Rondônia, de acordo com Souza, Yamamoto e Galafassi (2014). Estas autoras indicam como possibilidade possível de compreensão para a não adesão ao doutoramento o fato deste estar vinculado à carreira acadêmica e à formação de pesquisador(a), outro motivo seria a extensa carga horária a que as(os) psicólogas(os) que atuam em espaços educacionais estão submetidas(os), dificultando a conciliação entre trabalho e estudo.

Por outro lado, mesmo com a busca majoritária de nossas(os) entrevistadas(os) por cursos após a graduação (n=15), a maioria não estava relacionado à área educacional. Destacamos que a realização de cursos na área de atuação de um profissional trará maior contribuição na sua prática, pois incide diretamente no conhecimento técnico especializado, oportunizando mais assertividade e consciência do seu *fazer* diante de suas atividades e projetos que possam desenvolver, resultando numa maior qualidade do exercício profissional. No campo da Psicologia Educacional e Escolar não é diferente, uma vez que na abordagem de perspectiva crítica não somente temos uma atuação mais consciente e crítica, como também temos mais possibilidades de compreensão do processo de escolarização e suas dificuldades. Tal perspectiva considera a instituição escolar como uma caixa de ressonância da sociedade e por

isso devemos considerar os aspectos culturais, históricos, políticos e sociais na constituição da dificuldade de escolarização dos alunos (D. Barbosa, 2011; Lopes, 2016; Patto, 1990/2000). Nesse sentido, observamos o seguinte em nossos achados, que P1 e P5 fizeram, respectivamente, cursos de aprimoramento em Psicologia da Educação e em Psicologia Escolar; e P5 e P13 realizaram curso de especialização relacionado à atuação em instituições educativas, embora somente P13 tenha cursado a especialização especificamente em Psicologia Escolar. Também chamamos a atenção para o estágio realizado na área durante a formação inicial, que somado aos cursos de formação continuada, leva-nos a ressaltar a importância que tem se qualificar na área de atuação, pois observamos um movimento de maior consciência e reflexão nas práticas de quem se especializou buscando conhecer a atuação a partir do campo da Psicologia Educacional e Escolar. Nesse sentido, P1 e P13 foram classificadas na modalidade de atuação *clínica e institucional*, essa classificação e sua discussão está no capítulo 4, afastando-se um pouco mais da perspectiva clínica em relação aos outros profissionais pesquisados. Embora P5 tenha sido caracterizada na modalidade *clínica*, sua atuação estrita nessa modalidade se devia à legislação que rege seu cargo na instituição, restringindo-a à atendimentos no modelo clínico-médico, embora entendesse que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar não deveria atuar com esse modelo, com isso, percebemos em sua atuação a intenção de trabalhar com os atores da escola, extrapolando o atendimento individualizado com os alunos. Contudo, em relação a essas análises, observamos a necessidade de se investigar as ementas relativas à formação continuada na área educacional e na área da Psicologia Educacional e Escolar das psicólogas P1, P5 e P13, para melhor conhecer essa formação e sua relação com a prática, analisando o contato com autores da perspectiva crítica nesses cursos.

Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) também detectaram a mesma situação nos estados do Acre, da Bahia e de Santa Catarina, onde mais de 50% dos participantes declaram ter feito seus cursos de pós-graduação na área de clínica e outras áreas não vinculadas à Educação.

À título de informação, até a finalização da presente pesquisa, o estado de Roraima possuía apenas um curso *lato sensu* e de abordagem clínica na capital, Boa Vista, e nenhum curso *stricto sensu* ofertado para graduadas(os) em Psicologia na modalidade presencial, inexistindo programas de pesquisa na área educacional para psicólogas(os) que desejem se qualificar e aprofundar os estudos na área da Psicologia Educacional e Escolar, fato relatado pelas(os) entrevistadas(os) e que foi dado a conhecer até o momento da realização da pesquisa de campo, dificultando a formação continuada na área para as(os) profissionais que decidem *pela* ou que “*caem*” no campo da Educação no estado. Ademais, a Universidade Federal do

Amazonas (UFAM) oferta um curso de mestrado, *stricto sensu*, fora da área educacional, com linhas de pesquisa em processos psicossociais, processos psicológicos e saúde (Universidade Federal do Amazonas/PPGPSI, 2018). Este era, até a finalização desta pesquisa, o curso *stricto sensu* na área de Psicologia mais próximo em formato presencial para as(os) psicólogas(os) que residiam em Roraima, encontrando-se a aproximadamente 782 Km de distância, na capital do estado do Amazonas, Manaus. Ressaltando que o estado de Roraima tem apenas duas IES que ministravam o curso de Psicologia, ambas localizadas em Boa Vista, e que também não ofertavam cursos em nível de pós-graduação na área da Psicologia Educacional e Escolar. Dessa forma, quem se interessava por fazer pós-graduação na área, principalmente em nível de doutorado, necessitava se deslocar para centros acadêmicos localizados em outros estados e até para outras regiões do país.

Lopes (2016) realiza uma interessante pesquisa sobre formação continuada do psicólogo que atua no campo da Educação. Sua dissertação de mestrado, intitulada *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares*, apresenta uma importante reflexão sobre a formação e atuação do psicólogo nesse campo. A autora revela ser urgente que se reconheça que existe grande necessidade de formação continuada para as(os) psicólogas(os) que atendem demandas educacionais, especialmente pelas(os) próprias(os) profissionais, pois o caráter generalista que tem a formação inicial em Psicologia nem sempre fornece ao futuro profissional os conhecimentos teórico-práticos para atuar nesse campo tão vasto e complexo de modo que possa trabalhar de forma consciente e crítica, intervindo para que seu trabalho contribua para processos educativos emancipatórios.

Lopes (2016) constatou em seu estudo a necessidade de um referencial teórico-metodológico crítico, que sustentasse a prática desenvolvida entre os profissionais pesquisados, entretanto, fez a ressalva de que nem sempre a opção por um referencial crítico evidencia o compromisso social do psicólogo em seu espaço de atuação. Não obstante, afirma que é a qualidade da formação da(o) psicóloga(o) que trabalha na área da Educação que poderá auxiliá-la(o) perante os desafios profissionais, dentre eles, romper com a expectativa naturalizada de um trabalho clínico, que ainda esperam os atores escolares, descontextualizado das questões que são constitutivas do fenômeno educativo e do processo de escolarização.

3.4 Condições de trabalho

Sobre a esfera administrativa em que atuavam as(os) psicólogas(os), 75% (n=12) das(os) entrevistadas(os) se encontravam na esfera pública e 25% (n=4) no setor privado. Concernente ao vínculo empregatício, 50% (n=8) das(os) participantes chegaram a seus postos de trabalho por concurso público; 18,75% (n=3) por contrato, observando que foram contratadas(os) em processo seletivo com vigência de 1 ano, renovável por mais 1 ano; 18,75% (n=3) eram empregadas(os) celetistas; e 13% (n=2) das(os) entrevistadas(os) estavam trabalhando na Educação por meio de cargo comissionado, isto é, cargo de indicação política e de caráter provisório.

Após a leitura dos dados, construímos sete categorias quanto aos cargos, a saber: 1) Analista Educacional, 2) Psicóloga(o), 3) Psicóloga(o) Escolar, 4) Orientador(a) Educacional, 5) Técnico Municipal, 6) Agente Público Municipal, 7) Técnico Especializado em Psicologia. Observemos a Figura 3.8:

Figura 3.8 – Distribuição de cargos

Fonte: a autora.

Analisando os índices percentuais apresentados na Figura 3.8, vemos que o maior número de profissionais se disse contratada(o) para o cargo de *psicóloga(o)*, 62,5% (n=10), enquanto que os demais obtiveram 1 profissional por cargo. Esses dados corroboram com os dados encontrados por Souza, Yamamoto e Galafassi (2014), essas autoras constataram que os

estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo também apresentavam semelhante disposição, ou seja, a maioria dos participantes possuía o mesmo cargo de contratação, *psicólogo*. Sabendo que 50% de nossas(os) entrevistadas(os) foram de concursadas(os), a ocupação do cargo genérico pela maior parte pode evidenciar que seus concursos não tinham caráter específico para o provimento do cargo de psicólogo educacional e escolar, também constatamos que os contratantes, tanto das(os) concursadas(os) quanto das(os) demais entrevistadas(os), pareciam não ter clareza sobre as especificações *do fazer* das(os) psicólogas(os) em seus diferentes campos de atuação. Outra provável evidência é que parece que na época das contratações não havia o cargo de *psicólogo escolar* no plano de cargos e salários das instituições contratantes.

A respeito da função exercida pelas(os) entrevistadas(os), as categorias criadas foram as seguintes: 1) Psicóloga(o), 3) Psicóloga(o) Escolar, e 3) Orientador(a) Educacional. Por meio da Figura 3.9 podemos verificar o percentual representado de cada categoria.

Figura 3.9 – Função dos participantes

Fonte: a autora.

Assim sendo, 62,5% (n=10) das(os) entrevistadas(os) disseram atuar como *psicóloga(o)*, 31,25% (n=5) afirmaram que exerciam a função de *psicóloga(o) escolar* e 6,25% (n=1) tinham a função de *orientador(a) educacional*. Associando-se o cargo de contratação com a função exercida, podemos verificar que as(os) 10 entrevistadas(os) que mencionaram ter sido contratadas(os) como *psicóloga(o)*, Figura 3.8, estavam em suas devidas funções. Esses dados corroboram com o perfil encontrado nos estados de Rondônia, Santa Catarina, Bahia e Paraná, onde profissionais da Psicologia foram contratados como psicólogos e atuavam como

tal (Souza, Yamamoto & Galafassi, 2014). Como *psicóloga(o) escolar*, obtivemos 5 das(os) entrevistadas(os), tendo um crescimento de 25% (n=4) comparando-se o cargo de contratação com a função, rememorando que estas(es) profissionais não foram contratadas(os) como psicóloga(o) escolar, mas como analista educacional, técnica(o) municipal, agente público municipal, técnica(o) especializada(o) em Psicologia, sendo alguns destes decorrentes de cargo em comissão. Uma possível explicação para o aumento de profissionais na categoria *função* pode ter sido por não haver, à época, o cargo de *psicóloga(o) escolar* no plano de cargos e salários da instituição contratante, fato mencionado no decorrer da entrevista por essas(es) quatro psicólogas(os) contratadas(os) com o cargo genérico. Já a profissional na função de *orientador(a) educacional*, com 6,25% (n=1) das(os) participantes, afirmava exercer função coerente com a descrição profissional de seu cargo de contratação.

Quanto ao tempo no *cargo*, coincidiu com o tempo na *função*. Verificamos ainda que a maior parte das(os) entrevistadas(os), 62,5% (n=10), tinha até um ano no cargo; 18,75% (n=3) das(os) participantes tinham mais que 1 e até 3 anos; e outras(os) 18,75% (n=3) tinham mais que 3 e até 5 anos. Observemos a Tabela 3.2:

Tabela 3.2 – Tempo no cargo

Entrevistada(o)	Tempo no cargo	Entrevistada(o)	Tempo no cargo
P1	1 ano e 1 mês	P9	4 meses
P2	3 anos e 6 meses	P10	3 meses
P3	2 meses	P11	2 meses
P4	1 ano	P12	2 meses
P5	3 anos e 2 meses	P13	1 ano e 5 meses
P6	2 anos e 3 meses	P14	3 meses
P7	3 meses	P15	4 anos e 6 meses
P8	3 meses	P16	6 meses

Fonte: a autora.

No que diz respeito ao tempo de atuação das(os) participantes em suas respectivas instituições, segundo dados da amostra, podemos perceber que eram contratações bem recentes, estando a maioria com menos de um ano e os demais com menos de cinco anos no *cargo* ou *função*, o que indica que a contratação de psicólogas(os) para atuar na área educacional é um movimento bastante recente na capital do estado de Roraima. Em relação à pesquisa *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*, as autoras Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) afirmam que mais da metade dos participantes do Paraná, Bahia

e Santa Catarina possuía menos de 3 anos nas Secretarias de Educação. No caso da Bahia, o percentual com esse perfil chegou a 75%, indicando também um movimento recente de contratação das(os) psicólogas(os) para o campo da Educação. Para Tondin, Schott e Bonamigo (2014) existem pelo menos duas possíveis explicações para esse recente aumento nas contratações: a primeira diz respeito à valorização do ensino da Psicologia Educacional e Escolar na graduação e a segunda parece ser demanda de contratação de psicólogas e psicólogos para as instituições de ensino promovida pelas políticas públicas.

Concernente ao nível de ensino em que as(os) profissionais atuavam, 71% (n=12) das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) trabalhavam na Educação Básica, 23% (n=4) na Educação Superior e 1 participante em ambas as modalidades. Mesmo em funções que demandavam extensa carga horária, informação já mencionada, constatamos que algumas das entrevistadas possuíam outra atividade laboral, a saber, atendimentos em consultórios particulares e docente (Tabela 3.1), contudo, 75% (n=12) das(os) participantes se dedicavam exclusivamente ao cargo e à instituição em que foi encontradas(os) para a pesquisa.

Para finalizar apresentamos a seguinte síntese, dentre os 671 psicólogos¹³ do estado de Roraima, apenas 22 estavam atuando na Educação do município de Boa Vista, dos quais 16 foram entrevistados. Destes, 94% (n=15) eram do sexo feminino; 63% (n=10) eram formados em instituições particulares; com idade média de 34,7 anos. No tocante ao local de formação, verificamos que a maioria, 13 entrevistadas se formaram em RR e, dessas, 8 fizeram a formação em instituição particular e 5 em instituição pública. Relativo ao tempo de formação, do espaço amostral (n=16), os resultados de nossa pesquisa apontaram que 56,25% (n=9) das(os) psicólogas(os) concluíram a formação em Psicologia há menos de cinco anos; 87% (n=14) das(os) profissionais pesquisadas(os) fizeram algum tipo de estágio na área da Psicologia Educacional e Escolar durante a graduação; e, concernente à formação continuada, concluímos que 93,75% (n=15) das(os) entrevistadas(os) fizeram algum tipo de curso para ampliarem sua formação após concluírem a graduação, contudo, apenas 6 entrevistadas(os) fizeram algum curso relacionado ao campo em que atuavam, o educacional.

Sobre a esfera administrativa na qual estavam atuando, 75% (n=12) estavam na esfera pública, o que representa a grande maioria, e apenas 25% (n=4) trabalhava no setor privado. Das(os) atuantes na esfera pública, 8 profissionais chegaram a seus postos de trabalho por meio

¹³ Em atualização mais recente do CFP, do dia 27 de agosto de 2018, o número de psicólogas(os) havia aumentado para 677 profissionais.

de concurso público. A pesquisa revelou ainda que a maioria das(os) profissionais, 62,5% (n=10), foram contratadas(os) para o cargo de psicóloga(o). Também verificamos que a contratação de profissionais da área de Psicologia era um evento bastante recente na cidade, estando a grande maioria das(os) profissionais com *até* um ano em seus postos de trabalho. Em relação ao nível de ensino em que atuavam, 12 entrevistadas(os) estavam na Educação Básica e 12 também foi o número de participantes que afirmaram se dedicar exclusivamente ao seu trabalho, desenvolvido na instituição em que foi encontrada(o) para participar deste estudo. Ainda pudemos constatar que todas(os) se sentiam valorizadas(os) enquanto profissionais, mas elas(eles) próprias(os) observaram que era num nível de reconhecimento entre os pares e outros profissionais que as(os) cercavam, entretanto, tal valorização não acontecia em termos salariais, fato colocado por muitas(os), principalmente as(os) que atuavam na Educação Básica. Apenas pequena parte das concursadas estavam satisfeitas no que diz respeito ao salário. Ressalvando-se o relato em que uma das entrevistadas entendia a valorização como uma combinação de reconhecimento profissional e liberdade de atuação, somados a um salário digno e, que mesmo reconhecendo sua satisfação com o salário, não se sentia valorizada porque sua atuação estava enrijecida no modelo clínico-terapêutico, determinada pela legislação que normatizava sua atuação dentro da instituição educacional para a qual prestou concurso.

4 CONHECENDO AS(OS) PSICÓLOGAS(OS) NA EDUCAÇÃO DE BOA VISTA/RR: PRÁTICAS E DESAFIOS

Como já mencionado, participaram desta pesquisa dezesseis profissionais ligados a sete instituições educacionais do município de Boa Vista/RR. Todavia, apenas dez foram selecionados (ver Apêndice G) para compor a discussão dos Eixos de Análise, como já explicitado no capítulo sobre o percurso metodológico. Apresentaremos neste capítulo, a análise dos dados com base em dois Eixos, sendo que o primeiro versando sobre as práticas de atuação e o segundo sobre os desafios da atuação enfrentados pelas psicólogas e pelo psicólogo do extremo Norte do país.

4.1 Eixo 1: Das práticas de atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições educacionais

A seguir, apresentaremos a prática das(os) psicólogas(os) de Boa Vista/RR contemplando local, público-alvo, modalidade de atuação e concepções teórico-práticas que fundamentavam a atuação das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os).

Quanto aos locais de atuação, destacamos que as(os) 10 profissionais estavam trabalhando em instituições com Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior; eram públicas, a saber, secretarias governamentais de Educação, centro especializado e escolas públicas, e na área privada, encontramos a(o) profissional de Psicologia em escolas particulares. Do total, 70% (n=7) estavam atuando na Educação Básica, 20% (n=2) atuavam exclusivamente na Educação Superior e 10% (n=1) atuavam nessas duas modalidades.

4.1.1 Público-Alvo e Nível de Ensino

Quanto à demanda de atendimento das(os) profissionais entrevistadas(os), identificamos que esta era pré-estabelecida pelo perfil da própria instituição onde atuavam e, também, verificamos que as(os) profissionais atendiam ao que seus gestores ou coordenadores solicitavam, estes acreditavam ser da competência deles delegar demandas às(aos) profissionais. Ainda assim, as(os) entrevistadas(os) conseguiram definir o público-alvo principal de suas intervenções.

Assim, tivemos 40% (n=4) das(os) profissionais entrevistadas(os) atendendo *alunos, pais e professores* oriundos dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio, conforme se observa nos relatos. Ressalvamos que uma(um) das(os) entrevistadas(os) desse grupo trabalhava em instituição que somente oferecia os níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Eu separei dois dias pra esses atendimentos... aquela lista [com nome de alunos] que te falei individualizada . . . que eu precisava dá uma resposta pra ele [coordenador de setor]. Não tem como a gente virar as costas... então eu separei dois dias pra lista, que é a segunda e a sexta, com exceção dos horários de intervalo . . . são 30 minutos de escuta acolhida, ou havendo necessidade encaminhando, não havendo necessidade, eu digo. . . . Então quando precisa chamar os pais eu chamo. Então tem dois dias pra isso. . . . Terça-feira é o dia da reunião pedagógica. Toda terça à tarde é pra os professores e a terça de manhã é pra os professores que tem interesse de me procurar individualmente, né. (P1)

. . . eu atendo os quatro segmentos, a educação infantil, ensino fundamental 1, ensino fundamental 2 e ensino médio. . . . é... que eu auxilio no processo de adaptação das crianças . . . de forma resumida é um trabalho de observação das crianças, é um trabalho sempre em conjunto com a coordenação e com as professoras. Então, por exemplo, chegou uma criança aqui na escola e a professora começa a observar que essa criança tem dificuldade na fala... tem alguns comprometimentos na relação, na interação... alguma dificuldade em algum aspecto, então aí a professora, muitas vezes me procura diretamente, muitas vezes procura a coordenação e a coordenação me procura. . . . Então vamos investigar antes da gente começar a julgar e começar a colocar rótulos nessa criança . . . chamo... ligo para os pais aí a gente conversa e, normalmente, eu, os pais, a coordenação, a professora... pra gente entender um pouco da história dessa criança e aí a gente acaba investigando outras questões, como é que ela é em casa e tal. A gente passa o que a gente observa aqui na escola também pra que a gente possa agir em parceria, né, mas, assim, na educação infantil é um trabalho mais voltado de orientação para os pais né, então, de repente, alguma demanda que a gente observa aqui... como é que eu posso dizer? Não seria nem dificuldade de aprendizagem, mas, assim... crianças que a gente percebe que não tenham um acompanhamento em casa, não faz as tarefas, e isso claro que reflete aqui na escola... então a gente acaba é... chamando os pais, orientando. . . . Mas eu também entro em sala de aula, na medida do possível, vou entrando, observo o que vai me chamando atenção nas crianças. De repente até no, é... na forma como o professor ali tá explicando, tá lidando com aquela criança, com aquela atividade. Tô no trabalho também de orientação para os professores . . . a... coordenadora da educação infantil sempre faz reuniões mensais e muitas vezes ela me chama para falar de um determinado tema. . . . já trabalhar com os professores . . . eles procuram... é difícil, assim, a gente também negar, né... então, assim, claro que eu não faço um atendimento psicoterápico aqui, não é uma sessão de terapia, mas. . . . Acho que um acolhimento . . . e muitas vezes problemas assim também entre colaboradores... e aí a parte administrativa me chama para resolver problemas entre colaboradores . . . entre é... uma coordenação e um professor. (P13)

. . . eu assumi a parte disciplinar toda... do infantil até o ensino médio Eu atendo diretamente os pais, na dúvida de dificuldade de aprendizagem vem comigo, comportamento, alunos que chegam na escola, todos passam comigo, e atendo as solicitações também... o professor precisa falar com os pais, vem comigo. Precisa de fazer alguma intervenção no sentido de comportamento em sala, fica comigo. . . . conforme somos demandadas vamos fazendo as intervenções e também tem aquelas intervenções pontuais, que são atendimentos pontuais, tipo atendimento aos pais, reuniões, algumas palestras com professores... isso são trabalhos pontuais que a gente tem sempre. Treinamento no começo do ano, em reuniões, geralmente, a gente tem alguma coisa pra fazer com os professores. . . . Então, a gente tá sempre intervindo também com os professores. (P15)

Na verdade, eu atendo os alunos, os pais dos alunos e outros que estão responsáveis por eles. Daí tem também os professores, a gente tem muito *feedback* com os supervisores, com o orientador educacional, né, a gente sempre tem muitas reuniões com a nossa coordenadora. (P16)

Uma parcela de 20% (n=2) de nossas(os) entrevistadas(os) atendiam *alunos, professores, demais funcionários e seus dependentes*, somente do Ensino Superior, vejamos:

Houve um concurso em 2013 e em 2014 eu entrei. . . . fui direcionada aqui para unidade de saúde . . . aqui, na unidade de saúde, eu fui direcionada para atendimento de funcionários da instituição e atendimento de outros funcionários . . . agendados através do sistema nacional deles. . . . Eu fui direcionada para iniciar esse atendimento aos funcionários e dependentes deles também. . . e aqui, nesse período de 2017, iniciei atendimento aos alunos do curso de [um curso específico]. (P2)

os atendimentos são mais breves né, mais orientação aos alunos... aconselhamento... tem algum trabalho de orientação profissional, carreira . . . alguns casos, fazendo a psicoterapia um pouco mais longa, mas a grande maioria são encaminhados para atendimento especializado e pra rede especializada. . . . Tem funcionários, às vezes também dependente, mas eu já direciono. (P4)

Outros 20% (n=2) atendiam *alunos, pais, professores e funcionários*, sendo que, uma(um) psicóloga(o) trabalhava em instituição que ofertava apenas o Ensino Fundamental e a(o) outra(o) profissional em instituição que ofertava somente o Ensino Médio:

É... nós trabalhamos com crianças com diversos tipos de transtornos, abuso sexual, é... esses transtornos tanto de aprendizagem como outras com mais outros tipos de comorbidades e... a gente também atende servidores. . . . a gente atende primeiro na escola [a criança]. Depois chamamos os pais e também há o primeiro atendimento com a equipe pedagógica, coordenador, gestor e professor. Aí nós vamos pra sala de aula, que é pra observar a criança. . . . se a família não participa, se a família não é presente, a gente chama ela e, se não aparecer, a gente já vai na residência, vai fazer o atendimento da família na residência. . . . Se der tudo certo naquele primeiro atendimento, a gente volta pra fazer um outro atendimento depois de quinze dias, pra quê? Pra saber se as orientações que a gente deu tanto pra escola, pra família e pra professora deu certo. Se deu certo com criança naquele período de quinze dias, a gente só vai acompanhar daqui há um mês. (P6)

. . . nós atendemos as demandas das escolas, né, vindas, que trata da questão de alunos, servidores, né, e isso se estende também a um trabalho com as famílias dependendo da situação, a gente atende também os familiares, mas esse atendimento ele acontece num único momento, posteriormente, são encaminhados para as redes de atendimento... CRAS, CREAS... dependendo da demanda né, aí são encaminhados para psicólogos, psiquiatra. (P9)

Também encontramos 10% (n=1) das(os) entrevistadas(os) atendendo somente *alunos especiais* provenientes do Ensino Fundamental. Até a finalização desta pesquisa, a intervenção com esses alunos era realizada fora da escola da criança, vejamos o relato:

Faço atendimento para as crianças com necessidades especiais, com todo tipo de necessidade . . . é... tem desde deficiência mental grave, tem autismo, tem Asperger, tem deficiência mental moderada, tem... deficiência mental leve, atendemos também com transtornos do desenvolvimento global, tem com paralisia cerebral, tem com epilepsia, tem... com síndrome de *down* associada com deficiência mental, tem caso de surdez, de surdez profunda e tenho cegos... é o público daqui que eu estou atendendo. (P11)

Por fim, entre as(os) entrevistadas(os), 10% (n=1) atendiam *alunos, professores e funcionários* em instituição que ofertava Ensino Médio e Ensino Superior:

. . . as coordenações encaminham muito aluno para atendimento clínico. . . . Mas, aí, às vezes, existem demandas de funcionários e professores também, que são encaminhadas para o serviço e a gente faz mais o acolhimento. (P5)

Frente a isto, podemos afirmar que 100% (n=10) das(os) psicólogas(os) tinham uma atuação profissional de atendimento aos alunos; 90% (n=9) atendiam também os professores;

60% (n=6) contemplavam ainda atendimento aos pais; e 50% (n=5) atendiam também os funcionários. Contudo, no que tange ao trabalho com este último grupo, as(os) profissionais restringiam sua atuação ao atendimento de demanda clínica ou de acompanhamento a tratamentos dados por psiquiatras ou psicólogos externos a própria instituição. Nenhum dos psicólogos relatou desenvolver trabalhos com a família ou com a comunidade, cenário bem diverso do apresentado na pesquisa sobre a *Atuação dos psicólogos na Educação Básica* que envolveu sete estados brasileiros (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). De acordo com esta investigação, mais da metade dos psicólogos participantes da pesquisa, de um total de 278 participantes, indicaram realizar trabalhos contemplando todos os atores da escola e, inclusive, a comunidade, com destaque para os estados do Paraná e do Acre, que tiveram respectivamente 75,9% e 72,7%. Bahia, Minas Gerais e Rondônia obtiveram percentuais igual ou acima de 50%. A título de informação, as autoras pré-estabeleceram suas categorias, que foram as seguintes: 1) *aluno e família*, 2) *corpo docente e funcionários*, 3) *pais, alunos e professores*, e 4) *todos*. No nosso caso, as categorias sugeriram a partir da análise das falas das(os) entrevistadas(os), cabendo destacar que apesar de adotadas metodologias diferentes, houveram similaridades quanto às categorias encontradas por nós e pelas autoras da referida pesquisa.

Vale ressaltar que a(o) profissional que atendia somente alunos especiais foi contratada(o) para trabalhar em um espaço que só atendia crianças procedentes do nível Fundamental de ensino e que chegavam com laudo médico. Sem laudo, as crianças não tinham acesso aos atendimentos ofertados nesse espaço, pois o lugar não fazia esse tipo de avaliação/diagnóstico. Esse local, que possuía equipe multiprofissional com a presença de pedagogas(os), prestava atendimento individual no formato do modelo clínico-médico às crianças com necessidades especiais e geralmente necessitavam da intervenção dos vários profissionais ali presentes, entretanto, estes trabalhavam de forma individualizada, ou seja, cada um dentro de sua especialidade, não havendo espaço instituído para discussão dos casos, nem entre os pares, nem entre os profissionais da equipe multiprofissional.

Ademais, em nossa investigação nenhum profissional mencionou trabalhar com os públicos-alvo da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dois públicos muito presentes como foco do trabalho das(os) psicólogas(os) em outros estados brasileiros, como Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Num comparativo sobre a Educação Inclusiva, os dados da pesquisa sobre a *Atuação do psicólogo na Educação Básica* (Souza, Silva & Yamamoto, 2014) revelaram maior destaque para os estados do Acre e São Paulo, onde 54,5% e 28%, respectivamente, dos

profissionais da Psicologia atuavam na Educação Inclusiva. Isso não quer dizer que essas(es) psicólogas(os) não se dedicavam a outros níveis e modalidades de ensino, ao contrário, mas a predominância da atuação abarcava o público da Educação Inclusiva. Importante destacar que, no caso do Acre, as psicólogas se restringiam à avaliação psicoeducacional, ou seja, seu trabalho tinha a finalidade de diagnosticar os estudantes para destiná-los às escolas especiais (Souza, Yamamoto & Galafassi, 2014). Ainda na mesma pesquisa, quanto aos profissionais que se dedicavam ao EJA, os estados de Rondônia e Bahia foram os que se destacaram, apresentando respectivamente 50% e 33,3% da atuação profissional, contudo, foi uma resposta associada à atuação junto ao Ensino Médio. Estes dois estados também registraram a presença de psicólogos trabalhando em todos os outros níveis de ensino investigados pela pesquisa (Souza, Yamamoto & Galafassi, 2014). Todavia, no que se refere a nossa pesquisa em Boa Vista, não podemos afirmar que os dados revelam ausência ou incipiência da implementação dessas políticas educacionais no município, apenas que não identificamos a presença de psicólogas(os) da Educação trabalhando diretamente com a Política de Educação Inclusiva.

No que tange à intervenção com os pais, a grande maioria dos casos estava relacionada a um primeiro contato com o intuito de melhor entender o funcionamento da criança com a queixa escolar, ou a um contato paralelo ao “tratamento” da criança para reforçar a importância deles nesse processo, ou ainda para sanar dúvidas dos pais em relação a alguma situação que a criança ou o adolescente estivesse atravessando. Não encontramos ninguém realizando um trabalho de reflexão com os pais e/ou com os atores da escola de modo que englobasse todos os envolvidos, possíveis produtores da queixa escolar, orientando-se por uma visão mais abrangente sobre a constituição da mesma e refletindo sobre o processo de escolarização, conforme preconiza a literatura da área (Machado, 1990, 2008; Machado & Souza, 1997/2010; M. Souza, 1996, 2007; Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Tanamachi & Meira, 2003).

Os resultados da presente investigação apontaram que o foco de atuação das(os) psicólogas(os) boa-vistenses que atuavam nas instituições ligadas ao sistema educacional era de ajustamento dos estudantes ao sistema de ensino e à instituição escolar. Com isso, constatamos que é uma postura mais tradicional da Psicologia no campo da Educação, uma vez que coloca no aluno o foco da intervenção psicológica, indicando um envolvimento maior dos profissionais com a atuação voltada ao modelo clínico-terapêutico de atendimento às dificuldades do estudante, isto é, à queixa escolar, denotando um trabalho individualizante quanto a sua resolução. Isso posto, vamos explorar mais detalhadamente essa perspectiva de

atuação na subseção seguinte, que discorre sobre as modalidades de intervenção das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os).

4.1.2 Modalidades de Atuação

No que concerne às modalidades de atuação das(os) entrevistadas(os) boa-vistenses, tomaremos por base a classificação realizada por Souza, Silva e Yamamoto (2014) que tem as seguintes categorias: *clínica*, *institucional* e *clínica e institucional*. Referente à categoria *clínica*, agrupamos nela as respostas das(os) psicólogas(os) que contemplavam a realização de *avaliação psicológica*¹⁴ e *atendimento clínico*. É uma modalidade de atuação com uma visão mais clínica e individualizante da Psicologia na área da Educação (Facci, Barroco & Leal, 2014; Todin, Schott & Bonamigo, 2014). A atuação *clínica* é comumente caracterizada pela realização de anamnese com os pais da criança encaminhada com queixa escolar e avaliação da criança em questão, geralmente realiza-se a aplicação de testes de inteligência e de personalidade e, se o profissional julgar necessário, poderão ser usados outros instrumentos de testagem que tem o mesmo intuito, o de “descobrir o problema emocional” do aluno. Ao término da avaliação é gerado um diagnóstico, que, na totalidade dos casos, centraliza a falta de sucesso escolar na própria criança ou, quando muito, em sua família. Tal diagnóstico é baseado nos termos da deficiência intelectual, problemas emocionais e/ou familiares, além de distúrbios neurológicos, desnutrição e, principalmente, nos casos das escolas públicas, em condições socioeconômicas desfavoráveis, valendo-se ainda de explicações fundamentadas na “*Teoria da Carência Cultural*” (Antunes, 2003; Patto, 1984; Souza, 1996, 2007; Tada e Costa, 2014).

A respeito da categoria *institucional*, concentramos nela as respostas referentes à *formação de professores*, *assessoria à escola* e atividades mais abrangentes na instituição escolar, geralmente voltadas à instituição como um todo, assim sendo, é uma modalidade que se compromete com a Educação e seu sistema educacional (Facci, Barroco & Leal, 2014; Todin, Schott & Bonamigo, 2014). Quanto às atividades dessa categoria, de acordo com Viégas (2014),

¹⁴ De acordo com a Cartilha sobre Avaliação Psicológica elaborada pelo CFP (2007), a avaliação psicológica é um processo técnico e científico executado com pessoas, podendo ser em grupo ou individualmente, e segundo cada área do conhecimento, exige metodologias específicas. Sua natureza é dinâmica e, geralmente, é uma “fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos, com a finalidade de subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo, dentre eles, saúde, educação trabalho e outros setores em que ela se fizer necessária” (CFP, 2007, p. 8). Assim sendo, a avaliação psicológica é um processo de caráter amplo e busca informações procedentes de variadas fontes, a saber: entrevistas, observações, análise de documentos e testes psicológicos.

contemplam-se: assessorias às escolas somadas ao acolhimento de alunos e suas famílias; o encaminhamento de alunos para psicoterapia em outras instituições; a promoção de oficinas de reflexão com alunos, grupos de pais, entre outros grupos. Ainda podem fazer parte desse tipo de atuação, atividades de visitas às famílias dos alunos, orientação comportamental, mediação de conflitos, participação em projetos desenvolvidos pela escola, palestras nas escolas e para grupos específicos dos atores escolares, observações em sala de aula, atendimento familiar, participação em processos seletivos dentro da própria unidade, discussão de casos com coordenadores e professores, organização de eventos, formação de monitores, elaboração de relatórios, entre outros. Essa lista não tem a pretensão de esgotar todas as atividades, mas contribuir para dar visibilidade as atividades possíveis, cabendo a ressalva de que o profissional que atua na Educação não pode perder de vista o compromisso ético e político que deve ter com seu espaço de atuação (Souza, Gomes, Checchia et al., 2014).

A categoria *clínica e institucional* foi destinada para a(o) profissional que indicasse respostas pertencentes as duas categorias anteriores.

Diante disso, à luz das categorias adotadas, afirmamos que a modalidade de atuação das(os) psicólogas(os) na Educação em Boa Vista/RR se apresentou fortemente inclinada para uma atuação *clínica*, 60% (n=6), e os outros 40% (n=4) constituiu a categoria *clínica e institucional*, que, embora seja uma porcentagem alta, percebemos apenas uma sensível tendência para uma atuação que estendia o trabalho da(o) profissional de Psicologia para atores outros além dos alunos. Ressalvamos que não foram encontradas respostas que considerássemos voltadas estritamente para uma prática *institucional* de atuação no campo educacional.

Frente ao exposto, discutiremos primeiro a categoria *clínica*, que representou 60% das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os). Observemos os recortes das falas:

E, aqui, eu realizo esse atendimento individual, caracterizado como psicoterapia. . . . Costumo atender entre 5 e 6 pessoas por dia e esses outros horários né, das 8 horas [diárias] que ficam vagos, são horários que eu uso para estudo de caso. (P2)

Realizo avaliação de auxílios estudantis. . . . E atendimento clínico, que acaba que é uma demanda que a cada dia cresce mais. . . . Aí os atendimentos são mais breves né, mais orientação aos alunos... aconselhamento. . . . o meu trabalho é mais focado para trabalhar as questões emocionais . . . trabalho mesmo as questões emocionais existenciais, de adaptação, que aparecem muito. . . . por enquanto eu tô muito voltada pra esse atendimento mais clínico, por enquanto, ainda tá dentro daquilo que eu esperava. (P4)

[Das práticas que são realizadas, qual tipo de atendimento você faz? . . .] Tem que se fazer terapia breve né, por conta de que a gente não vai prolongar, aqui a gente não vai fazer psicoterapia né, e eu deixo muito bem claro isso e assim, aconselhamento né, então a gente faz essa primeira escuta, faz aqueles

passos lá que a gente aprendeu... entrevista inicial, aí coleta todos os dados, analisa né, e depois a gente vê se há necessidade de esse aluno continuar com esses atendimentos ou se também há a necessidade de encaminhar ele para a rede pública de atendimento à saúde mental. Se existir a necessidade, a gente encaminha. . . . Ou seja, a gente percebe que o aluno tem... um, um transtorno mental e que ele precisa de um acompanhamento especializado né, mais clínico e. . . . a gente recebe alunos com os mais diversos tipos de transtornos... transtorno graves, né. E... mas também recebe alunos somente com uma necessidade de conversar . . . a gente faz no máximo seis atendimentos com esse aluno e finaliza os atendimentos, mas, se o aluno apresenta algum tipo de transtorno, a gente encaminha para rede, que é o CAPSI. (P5)

É... nós trabalhamos com crianças com diversos tipos de transtornos, abuso sexual . . . o objetivo . . . é trabalhar e acompanhar. . . . O que que nós fazemos, nós fazemos até quatro atendimentos com essa criança né, mas não do atendimento clínico. O primeiro atendimento que nós fazemos com ela é o clínico, é de 40 minutos na sala de recurso multifuncional, essa sala de recursos multifuncional é uma sala adaptada. . . . Porque ela tem várias coisas que na clínica mesmo, psicológica, existe. Então, a gente tem hoje, na questão da... do local pra atendimento das crianças, essa sala. . . . a gente atende primeiro na escola. Depois, chamamos os pais e também há o primeiro atendimento com a equipe pedagógica, coordenador, gestor e professor. Aí nós vamos pra sala de aula, que é pra observar a criança. Trinta minutos em sala de aula observando a criança. Naquele dia, naquele momento, como que a criança tá... na maioria das vezes, quando o caso é bem complexo mesmo, ela já se apresenta como ela é ali entendeu, e às vezes não, ela tá muito tranquila, naquele dia, ela tá tranquila. Então, aí a gente já vai... aí depois da gente... que a gente sai de sala de... que a gente sai da sala de aula, a gente vai pra sala de recurso multifuncional para fazer o atendimento com criança. . . . De funcionários é mais pontual. Nós temos funcionários aqui, que a gente faz atendimento com eles, um, dois ou três atendimentos. . . . Então, eu faço... eu converso com eles. Que tudo que acontecer dentro dessas quatro paredes aqui, vai ficar... e que a nossa pretensão não é fazer um atendimento clínico com eles, mas que a gente vai fazer o encaminhamento, aí a gente encaminha. (P6)

Eu sou clínico no sentido de que . . . porque tem laudos, me chega as crianças com laudo de psiquiatra. Então assim, eu faço atendimentos individualizados de 30 minutos com as crianças, tem um agendamento feito pela nossa secretaria. (P11)

[Quais são as intervenções que você realiza quando está com os alunos, quando está com os professores...?] Normalmente é com as demandas que os professores encaminham, né, professor... ou eles encaminham pra o supervisor aí o supervisor [que] vem querendo atendimento. Às vezes, também há atendimentos espontâneos, os próprios alunos me procuram, né, pra conversar. *[E quando acontece esses atendimentos, como que você trabalha?]* Depende da situação, depende... porque, às vezes, são as mães que nos procuram, aí é por uma solicitação delas, alguma dúvida dela, alguma orientação, né, é respeito de como tá o aluno. Às vezes, a família mesmo . . . você acaba conversando porque é em prol do aluno, do benefício do aluno. Então, a gente sempre fala pra os pais que eles são nossos parceiros, né, então, o trabalho deles e o nosso trabalho, tanto pedagógico como o emocional da criança, tudo acaba influenciando aqui, né... então, daí, nesse sentido, que a gente trabalha em prol, sempre, da criança. . . . Você faz o atendimento e tenta solucionar da melhor forma possível e de entendimento com o que a professora consiga realizar o trabalho dela... que os pais consigam entender qual é a... o, a função deles dentro desse sistema. . . . Deixa ver se eu me lembro mais de práticas pra te exemplificar melhor, né, como que seria... um a criança que tem dificuldades pedagógicas, é... a professora procura dizendo que ela tem alguma dificuldade, que ela tá desatenta, que não presta atenção em sala de aula, que ela não sabe se é de origem pedagógica por ela ter tido algum prejuízo pedagógico, né, nos anos subsequentes ou se é alguma questão com a família da criança, né. Aí eu chamo o responsável, daí marco atendimento, aí ele vem. Daí eu fico sabendo um pouco de como é a vida dessa criança em casa, né, como que é a rotina dela... e aí eu coloco o porquê, né, desse atendimento. E daí normalmente os pais colocam que tem muita dificuldade, porque a criança não para e que quando ela vai fazer a tarefa não tem nenhuma concentração né, ela se dispersa com facilidade. E aí a gente faz o encaminhamento pra uma psicopedagoga e daí essa psicopedagoga já começa a fazer o trabalho e dá um *feedback* pra gente, né... então, a gente trabalha sempre em conjunto. Aí nesse *feedback* normalmente tá a mãe, tá o supervisor, tá a professora... porque a gente precisa saber como trabalhar com essa criança, mais ou menos nesse sentido. (P16)

Nesse sentido, uma das possibilidades de explicação dessa realidade em Boa Vista tem fundamento na formação inicial das(os) entrevistadas(os), de acordo com a literatura, no Brasil a predominância da perspectiva clínica nas grades curriculares foi e ainda é uma realidade nos cursos de formação em Psicologia, essa hegemonia da área clínica termina por determinar, direta ou indiretamente, a preferência na atuação dos formandos (Cruces, 2010a; Lopes, 2016). De acordo com estudos, essa predominância é histórica, pois desde os primeiros cursos criados a partir da regulamentação da profissão em 1962, tem-se visto o privilégio da clínica em detrimento da pouca ênfase para as demais áreas, ficando prejudicada a formação em outros modelos de atuação, dentre eles o da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica na formação em Psicologia (Antunes, 2003; Cruces, 2010a; M. Souza, 2009; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Correlacionando-se o Apêndice G, que tem uma coluna de sua tabela identificando as(os) psicólogas(os) selecionadas(os) para a análise dos Eixos, com a Figura 3.4, que nos revela o lugar onde ocorreu a formação inicial de todas(os) as(os) psicólogas(os) participantes desta pesquisa, podemos aprofundar um pouco mais a análise sobre a formação das(os) nossas(os) psicólogas(os) selecionadas(os) para este capítulo. Nesse sentido, verificando as fontes indicadas, podemos afirmar que 70% (n=7) das(os) psicólogas(os) se formaram no estado de Roraima. E, analisando os Anexos E, que apresenta o fluxograma de disciplinas do curso de Psicologia da UFRR¹⁵, e F, matriz curricular do curso de Psicologia das Faculdades Cathedral, verificamos que a ênfase em clínica também era uma realidade nos currículos dos cursos de formação em Psicologia ofertados no estado de Roraima até a finalização desta pesquisa. Nas matrizes curriculares dos dois únicos cursos do estado, a matriz do Anexo E exhibe um curso com duração de onze semestres, com duas disciplinas relacionadas ao contexto educacional, uma era “Psicologia Escolar” e a outra “Psicologia da Aprendizagem”. Por sua vez, o curso da outra IES possuía duração de dez semestres e apresentava também duas disciplinas, uma com

¹⁵ Refiro-me ao Projeto Político Pedagógico (PPP) antigo, o primeiro PPP, pois no ano de 2015 o curso de Psicologia da UFRR passou a vigorar com um novo Projeto Político Pedagógico, publicado no mês de dezembro de 2014 (UFRR, 2018a). Nesse novo PPP, o curso passou a ter somente duas ênfases curriculares, que, segundo seus formuladores, tinha por finalidade se adequar às demandas locais. Com isso, ficaram instituídas como ênfases do curso: Psicologia e Contextos Educativos e Sociais; e Psicologia e Contextos Clínicos e de Saúde. Analisando este documento, observamos um maior número de disciplinas que contempla a área da Psicologia Educacional e Escolar, que saiu de duas disciplinas (no antigo) para quatro disciplinas (no atual), estando tanto no antigo PPP quanto no novo a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Ainda assim, a grosso modo, ficou notória a predominância de disciplinas que preparam e prepararão os alunos na ênfase em Contextos Clínicos e de Saúde (UFRR, 2014). E, como aponta as discussões de Cruces (2010a), não será difícil adivinhar a preferência da atuação dos futuros finalistas. Com esse novo PPP, o curso também diminuiu em termos de carga horária, passando de 11 para 10 semestres, formando a primeira turma só a partir de 2020 nesse novo PPP.

o nome de “Psicologia da Educação” e a outra “Psicologia da Aprendizagem” (Faculdades Cathedral, 2018; UFRR, 2018a). Ressaltando que os dois cursos ofertavam a opção de estágios básicos e estágios específicos obrigatórios, estes últimos dependiam da oferta organizada pelas coordenações dos cursos que contemplavam também outras áreas, não necessariamente oferecendo sempre aos estudantes o estágio em Psicologia Educacional e Escolar. Enfim, o que queremos enfatizar com os dados trazidos é que o momento de conhecimento e discussão crítica gerado no espaço das disciplinas parece ser insuficiente para que (as)os estudantes se apropriem dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Educacional e Escolar, especialmente do arcabouço teórico na perspectiva crítica de Psicologia Escolar.

Destarte, verificamos que a predominância da perspectiva clínica, que historicamente tem privilegiado a formação das psicólogas e psicólogos, ainda é uma realidade nos cursos de formação em Psicologia do estado de Roraima. Em âmbito nacional, vários autores (publicações analisadas por Souza, Ramos et al., 2014) têm criticado a Psicologia tradicional que, por muito tempo, responsabilizou e continua a responsabilizar os sujeitos de forma individual dentro da Educação, sejam eles a criança, a família e até mesmo o professor, pelas dificuldades dos estudantes no processo de escolarização. E mesmo após os avanços proporcionados pelo movimento de crítica, questionado o modelo clínico-médico enquanto prática da(o) psicóloga(o) no campo da Educação, é notória a dificuldade de superação desse modelo e de promover as almejadas mudanças no campo, isto é, as transformações significativas nas bases curriculares de formação das(os) psicólogas(os) de modo a contemplar as discussões e reflexões surgidas após o citado movimento.

Facci e Silva (2014) consideram que no atual panorama para a formação dos profissionais de Psicologia, definido pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁶, não se defende uma formação em massa de psicólogas(os) educacionais e escolares, mas que seja garantida uma formação inicial que contemple o conhecimento das questões que possibilitam ao futuro profissional compreender de modo crítico a queixa e o fracasso escolar, a medicalização do cotidiano educacional, o processo de escolarização, bem como a cultura

¹⁶ Neste ano de 2018 o Conselho Federal de Psicologia, em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep) e a Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi), promoveu reuniões para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Psicologia. O relatório final com a minuta de revisão das diretrizes está disponível no site do CFP em <<https://site.cfp.org.br/relatorio-final-ano-da-formacao-em-psicologia/>>. É notório o teor democrático dos princípios norteadores das diretrizes da Psicologia basilarados nos direitos humanos, na laicidade, no respeito às diferenças e no enfrentamento das desigualdades, além de focar o compromisso social, a formação generalista, ética e cientificamente orientada, com vinculação às políticas públicas, especialmente às áreas da Saúde, Educação e Assistência Social (CFP, 2018b).

escolar de uma forma geral, considerando-se que a escola é fundada em condições históricas concretas, sob as influências intencionais do modo como os homens se organizam para transformar a realidade.

Resgatando as duas categorias listadas, sendo a categoria *clínica* com 60% e a *clínica e institucional* com 40%, trabalharemos agora com as falas das(os) psicólogas(as) que classificamos como tendo uma prática *clínica e institucional*. Vejamos os relatos:

Tudo que é em grupo eu participo, então, conselhos de classe. Nos conselhos de classe . . . nas reuniões pedagógicas de todos os três setores [Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio], eu também participo. . . . quando é pra ter reunião geralmente eu me sento com os coordenadores antes pra construir a pauta. . . . Eu separei dois dias pra esses atendimentos... aquela lista [com nome de alunos] que te falei individualizada . . . Terça-feira é o dia da reunião pedagógica. Toda terça à tarde é pra os professores e a terça de manhã é pra os professores que tem interesse de me procurar individualmente, né. Então assim, ah... eu quero conversar contigo... eu tenho um assunto... a terça de manhã é pra eles. Quarta e quinta são os dias de trabalhos em grupos que eu desenvolvo na escola. Então tem dois trabalhos que hoje tão em andamento . . . orientação vocacional/profissional. . . . Tem com Fundamental 1, que eu trabalho em parceria com os . . . são os estagiários da Pedagogia, que é trabalhar as habilidades sociais, que seriam trabalhar a questão das... como trabalhar as emoções [*você também faz o serviço de supervisão?*] Humhum... faço. Geralmente vem pra coordenadora de estágio dentro do . . . e ela me encaminha. Eu não sei qual o número, mas tem um número, assim... eu não sei qual é o número, mas esse semestre eu fiquei com... eu só fico com estagiário de Psicologia. (P1)

. . . nós atendemos as demandas das escolas, né, vindas, que trata da questão de alunos, funcionários, né, e isso se estende também a um trabalho com as famílias dependendo da situação, a gente atende também os familiares, mas esse atendimento, ele acontece num único momento, posteriormente são encaminhados para as redes de atendimento... CRAS, CREAS... dependendo da demanda, né, aí são encaminhados para psicólogos, psiquiatra. . . . [*Esse tipo de atendimento, no caso a psicóloga atende . . . como é que ele se caracteriza? Você pode relatar um caso pra exemplo?*] . . . é, esse atendimento, como eu te falei . . . nós vamos fazendo a escuta, há uma identificação do problema, do que realmente esteja acontecendo... e, diante dessa, dessa panorâmica, a gente faz o encaminhamento. Como eu te falei, para esses locais que vão acolher, CRAS, CREAS, CHAME... dependendo da demanda, da situação. . . . Nós trabalhamos as capacitações. Amanhã vai ter a primeira capacitação dos, dos orientadores. . . . Nós temos as demandas de visitas na escola, nós temos reuniões né. Nós participamos basicamente de todas as questões que envolvem conflitos dentro da escola, né, como te citei, inclusive de desentendimentos com relação a conflitos mesmos, interpessoais, dentro da escola, de gestão, tudo isso é uma demanda nossa, mas, às vezes, nós estamos lá pra mediar, fazer mediação e os atendimentos, que não param, assim, nós temos... nós temos várias, é... uma demanda muito intensa. (P9)

. . . eu atendo os quatro segmentos. . . . são muitos alunos e as professoras acabam tendo um olhar a mais, assim, muitas vezes, elas acabam me trazendo as demandas. . . . Mas eu também entro em sala de aula. . . . De repente, até no, é... na forma como o professor ali tá explicando. . . . Tô no trabalho também de orientação para os professores. . . . e, muitas vezes, problemas assim também entre colaboradores... e, aí, a parte administrativa me chama para resolver problemas entre colaboradores . . . entre é... uma coordenação e um professor. . . . semana pedagógica eu sempre faço treinamento, então eu faço treinamento e capacitação com todo. . . . eu faço as rodas de conversa também com os pais . . . todo início de ano, na primeira reunião pedagógica, eu . . . peço sugestões de tema para que eles tragam os temas de interesse deles, entendeu? Aí eles trazem os temas, trazem as demandas. . . . nós temos reuniões semanais, reuniões de equipe que tem a diretora-geral, a diretora geral da instituição, a diretora pedagógica, as coordenações e eu participo dessas reuniões... . (P13)

. . . eu tenho contato direto com os alunos, tudo que acontece na escola, a maioria das coisas passam por mim. Eu atendo diretamente os pais, na dúvida de dificuldade de aprendizagem vem comigo, comportamento, alunos que chegam na escola, todos passam comigo, e atendo as solicitações também... o professor precisa falar com os pais, vem comigo. Precisa de fazer alguma intervenção no sentido de

comportamento em sala, fica comigo, a minha parte é mais a parte disciplinar... a parte comportamental, que envolve disciplina. Então tenho contato com professores, com alunos e com os pais dos alunos e como eu sou da escola a muito tempo, cria-se um vínculo. Então, muitas vezes, os pais já me procuram diretamente, às vezes não é comigo, mas já vem direto comigo e depois que eu escuto é que eu encaminho pra onde é de direito. . . . No dia a dia, o que vai aparecendo a gente vai fazendo e com as intervenções, que, no caso, são os professores que chegam pra nós e falam... eu preciso que... os alunos dessa sala estão apresentando esse tipo de comportamento. Aí a gente vai e planeja um trabalho com eles, seja de relacionamento interpessoal ou *Bullying*, o que for surgindo a gente vai acrescentando. . . . e, conforme somos demandadas, vamos fazendo as intervenções e também têm aquelas intervenções pontuais, que são atendimentos pontuais, tipo atendimento aos pais, reuniões, algumas palestras com professores... isso são trabalhos pontuais que a gente tem sempre. Treinamento no começo do ano. Em reuniões, geralmente, a gente tem alguma coisa pra fazer com os professores, quando voltam no meio do ano também. Então, a gente tá sempre intervindo também com os professores. . . . Durante as reuniões que são marcadas, que todo mês tem reunião com os professores, a gente sempre participa porque os professores vão trazer pra nós as demandas. . . . Acontece algumas vezes, por exemplo, pais que estão se separando, aí, às vezes, o aluno ele fica muito abalado e ele procura a gente. Geralmente eles vão no nosso setor mesmo, porque é lá que, além de ser o setor de Psicologia, é onde eles têm mais apoio. . . . Aí eles chegam muito chorosos, quando é no caso de separação, aí a gente vai escutar, vai aconselhar, às vezes, o pai se adianta e diz, olha, ele tá passando por um processo assim e assim . . . e aí quando a gente percebe que é uma coisa assim, que tá atrapalhando os estudos e a parte emocional também, já tá ficando prejudicada... já tá afetando relacionamento interpessoal dele, aí a gente encaminha pra atendimento fora da escola. (P15)

Como comentado, observamos diante desses dados uma leve inclinação das(os) psicólogas(os) envolvidas(os) com atividades que abarcavam todos os atores da escola e em todos os níveis, entretanto, devido ao fato de não focalizarem somente no aluno para entender os motivos da queixa escolar, envolvendo outros agentes educacionais para compreensão das dificuldades dos alunos no processo de escolarização, esses profissionais demonstraram capacidade para mobilizar outras práticas, além daquelas tradicionalmente postas pela Psicologia, apresentando flexibilidade e abertura para buscar outros elementos no espaço escolar para melhor compreender aspectos da dificuldade da criança, isto é, de sua queixa escolar, mesmo ainda sem entenderem a complexidade da composição da queixa a partir dos referenciais da Psicologia Educacional e Escolar crítica.

Tada et al. (2014, p. 85) sustentam que “respaldando-se na prática clínica, de diagnóstico, minimiza-se a importância de se ouvir os atores escolares responsáveis por construir a queixa escolar e de conhecer o contexto no qual se deu essa construção”, com isso, as autoras ressaltam que na Psicologia Educacional e Escolar, de perspectiva crítica, espera-se que a(o) psicóloga(o) atuante no campo educacional possa realizar atividades com todos os atores escolares e em todos os níveis de ensino, propondo-se a construir espaços que visem à compreensão da complexidade do fenômeno educacional e de seus desafios, dentre eles, a produção da queixa e do fracasso escolar, rompendo com o modelo tradicional de atuação dentro das escolas. Os dados de nossa pesquisa apontaram que a atuação de 60% das(os) participantes se alinhava à perspectiva *clínica* e 40% das(os) entrevistadas(os) apresentavam

um misto entre uma atuação *clínica* e *institucional*, isso não significa que todas(os) as(os) profissionais estivessem fazendo atendimento clínico-terapêutico em suas instituições, com exceção de duas. Tratava-se mais de uma perspectiva de trabalho com características de viés mais individualizante e, por consequência, mais voltado às questões internas/emocionais dos atendidos. Em correspondência com os achados da pesquisa brasileira sobre a *Atuação do psicólogo na Educação Básica*, nossos dados se correlacionam com os encontrados nos estados de Rondônia e do Acre, onde ficou constatado o predomínio da atuação das(os) psicólogas(os) na modalidade *clínica*, sendo que no Acre obteve-se 81,8% e Rondônia 57,9% das(os) profissionais entrevistadas(os).

Facci e Silva (2014) argumentam que é sumamente relevante contextualizar a ação do psicólogo, cuidando para que a atuação não seja compreendida de maneira individualizante, isto é, como se só o profissional fosse o único responsável pelo seu *fazer*. Ao contrário, necessitamos ponderar essa questão, assim, para fundamentar as reflexões a respeito da atuação da(o) profissional de Psicologia Educacional e Escolar, as autoras teceram algumas indagações para nos orientar, a saber: devemos questionar sobre a formação inicial da(o) psicóloga(o), isto é, se durante a graduação houve oportunidade das(os) alunas(os) cursarem disciplinas e realizarem estágios na área da Psicologia Educacional e escolar; caso a resposta seja sim, questiona-se se nesse momento foi possível o acesso a autores e à possibilidades de reflexão no que tange ao processo de escolarização e seu campo; as autoras também abordam a importância de se perguntar como foi a forma de ingresso da(o) profissional nas instituições em que se encontram, se foi por meio de concurso com edital específico para a área educacional e escolar ou com edital com assuntos genéricos; como ocorreram as contratações das(os) profissionais, bem como questionar suas condições concretas de trabalho; ainda é relevante indagarmos sobre o respaldo que tem as(os) psicólogas(os) em sua prática diária, seja em termos de autonomia e apoio as suas decisões e ações, seja para investir em formação continuada; e, no caso das instituições de Ensino Superior, é fundamental indagar quando tratam da formação da(o) psicóloga(o) para atuar no âmbito educacional, se têm defendido a relevância de referenciais teóricos para o desenvolvimento de uma prática profissional mais condizendo com o contexto educacional, etc. Ainda há outros dois questionamentos tão importantes quantos os vistos até aqui, são: será que as(os) profissionais de Psicologia têm realizado discussões propiciando diálogos com os campos da Educação e da Saúde no que se refere aos fenômenos educativos? E, como as(os) psicólogas(os) têm se posicionado diante do movimento contra a medicalização da Educação e da Sociedade? São todas indagações que Facci e Silva (2014) nos convidam a

refletir no sentido de ampliar a compreensão do porquê que as discussões realizadas no seio do movimento de crítica, há quase quatro décadas, ainda não se materializam na prática de muitos profissionais que atuam nos contextos educacionais, principalmente dos formados após o ápice desse movimento, que teve e ainda tem intensa produção de fundamentos teóricos e possibilidades metodológicas de atuação.

4.1.3 Concepções teórico-metodológicas

Nesta seção trazemos uma breve descrição sobre as referências teórico-metodológicas (teórico-práticas) que sustentavam a atuação das(os) psicólogas(os) no contexto educacional de Boa Vista/RR. Nossa mobilização em conhecer a linha teórica das(os) entrevistadas(os) tem relevância dado que determinadas abordagens têm posições e proposições acerca da visão de mundo, homem e sociedade que desconsideram os determinantes sociais e históricos que influenciam a vida das pessoas e, por consequência, também não vão considerar tais dimensões na produção do fracasso escolar e no processo de escolarização, descartando a complexidade que compõe o fenômeno educacional. Desse modo:

A fundamentação teórica que alimenta a atuação profissional precisa ser mais profundamente investigada e questionada, para podermos apreender o sentido da teoria na prática dos psicólogos escolares, bem como o impacto e o alcance de pesquisas, estudos e publicações na formação e na atuação (Souza & Silva, 2009, p. 98).

Para identificar as orientações teórico-metodológicas que embasavam a atuação das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os), trabalhamos com duas questões, a saber: *Qual a teoria que embasa a sua prática profissional diante das diversas demandas da instituição? Há autores específicos que lhe auxiliam na fundamentação teórica de seu trabalho? Quais?*

Com isso, verificamos que as abordagens citadas foram: Existencial-Humanista, Neuropsicologia, Psicanálise, Teoria Comportamental, Teoria Cognitiva Comportamental, Teorias Psicodinâmicas, Terapia Sistêmica, Terapia de família e de casal, salientando que parte das(os) participantes mencionaram-nas por identificação, não necessariamente por ter formação nelas, salvaguardando os que possuíam especialização em Neuropsicologia, Teoria Cognitiva Comportamental e Terapia Sistêmica, que, embora sejam relevantes, não dizem respeito à teorias que sirvam para embasar a atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, pois reitera uma postura fincada na atuação clínica, que há muito se tem questionado na área e que questionamos neste trabalho enquanto prática da(o) psicóloga(o) no campo da Educação. No

Apêndice F podemos verificar quais foram os cursos realizados por nossas(os) participantes, bem como conhecer as(os) psicólogas(os) que fizeram especialização em cursos relacionados ao contexto educacional.

Ao longo das entrevistas, as(os) psicólogas(os) citaram os seguintes autores: Aaron Beck, Bandura, Carl Rogers, Freud, Judith Beck, Lacan, Pavlov e Skinner. Na área da Teoria da Aprendizagem, mencionaram Vigotski, Piaget e Wallon, ressaltados no campo do desenvolvimento infantil e da aprendizagem. Sem mencionar nomes, as(os) entrevistadas(os) relataram aspectos teóricos ligados à psicodinâmica do trabalho e ao “Baralho das Emoções”, este dos autores Renato e Marina Caminha, indicado para o trabalho com crianças na clínica psicológica. Houveram participantes que listaram nomes de pressupostos antagônicos, mas também encontramos profissionais que buscaram manter uma coerência entre os autores que norteavam seus trabalhos, área de especialização e abordagens com as quais se identificavam, contudo não foram autores do referencial teórico da Psicologia Educacional e Escolar, da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria Crítica, pensadores do campo da Educação, da Pedagogia crítica, etc., sugerindo que desconheciam ou não compreendiam as contribuições dessa literatura de vasto arcabouço teórico que busca compreender e explicar a complexidade do fenômeno educativo (Marinho-Araújo, 2009; Meira & Antunes, 2003; Zibetti, Souza & Barroco, 2015), do processo de escolarização (Machado & Souza, 1997/2010; M. Souza, 2007; Souza, Silva & Yamamoto, 2014), da produção da queixa (Machado, 1997; M. Souza, 1996; B. Souza, 2007) e do fracasso escolar (Machado, 1996/2000; Patto, 1984, 1990/2000), além do compromisso ético e político que devemos ter ao atuar nos espaços educacionais (Machado, 2003; Meira, 2000, 2003; Meira e Antunes, 2003; Tanamachi, 1997, 2014; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000).

Houveram psicólogas(os) que não citaram autores, o que é, a despeito da importância de uma atuação calcada em uma base teórica sólida, preocupante, pois de acordo com Souza e Silva (2009, p. 97). “... sempre há uma teoria a embasar uma prática, mesmo que o profissional não a explicita. Além disso, o diálogo com autores precisa ser constante e cotidiano, para que a prática não resvale para o senso comum”. De modo geral, percebemos um grande ecletismo entre as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) mas, mais em relação à apropriação e uso dos métodos das abordagens indicadas do que de seus pressupostos teóricos, além disso, notamos que esses profissionais costumavam estabelecer diálogos em suas práticas com autores e abordagens da perspectiva clínica, o que contribui para que a(o) psicóloga(o) da Educação continue a manter uma atuação pautada no modelo *clínico*, impossibilitando sua compreensão

sobre o processo educacional e a complexidade de se pensar e discutir o fracasso e a queixa escolar como construções coletivas.

4.2 Eixo 2: Os desafios da atuação das(os) psicólogas(os) no extremo Norte do país

Referente às dificuldades apresentadas pelas(os) psicólogas(os) entrevistadas(os), perguntamos sobre dificuldades e limites enfrentados nas instituições de ensino em que atuavam por meio das seguintes questões centrais: *Quais os obstáculos para a realização do seu trabalho? Quais dificuldades enfrenta?* Analisando as respostas dos dez selecionados para a discussão desse Eixo, encontramos as seguintes dificuldades/limitações: a) lidar com o excesso de demandas do próprio trabalho, a sobrecarga; b) romper com o modelo *clínico* cotidianamente; c) desconhecimento da atuação do psicólogo por parte dos atores da instituição escolar, tanto as(os) que atuavam com o modelo *clínico* quanto as(os) que foram classificadas(os) no modelo *clínico e institucional* de atuação; d) havia a questão dos “superiores hierárquicos” delegarem de maneira autoritária as demandas das(os) psicólogas(os) e no caso das concursadas também existia a incompreensão das especializações do campo da Psicologia por parte de seus superiores; e) infraestrutura precária para desenvolver suas ações, por exemplo, falta de transporte, salas, entre outros; f) profissão perigosa a depender do público que atende; g) insatisfação com o salário; h) desvalorização da profissão; i) falta de tempo para a formação continuada; j) dificuldade de compreender a atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar enquanto ação institucional; k) questões da própria atuação em um modelo *clínico*, como falta de sala, horário curto para os atendimentos, desconhecimento sobre os transtornos mentais, pais que não seguem as orientações de encaminhamentos, entre outros. A seguir discutiremos alguns desses desafios.

A grande maioria, 80 % (n=8) das(os) entrevistadas(os), relatou sofrer com a sobrecarga de trabalho. Apenas duas(dois) entrevistadas(os) se disseram satisfeitas(os), pois para uma(um) delas(es), mesmo com muita demanda, havia flexibilidade de seu horário junto à administração da instituição quando ultrapassava sua carga horária diária; e para a(o) outra(a) entrevistada(o), mesmo sendo a(o) única(o) profissional de Psicologia em sua instituição, seu trabalho estava integrado ao de uma equipe multiprofissional, o que segundo ela(ele) permitia que não houvesse sobrecarga de trabalho.

Em relação aos que afirmaram ter sobrecarga trazemos os seguintes relatos:

Então o desafio é que eu hoje estou sozinha pra uma escola de 600 alunos, mais pais, professores e a própria instituição. . . eu não tenho tempo suficiente, eu trabalho dois horários e os momentos que eu tô na escola eu não consigo ficar sem ninguém está comigo. (P1)

A grande demanda e os encaminhamentos das coordenações... podemos falar que é uma sobrecarga, até porque imagina duas psicólogas para mais... eu, eu acredito que aqui já chega quase cinco mil alunos . . . a instituição ainda quer te mandar para outros Campi para você fazer atendimento. E, aí, quando você, você nega . . . aí, às vezes, eu sou mal interpretada. (P5)

[Qual a sua carga horária semanal?] 40 horas... até 45h [risadas]. Olha, questão de carga horária flexível, pode até ser, mas o problema é que a demanda é muito grande. E tem dia que eu não vou pra o almoço. É muito ruim isso aqui pra mim entendeu, que eu não vou pra o almoço... e não é porque eles dizem que eu tenho que ficar, mas é a responsabilidade. (P6)

. . . por tudo que eu faço aqui na escola, porque não é pouca coisa, inclusive a minha carga horária são 44 horas semanais, eu não trabalho aos sábados, então eu organizo as 44 horas durante a semana. Então, é uma carga horária bem puxada, quase que uma dedicação exclusiva, manhã e tarde aqui na escola, muitas vezes, acabo passando do horário também por conta das demandas. (P13)

A dificuldade é a demanda que é muito grande, às vezes, a gente não consegue fazer uma coisa tão bem feita como gostaríamos porque é um entra e sai da sala, cada hora é uma coisa diferente da outra. Então a gente atende o aluno, como eu te falei, o pai e o professor, então a demanda é muito grande, por isso dificulta e aí a maior dificuldade que a gente tem é essa... que toda hora tá chegando um monte de coisa, aí a gente vem preparado pra fazer uma coisa específica, mas aí fica difícil porque toda hora chega gente pra resolver alguma coisa. Então essa é nossa maior dificuldade. (P15)

Das(os) entrevistadas(os), 7 profissionais trabalhavam com carga horária de 40 horas semanais, 2 trabalhavam 30 horas semanais em horário corrido e 1 trabalhava 44 horas semanais. Mas, no relato de muitas(os), a jornada era demasiada, com jornadas de trabalhos intensas e com todo tipo de demanda, muitas vezes tirando-as(os) do próprio planejamento. Verificamos com isso que lidar com a sobrecarga de tarefas inerentes ao trabalho na escola e eleger prioridades era uma questão geradora de tensão e confusão, pois parecia existir certa dificuldade de se impor e de se posicionar em seu espaço e quanto a suas atividades, principalmente com a demanda proveniente dos “superiores hierárquicos”, uma vez que delegavam de modo autoritário, dificuldade também compartilhada pelos seguintes profissionais:

Outra... aquilo lá que eu te falei, dos encaminhamentos serem propostas abordagens de como eu devo atender o aluno, isso é reflexo do quanto a minha profissão é desvalorizada, entende... do quanto essa inserção ainda é desvalorizada, é algo subjetivo... então não dão importância. (P5)

. . . eu estava aqui, mas eu era demandada pra... pra fazer uma atuação do psicólogo organizacional em determinado departamento ou estava aqui e de repente minha chefia gostaria que eu me vinculasse a uma comissão de avaliação, ou... é, gostaria que eu fizesse um curso. . . (P2)

Percebe-se, assim, que havia essa inquietação com a hierarquia, de modo que a(o) psicóloga(o) sentia dificuldades de se impor e, por outro lado, também existia a dificuldade de

compreender a própria atuação enquanto psicóloga(o) educacional e escolar, em uma ação institucional:

A questão institucional também é um desafio, porque... a escola não é só professor e aluno e pais, né, então, tem os outros profissionais que estão ali também, é... que são subsidiários desse processo. . . . Então, eu tenho buscado leituras, tenho buscado me aprofundar em algumas coisas. . . . (P1)

[*Você identifica alguma outra dificuldade?*] Acho que dificuldade... é que nosso trabalho, ele demanda basicamente de... de, de estarmos aqui né, presente, como profissionais e isso a gente tem feito. E essa questão de logística . . . mas com relação a outras dificuldades não, porque o nosso trabalho é mais humano mesmo, a gente tá aqui pra gente fazer esse atendimento, né. (P9)

Eu não tenho muito tempo para trabalhar, para atuar como psicóloga. A Psicologia, nesse caso, é bom porque, como eu te disse antes, pelo nosso trabalho, pela nossa postura... o nosso ouvir é diferente, mas a gente trabalha muito mais como orientadora educacional do que como psicóloga, mas tem aquele momento que a gente senta como psicóloga... e o professor chegar e falar, olha, hoje eu vim conversar com a psicóloga, ainda brinca, aí sim... a gente senta, conversa, mas não voltado pra clínica, então, a gente realmente atua mais no setor de orientação do que da Psicologia em si. (P15)

Nos relatos trazidos para ilustrar a reflexão, observamos certa incompreensão da própria atuação, de modo que percebemos que faltava entendimento sobre o *fazer* da(o) psicóloga(o) no contexto educativo, especialmente no que se refere à prática abarcando a dimensão institucional do espaço, ou seja, desenvolvendo uma prática, como apresentamos, numa modalidade *institucional*, que é a de realização de rodas de conversas com professores, funcionários e também com as famílias; de fazer observação dos alunos em sala e durante os intervalos; promover a realização de grupos ou encontros individuais com os estudantes, etc., tudo com a finalidade de oferecer orientações que favoreçam o desenvolvimento, responsabilidade e engajamento de todos, de forma que todos os atores da instituição sejam compelidos a refletirem sobre o processo educativo e suas dificuldades, ampliando, assim, o entendimento sobre processo de escolarização, queixa e fracasso escolar (Gomes & Souza, 2015; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

É importante destacar que a Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica elaborou extensa produção a partir do movimento de crítica, apresentando-nos diversificadas possibilidades metodológicas de atuação, isto é, modelos práticos e teóricos orientando a prática das(os) Psicólogas(os) nos espaços educativos. Contudo, percebemos certa dificuldade de acesso desse arcabouço teórico-prático por parte das(os) psicólogas(os) que atuavam na Educação da cidade de Boa Vista/RR. Logo, se as(os) profissionais buscassem conhecer a vasta referência já publicada como, por exemplo, as referências desta dissertação, especialmente as pesquisas de Souza, Ramos et al. (2014) e a realizada em sete estados brasileiros sobre a *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (Souza, Silva &

Yamamoto, 2014), teriam conhecimento a respeito de formas de atuação indicadas para o referido campo e visão expandida para muito além da intervenção individual nos espaços educativos. Com isso, imaginamos que toda essa situação de incompreensão da própria atuação poderia ser minimizada e/ou reorientada.

Com relação a uma atuação crítica, afirmamos que é aquela que busca criar espaços de reflexão sobre o fenômeno educativo, ou seja, sobre o ambiente escolar, Educação formal, problemas do processo de escolarização, seus atores, o sistema, a repercussão das políticas públicas educacionais no “chão da escola”, entre outros. Nesse sentido, salientamos que todos aqueles que estão em volta da criança no processo educativo devem ser foco de intervenção da(o) psicóloga(o), de tal modo que o diálogo criado facilite a compreensão do movimento que existe por detrás da complexidade das dificuldades de escolarização, dentre elas a queixa escolar e o insucesso das crianças que “não aprendem”, indo para além dos aspectos individuais do aluno (Gomes & Souza, 2015; Tada, Lima et al., 2014).

Entendemos que deve ser na formação que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar deveria receber a devida preparação para lidar minimamente com a realidade escolar de forma contextualizada, priorizando conhecimentos para compreensão dos fenômenos educacionais, expandindo seu olhar para a dimensão histórica, social e política do processo. Contudo, sabemos que a formação das(os) psicólogas(os) ainda é um dos grandes desafios para uma atuação crítica e compromissada com a garantia de uma Educação de qualidade para todos, uma vez que há muitas instituições que ainda priorizam a formação na área clínica, facultando a participação das(os) graduandas(os) em Psicologia nas disciplinas específicas da Psicologia Educacional e Escolar e também em seus estágios, ficando o estudante prejudicado quanto à compreensão da atuação em contextos educativos (Facci & Silva, 2014; Gomes & Souza, 2015; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Ademais, resta às(os) psicólogas(os) já inseridas(os) no sistema educacional, mesmo com dificuldades para se afastarem com vistas à formação continuada como vemos no relato de P1 “... *gostaria de ter um pouco mais de tempo pra formação... minha formação, coisa que eu não tenho ainda*”, buscar cursos que as(os) capacitem para uma atuação crítica, de modo que a(o) psicóloga(o) que atue no campo educacional assuma o papel de promotor(a) da tão almejada melhoria do sistema educacional com a finalidade de contribuir para a conquista de uma Educação de qualidade para toda população, devendo ser este o grande compromisso de todas(os) as(os) profissionais ligadas(os) a este vasto campo (Lopes, 2016; Marinho-Araújo, 2009; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Facci e Silva (2014, p. 278) nos advertem que os cursos de formação em Psicologia “precisam se preocupar com a preparação de profissionais que sejam capazes de criticar o modelo clínico patologizante, que tem muitas vezes caracterizado a atuação do psicólogo na Educação”, vislumbrando colocar a serviço da sociedade psicólogas(os) comprometidas(os) com uma atuação crítica, de modo que se percebam capazes de realizar a transformação das condições materiais onde estiverem inseridas(os). Corroborando com esse diálogo, M. Neves (2007) explicita que as críticas ao modelo *clínico*, que só diagnostica o estudante como portador das mais variadas dificuldades, sejam intelectuais, de ordem orgânica, neurológica e até mesmo dificuldades afetivo-emocionais, todas internas ao aluno, isenta a escola e o próprio Sistema de Educação da responsabilidade para com os problemas que aparecem no espaço escolar, que são de origem multideterminada e plural, mas que, com a utilização das abordagens clínicas e da saúde, as dificuldades do processo de escolarização são tratadas como tendo uma causa individual e não social.

Como a graduação, à grosso modo, ainda não proporciona a boa parte dos alunos uma formação crítica, em que os mesmos compreendam de maneira aprofundada a complexidade do contexto educacional e de suas dificuldades, a formação continuada se torna fundamental na busca desse direcionamento, contribuindo também para consolidar a identidade da(o) profissional da Psicologia Educacional e Escolar. Esperamos que as(os) psicólogas(os) atuantes na Educação busquem realizar cursos que as(os) oportunizem melhor compreensão sobre o processo de escolarização, apresentando práticas contextualizadas e fundamentadas pelos avanços acadêmicos de perspectiva crítica (Gomes & Souza, 2015).

Segundo Souza, Ramos et al. (2014), a busca por conhecimentos técnico-científicos, tanto da área da Psicologia quanto do campo da Educação, em sua dimensão ética e política, tem a finalidade de sustentar uma atuação potencializadora, que prima por construir (novas) estratégias que rompam com a postura psicométrica, clínica e individualista de intervenção da(o) psicóloga(o) educacional e escolar. Na perspectiva crítica de Psicologia Educacional e Escolar, tais estratégias devem abarcar a dimensão institucional das relações escolares, tornando potencializador o trabalho das(os) psicólogas(os) na Educação. Nesse sentido, as(os) profissionais devem atuar junto às questões institucionais de modo a garantir sua autonomia de trabalho para que tenha possibilidade de analisar a prática institucional e criar mecanismos de atuação.

No que tange ao conflito recorrente de um *fazer* clínico, as(os) profissionais entrevistadas(os) relataram que:

. . . um dos professores chegou e levantou a mão. Tá? Mas você não faz psicoterapia, você não faz atendimento individualizado, você não faz clínica, o que que você faz dentro da escola? Aí eu disse: olha... dentro da escola, o psicólogo escolar ele pode fazer muitas coisas, na realidade eu até uso uma fala muito engraçada com eles, que eu digo assim, olha... quem tem que aparecer não sou eu, é vocês, é o professor, é o aluno. Eu estou aqui pra dá suporte. Eu sou suporte... quem vai se apresentar lá, são vocês... o meu papel é o de ajudar vocês a melhorar esse processo de ensino-aprendizagem, a formação humana, não a patologização e não a individualidade. . . . E volta e meia eu tenho alguns discursos assim, porque, dentre as respostas que eles deram [estava em reunião com os professores], tinha muito isso. Então eles tinham muito essa visão do psicólogo clínico dentro da escola. (P1)

Então, o que eu percebi é... que não havia esse olhar a respeito da atuação do psicólogo e um lugar específico e da sua especialização e também esse olhar a respeito das limitações, por exemplo, de tempo... que o psicólogo tem para proporcionar um atendimento de qualidade e que isso envolve um tempo, envolve um direcionamento, então é algo assim, que... que me preocupava bastante. . . . eu estava aqui, mas eu era demandada pra... pra fazer uma atuação do psicólogo organizacional em determinado departamento ou estava aqui e, de repente, minha chefia gostaria que eu me vinculasse a uma comissão de avaliação, ou... é, gostaria que eu fizesse um curso e aí esse curso com uma regularidade “x” e isso envolve pensar nessa atuação que eu já sou responsável aqui. (P2)

. . . o que as pessoas entendem como atuação do profissional psicólogo não é verdadeiramente a atuação, né... o que a gente aprendeu e o que tava na nossa legislação é muito diferente do que o que eles pensam. Então, assim, é também, é um obstáculo fazer isso porque a gente é entendida como alguém que não quer trabalhar quando se nega a atender todo tipo de demanda que pedem. (P5)

. . . uma outra coisa que é importante comentar é que associam o psicólogo na escola como aquele que dá conta de tudo, então todos os problemas é o psicólogo que vai resolver, então, por exemplo, os professores muitas vezes me procuram, não só por dificuldades aqui na escola, mas dificuldades pessoais e... aí me procuram também, eles também procura. Na verdade, assim, quando eu fui contratada, eu fui contratada para trabalhar com os alunos, né, e trabalhar com os professores demandas relacionadas aos alunos, né, mas, assim, como eles procuram... é difícil, assim, a gente também negar, né... então, assim, claro que eu não faço um atendimento psicoterápico aqui, não é uma sessão de terapia, mas, na medida do possível... um acolhimento, né, de repente assim, uma... uma... eu não diria uma orientação... Acho que um acolhimento... acho que essa é a palavra, de acolhimento, de ter aquele olhar e tal, então a gente acaba fazendo. (P13)

Notamos que ainda é grande o desconhecimento da atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar e, como vimos nos relatos, quando a(o) psicóloga(o) se nega a atender uma demanda que já entende não ser sua, ela(ele) não é compreendida(o), o que causa certo desentendimento no seu espaço de trabalho, que pode ser com a equipe ou com aqueles a quem está diretamente subordinada(o) na instituição de ensino. A esse respeito, M. Souza (2014b, p. 284) nos esclarece que embora alguns profissionais procurem realizar uma prática na direção de ações institucionais “a demanda escolar continua fortemente marcada pela solicitação do atendimento individual e clínico, gerando tensão entre o serviço oferecido e as expectativas da escola”, e, não por acaso, ainda é extremamente desafiante para a atuação profissional modificar esse entendimento, pois a velha identidade profissional da(o) psicóloga(o) foi historicamente fundada com a Psicologia clínica e seu modelo clínico-médico nas escolas, o qual ainda comparece intensamente nas demandas do contexto educacional (M. Souza, 2014b; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Diante disso, estudos apontam a urgente necessidade de se romper com esse modelo *clínico*, tradicionalmente usado na década de 1960 e no decorrer de 1970 dentro das instituições escolares e ainda muito presente nos dias atuais (Antunes, 2003; Patto, 1990/2000; Meira & Antunes, 2003; Sousa, Silva & Yamamoto, 2014; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000). Dessa forma, atualmente se orienta que pesquisa e prática dos profissionais da Psicologia no campo da Educação devem ir na direção de procedimentos e instrumentos que apresentem coerência com as bases epistemológicas de explicação da realidade educacional, tal como apresenta a Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva. Essa coerência possibilitará aos profissionais o rompimento com os modelos tradicionais da Psicologia dentro da Educação, aproximando-os cada vez mais do cotidiano da instituição de ensino (Souza, Ramos et al., 2014).

Outros desafios apresentados pelas(os) entrevistadas(os) eram de ordem prática do dia a dia da atuação, ou seja, problemas relacionados à execução de um serviço eficaz, com qualidade e compromisso com os envolvidos, por exemplo, a falta de infraestrutura foi uma questão bastante presente nos relatos, entretanto, a questão de locomoção incomodava mais como nos relatam P6 e P9:

A questão da logística do transporte. A gente sofre muito com a questão de transporte, por quê? Porque nem sempre tem transporte pra gente fazer os atendimentos, quando o atendimento é perto daqui eu vou com meu carro, mas quando é longe, eu não vou, não utilizo meu carro pra ir. E a gente tem muita demanda e não tem transporte para ir... já tive que desmarcar várias vezes com os pais porque não tem transporte, essa hoje... se você falar assim... qual a minha maior dificuldade pra realizar os atendimentos é a questão de transporte. (P6)

[Você identifica alguma outra dificuldade?] Acho que dificuldade. . . . questão de logística, é mais essa questão de transporte, né, às vezes, pra se deslocar nem sempre nós temos. (P9)

Porém, identificamos que esse tipo de dificuldade não era uma realidade apenas das(os) profissionais de Boa Vista, Tada et al. (2014), apresentando as dificuldades encontradas pelas(os) entrevistadas(os) rondonienses na pesquisa sobre *a Atuação do psicólogo na rede pública de Educação*, traz à baila as dificuldades enfrentadas na atuação das(os) psicólogas(os) educacionais e escolares, dentre elas revelaram que havia falta de disponibilidade de transporte na Secretaria de Educação, órgão de lotação das(os) psicólogas(os) pesquisadas(os), para levá-las(os) às escolas e outros espaços em que precisavam estar para obter melhor compreensão a respeito da queixa escolar e também para promover ações, tal dificuldade acarretava um problema de logística que as(os) limitavam na atuação.

No que diz respeito ao salário, constatamos a insatisfação das(os) entrevistadas(os), trazida nos seguintes relatos:

O salário é um problema, né? [risos...] nesse ponto, minha satisfação é baixíssima. (P11)

Ó, eu me sinto valorizada, mas... assim, pelo salário nem tanto. Eu acho que... eu penso que, financeiramente, por tudo que eu faço aqui na escola . . . Então, assim, financeiramente falando, eu penso que... o que eu ganho, como é que eu posso dizer a palavra... assim, eu penso que, de repente, financeiramente falando, eu não sou tão valorizada. (P13)

Com o salário... pois é, foi o único questionamento que eu fiz quando entrei aqui, eu achei baixo, mas terminou que me prometeram uma gratificação, então aí eu fiquei mais tranquila. Mas só o salário não é muito não. (P16)

Desse modo, percebemos entre as(os) profissionais que atuavam na Educação Básica certo descontentamento com o que recebiam em termos salariais, pois quando comparavam a quantidade de tarefas a extensa carga horária que cumpriam, julgavam injusto o salário. Nesse sentido, convém trazermos a discussão da desvalorização dos profissionais que atuam na Educação, que também se reflete nos baixos salários. Ademais, assistimos a contínua desvalorização da profissão do professor dos ensinos Infantil, Fundamental e Médio, que também é uma realidade para os profissionais da Educação como um todo, e não se manifesta apenas na remuneração. Os profissionais que atuam nos sistemas estaduais e municipais de Educação enfrentam condições deprimentes e degradantes de trabalho, sendo uma delas o abandono das escolas por parte das instâncias governamentais, a exemplo disso, temos salas de aula muitas vezes sem infraestrutura adequada para receber os alunos, falta de gêneros alimentícios, superlotação, problemas outros que também impedem a realização de um trabalho de qualidade. Atualmente, as perspectivas para a Educação no país não são boas, ao contrário, com a promulgação da Emenda Constitucional 241/2016 (PEC 241), aprovada pela Câmara dos Deputados e também pelo Senado Federal como PEC 55, definiu-se o congelamento dos gastos públicos por, pelo menos, 20 anos, não somente para a área, mas também para a saúde (Rossi & Dweck, 2016). Tal medida, afirmam Rossi e Dweck (2016), não trará crescimento econômico para o país nem produzirá grandes impactos na redução dos gastos públicos para essas duas áreas. Essa constatação conflita com o que fora anunciado pelos representantes e defensores da referida Emenda. Assim, assistiremos por pelo menos duas décadas a derrocada da precariedade desse importante campo para o país. Quanto à remuneração mínima do trabalho dos profissionais da Psicologia, podemos acompanhar pelo site do CFP um Projeto de Lei, o PL 1858/1991, que, em sua ementa, pede a equiparação do salário profissional e jornada de trabalho do psicólogo ao do cirurgião-dentista e do médico. Esse projeto atualmente se encontra na Câmara do Deputados, com última tramitação datada de 06 de novembro de 2003 (CFP, 2018c). Enfim, a luta da categoria por melhoria salarial e de condições de trabalho ainda será uma

constante por algum tempo no Brasil, onde assistimos as perspectivas para melhoria da Educação e seus trabalhadores decaírem dia após dia.

Considerando os dados apresentados até aqui, no que concerne às práticas de atuação, verificamos que todos os profissionais atuavam atendendo o aluno e, uma grande maioria, atendendo também professores e pais, alguns inseriam ainda os funcionários nas intervenções e nenhum(a) das(os) psicólogas(os) relataram desenvolver trabalhos com a família e com a comunidade. Uma minoria relatou desenvolver algum tipo de projeto com os alunos e ninguém desenvolvia projetos com os professores, pais e os diversos funcionários da instituição escolar. Constatamos também que nossas(os) entrevistadas(os) estavam muito atarefadas(os), mas acolhendo ao que era demandado pela instituição, isto é, atendendo as expectativas mais imediatas da escola e, além de atender aos alunos em situação de queixa escolar, também faziam acolhimento de queixas emocionais das(os) funcionárias(os), alguns pais e alunos, além de atuar na resolução de conflitos entre os atores da escola.

No que se refere a queixa escolar, as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) geralmente faziam o encaminhamento da criança para profissionais fora da instituição de ensino, com a finalidade de que a criança fosse investigada e avaliada quanto às suas questões orgânicas e/ou emocionais, retornando para a instituição escolar quase sempre com um diagnóstico laudado. Também verificamos que os diagnósticos dos alunos, em geral, não eram questionados, não se tecia críticas em relação ao laudo recebido no sentido da necessidade de tal diagnóstico, ao contrário, quando a criança apresentava certa dificuldade em seu processo de escolarização, seus encaminhamentos geralmente eram para um profissional da área da saúde (sendo mais comum o neurologista, neuropediatra, psiquiatra, psicólogo clínico, etc.) para confirmar o “problema” da criança. Assim sendo, priorizando o viés biológico para explicação e resolução das dificuldades de aprendizagem da criança que, na verdade, são dificuldades do processo de escolarização e que, com olhar apenas biológico/emocional, o problema recai somente sobre o estudante. Tal postura contribuiu e contribui para reduzir as dificuldades escolares do processo educativo à fatores orgânicos, o que é complicado nos dias atuais, uma vez que em tempos de medicalização e patologização da Educação, a(o) psicóloga(o) educacional e escolar deve compor questionamentos e reflexões, tecendo críticas tanto aos laudos quanto à medicalização dos alunos (Souza, Gomes, Checchia et al., 2014).

De acordo com Souza, Gomes, Checchia et al. (2014) é necessário que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar observe e problematize o fenômeno de inúmeras crianças saudáveis estarem sendo medicadas em função das queixas escolares, pois o que se quer muitas vezes é

controlar o comportamento da criança, ajustá-la à turma e à escola. Por isso, é necessário e urgente que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar promova: espaços de discussão, informação e reflexão com os atores da escola acerca do processo de medicalização que acomete a sociedade e, principalmente, o campo da Educação; rodas de conversa e/ou grupos de discussão com os professores sobre a banalização dos diagnósticos; reflexões com os profissionais da escola como um todo com o fim de desconstruir rótulos preestabelecidos. Nesse sentido, chamamos a atenção para a relevância de se romper com os diagnósticos atribuídos às crianças, em sua maioria, diagnosticadas com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH), e a banalização destes.

Cabe a ressalva de que não negamos a existência de problemas orgânicos e emocionais, o que se busca é uma visão que extrapole esse olhar reducionista de atender apenas uma das múltiplas facetas do processo de escolarização, depositando inteiramente na criança a responsabilidade do seu “não aprender”.

No que tange aos desafios apresentados pelas(os) psicólogas(os) entrevistadas(os), em sua maioria, afirmamos que são dificuldades similares a de outras(os) psicólogas(os) que atuam na Educação, investigados por pesquisadores da área que estudam a atuação e/ou formação do psicólogo educacional e escolar no país (Bray, 2015; L. Lima, 2015; Lopes, 2016; Marinho-Araújo, 2009; Meira & Antunes, 2003; M. Souza, 2010b; Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Diante disso, profissionais apontavam sobrecarga de trabalho, dificuldades de romper com o modelo clínico de atuação, bem como descontentamento com os baixos salários, além de falta de infraestrutura adequada para realização do trabalho, falta de tempo para formação continuada, entre outras dificuldades e limitações. Contudo, superar a prática clínica que sedimenta um olhar patologizante e psychologizante do processo de escolarização ainda é um dos maiores desafios, de acordo com Souza, Silva e Yamamoto (2014), Viégas (2014) e com o que encontramos em nossa pesquisa de campo, visto que a imensa maioria das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) estavam formadas(os) a menos de cinco anos, o que indica que a formação oferecida ainda não estava atualizada em relação à produção teórico-metodológica da área Educacional e Escolar crítica em franco desenvolvimento e divulgação no país.

Lopes (2016) menciona que os desafios apontados pelos participantes de sua pesquisa, *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares*, estavam caracterizados nas figuras dos profissionais e pessoas que compunham o universo da escola, isto é, professores, alunos, família, funcionários. Ainda havia como desafio, a tarefa de trabalhar as individualidades e seus problemas. Porém, mais

desafiante era repensar a própria atuação, as próprias ações, com clareza a respeito de seu papel de psicóloga(o) educacional e escolar, de forma que conseguissem articular um trabalho em conjunto e em equipe, fazendo com que todos se implicassem na ação.

Lopes (2016) afirma que isso só é possível para as(os) profissionais que assumem um compromisso com as questões educacionais dentro de uma visão crítica de Psicologia Educacional e Escolar e ressalta que, embora seja uma difícil tarefa, tomar essa postura é uma maneira de fortalecer a identidade da(o) psicóloga(o) educacional e escolar e de mostrar a relevância da sua atuação dentro da instituição educacional. Ademais, é claro que para isso acontecer, necessário é que a(o) psicóloga(o) tenha conhecimento sobre o fenômeno educativo, o Sistema de Educação, as políticas públicas educacionais, as diretrizes formuladas para a área, entre outros assuntos. Segundo Martinez (2007) tal tomada de consciência será de grande relevância para sustentar sua prática e atuar com mais fluência e crítica junto às equipes pedagógicas. E apropriada(o) de uma prática reflexiva e crítica sobre o contexto educacional com foco mais institucional, a(o) psicóloga(o) saberá se posicionar como sujeito ativo, apoiando o sentido de suas ações na base do compromisso social de sua profissão.

Souza e Silva (2009) compreendem que é urgente e indispensável à necessidade de se investir na formação continuada de psicólogas(os) que já estão nos contextos educacionais, não somente porque os cursos de graduação, em sua maioria, não conseguem formar profissionais críticos, mas, especialmente, porque a prática cotidiana precisa caminhar de mãos dadas com o conhecimento que se é produzido nos principais centros de pesquisa nacionais e internacionais. Só dessa maneira podemos diminuir o distanciamento existente entre a excelência de alguns estudos acadêmicos e a fragilidade encontrada na atuação profissional de muitas(os) psicólogas(os) que trabalham com as demandas educacionais.

Além do mais, conforme Souza, Ramos et al. (2014), é premente que as(os) profissionais psicólogas(os) daquela região do país tenham a oportunidade de: 1) compreender as relações em que a queixa escolar (dificuldades na escolarização) é produzida; 2) refletir sobre a escola como principal agente de inserção social; 3) perceber a necessidade de articular a história familiar com a história escolar da criança; 4) incluir os professores no processo interventivo; 5) pesquisar os conflitos individuais, bem como o contexto em que se produzem e se manifestam; 6) criar espaços de escuta; 7) eliminar o foco que se tem na “criança-problema”; 8) desenvolver ações que possam valorizar a produção das crianças de um modo geral; 9) fazer intervenções breves onde estejam atuando; 10) propor espaços para discutir as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores; 11) realizar observações em salas de aula para ampliar sua

visão em relação as queixas que chegam a si; 12) desenvolver trabalhos com os docentes; e 13) procurar formas novas de avaliação e intervenção de modo que possam romper com o modelo individualizante de atendimento no espaço escolar.

Todos esses elementos trazidos até aqui são aspectos importantes para a intervenção da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, que, de alguma forma, são orientações ofertadas para prática das(os) psicólogas(os) no campo da Educação há quase quatro décadas, todavia, constatamos que ainda não compareciam na prática dos profissionais de forma consciente e intencional. Com isso, verificamos que a prática de nossas(os) entrevistadas(os) encontrava-se mais voltada à abordagem clínica, de compreensão individual, emocional e orgânica para as dificuldades escolares, ou seja, as(os) profissionais de Psicologia ainda não conseguiam materializar as discussões e reflexões sobre a complexidade do fenômeno educativo de modo a compreender os elementos constitutivos do processo de escolarização e suas dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou de forma pioneira uma investigação sobre a atuação de psicólogas(os) no Sistema de Educação do município de Boa Vista/RR, pela qual, buscamos conhecer as práticas desenvolvidas e as dificuldades enfrentadas na atividade profissional. Assim sendo, o estudo objetivou caracterizar a inserção das(os) profissionais de Psicologia na Educação daquela região do país. Desse modo, utilizamos a seguinte pergunta para orientar nosso trabalho: “o que fazem as(os) psicólogas(os) que atuam nas instituições ligadas ao Sistema de Educação do município de Boa Vista/RR?”.

Para tentarmos responder a essa pergunta, entrevistamos dezesseis psicólogas(os) que trabalhavam em instituições educativas públicas e privadas da cidade, atuando tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Seus espaços de trabalho compreendiam secretarias governamentais de Educação, centro especializado, escolas e instituições de ensino superior, destacando que as(os) profissionais da Educação Básica atendiam os seguimentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ninguém mencionou atender alunos da Educação Inclusiva e da EJA e apenas uma(um) das(os) entrevistadas(os) atuava atendendo demandas da Educação Básica e Educação Superior.

O roteiro de entrevista abarcou questões ligadas à formação inicial, formação continuada, prática profissional, desafios enfrentados e autores adotados, sendo que, este último item buscou identificar as referências teórico-metodológicas com as quais as(os) profissionais estavam embasando a atuação. Todas as entrevistas foram audiogravadas e, a partir da transcrição destas, elegemos dois Eixos de Análise: práticas de atuação das(os) psicólogas(os) nas instituições educacionais; e desafios da atuação das(os) psicólogas(os) no extremo Norte do país.

Das sete instituições pesquisadas, quatro possuíam mais de uma(um) psicóloga(o), destas, três possuíam profissionais de Psicologia alocadas(os) em setores distintos; as outras três tinham apenas uma(um) psicóloga(o) para toda a instituição. Com isso, quem estava só, na instituição ou setor, deparava-se com grande demanda de trabalho, tanto em relação ao público-alvo quanto aos seguimentos de ensino, sendo que, neste último caso, as(os) psicólogas(os) que estivessem em escolas que ofertassem do Ensino Infantil ao Ensino Médio, eram requisitadas(os) a atenderem demandas de todos os níveis. Poucas(os) conseguiam se impor para não atender a tantas solicitações. Não encontramos profissionais realizando suas práticas

pautadas(os) no modelo *institucional* de atuação, procurando realizar intervenções alicerçadas em compreensões abrangentes quanto ao entendimento dos fenômenos educativos e do processo de escolarização, refletindo sobre a complexidade da queixa ou do problema escolar, que geralmente emerge por meio do aluno. Entretanto, cabe destacar que se tratava de profissionais recém-contratadas(os) e também recém-formadas(os) em sua maioria. Tais profissionais, em grande parte, atuavam a menos de um ano e meio no Sistema de Educação do município de Boa Vista/RR, assim, constatamos que a área ainda não se encontrava consolidada nessa região do país, cabendo o fortalecimento desse campo de trabalho das(os) psicólogas(os) no sentido de consolidar esse espaço de atuação profissional.

Quanto à análise das práticas de atuação, focamos no público-alvo e nível de ensino, modalidades de atuação e concepções teóricas que as(os) psicólogas(os) utilizavam para fundamentar sua prática. Independentemente do nível de ensino em que atuavam, verificamos que todas(os) as(os) profissionais prestavam atendimento a alunos e, uma grande maioria, também atendiam os professores. Além disso, verificou-se, em menor quantidade, que outras(os) trabalhavam com pais e funcionários como público-alvo. Tal característica, quando analisada em conjunto com as modalidades de atuação profissional, cursos realizados após a graduação, além dos autores mencionados que fundamentavam a prática de cada uma(um), reforçava a presença hegemônica do modelo clínico de atuação, tanto nas concepções quanto nas práticas das(os) psicólogas(os) participantes da pesquisa.

Nesse sentido, constatamos uma predominância das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) na modalidade *clínica* de atuação, uma concepção alinhada a um trabalho de viés individualizante e mais preocupado com as questões biológico-emocionais dos estudantes. De acordo com Tada e Costa (2014) essa perspectiva contribui fortemente para o reducionismo da dimensão histórica e social que compõem o cotidiano escolar e para a construção da queixa e fracasso escolar centrados na criança e no adolescente, os quais são percebidos como tendo algum problema de caráter intelectual, neurológico, de saúde, emocional ou familiar. Entretanto, também constatamos que boa parte das(os) profissionais foram contratadas(os) com essa intenção, de dar suporte psicoemocional para os atores escolares, principalmente as(os) que ingressaram em seus cargos através de concurso público, pois em seus relatos informaram que os editais não especificavam que o cargo era para atuar na perspectiva educacional e escolar. Após empossadas(os), também descobriam toda uma legislação que determinava suas atribuições no cargo, fato que as(os) prendiam a uma prática profissional estritamente clínica.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelas(os) psicólogas(os), constatamos: dificuldades da própria atuação em um modelo *clínico*; dificuldade de lidar com o excesso de demandas inerentes ao próprio contexto educacional; sobrecarga de trabalho; dificuldade de romper com o modelo *clínico* de atuação no dia a dia da instituição escolar; problemas de falta de infraestrutura para desenvolver suas ações; insatisfação com o salário, especialmente no caso das(os) psicólogas(os) que trabalhavam na Educação Básica; também detectamos a falta de tempo como um problema relevante para a formação continuada das(os) profissionais; além da não compreensão de uma atuação embasada nas possibilidades apresentadas pelo arcabouço teórico da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica.

Mesmo a área da Psicologia Educacional e Escolar tendo passado pelos mais intensos debates e discussões ocorridos no bojo do movimento de crítica há quase quarenta anos, destacando a importância de se incluir a instituição escolar no foco de análise e intervenção do trabalho da(o) psicóloga(o) na Educação e problematizando o modelo clínico-médico de atuação dentro das escolas por parte das(os) profissionais de Psicologia, verificamos que tal modelo ainda precisa ser superado, pois a predominância da prática clínica nesses espaços ainda é bastante presente, evidência também constatada em outros estados da região Norte como Acre e Rondônia na pesquisa sobre a *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Assim, é imprescindível que a(o) psicóloga(o) educacional e escolar considere, aliás, assuma o compromisso com a luta por uma escola democrática e de qualidade para todas e todos. Também precisa consolidar a ruptura epistemológica com o modelo clínico-médico/clínico-terapêutico de viés individualizante, patologizante e adaptacionista da Psicologia no campo da Educação, devendo insistir na construção de uma práxis psicológica diante da queixa escolar, vislumbrando ainda outros campos do saber como o conhecimento em Educação, políticas públicas, políticas públicas educacionais e suas repercussões no cotidiano da instituição educacional (M. Souza, 2010a, 2014b).

Diante deste panorama, constatamos que o grande desafio da Psicologia Educacional e Escolar ainda é romper com o modelo clínico-médico de atuação das(os) psicólogas(os) no contexto educacional daquela região. Nesse sentido, uma das nossas propostas é possibilitar discussões a respeito do que a área tem produzido, apresentando as concepções de Psicologia Educacional e Escolar que estudam e pesquisam a complexidade do fenômeno educativo, explicando e discutindo as dificuldades *no* e *do* processo de escolarização, como a queixa e o fracasso escolar.

Também é sumamente importante apresentar possibilidades de ações da(o) psicóloga(o) que não sejam de ajustamento da criança à escola, instigando-as(os) a pensarem intervenções a respeito do ensino, aprendizagem, desenvolvimento e outros assuntos pertinentes ao espaço escolar, atrelados a uma atuação que envolva os diversos atores do espaço institucional, de forma que compreendam esse lugar num sentido amplo e não apenas no sentido individual *da* e focalizando só *a* criança, olhando somente para o seu “não aprender” como um problema orgânico e/ou emocional, ou somente a relação professor-aluno, por exemplo.

Não é mais sugerido que a(o) psicóloga(o), trabalhador/a da Educação atue com referenciais teórico-práticos que tratam as dificuldades enfrentadas pelas crianças no seu processo de escolarização como sendo só de cunho orgânico e/ou emocional. Isso é uma concepção muito reducionista, pois muitas vezes a dificuldade de aprendizagem e/ou o problema de comportamento que o aluno apresenta é fruto do próprio “estar” na escola, isto é, muitas são dificuldades produzidas nas relações que se estabelecem na instituição. Então é um fenômeno no mínimo complexo, de dimensão institucional e não um fenômeno individual, pois individual somente é como o problema se apresenta. Nesse sentido, devemos fazer um esforço (com base em estudos e pesquisas) para ir além das aparências do fenômeno quando nos chega alguma criança ou adolescente encaminhados com dificuldades de aprendizagem, aliás, após tantas reflexões, o correto é chamar de dificuldades de escolarização, uma vez que o problema se engendra na dimensão institucional das relações no espaço educativo.

No que tange aos desafios apontados por nós, diante da realidade apresentada pelas(os) participantes da pesquisa no extremo Norte do país, entendemos ser urgente o incentivo a eventos científicos e a oferta de cursos de pós-graduação na área, com o intuito de criar oportunidades para o desenvolvimento do campo e trocas de informações entre as(os) profissionais e pesquisadores da Psicologia Educacional e Escolar, tanto do Brasil como do exterior, buscando apresentar o que já existe de estudos e modelos na área, bem como visando discutir elementos de inovação pertinentes às discussões/reflexões da área que rompam com o modelo clínico-terapêutico de atuação nos contextos escolares.

Para as(os) psicólogas(os) em exercício, considerando que a qualidade da formação pode auxiliá-las(os) perante os desafios profissionais, dentre eles, a superação de um trabalho de cunho individualizante e descontextualizado das questões constitutivas do processo de escolarização, sugerimos a elaboração de propostas de formação continuada que possam acontecer por meio de supervisões, projetos de pesquisa e outras modalidades como postulam Souza, Silva e Yamamoto (2014), não se restringindo a ações imediatistas e de curto alcance,

mas que busquem acompanhar as(os) profissionais em seu cotidiano nas instituições em que se encontram.

Destarte, constatamos que há muito o que se fazer em Boa Vista/RR no que se refere à inserção, fortalecimento e ampliação do campo de atuação da(o) psicóloga(o) na Educação. Ademais, um dado que nos chamou a atenção durante a pesquisa de campo foi encontrarmos a presença de apenas 22 psicólogas(os) atuando num sistema educacional que possuía mais de 69.000 alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio no ano de 2018, com pelo menos 217 estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de acordo com o IBGE (2018c). Tal fato foi surpreendente e preocupante em virtude da tímida presença das(os) psicólogas(os) nesse universo.

A pesquisa também revelou que não havia psicóloga(o) atuando em escolas públicas municipais e estaduais, quando em outros estados do Brasil tal atuação é até antiga, com profissionais atuando há mais de 9 anos (Souza, Silva e Yamamoto, 2014). No estado de São Paulo, por exemplo, Patto (1984) em pesquisa no ano de 1977 encontrou 70 psicólogas(os) trabalhando na rede municipal da capital. Em Roraima, no que tange às escolas estaduais, constatamos que a partir do ano de 2013 era para haver psicólogas(os) nessas instituições, pois é desse ano a lei nº 940, de 18 de dezembro de 2013 (ver Anexo D), que obriga o governo do estado a realizar contratações através de concurso público para psicólogas(os) atuarem nas escolas estaduais. Ressaltamos que a referida lei define em seu art. 2º que “o Sistema Estadual de ensino manterá nas unidades Educacionais de Ensino Fundamental e Médio, equipe interprofissional para acompanhamento dos discentes” (Diário Oficial, 2013, p. 22). Neste trecho percebemos que o documento já determina que a intervenção das(os) profissionais deve ser atendendo só o alunado. Em seu primeiro parágrafo o documento traz o seguinte: “§ 1º A equipe interprofissional será constituída por profissionais com formação em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, devidamente inscritos no órgão competente, quando houver, para acompanhar o processo ensino-aprendizagem” e ao final do parágrafo 2º retoma novamente o caráter individualizado de atendimento que indica “o atendimento e a orientação aos educandos” (Diário Oficial, 2013, p. 22). Com isso, percebemos o quanto que essa lei deve ser analisada e reformulada no que tange à atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, como nos orienta a perspectiva crítica de Psicologia Educacional e Escolar.

Quanto ao Ensino Superior, encontramos instituições públicas e privadas, mas com pouquíssimas(os) psicólogas(os) contratadas(os) como técnicas(os) especializadas(os) e todas(os) atuando exclusivamente no setor público. Quanto às públicas, identificamos três,

todas multicampi, sendo duas com campi em outros municípios do estado. Apenas duas dessas instituições apresentaram psicólogas(os) em seus quadros de funcionários, mas nos Campi localizados em Boa Vista, porém não foi possível conhecer a inserção dessas(es) profissionais nos demais Campi, o que justifica a necessidade de mais pesquisas para averiguar se há psicólogas(os) nessas instituições fora do perímetro da cidade e como é sua atuação.

Com relação às duas instituições de ensino superior que ofertavam o curso de Psicologia no estado, observamos a necessidade de realização de pesquisas com os docentes, visto que eles não foram alvo dessa pesquisa, com a finalidade de conhecer a atuação e os desafios enfrentados por eles naquela região do país, que faz fronteira com os países da Venezuela e Guiana, além de dois estados amazônicos de grandes proporções territoriais, Amazonas e Pará.

No que se refere aos níveis de ensino, verificamos que as(os) psicólogas(os) possuíam dificuldades em desenvolver projetos de intervenção que abarcassem os diferentes níveis e seus diferentes atores educacionais. Contudo, compreendemos as limitações enfrentadas, principalmente quando há apenas uma(um) psicóloga(o) contratada(o) para atuar com todos os seguimentos de ensino que apresentava a instituição contratante. Desse modo, é premente que a(o) psicóloga(o) receba orientações de como estabelecer suas prioridades de trabalho, fazendo com que a instituição compreenda suas limitações na atuação e seja compreendida(o) e respeitada(o) quando a(o) profissional delimite suas ações dentro da instituição.

Também verificamos que as(os) psicóloga(os) entrevistadas(os) não relataram atuar com Educação Inclusiva, fazendo-nos indagar se a Política de Educação Inclusiva chegou em Roraima, pois na perspectiva de universalização do direito à Educação, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas instituições escolares deve acontecer em todos os níveis de ensino (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Com isso, autores esclarecem que se espera que as(os) psicólogas(os) também trabalhem com a questão, que possam ter contato e/ou integração com os vários níveis de ensino, no sentido de acompanhar e facilitar a evolução dos estudantes com tais necessidades ao longo de seus anos de Educação formal (Souza, Gomes & Checchia, 2014). Todavia, das(os) profissionais entrevistadas(os) de Boa Vista/RR não houve menção à atuação direta com esse público, de modo a proporcionar esse acompanhamento dos alunos e sua evolução no processo de escolarização, o que demonstra que a atuação das(os) psicólogas(os) nessa política ainda está por se desenvolver.

Assim, finalizamos este trabalho com a compreensão do esforço que devemos assumir para contribuir com a mudança de paradigma da atuação da(o) psicóloga(o) na Educação daquela cidade pesquisada. Para isso, apresentamos o arcabouço teórico da Psicologia

Educacional e Escolar crítica, que defendemos ser relevante marco que proporciona sustentação às práticas institucionais de trabalho da(o) psicóloga(o) educacional e escolar, com base em fundamentos teórico-práticos consistentes que podem promover a vislumbrada transformação com vistas a garantir uma Educação de qualidade para toda a população. Essa abordagem considera uma atuação que leva em conta os determinantes históricos, sociais, políticos, culturais e pedagógicos que constituem o processo de escolarização.

Ademais, percebemos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa o quão desafiador é o compromisso da(o) profissional psicóloga(o) implicada(o) nas discussões da Psicologia Educacional e Escolar de perspectiva crítica. Diante do exposto, devemos despertar para nosso ser e agir políticos, tornando-nos um/a defensor/a dos direitos humanos, enfatizando a luta por uma Educação onde seja garantido o que roga os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, que preconizam que a Educação é direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e também para o mercado de trabalho. Deve ser ministrada com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeitando-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; além de observar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros (Constituição Federal, 1988). Assim, a(o) psicóloga(o) que vai para o campo da Educação certamente enfrentará um terreno árido, mas urgente e necessário para que possamos atuar de maneira consciente, intencional e crítica com o intuito de contribuir com a desejada transformação da área.

Por fim, sugerimos a possibilidade de expansão deste trabalho, no sentido de contemplar outros aspectos do cenário naquela região do país, como por exemplo, conhecer a inserção das(os) psicólogas(os) nas unidades educacionais localizadas nos demais municípios do estado, investigar o trabalho da(o) docente de Psicologia no papel de formador, bem como buscar entender como estão os aspectos da Política de Educação Inclusiva no estado de Roraima, além de indicar o campo para pesquisas que queiram conhecer a atuação da(o) psicóloga(o) educacional e escolar no âmbito das políticas públicas educacionais, compreendendo como acontece a elaboração, implantação e implementação dessas políticas e como estas repercutem no cotidiano das instituições educacionais.

REFERÊNCIAS¹⁷

- Abreu Junior, L. M., & Carvalho, E. V. (2012). Relações Entre Educação, Higienismo, Moral e Patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.45, pp. 62-77, mar. Doi: 10.20396/rho.v12i45.8640136.
- Aguiar, W. M. J. (1997). *As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre um grupo de professores da Prefeitura Municipal de São Paulo* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Almeida, L. S. (2016). *Atuação do psicólogo escolar na rede privada de ensino em Boa* (Trabalho de Monografia). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
- Alves, L. A. (2011). Referenciais para Formação de Professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. In L. S. Viégas, & C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 47-76). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (1997). *O Processo de Autonomização da Psicologia no Brasil - 1890/1930: uma contribuição aos estudos em História da Psicologia* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição*. 2ª. ed. São Paulo: Educ/Unimarco.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), vol.12 n.º.2 Campinas Dec. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5572008000200020
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=141489320120005&lng=pt&nrm=iso
- Asbahr, F. S. F. (2011a). *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Asbahr, F. S. F. (2011b). Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im)possibilidades de construção. In L. S. Viégas, & C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas Públicas em*

¹⁷ De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 77-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), pp. 104-123. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), pp. 163-173.
- Barbosa, M. R. J. (2016). A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, pp. 260-272.
- Barbosa, R. I. (1993). Ocupação humana em Roraima: I. Do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. V.9. pp. 123-144. Recuperado de http://agroeco.inpa.gov.br/reinaldo/RIBarbosa_ProdCient_Usu_Visitantes/1993Ocup%20Humana_II_BMPEG.pdf
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *REV. Estudos de Psicologia I*. Campinas I 27(3) jul-set, 393-402. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300011
- Bardin, L. (2011). *Análise do conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Org.). (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (1997). *As aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia: um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.
- Bomfim, E. M. (2004). Fragmentos psicossociais na histórica construção da identidade nacional. In M. Massimi, & M. C. Guedes (Orgs.), *História da Psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 71-78). São Paulo: Educ; Cortez.
- Braga-Pani, S. G. (2017). *De Medicações a Mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br>

- Braunstein, V. C. (2007). Um atendimento em Orientação à Queixa escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 399-416). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bray, C. T. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Cathedral. (2018). *Psicologia*. Recuperado de <http://www.cathedral.edu.br/boavista/academico/graduacao/psicologia/default.asp>
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para formação de psicólogos. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2016). A disciplina Psicologia da Educação na formação de professores: reflexões a partir da Psicologia Educacional e Escolar. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 297-326). Natal, RN: EDUFRRN.
- Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Cartilha sobre Avaliação Psicológica elaborada pelo CFP*. Recuperado de <http://satepsi.cfp.org.br/docs/Cartilha-Avaliacao-Psicologica.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018a). *A Psicologia em Números - Infográfico*. Recuperado de <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018b). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. Conselho Federal de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e Federação Nacional dos Psicólogos*. São Paulo. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/relatorio-final-ano-da-formacao-em-psicologia/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018c). *Relatório de Acompanhamento de Proposições em Tramitação no Congresso Nacional: Projeto de Lei, PL 1858/1991*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/proposicoes.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia/Ibope. (2004). *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: CFP/IBOPE. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-de-opinio-ibope-psicologo-brasileiro/>
- Conselho Regional de Psicologia - 20ª. (2018). *Institucional*. Recuperado de <http://www.crp20.org.br/?u=institucional>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). *Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008*. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

- Costa, J. F. (1980). *História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Costa, J. F. (2004). *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Cruces, A. V. (2010a). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36), (3ª ed.). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. (2010b, março). Professores e pesquisadores em psicologia escolar: desafios da formação. *Em Aberto*, 23(83), pp. 151-165.
- Deleule, D. (1972). *La Psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama.
- Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana* (Tese de doutorado não publicada). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP, São Paulo.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*, (pp. 107-132). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S., & Leal, Z. F. R. G. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação do Paraná. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 173-194). Uberlândia: EDUFU.
- Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (275-282). Uberlândia: EDUFU.
- Fausto, B. (1996). *História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias*. EDUSP. Recuperado de [http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf)
- Ferreira, M. J. (2016). Atuação em Psicologia Escolar: concepções de alunas e alunos do curso de psicologia da Universidade Federal de Roraima (Trabalho de Monografia). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. Recuperado de ufrr.br/psicologia/index.php?option=com_phocadownload&view
- Ferreira, M. J., & Ramos, C. E. (2017). Concepções de acadêmicos sobre atuação em Psicologia Escolar e Educacional em Roraima. *Anais do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e educacional: pela democratização da Educação*, (pp. 1204-1218). Salvador, BA, Brasil, 12.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

- Figueiredo, L. C., & De Santi, P. L. R. (2008). *Psicologia uma (nova) introdução*. 3ª. ed. São Paulo: EDUC.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes Filho, J. M. (2007). Humilhação social: humilhação política. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 187-222). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gomes, A. M. M., & Souza, M. P. R. (2015) O psicólogo escolar na Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. In M. L. T. Zibetti, M. P. R. Souza, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização* (pp-135-160). Florianópolis: Pandion.
- Governo de Roraima. (2018). *Extremo Norte do Brasil*. Recuperado de <http://www.turismo.rr.gov.br/site/?governoderoraima=conteudo&id=28>
- Guzzo, R. S. (2010). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4ª ed., pp. 63-79). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], 26(n. especial), pp. 131-141. Recuperado em 20 de junho 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>
- Horta, J. S. B. (2000). A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In A. M. C. Gomes (Org.), *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV; Bragança Paulista: EDUSF.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Tabela 1.3.1 - População residente, por cor ou raça, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil*. Recuperado de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2018a). *Roraima*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018b). *Brasiliense percorre o país e chega aos quatro pontos extremos*. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21261-brasiliense-percorre-o-pais-e-chega-aos-quatro-pontos-extremos>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018c). *Roraima/Boa Vista*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018d). *Brasil - Mapa Político*. [online]. Recuperado de http://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapasdo_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018e). *Brasil: Roraima - Mapa político*. [online]. Recuperado de <https://7a12.ibge.gov.br/images/7a12/estados//roraima.pdf>
- Brasil. Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. (2017). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.
- Leandrini, K. D., & Saretta, P. (2007). Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 379-398). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lei nº 940 de 20 de dezembro de 2013. (2013, 20 de dezembro). *Dispõe sobre a instituição do Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social no Sistema Estadual de Ensino Público, e dá outras Providências*. Diário Oficial do estado de Roraima.
- Leite, F. T. (2008). *Metodologia Científica: Métodos e técnicas de pesquisa (Monografias, Dissertações, Teses e Livros)* (2a ed.). Aparecida, SP: Ideias & Letras.
- Leite, S. A. S. (2007). A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 281-306). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, A. L. G. (2015). Administração das diferenças individuais na escola: um estudo histórico do discurso da Psicologia sobre as crianças que não aprendem. In D. B. Catani, & D. Gatti Júnior (Orgs.), *O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar* (pp. 17-50). Uberlândia: EDUFU.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Lobo Júnior, M. R. (2014). *Formação e reorganização dos grupos políticos do Estado de Roraima: de 1943 a 1988* (Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Roraima). Recuperado de <https://ufrr.br/ppgsof/index.php/dissertacoes/category/15-d2012.html?download=321:manoel-ribeiro-lobo-junior>
- Lopes, J. A. S. (2016). *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/458>
- Loureto, G. D. L., Moreno, S. I. R., Silva, A. C., Santos, T. B., & Xavier, P. L. O. (2015). Psicologia escolar e necessidades especiais: visão dos professores das escolas de Boa Vista, Roraima. *Psicologia e Argumento*, v.33, n.83, pp. 511-525. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/pa?ddl=16209&dd99=view&dd98=pb>
- Machado, A. (1990). *Inventando uma intervenção na Escola Pública* (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a Avaliação Psicológica* (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br>

- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: produção coletiva da queixa escolar. In: J. G. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (5a ed., pp. 73-90). São Paulo: Summus editorial.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2008). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia* (01/08), pp. 87-99.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997/2010) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). (2009). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2249>
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: H. R. CAMPOS (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. pp.109-133. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. vol.13, n.1, p. 169-177. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf>
- Martins, R. P., & Machado, C. R. S. (Orgs.). (2013). *Identidades, Movimentos e Conceitos: fundamentos para a discussão da realidade brasileira*. (2ª ed.). Novo Hamburgo, RS: UNIVERSIDADE FEEVALE.
- Massimi, M. (1984). *Histórias das ideias psicológicas no Brasil em Obras do período colonial* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Massimi, M. (1985). *História das Ideias Psicológicas no Brasil, em obras do período colonial*, Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Massimi, M. (1997). As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial. In M. C. Guedes (Org.). *História da psicologia no Brasil* (pp. 95-117). São Paulo: EDUC.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais* (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993 - jul/set.). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp. 239-262.
- Morais, M. L. S., & Souza, B.P. (2001) *Saúde e educação: muito prazer!: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moura, R. H., & Boarini, M. L. (2012). A saúde da família sob as lentes da higiene mental. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan.-mar. pp. 217-235.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa escolar (Orgs). *Medicalização de Crianças e Adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011) O lado escuro da dislexia e do TDAH. In M. G. D. Facci, M. E. M. Meira, & S. C. Tuleski (Orgs.), *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM.
- Negreiros, F., Zibetti, M. L. T., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). (2018). *Pesquisas em Psicologia e Políticas Educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão*. Curitiba, PR: CRV – Coedição: Teresina, PI: EDUFPI.
- Neves, L. R. (2010). Cidade Planejada *versus* Cidade Corrompida: aspectos da desigualdade e da vida urbana. In MÊLO, J. L. B., & LOPES, J. R. (Orgs.). *Desigualdades sociais na América Latina: outros olhares, outras perguntas*. São Leopoldo: Oikos.

- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em Psicologia Escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (2ª ed., pp. 49-68). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas Escolares. Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo, *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp.175-192). Campinas: Alínea.
- Nóvoa, A. (2015). Educação 2021: para uma história do futuro. In D. B. Catani, & D. Gatti Júnior (Orgs.), *O que a escola faz? Elementos para compreensão da vida escolar* (pp. 51-70). Uberlândia: EDUFU.
- Oliveira, F. (2016) *Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a educação pública*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de www.teses.usp.br
- Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Recuperado de <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
- Patto, M. H. S. (1981a). *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1981b). *Introdução a Psicologia Escolar* (4a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990/2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1992). *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, v.3, n. 1, p. 107-121.
- Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo*. (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17119/1/Eduardo%20Freitas%20Prates.pdf>
- Ramos, W. (2018). *Do Caburaí ao Chuí - ignorância geográfica, ou preconceito com Roraima?* Recuperado de <http://www.fatoreal.blog.br/educacao/do-caburai-ao-chui-ignorancia-geografica-ou-preconceito-com-roraima/>
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, M. L. (1996). *Do tédio à cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Rocha, N. M. D. (2004). A Faculdade de Medicina da Bahia e a Preocupação com Questões de Ordem Psicológica Durante os Oitocentos. In M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.),

- História da Psicologia no Brasil: novos estudos*, (pp. 89-107). São Paulo: Cortez/EDUC.
- Rossi, P., & Dweck, E. (2016). Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. *Cad. Saúde Pública*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf>
- Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 399-416). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sastre, C. (1974). *La Psicología, Red Ideológica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo.
- Schmidt, M. L. S., Sekkel, M. C., Souza, M. P. R., Barbosa, D. R., & Santos, A. A. (Orgs.). (2010). *Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos – 1970-2010*. São Paulo: Instituto de Psicologia.
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar* (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. P., & Sobral, K. R. (2007). Características da clientela da Orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 119-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1996). *A Queixa Escolar e a formação do psicólogo*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br>
- Souza, M. P. R. (2000). A Queixa Escolar na formação de psicólogos. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2005). Movimentos contemporâneos de crítica em Psicologia e Educação: interfaces Brasil-Canadá. In M. Nenevé, & M. Proença (Orgs.), *Educação e diversidade: interfaces Brasil-Canadá* (pp. 11-28). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. Souza, *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). História: Psicologia Escolar e Educacional em Busca de novas Perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. Volume 13, Número 1, Jan./Jun. pp.179-182. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a21.pdf>
- Souza, M. P. R. (2010a). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, Brasília, v. 23, n.83, p. 129-149, mar. Recuperado em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2255/2222>
- Souza, M. P. R. (2010b). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. (Tese de Livre de Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo) Recuperado de www.teses.usp.br
- Souza, M. P. R. (2010c). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de

- neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 57-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. (2014a). O movimento de crítica em psicologia escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In M. P. Souza, S. M. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2014b). Desafios para uma atuação profissional de psicólogos frente à queixa escolar: compromisso ético, político e social. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 283-294). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2017). Atuação do psicólogo na Educação no Brasil: concepções, práticas e desafios. In M. A. Fontes (Org.), *Pesquisas: Psicologia* (pp. 75-90). Lisboa: CHIADO EDITORA.
- Souza, M. P. R., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. A., Roman, M. D., & Caldas, R. F. L. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Aão Paulo. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 143-172). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Lima, C. P., Ramos, C. J. M., Barbosa, D. R., Yamamoto, K., & Calado, V. A. (2014). Atuação do psicólogo na educação: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre o tem. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 47-66). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A., & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 38, 1º sem., pp. 123-138.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In C. M. Marinho-Araújo. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 75-106). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., Facci, M. G. D., Viégas, L. S., Tondin, C. F., Tada, I. N. C., & Yamamoto, K. (2014). Da identificação da demanda a uma atuação institucional de psicólogos na educação. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 257-274). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Tanamachi, E., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, M. P. R., Yamamoto, K., & Galafassi, C. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 223-257). Uberlândia: EDUFU.
- Tada, I. N. C., & Costa, M. F. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação do Acre. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 67-78). Uberlândia: EDUFU.
- Tada, I. N. C., Lima, V. A. A., Sapia, I. P., & Neves, P. U. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Rondônia. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 79-98). Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2014 /jan/abr). Compromisso Ético-Político da Psicologia na Educação como expressão da perspectiva Histórico-Cultural. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V.18, N.1, pp. 173-180.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Toassa, G. (2016). Beyond the 'Fractured Discourse': Reflections on the Subject and Methodology of Intervention in School Psychology [versão em português]. In M. P. R. de Souza, G. Toassa, & K. C. S. F. Bautheney (Orgs.), *Psychology, Society and Education: Critical Perspectives in Brazil* (pp. 113-130). Hauppauge, NY: Nova Publishers.
- Tondin, C. F., Schott, D. F., & Bonamigo, I. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Santa Catarina. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 195-222). Uberlândia: EDUFU.
- Universidade de São Paulo. (2016). *Sistema Integrado de Bibliotecas da USP Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte II* (APA. (3.ed. rev. ampl. mod.). São Paulo: SIBiUSP, il. (Cadernos de estudos; 9). Recuperado de <http://www.ip.usp.br/site/biblioteca/manuais-de-normalizacao/>
- Universidade Federal de Roraima [UFRR]. (2014). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da UFRR: formação de psicólogo*. Recuperado de

https://ufrr.br/psicologia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=78:ppp-2015&id=5:regimento&Itemid=193

- Universidade Federal de Roraima. (2018a). *Curso de Psicologia/Apresentação*. Recuperado de http://ufrr.br/psicologia/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=192
- Universidade Federal de Roraima. (2018b). *Mobilidade Acadêmica*. Recuperado de <http://www.proeg.ufrr.br/index.php/2012-12-11-15-24-22?id=23>
- Universidade Federal do Amazonas [UFAM]. (2018). *Programa de Pós-Graduação em Psicologia*. Recuperado de <http://www.ppgpsi.ufam.edu.br/>
- Viégas, L. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (orgs), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 99-114). Uberlândia: EDUFU.
- Viégas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2011). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, J. G. (2003). *Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra - 1777 a 1980*. (Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7322>
- Vilela, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), pp. 28-43. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500004>
- Villella, H. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas*. V. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Zibetti, M. L. T., Souza, M. P. R., & Barroco, S. M. S. (Orgs.). (2015). *Psicologia, Políticas Públicas Educacionais e Escolarização*. Florianópolis: Pandion.

ANEXO A – Mapa político do Brasil

Legenda

- Limite de Estado
- Limite do País
- Capital de Estado
- ★ Capital de País

Região

■ Norte	■ Sul
■ Nordeste	■ Centro-Oeste
■ Sudeste	

Fonte: IBGE (2018d) - http://geofpt.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf

ANEXO B – Mapa político do estado de Roraima

Legenda

- Capital de Estado
- Cidade
- ✈ Aeroporto
- Limite de Estado
- Principais rodovias
- Rios

Fonte: IBGE (2018e) - <https://7a12.ibge.gov.br/images/7a12/estados/roraima.pdf>

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior), ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).

ANEXO D – Lei nº 940 de 18 de dezembro de 2013

PÁG 22

Diário Oficial

BOAVISTA, 20 DE DEZEMBRO DE 2013

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE			
	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	1.162.980,00	60.000,00	1.222.980,00
2015	1.267.648,00	63.400,00	1.333.048,00

Ação 2346-Implementação do Sistema Único de Assistência Social

Unid. Execução: 23601-FIAS

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 176 - Transferência de Recursos do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	790.080,00	216.300,00	1.005.380,00
2015	860.194,00	235.983,00	1.096.177,00

Nº Programa 094-Execução do Controle Interno

Ação 2328-Acompanhamento e Controle da Aplicação dos Recursos Públicos

Unid. Execução: 13105-COE

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	3.834.707,00	86.018,00	3.921.325,00
2015	4.140.523,00	162.131,00	4.302.654,00

Nº Programa 095-Proteção Integral à Criança e ao Adolescente

Ação 2316-Apoio Técnico e Financeiro aos Municípios, ONGs para Execução de Ações de Proteção à Criança e ao Adolescente

Unid. Execução: 23602-FECA

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	403.300,00	0,00	403.300,00
2015	445.000,00	0,00	445.000,00

Ação 2319-Implementação de Medidas Socio-Educativas para Adolescentes Autores de Atos Infractores

Unid. Execução: 23602-FECA

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	433.675,00	0,00	433.675,00
2015	471.000,00	0,00	471.000,00

Ação 2346-Apoio Técnico e Financeiro para Projetos Complementares na Área de Saúde e Educação

Unid. Execução: 23602-FECA

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	286.670,00	0,00	286.670,00
2015	316.919,00	0,00	316.919,00

Nº Programa 096-Proteção da Defesa Jurídica e da Cidadania

Ação 2239-Defesa Jurídica Gratuita ao Cidadão

Unid. Execução: 32101-DPE

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	23.310.606,00	187.585,00	23.698.191,00
2015	24.612.565,00	200.000,00	24.812.565,00

Ação 23784-Operacionalização do Fundo Especial da Defensoria Pública - FUNDEP/RR

Unid. Execução: 32601-FUNDEP/RR

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 130 - Recursos Próprios da Unidade

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	364.096,00	0,00	364.096,00
2015	149.505,00	250.000,00	399.505,00

Ação 3339-Contratagem de Unidades Jurídicas da Defensoria

Unid. Execução: 32101-DPE

Meta Financeira

Quantidade

2014

2015

Dados Financeiros

Fonte: 101 - Cota-Parte do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal - FPE

	Despesa Corrente	Despesa Capital	Total
2014	0,00	100.000,00	100.000,00
2015	0,00	1.300.000,00	1.300.000,00

LEI Nº 939 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

"Institui o Dia do Radialista, no âmbito estadual, e dá outras providências."

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído no âmbito do território estadual, o Dia do Radialista, a ser comemorado no dia 21 de setembro, como marco histórico para a classe.

Art. 2º Os meios de comunicação no Estado de Roraima, através do sistema de radiodifusão, darão ampla publicidade ao Dia consagrado ao Radialista.

Art. 3º Fica revogada a Lei nº 867, de 21 de dezembro de 2012.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador do Estado de Roraima

LEI Nº 940 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

"Dispõe sobre a instituição do Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social no Sistema Estadual de Ensino Público, e dá outras providências."

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo Estadual autorizado a implantar o Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social em todas as unidades escolares que integram a

Rede de Ensino Público do Ensino Fundamental e Médio, no Estado do Roraima.

Art. 2º Com fundamento nos princípios constantes do art. 3º da Lei Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em especial, na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, o Sistema Estadual de Ensino manterá nas unidades Educacionais de Ensino Fundamental e Médio, equipe interprofissional para acompanhamento dos discentes.

§1º A equipe interprofissional será constituída por profissionais com formação em Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, devidamente inscritos no órgão competente, quando houver, para acompanhar o processo ensino-aprendizagem.

§2º Cada unidade educacional com mais de 300 (trezentos) alunos deverá dispor em seus quadros pelo menos uma equipe formada pelos profissionais constantes na presente Lei para o atendimento e orientação aos educandos.

§3º O profissional psicólogo além da orientação educacional aos discentes fornecerá dados necessários a gestão da unidade para que as questões surgidas tenham o tratamento legal e administrativo conjunto ao bem-estar da instituição de acordo com os princípios pedagógicos a serem adotados no estabelecimento.

Art. 3º Cada unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com ambiente físico adequado e destinado ao funcionamento da equipe interprofissional, constante da presente Lei, que prestará o atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores.

§1º A equipe interprofissional, constante da presente Lei, deverá ser composta por, no mínimo, um (a) psicólogo (a), um (a) pedagogo (a) e um (a) assistente social e prestará atendimento preventivo ou terapêutico ao estudante, conforme a situação ou caso detectado no dia-a-dia da unidade de Ensino.

§2º A equipe interprofissional dará orientação aos pais, familiares ou responsáveis pelos estudantes, sempre que necessário ou sempre que solicitado a fazê-lo.

Art. 4º Para cumprimento da presente Lei, o Governo do Estado poderá firmar convênios com Instituições de Ensino Superior que ministrem o Curso de Psicologia, Pedagogia e Assistência Social sediados no Estado quando da contratação de pessoal técnico, através de processo seletivo simplificado.

Art. 5º Quando da realização de Concurso Público, será necessária a destinação de vagas para profissionais Psicólogo, Pedagogo e Assistente Social em número suficiente para atender ao programa constante da presente Lei.

Art. 6º Fica o Poder Executivo autorizado a proceder aos ajustes administrativos e orçamentários necessários ao cumprimento dos dispositivos desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador do Estado de Roraima

LEI Nº 941 DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

"Institui o Dia Estadual da Liberdade Religiosa a ser comemorado anualmente no dia 15 de novembro."

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA:

Faço saber que a Assembleia Legislativa aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, em âmbito estadual, o Dia Estadual da Liberdade Religiosa, a ser comemorado anualmente, no dia 15 de novembro.

Parágrafo único. O dia 15 de novembro instituído pelo caput deste artigo passa a integrar o calendário de eventos do Estado de Roraima.

Art. 2º O objetivo do Dia Estadual da Liberdade Religiosa é expandir a idéia de tolerância e defender o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, para todas as pessoas. Além de informar e orientar a população sobre os direitos à liberdade de consciência e religião, este direito inclui o de mudar de convicção religiosa, crença e a liberdade de manifestar a sua religião individual ou coletivamente, em público ou em privado, através do culto, do ensino escrito ou oral, ou pela prática e observância dos ritos.

Parágrafo único. Uma vez constituídos e afirmados, os princípios Liberdade, Igualdade e Solidariedade, transformaram-se, ao longo do tempo, em valores supremos do sistema universal dos direitos humanos, cuja validade atinge nossos dias.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 16.494-E DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 62, inciso III, da Constituição Estadual,

CONSIDERANDO o disposto no art. 74, da Lei Complementar nº 053, de 2001,

R E S O L V E:

Art. 1º Conceder 10 (dez) dias de férias, no período de 16-12-2013 a 25-12-2013, a servidora estadual GERLANE BACCARIN – matrícula nº 020123421, ocupante do cargo de Secretária de Estado da Gestão Estratégica e Administração – SEGAD, referente ao exercício de 2013.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 16.495-E DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 62, inciso III, da Constituição Estadual,

CONSIDERANDO o disposto no §3º, do art. 74, da Lei Complementar nº 053, de 2001,

R E S O L V E:

Art. 1º Conceder 7 (sete) dias de férias à servidora CÉLIA MOTA DE CARVALHO, Secretária Adjunta de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social, no período de 23 a 29-12-2013, referente ao exercício de 2012.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 16.496-E DE 18 DE DEZEMBRO DE 2013.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso de suas atribuições que lhe confere o artigo 62, inciso III, da Constituição Estadual,

R E S O L V E:

Art. 1º Conceder 8 (oito) dias de férias, ao servidor JORGE EVERTON BARRETO GUIMARAES, Delegado-Geral de Polícia Civil, no período de 13 a 20-12-2013, referente ao exercício de 2011.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de dezembro de 2013.

JOSÉ DE ANCHIETA JÚNIOR

ANEXO E – Fluxograma do curso de Psicologia da UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO DE PSICOLOGIA

Habilitação: Formação de Psicólogo(a)

Total de Disciplinas obrigatórias: 41

Total de estágios: 07

Carga Horária total: 4632h / 11 semestres

Curso: Diurno

ANEXO F – Matriz Curricular do curso de Psicologia das Faculdades Cathedral

13/09/2018

Cathedral

Psicologia

Início	Perfil do Curso	Crêterios de Avaliação	Corpo Docente
Documentos	Matriz Curricular		

Matriz Curricular

PRIMEIRO SEMESTRE

- Cultura e Sociedade – 72 horas/aula
- Introdução à Psicologia – 72 horas/aula
- Produção Textual – 72 horas/aula
- Neurofisiologia – 90 horas/aula
- Filosofia Aplicada à Psicologia – 72 horas/aula
- Sistemas em Psicologia – 72 horas/aula

SEGUNDO SEMESTRE

- Bioestatística – 72 horas/aula
- Metodologia Científica I – 72 horas/aula
- Psicofisiologia – 72 horas/aula
- Psicologia da Personalidade – 72 horas/aula
- Psicologia do Desenvolvimento I – 72 horas/aula
- Psicologia Experimental – 90 horas/aula

TERCEIRO SEMESTRE

- Metodologia Científica II – 72 horas/aula
- Psicologia do Desenvolvimento II – 72 horas/aula
- Psicologia da Educação – 72 horas/aula
- Psicologia Social – 90 horas/aula
- Técnicas de Exame Psicológico I – 90 horas/aula
- Eletiva: Técnicas de Entrevista – 54 horas/aula

QUARTO SEMESTRE

- Técnicas de Exame Psicológico II – 90 horas/aula
- Psicologia da Aprendizagem – 72 horas/aula
- Psicologia Organizacional I – 72 horas/aula
- Psicopatologia Geral – 72 horas/aula
- Gerontopsiquiatria – 72 horas/aula
- Eletiva: Genética Humana – 72 horas/aula
- Estágio Básico1: Psicologia Social – 30 horas/aula

QUINTO SEMESTRE

- Teorias e Técnicas Psicoterápicas – 90 horas/aula
- Psicologia Organizacional II – 72 horas/aula
- Psicologia Hospitalar – 90 horas/aula
- Saúde Coletiva – 72 horas/aula
- Processos Grupais – 72 horas/aula
- Eletiva: Direitos Humanos – 54 horas/aula
- Estágio Básico2: Psicologia da Educação – 30 horas/aula

SEXTO SEMESTRE

- Ética Profissional – 54 horas/aula
- Psicodiagnóstico – 90 horas/aula
- Psicologia do Esporte – 72 horas/aula
- Psicologia Jurídica – 72 horas/aula
- Psicologia Clínica I: Humanista, Fenomenológica e Existencial – 90 horas/aula
- Eletiva: Psicofarmacologia – 72 horas/aula
- Estágio Básico3: Psicologia da Saúde – 30 horas/aula

SÉTIMO SEMESTRE

- Tanatologia – 72 horas/aula
- Psicologia Ambiental – 72 horas/aula
- Psicologia Positiva – 54 horas/aula
- Psicologia Clínica II: Psicanálise – 90 horas/aula
- Psicologia Clínica III: Terapia Cognitivo Comportamental – 90 horas/aula
- Eletiva: Humanismo e Diversidade Cultural – 72 horas/aula

OITAVO SEMESTRE

- Orientação Vocacional – 72 horas/aula
- Terapia de Grupo – 72 horas/aula
- Trabalho de Conclusão de Curso I – 54 horas/aula
- Estágio Específico I – 121 horas/aula

NONO SEMESTRE

- Trabalho de Conclusão de Curso II – 54 horas/aula
- Estágio Específico II – 268 horas/aula

DÉCIMO SEMESTRE

- Estágio Específico III – 269 horas/aula

APÊNDICE A – Carta de Apresentação **LIEPPE**

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

São Paulo, 20 de fevereiro de 2018**Carta de Apresentação**

A mestrand Márcia Justino Ferreira, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, **está desenvolvendo sua pesquisa de Mestrado intitulada “Cenários e práticas de atuação dos psicólogos no sistema educacional de Boa Vista/Roraima”**, sob orientação da Profª Drª. Marilene Proença Rebello de Souza.

O estudo, tem o objetivo de identificar os espaços e investigar as práticas de atuação adotadas pelos psicólogos que trabalham em instituições ligadas ao sistema educacional de Boa Vista, Roraima, a fim de conhecer a inserção dos psicólogos no campo da Educação da cidade.

Para tanto, a(o) convidamos a participar da pesquisa, ressaltando que todos os participantes serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) depois de informados sobre os objetivos da pesquisa e acordado a participarem voluntariamente do estudo. Informamos ainda que estão salvaguardados o sigilo dos dados dos participantes e que a publicação dos resultados será apenas em meios científicos, de modo a não permitir a identificação dos participantes conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos, desde já, sua colaboração e nos colocamos à disposição através dos respectivos e-mails e telefones: marileneproenca@gmail.com (11) 99635-5072; marciajustino@usp.br, (12) 98151-7870 para esclarecimentos que se fizerem necessários durante o desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
Orientadora

Márcia Justino Ferreira
Mestranda

APÊNDICE B – Modelo de Carta de Anuência para autorização de pesquisa

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao -----:

Fulano de Tal

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**Cenários e práticas de atuação dos psicólogos no sistema educacional de Boa Vista/Roraima**” a ser realizada com as(os) psicólogas(os) que trabalham nas instituições ligadas ao Sistema de Educação da cidade. Esta pesquisa é realizada pela aluna de pós-graduação em nível de Mestrado Márcia Justino Ferreira, sob a orientação da Profª. Drª. Marilene Proença Rebello de Souza. Tem como objetivo: identificar os espaços e investigar as práticas de atuação adotadas pelos psicólogos em seus espaços de trabalho. A pesquisa tem o intuito de conhecer como se dá a inserção dos psicólogos no campo da Educação na capital do Estado.

Assim sendo, **necessitamos de sua autorização para termos acesso a psicóloga desta instituição**, ao mesmo tempo que pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final da pesquisa, bem como em futuras apresentações em eventos, publicações e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados unicamente para os fins de pesquisa e será mantido sob sigilo, sendo resguardada a identidade da(o) participante, bem como da instituição a qual está vinculada(o).

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta instituição, agradecemos antecipadamente a atenção, informando que estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Boa Vista(RR), _____ de _____ de _____.

Márcia Justino Ferreira
Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa

() Concordamos com a solicitação.

() Não concordamos com a solicitação.

Cargo e assinatura

(CARIMBO)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa se dá em nível de mestrado e tem como título **“Cenários e práticas de atuação dos psicólogos no sistema Educacional da cidade de Boa Vista/Roraima”**, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora **MÁRCIA JUSTINO FERREIRA**, sob a orientação da **PROF^ª DR^ª. MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA**.

Tem por objetivo identificar os espaços e analisar as práticas de atuação dos psicólogos no âmbito da Educação na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, a fim de conhecer o perfil da capital do Estado a respeito da inserção dos profissionais psicólogos no sistema educacional da cidade. Os dados serão coletados por meio de entrevista individual, gravadas mediante autorização do participante. A entrevista transcrita poderá ser revisada pelo entrevistador se o mesmo considerar conveniente. Esclarecemos que o conteúdo registrado na gravação será utilizado unicamente para os fins de pesquisa e será mantido sob sigilo, sendo resguardada a identidade da(o) participante, bem como da instituição a qual está vinculada(o).

Todos os cuidados éticos, de acordo com a resolução do CNS nº466/2012, em especial os capítulos III- Dos aspectos éticos da pesquisa; IV e V- Dos riscos e benefícios, são devidamente seguidos e garantidos. Nesse sentido, informa-se que a presente pesquisa terá risco mínimo, uma vez que se compreende que pode apenas produzir desconforto ou cansaço. Caso esse desconforto seja relatado pelo participante ou observado pelo pesquisador, a entrevista poderá ser suspensa sem prejuízo para a(o) participante.

Após ler e receber as explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;

Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;

Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;

Procurar esclarecimentos com a professora doutora Marilene Proença Rebello de Souza (orientadora) e Márcia Justino Ferreira (mestranda) nos respectivos e-mails e telefones: marileneproenca@gmail.com - (11) 996 355 072; marciajustino@usp.br (12) 981 517 870 ou no endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721, loco G, sala 19-A, Cidade Universitária – São Paulo, SP – Fone: (11) 3091-4355, em caso de dúvidas ou omissão de acontecimentos não previstos.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para esclarecimentos em relação às dúvidas éticas do projeto: Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, 2º andar, sala 27 CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP E-mail: cep.hip@usp.br - Telefone: (11) 3091-4182

Declaro, após ter lido e recebido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa intitulada **“Cenários e práticas de atuação dos psicólogos no sistema Educacional da cidade de Boa Vista/Roraima”**, assinando este TCLE, o qual foi elaborado em duas vias, devendo ambas as partes ficarem com uma via devidamente assinada.

Nome da(o) participante: _____

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Eu, _____, **mestranda** do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, declaro que forneci todas as informações referente à pesquisa a(o) participante, de forma apropriada e voluntária.

Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 19-A, Cidade Universitária – São Paulo, SP – Fone: (11) 3091-4355.

APÊNDICE D – Modelo de ofício utilizado **LIEPPE**

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

OFÍCIO Nº --/2018

Boa Vista, -- de ----- de 2018.

À Senhora

Senhora diretora,

A mestranda Márcia Justino Ferreira, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), **está desenvolvendo sua pesquisa de Mestrado intitulada “Cenários e práticas de atuação dos psicólogos no sistema educacional de Boa Vista/Roraima”**, sob orientação da Profª Drª. Marilene Proença Rebello de Souza. O estudo tem o objetivo de identificar os espaços e investigar as práticas de atuação adotadas pelos psicólogos que trabalham em instituições ligadas ao sistema educacional da cidade de Boa Vista a fim de conhecer a inserção dos psicólogos no campo da Educação. Para tanto, convidamos esta instituição a participar da pesquisa, através de seus profissionais psicólogos, os quais serão convidados pessoalmente. Eles assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) depois de informados sobre os objetivos da pesquisa e acordado a participarem voluntariamente do estudo. Informamos ainda que estão salvaguardados o sigilo dos dados dos participantes e que a publicação dos resultados será apenas em meios científicos, de modo a não permitir a identificação dos participantes conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos desde já sua atenção e colaboração, já nos colocando à disposição através dos respectivos e-mails e telefone: marileneproenca@gmail.com; marciajustino@usp.br, (12) 98151-7870, para contato e esclarecimentos que se fizerem necessários durante o desenvolvimento da pesquisa. **Anexados** a este estão: a “Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa”, bem como o “Roteiro de entrevista”, que será realizada com a psicóloga. Assim, **solicito o encaminhamento deste**, para o departamento onde se encontra a profissional de Psicologia, com seus anexos, estando a Carta de Anuência assinada por Vossa Senhoria. Ficarei no aguardo do contato da psicóloga para que eu possa realizar a entrevista de pesquisa.

Atenciosamente,

Márcia Justino Ferreira

Mestranda responsável pela pesquisa

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para as(os) psicólogas(os)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS(OS) PSICÓLOGAS(OS)

Abordagem inicial: explicações, para o participante, acerca de:

- 1) Tema e objetivo da pesquisa;
- 2) O porquê a pessoa foi escolhida;
- 3) Da confidencialidade das respostas (nomes fictícios serão usados, ninguém mais terá acesso a elas; os dados serão utilizados no texto da dissertação, em eventos e artigos científicos);
- 4) Gravação, pois esta facilita o trabalho do pesquisador (não precisa anotar e prestar atenção ao mesmo tempo) e a fala é mais fielmente possível de ser reproduzida;
- 5) Não há respostas certas ou erradas, é importante que o participante exponha o seu ponto de vista livremente.
- 6) Apresentação e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 7) Preenchimento do campo “**Informações Complementares**”.

I- Informações complementares

1) Identificação:

Nome (opcional): _____

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino Data de Nasc.: _____

2) Formação - Instituição Formadora:

☐ Estadual ☐ Particular ☐ Federal ☐ Municipal Ano em que se formou: _____

3) Na graduação, fez estágio na área de Psicologia Educacional e Escolar?

☐ Sim ☐ Não Duração: _____

4) Cursos realizados (nome; instituição; duração; ano de conclusão):

☐ Doutorado: _____

☐ Mestrado: _____

☐ Especialização: _____

☐ Aprimoramento- Aperfeiçoamento: _____

☐ Atualização: _____

☐ Outro. Especifique: _____

5) Condições de trabalho: Qual seu tipo de vínculo empregatício com esta instituição de ensino?

☐ Contrato ☐ Prestação de serviço ☐ Concursado(a)

☐ Outro. Especifique: _____

6) Possui outro(s) emprego(s)? Qual(is)? _____

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

7) Qual o seu cargo (escrito no contrato ou documento de posse)?

- () Psicóloga(o) () Psicóloga(o) Escolar () Professor(a)
() Orientador(a) Educacional () Outro. Especifique: _____

8) Qual sua função (a que você exerce nesta instituição)?

- () Psicólogo(a) () Psicólogo(a) Escolar
() Orientador(a) Educacional () Atendimento Psicopedagógico
() Técnico(a) da Equipe Pedagógica () Outro. Especifique: _____

II- Roteiro de entrevista semiestruturada direcionado às(os) psicólogas(os)

1) Sobre a história da(o) psicóloga(o) na instituição de ensino:

Questão central: Conte um pouco sobre sua história nesta instituição de ensino.

- Como soube deste trabalho? Como chegou aqui?
- Você sabe como surgiu esse serviço de Psicologia nesta instituição? Qual a trajetória deste serviço? Como foi se constituindo?

2) Sobre a descrição das atividades que desenvolve na instituição de ensino:

Questão central: Conte sobre seu trabalho nesta instituição de ensino. Como é o seu trabalho? O que você faz?

- Qual a demanda desta instituição de ensino que chega para você e como você lida com essa demanda?
- Quem é o público-alvo de seu trabalho?
- Que práticas são realizadas?
- Qual a **metodologia** utilizada?
- Que espaço físico você utiliza?
- Quais os dispositivos junto aos quais você trabalha (sala de recursos, de apoio, regular, etc.)?
- Conte um caso que você achou interessante de seu atendimento.

3) Sobre dificuldades no processo de escolarização:

Questão central: Com relação às dificuldades no processo de escolarização, quais trabalhos você desenvolve nesta instituição de ensino?

- Você realiza algum trabalho com estudantes? Que trabalho desenvolve?
- E quanto aos pais, professores e outros setores da instituição de ensino, realiza algum trabalho? Qual?
- Conte um caso que você achou interessante.
- Existe algum trabalho que seja desenvolvido fora da instituição?
- Ocorrem encaminhamentos para outros profissionais?

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

- Nesta instituição, você foi desenvolvendo um trabalho e ideias foram surgindo para lidar com diversas questões, a partir das suas experiências, como você explica os problemas escolares (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento). Quais as causas desses problemas? Como você explica isso hoje?

- Como você vê, qual o seu entendimento e como tem lidado com os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia quando aparecem na instituição? Tem algum caso de exemplo?

- Que melhorias foram observadas após esses encaminhamentos, do ponto de vista da escolarização desses estudantes?

4) Sobre a teoria que embasa a atuação da(o) psicóloga(o):

Questão central: Qual a teoria que embasa a sua prática profissional, diante das diversas demandas da instituição?

- Há autores específicos que lhe auxiliam na fundamentação teórica de seu trabalho? Quais?

5) Sobre a contribuição da Psicologia na Educação:

Questão central: Na sua opinião, quais os subsídios que a Psicologia possui para contribuir com o trabalho na instituição de ensino?

- Como a sua prática contribui para a Educação?

- Qual foi sua principal influência para a escolha em atuar na área da Educação?

6) Sobre o contexto da(o) psicóloga(o) na instituição de ensino:

Questão central: Como é a sua relação com os outros profissionais desta instituição de ensino?

- Caso tenha também outros psicólogos nesta instituição: O trabalho que os demais psicólogos desenvolvem nesta instituição de ensino se relacionam com o seu trabalho?

- Há espaço de discussão de práticas com os seus pares?

- Você faz ou participa de supervisão?

7) Sobre as condições de trabalho da(o) psicóloga(o):

Questão central: Você se sente valorizada(o) no seu trabalho?

- Qual sua carga horária semanal? Como ela é organizada? É suficiente?

- Você se sente satisfeita(o) com o salário?

8) Sobre limites e possibilidades do trabalho da(o) psicóloga(o) na(s) instituições de ensino:

Questão central: Quais os obstáculos para a realização do seu trabalho? Quais dificuldades enfrenta?

- O que seria possível fazer para superar isso?

- Você mudaria algo em seu trabalho? O que precisa ser melhorado? Por quê? Em quais aspectos?

9) De modo geral, gostaria de dizer mais alguma coisa?

APÊNDICE F – Tabelas de cursos realizados após a graduação

	Quantidade de profissionais	Dos 16 entrevistados 15 possuíam especialização, sendo que destes, 3 também tinham ou estavam cursando mestrado e 6 tinham curso de aprimoramento/aperfeiçoamento. Apenas uma das profissionais não tinha nenhum curso nesse quesito de formação continuada.
Doutorado		
Mestrado*	3	
Especialização**	15	
Curso de Aprimoramento/Aperfeiçoamento***	6	
Outros		
Sem nenhum	1	

*** Mestrado**

	Nome	Instituição	Duração	Ano de conclusão	Situação
P1	Mestrado Profissional em Ciências da Saúde	UFRR	2 anos	2018	Estava cursando
P2	Mestrado em Sociedade e Fronteiras	UFRR	2 anos	2014	Concluído
P3	Mestrado Profissional em Ciências da Saúde	UFRR	2 anos	2018	Estava cursando

**** Especialização**

	Nome	Instituição	Duração	Ano de conclusão	Situação
P1	1. Terapia Cognitivo-Comportamental	Centro Educacional Bianchini e Feksa, CEBF, Brasil	1 ano e 6 meses	2017	Concluído
P2	1. Terapia Cognitivo-Comportamental	Centro Universitário Amparense, UNIFIA, Brasil.	2 anos	2016	Concluído
	2. Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família		1 ano	2013	Concluído

		Centro Universitário Internacional			
P3	1. Saúde e Bem-Estar	UFRR	1 ano e 6 meses	2017	Concluído
P4	1. Terapia Cognitivo- Comportamental	Centro Universitário Amparense, UNIFIA, Brasil.	2 anos	2016	Concluído
	2. Psicologia Hospitalar	Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, Brasil.	2 anos	2014	Concluído
P5	Psicopedagogia Institucional	Faculdade de Educação São Luís, FESL, Brasil.	1 ano	2016	Concluído
P6	1. Neuropsicologia	Capacitar	2 anos	2017	Concluído
	2. Avaliação Psicológica	IPOG	2 anos	2018	Concluído
P7	Coordenação Pedagógica	UFRR	1 ano	Não informou	Concluído
P9	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	Faculdade Montenegro	1 ano	Não informou	Concluído
P10	Avaliação Psicológica	IPOG	2 anos	2017	Estava cursando
P11	1. Saúde Pública	Não informou	1 ano	Não informou	Concluído
	2. Educação Especial	Não informou	1 ano	Não informou	Concluído
	3. Libras	Não informou	1 ano	Não informou	Concluído
P12	1. Terapia Cognitivo- Comportamental	Centro Universitário Amparense, UNIFIA, Brasil.	2 anos	2016	Concluído
P13	1. Psicologia Escolar, Desenvolvimento e Inclusão	UNIARA	1 ano e 6 meses	2017	Concluído
		UFRR	1 ano e 6 meses	2018	Estava cursando

	2. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva				
P14	Formação em Gestalt-terapia	IGTRR	2 anos	2018	Estava cursando
P15	1. Psicologia do Trânsito	Não informou	1 ano	2013	Concluído
	2. Avaliação Psicológica	IPOG	2 anos	2019	Estava cursando
P16	1. Terapia Sistêmica	Não informou	2 anos	Não informou	Concluído
	2. Treinamento de Pessoal	Não informou	2 anos	Não informou	Concluído
	3. Recursos Humanos	Não informou	1 ano e 6 meses	Não informou	Concluído

*** **Cursos de Aprimoramento/Aperfeiçoamento**

	Nome	Instituição	Carga horária	Ano de conclusão	Situação
P1	1. Psicologia da Educação.	Instituto Nacional de Ensino a distância, INEAD, Brasil.	60h	2015	Concluído
	2. Curso de <i>bullying</i> .	Prime Cursos, PRIME, Brasil.	40h	2015	Concluído
P2	1. Extensão universitária em Capacitação em Atenção à Violência Doméstica para Profissionais.	Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.	120h	2016	Concluído
	2. Síndrome de <i>Burnout</i> .	Portal Educação, PORTAL EDUCAÇÃO, Brasil.	80h	2012	Concluído
P4	1. Detecção do uso abusivo e dependência de	SENAD e UNIFESP, SENAD/UNIFESP, Brasil.	150h	2016	Concluído

	substâncias psicoativas.				
	2. Formação em Terapia Cognitiva Comportamental.	Centro de Estudos em Terapia Cognitivo-Comportamental, CETCC, Brasil.	60h	2013	Concluído
	3. Avaliação neuropsicológica na clínica infantil.	Sapiens Livraria e Consultoria, SAPIENS, Brasil.	12h	2016	Concluído
P5	1. Psicologia Escolar	Portal Educação, E, Brasil.	60h	2015	Concluído
	2. Atenção a Violência Doméstica	Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.	120h	2017	Concluído
	3. Eventos Agudos em Saúde Mental.	Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.	45h	2017	Concluído
P6	Diagnóstico Psicológico Infantil, Ludoterapia e Orientação de Pais	Centro de Estudos Avançados de Psicologia – Ciclo CEAP, Belo Horizonte.	50h	2017	Concluído

APÊNDICE G – Tabela referente ao tempo da(o) entrevistada(o) no cargo

Entrevistada(o)	Tempo no cargo	Psicóloga(o) escolhido para análise dos Eixos
P1	1 ano e 1 mês	✓
P2	3 anos e 6 meses	✓
P3	2 meses	
P4	1 ano	✓
P5	3 anos e 2 meses	✓
P6	2 anos e 3 meses	✓
P7	3 meses	
P8	3 meses	
P9	4 meses	✓
P10	3 meses	
P11	2 meses	✓
P12	2 meses	
P13	1 ano e 5 meses	✓
P14	3 meses	
P15	4 anos e 6 meses	✓
P16	6 meses	✓