

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ERICO LOPES PINHEIRO DE PAULA

**EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES NA REDE PÚBLICA**

UFTM – MG

2015

ERICO LOPES PINHEIRO DE PAULA

**EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES NA REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

UFTM – MG

2015

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P346e Paula, Erico Lopes Pinheiro de
Educação e psicologia: representações sociais de professores na rede pública / Erico Lopes Pinheiro de Paula. -- 2015.
176 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

1. Psicologia escolar. 2. Educação. 3. Representações sociais. 4. Professores - Formação. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.015.3

ERICO LOPES PINHEIRO DE PAULA

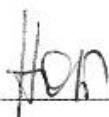
**EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES
NA REDE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

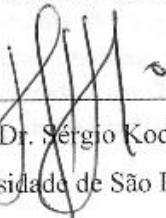
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Omellas Sivieiri-Pereira

Uberaba, 9 de Fevereiro de 2015.

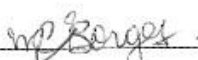
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Helena de Omellas Sivieiri-Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Sérgio Kodato
Universidade de São Paulo



Prof. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia

Dedicado a Serge Moscovici, psicólogo social responsável pelo entendimento que possibilitou a episteme desta pesquisa. Tentamos oferecer uma singela homenagem a sua obra e a sua vida, encerrada no último dia da proclamação da República brasileira.

AGRADECIMENTOS

À família – Heber, Fátima, Alexandrina, Eder, Thaís, Vitor, Caio, Fernanda e Bento – por todo o amor, apoio e compreensão neste momento crucial da profissionalização. Aos irmãos da gloriosa república Limoeiro, pelos ensinamentos compartilhados nos anos de formação inicial na FCLAr/UNESP. À servidora Regina Lima, pelo incentivo fundamental que me motivou para a aventura de pesquisar, bem como aos Drs. Daniela Barsotti e Sérgio Kodato (FFCLRP/USP), pela cuidadosa atenção aos rascunhos que se tornaram o projeto para ingresso no Programa de Pós-Educação em Educação da UFTM (PPGE/UFTM). Aos pró-reitores, Acir Mário Karwoski e Wagner Roberto Batista, pela confiança e tolerância que sempre investiram em minha profissionalidade, no percurso dentro do serviço público federal. À equipe da secretaria na Pró-Reitoria de Ensino (PROENS/UFTM) – Marília, Liliane, Magdalena e Elizabeth – pelo suporte incondicional no atendimento das demandas inesgotáveis direcionadas ao Núcleo de Estágios da UFTM (NuEG/UFTM). À equipe da secretaria do PPGE/UFTM, especialmente na figura do servidor Diego Franchi, pela prontidão e eficiência no tratamento das questões burocráticas. Aos professores do PPGE/UFTM, particularmente à coordenadora prof.^a Dr.^a Martha Maria Prata-Linhares, pela dedicação na condução de nossa formação e pela paciência em aceitar nossas falhas e limites. Aos colegas de turma, principalmente Alex e Regina, por companheirismo, fraternidade e auxílios devotados em vários momentos do curso. Aos servidores Gleisson (SRE) e Adrienne (DECEDES/PMU), pela importante mediação na relação com professores e unidades escolares. Às equipes gestoras nas instituições, pela aceitação da nossa presença na rotina escolar e pelo auxílio na condução das atividades com o corpo docente durante as visitas. À Patrícia Macedo, Natália Messina e Monique Calasãs, pelas leituras diligentes, por todo carinho e toda confiança que me transmitiram nos momentos críticos desta jornada. Por fim, às prof.^{as} Dr.^{as} Maria Célia Borges, pela preocupação carinhosa e pelos valiosos conselhos na qualificação; e Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, pelo apoio e pela dedicação irrestritos, que viabilizaram a execução desta pesquisa e desta obra.

"Digámoslo claramente: la crisis de identidad, vivida por el profesorado, es una crisis de la escuela, pero de la escuela moderna y, como tal, dependiente del progresivo declive de los principios en que se asentó la modernidad ilustrada."
(ANTONIO BOLÍVAR)

RESUMO

A dissertação registra os resultados de investigação sobre as Representações Sociais encontradas entre os professores efetivos na rede pública, a respeito das relações entre Educação e Psicologia no contexto escolar. A iniciativa toma por base a tramitação do projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação em todo o país (PLC 3688/2000). Caracterizou-se como pesquisa básica e exploratória, com o intuito de colaborar no debate sobre a presença do psicólogo nas unidades escolares. A realização do estudo foi pautada em duas etapas fundamentais: análise descritiva de dados quantitativos (questionários), que ilustram o perfil dos docentes na rede pública do município de Uberaba-MG; e identificação das Representações Sociais, registradas por meio de discursos gravados em entrevistas. Procuramos respostas para dois problemas essenciais: qual o perfil dos docentes na educação básica do município e qual a visão desses professores a respeito de Educação e Psicologia. Subsidiando os processos, realizamos levantamento sobre produção científica recente, apresentamos as contribuições das pesquisas sobre profissionalização docente e registramos observações assistemáticas nas visitas às escolas. Na pesquisa procuramos compreender o que pensam os professores da educação básica sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional, também dos psicólogos, na rotina escolar. Utilizamos a teoria das Representações Sociais para orientar a abordagem, assim como a interpretação do material foi desenvolvida por meio dos recursos da análise de conteúdo e da triangulação de dados. Nos resultados, a análise temática permitiu encontrarmos categorias e representações próximas àquelas levantadas por investigações recentes realizadas no país, inclusive, forneceu indícios para conhecermos melhor quem são e o que pensam esses sujeitos.

ABSTRACT

This dissertation reports the results of a research on Social Representations obtained among effective teachers in public school, about the relationship between education and psychology in the school context. The initiative was based on the circulation of the bill determining the inclusion of psychologists and social workers in public education across the country (PLC 3688/2000). It was characterized as basic and exploratory research in order to collaborate in the debate on the psychologist's presence at schools. The conduction of the study was based on two key steps: descriptive analysis of quantitative data (questionnaires), illustrating the profile of teachers in public schools in the city of Uberaba-MG, and identification of the Social Representations obtained through the speeches recorded in interviews. We sought answers to two key questions: what is the profile of basic education teachers in the city and what vision these teachers have about Education and Psychology. To support these processes, we conducted a survey on recent scientific literature, we presented the contributions of research on teacher professionalization and recorded unsystematic observations in visits to schools. In the research we tried to understand what teachers of basic education think about the role of School and Educational Psychology, and also that of psychologists, in school routine. We employed Social Representations theory to guide the approach, and the interpretation of the material was based on the resources of content analysis and data triangulation. As to the results, the thematic analysis enabled we could find categories and representations similar to those raised by recent researches performed in the country, and also provided evidence to a better knowledge of who these subjects are and what do they think.

RESUMEN

La disertación registra los resultados de la investigación sobre las Representaciones Sociales que se encuentran entre los maestros eficaces en sistema público, sobre la relación entre la educación y la psicología en el contexto escolar. La iniciativa se basa en la tramitación del proyecto de ley que determina la inclusión de los psicólogos y los trabajadores sociales en la educación pública en todo el país (PLC 3688/2000). Se caracterizó como la investigación básica y exploratoria con el fin de colaborar en el debate sobre la presencia del psicólogo en las escuelas. La realización del estudio se basó en dos pasos clave: análisis descriptiva de datos cuantitativos (cuestionarios) que ilustran el perfil de los docentes en las escuelas públicas en la ciudad de Uberaba-MG, y identificación de las Representaciones Sociales registró a través de los discursos grabados en las entrevistas. Buscamos respuestas a dos cuestiones fundamentales:Cuál es el perfil de los docentes en la educación básica en la ciudad y cuál la visión de estos maestros acerca de la Educación y Psicología. A subsidiar los procesos, se realizó una encuesta sobre la literatura científica reciente, se presentan los aportes de la investigación sobre la profesionalización docente y observaciones sistemáticas grabadas sobre las visitas a las escuelas. En la investigación tratamos de entender lo que piensan los maestros de educación básica en el papel de Psicología Escolar y Educación, además de psicólogos en la rutina escolar. Usamos la teoría de las representaciones sociales para orientar el enfoque, así como la interpretación del material fue desarrollado a través de los recursos de análisis de contenido y de triangulación de datos. En los resultados, el análisis temático permitió categorías y encontrar representaciones cercanas a las planteadas por la investigación reciente llevada a cabo en el país, incluyendo las evidencias aportadas a conocer mejor a quién es y lo que piensan estos sujeto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estado da arte em gráficos	104
Figura 2 – Mapa: distribuição das unidades no município	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Autores, domínios e campo representacional	35
Tabela 2 - Rede de Educação Básica	63
Tabela 3 - Domínios, categorias e atributos encontrados nas transcrições	70
Tabela 4 - Saturação entre os enunciados da categoria crítica social	71
Tabela 5 - Dados sociodemográficos	78
Tabela 6 - Dados profissionais dos professores	79-80
Tabela 7 - Percepção e fatores importantes na prática educativa	81-2
Tabela 8 - RS acerca de Psicologia	83
Tabela 9 - Categorias, atributos e unidades de sentido: RS sobre Educação	85
Tabela 10 - Categorias, atributos e unidades de sentido: RS de Psicologia e PEE	89
Tabela 11 - Questionários tabulados	110-3
Tabela 12 - Categorias das entrevistas	173-5

LISTA DE SIGLAS

SRE – 39ª Superintendência Regional de Ensino (Uberaba)

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

RS – Representações sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

PEE – Psicologia Escolar e Educacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96

PLC 3688/2000 – Projeto de Lei Complementar nº 3688/2000

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
2.1	Estatuto Epistemológico: Educação e Psicologia	18
2.2	Psicologia Escolar e Educacional	24
2.3	Identidade e Profissionalização Docente	35
3	PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS	49
4	JUSTIFICATIVA	51
5	OBJETIVOS	54
5.1	Objetivo Geral	54
5.2	Objetivos Específicos	54
6	METODOLOGIA	55
6.1	A teoria das Representações Sociais	56
6.2	Critérios e características da pesquisa	62
6.3	População e seleção dos sujeitos	62
6.4	Procedimentos para coleta dos dados	64
6.4.1	Questionários	64
6.4.2	Entrevistas	69
6.5	Processamento de Dados e Análise de Conteúdo	72
6.6	Considerações Éticas	74
7	RESULTADOS	76
7.1	Questionários	78
7.2	Entrevistas	84
8	DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	92
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
10	REFERÊNCIAS	97

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Na sociedade contemporânea a experiência escolar é a forma privilegiada de desenvolvimento, sociabilização e aprendizado, inclusive profissional. Tradicionalmente, e em geral, para os futuros profissionais este período da vida é cumprido como uma etapa para a sua inserção em determinada posição social, derivada de seu papel na (re)produção da vida social.

Como professores, quando avançamos na profissionalização docente, experimentamos memória e significado consideravelmente distintos para esta fase vital. Costumamos recordar nosso passado escolar ao nos depararmos com a prática profissional – particularmente escolar –, durante a vivência de uma rotina exigente, desgastante e, por vezes, insalubre. Quando assumimos classe ou sala na educação básica, resistimos pessoalmente a incontáveis e insondáveis tensões sociais – dinâmica com que a escola geralmente se mostra desinteressada ou despreparada para lidar do ponto de vista institucional.

Assim, a experiência docente na educação básica por mais de 10 anos, somada à vivência de quase um ano na vice-direção de escola estadual (ensino médio), produziram transformações profundas na maneira como hoje conduzo meus projetos profissionais – e agora vejo que também os pessoais. Neste sentido, interessado nas relações que se estabelecem entre o social e o pessoal na trajetória de vida do professor, comprometido com a ampliação da consciência e da autonomia para avançar na profissionalização docente e confiante na contribuição para a qualidade da educação básica pública, descrevo o itinerário investigativo que segue.

Com o apoio solidário e fraterno da professora Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, esperamos ver este trabalho repercutindo na formação de professores quando, enfim, uma antiga reivindicação da categoria for atendida: a inserção do psicólogo no quadro de servidores que atuam diariamente nas escolas públicas.

1 INTRODUÇÃO

Na escola as relações profissionais tornam-se mais dramáticas quando espaços institucionais são disputados por especialistas de áreas diferentes do conhecimento. O que costuma entrar em jogo nesse contexto cada vez mais interdisciplinar é a autoridade para interferir no trabalho do outro, o que pretensamente fere "autonomias", muitas vezes traduzidas na plena e irrestrita liberdade de organização e ação.

Sendo também professores, sentimos o compromisso de colaborar com o autoconhecimento do sujeito docente e de contribuir para assunção da escola como instituição que promove a profissionalidade ideal. Este investimento justifica-se pelas demandas encontradas nos discursos produzidos pelos sujeitos aqui analisados, seja na expressão da falta de perspectivas para realização pessoal – quando há um descolamento completo entre os projetos de vida e os da profissão –, seja na visível ansiedade de dedicar-se a uma atividade na qual os resultados que a sociedade demanda não chegam.

Academicamente, o conceito de identidade pessoal aparece como objeto privilegiado ao longo da história da Psicologia (ADLER, 1947; BINSWANGER, 1973; BOSS, 1965; FREUD, 1976; JUNG, 1995; entre outros), ao mesmo tempo que a profissionalidade ganha especial projeção na contemporaneidade, entre as características subjetivas requisitadas para o perfil docente, segundo estudos importantes na Pedagogia (CRUZ, 2006; IMBERNÓN, 2002, 2009; GARCÍA, 1999). Para desenvolver apropriadamente os referenciais teóricos e as reflexões metodológicas que sustentaram esta pesquisa de mestrado, inicialmente consideramos dois aspectos: as características da linha de pesquisa a que nos filiamos, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM), e a especificidade da temática que apresentamos no projeto.

A linha de pesquisa “Formação de professores e cultura digital” constitui-se também em investigação sobre identidade – pessoal e profissional. O tema que abordamos coloca em foco as relações teóricas e práticas entre Educação e Psicologia, especialmente aquelas relacionadas à profissão do psicólogo escolar e educacional, bem como a interação dos especialistas da Psicologia com os professores no cotidiano de escola. As duas ciências que surgem no pano de fundo de nossas preocupações, e inclinações, percorrem trajetórias históricas bastante distintas – tanto do ponto de vista dos fins quanto dos meios para aquisição do conhecimento científico. Não obstante, Educação e Psicologia comungam da grande desconfiança epistemológica que recai diretamente sobre seus estatutos científicos. Este é um elemento contemplado em nossa revisão bibliográfica preliminar.

Em suma, o texto registra resultados de pesquisa desenvolvida no município de Uberaba-MG. A investigação procurou as Representações Sociais (RS) veiculadas entre os professores efetivos da rede pública de educação básica sobre as relações entre a Educação, a Psicologia e as práticas profissionais do psicólogo no contexto escolar. Por ausência de informações oficiais a respeito, como etapa propedêutica para o estudo das RS, procuramos ilustrar o perfil dos docentes – identificando as características pessoais que se relacionam com seu histórico de formação. Propomos que a Teoria das Representações Sociais (TRS), articulada com Análise de Conteúdo (AC) e triangulação de dados, oferece as condições necessárias para compreendermos alguns dos aspectos que influenciam a identidade e a prática docente.

A pesquisa caracterizou-se como básica e exploratória, de caráter quantitativo (questionários) e qualitativo (entrevistas). Para contextualizar o campo de análise assumido, produzimos os seguintes estudos preliminares: análise documental sobre o Projeto de Lei nº 3688/2000 (PLC 3688/2000), levantamento bibliográfico sobre origem e desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), estado da arte das pesquisas recentes sobre PEE, além de revisão bibliográfica sobre produção científica na área de formação de professores.

Com o recorte e os sujeitos definidos, solicitamos autorização junto às secretarias e realizamos negociação com as direções das unidades, para a visita às escolas que permitiram a coleta dos dados empíricos – provenientes de questionários e entrevistas. Foram desenvolvidas sondagens sobre o quantitativo de professores efetivos nas redes para o esboço dos instrumentos da análise descritiva usados na composição do perfil docente.

Na metodologia tomamos por base os trabalhos de S. Moscovici (1978, 2001, 2009) e D. Jodelet (2001), buscando compreender o que pensam os professores sobre as relações entre Educação e Psicologia no interior da escola e, em especial, sobre o papel dos psicólogos naquele contexto. Os dados foram registrados por meio de 249 questionários tabulados – analisados descritivamente – e de 13 entrevistas transcritas. A análise do material discursivo foi desenvolvida seguindo os procedimentos da AC, caracterizados pela análise da enunciação com perfil temático (BARDIN, 2011).

Tomando por base a discussão pública em torno do PLC 3688/2000 – que prevê o ingresso de psicólogo e assistente social em todas as escolas da rede pública do país – defendemos que investigar a concepção dos profissionais da Educação sobre o trabalho do psicólogo na escola pode contribuir para estreitar a relação entre eles e minimizar as controvérsias quanto ao papel de cada um neste espaço social. Na literatura acadêmica,

identificamos também que a atuação do psicólogo na escola pode abordar os níveis interpessoal e institucional, na interface entre os vários atores da unidade.

Os discursos captados nas entrevistas foram comparados às categorias decorrentes do levantamento bibliográfico. O estado da arte sobre a PEE revelou um conjunto de dados que serviram de parâmetro para a busca empreendida no município. Os resultados confirmaram tendências difusas e tradicionais sobre o papel da Psicologia na escola. Embora confirmada como uma das principais demandas por parte dos professores da rede pública, a atuação do psicólogo no sistema educacional merece ser pensada à luz de um intenso debate, em diálogo com a recente literatura acadêmica, sobre as relações entre Psicologia e Educação dentro da escola.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A dissertação aqui apresentada tem inspiração em aspectos que influenciam diariamente o imaginário e as ações dos docentes dedicados à educação básica no sistema público. No trabalho cotidiano de sala, no revezamento rotineiro entre funções pedagógicas e administrativas que exigem o cargo, o professor sente-se normalmente perplexo e ocasionalmente desmotivado. Desde o início, admitimos que no exercício profissional ocorra a constituição da personalidade, das competências, assim como dos valores que identificam e qualificam o sujeito – em relação dialética, também a categoria e o grupo institucional aos quais pertence. Nesse contexto, estão apontados os aspectos psicológicos, sociológicos e pedagógicos aqui tratados.

A Psicologia, mesmo que não apresente unidade técnico-acadêmica, insere-se na sociedade como um ramo laboral consolidado – inclusive com conselho e registro profissionais reconhecidos. Devido ao avanço das abordagens no séc. 20 e ao recrudescimento dos desafios escolares na sociedade contemporânea (de ordem econômica, política e social), elegemos o recorte da PEE como referência teórica para nossas considerações acerca das RS dos docentes.

Na Educação a atividade científica e filosófica recebe o nome de Pedagogia, que ganha *status* moderno em período anterior ao séc. 18, porém até os dias atuais padece de precária profissionalidade – como mostram nossos estudos sobre formação docente no Brasil (GATTI, BARRETO, 2009) e na Europa (CRUZ, 2006; IMBERNÓN, 2002, 2009; GARCÍA, 1999). São justamente estas constatações que alicerçam nossas reflexões sobre a prática e o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica.

No caso da Psicologia, desde o surgimento no séc. 19, o vínculo entre características subjetivas e o processo de ensino-aprendizagem fez-se presente nas áreas da Psicometria e da Psicologia Experimental. Até hoje é possível encontrar resquícios da visão estreita que liga o apoio que a Psicologia pode prestar à organização geral da escola. Em outros termos, “a inserção da Psicologia nas escolas [no final do séc. 19] foi marcada por objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar, à escola, o aluno portador de um problema de aprendizagem” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 649). Deste ponto de vista o trabalho do psicólogo estaria restrito ao gabinete ou consultório, em atendimento individualizado dos problemas que geralmente procura resolver no âmbito físico-neurológico.

Ainda que a Psicologia figure como um dos instrumentos conceituais a serem mobilizados pelo professor na rotina escolar, normalmente são pequenas as referências ao papel institucional que podem ter os profissionais desta área. Oliveira e Marinho-Araújo (2009) continuam a análise, sobre a PEE no Brasil, asseverando que os especialistas podem (e devem) inserir-se na circulação dos conhecimentos, na pesquisa e na intervenção (prevenção e tratamento), atuando inclusive nas questões relativas à escola em seu relacionamento com a sociedade.

Quanto à função ou atuação do psicólogo escolar e educacional, no Brasil o título de especialista é reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia a partir da Resolução nº 013/2007. Nesse documento, as descrições sobre as atividades desempenhadas trazem características demasiado genéricas, podendo apresentar incongruências quando analisadas à luz de abordagens divergentes. Encontramos como exemplos críticos os seguintes trechos: “Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”, ou ainda “No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais” (CFP, 2007). Em outro documento, o Catálogo Brasileiro de Ocupações (BRASIL, 2010), também figura a profissão de “psicólogo escolar”, com uma descrição genérica e superficial das atribuições.

2.1 ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO: EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Nesta seção, registramos sucintamente a maneira como enxergamos a trajetória dos ramos científicos que servem de objeto para as RS investigadas nos professores. Com relação à constituição do indivíduo e do profissional que investigamos, nos estudos psicológicos existe uma concepção de subjetividade, presente desde o século 19, que é assente na cisão entre sujeito e objeto do conhecimento. Esta separação fora sustentada desde Platão, embora contestada por autores como Marx:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (2008, p. 47)

Também na intersecção com as ciências sociais, Foucault (2001) destaca o discurso como campo de construção e expressão de um saber que o homem adquire em suas relações sociais e subjetivas. Além da dinâmica de poder, a identidade é construída também pela rede de interações nas quais o indivíduo está imerso e, dentro dessa perspectiva, pode ser investigada por meio da análise desses discursos. Como produtos das intersecções, da interpessoalidade, é nas relações engendradas e conformadas socialmente que o homem atribui significados ao mundo e a sua vida nele, conforme Moscovici (1978).

Assim, compete-nos apresentar como conceituamos Educação, Psicologia e PEE para permitir a crítica aos resultados encontrados. Quanto ao conceito de Educação – como encontramos atualmente na Pedagogia, ou nas ciências humanas aplicadas – remete a um processo coletivo, bem como a uma experiência subjetiva profundamente marcada pela dinâmica social. Desde tempos remotos a Educação desenvolve-se como processo vital, como experiência que constrói a humanidade em cada indivíduo e que proporciona as condições para a reprodução da "vida" em sentido amplo (DEWEY, 1916). Nas palavras de Antônio Joaquim Severino, no prefácio do livro "História das ideias pedagógicas", justamente por ser vivida, "a educação demorou para tornar-se preocupação dos teóricos, ressentindo-se até hoje de maior consistência conceitual" (GADOTTI, 2006, p. 11).

A tradição educativa ancestral avançou historicamente sob a forma de uma série de experiências relacionadas a rituais, dogmas e tabus. Os cultos animistas, o totemismo são exemplos de sistemas que comunicam e estabilizam o conhecimento socialmente acumulado por meio de metáforas e interdições. A tradição oriental (seja no taoísmo, no hinduísmo ou entre os hebreus), ainda que fosse baseada em métodos mnemônicos – “que fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade” (GADOTTI, 2006, p. 22) –, resgatava os sentidos de harmonia, autoconhecimento e equilíbrio, circunscritos ao desenvolvimento natural da interação entre mais velhos e mais novos. Segundo Gadotti (2006), exemplos disso são encontrados nas obras de Lao-Tsé (604 – 531 a.C.) ou Confúcio (551 – 479 a.C.).

Explorando conceitos que pautaram a definição da escola como *locus* da Educação e da "preparação para o futuro", a partir do 5º séc. a.C., observamos o desenvolvimento de uma reflexão mais sistemática sobre esta condição subjacente à existência do homem (como unidade) e da civilização (como estrutura ou organização). A antiguidade ocidental clássica, especialmente a partir dos trabalhos de Platão, inaugura uma forma de pensar a Educação que paulatinamente a torna instituição fundamental para a definição da sociabilidade e dos padrões culturais vigentes – atendendo interesses do Estado-Nação moderno. Ideias platônicas

serviram de esteio para a cisão produzida no campo da Filosofia, entre sujeito e objeto do conhecimento, conforme Cunha (2014). Segundo Gadotti:

[Platão] formula a tarefa central de toda educação: retirar o "olho do espírito" enterrado no grosseiro pantanal do mundo aparente, em constante mutação, e fazê-lo olhar para a luz do verdadeiro ser, do divino; passar gradativamente da percepção ilusória dos sentidos para a contemplação da realidade pura e sem falsidade. Para ele, só com o cumprimento dessa tarefa existe educação, a única coisa que o homem pode levar para a eternidade. Para que se alcance esse objetivo é necessário "converter" a alma, encarar a educação como "arte de conversão" (2006, p. 34)

Esta Filosofia idealista promove o mestre (professor) como detentor de um conhecimento sólido e o aluno (do latim "sem luz") como indivíduo desprovido de saber, para o qual a única forma de participar é a aceitação irrestrita das orientações a ele impostas. Na esteira desta tradição, na Idade Média europeia foram desenvolvidas técnicas e procedimentos específicos para transmissão, e fixação, dos conteúdos assumidos como "verdadeiros". Isto caracteriza o sistema filosófico-educativo conhecido como escolástica, que tem seu "projeto pedagógico" expresso no compêndio *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus.

A patrística, que ocorreu do século I ao IV depois de Cristo, conciliou a fé cristã com as doutrinas greco-romanas e difundiu escolas catequéticas por todo o Império. Ao mesmo tempo, a educação monacal conservou a tradição e cultura antiga. Os copistas reproduziam as obras clássicas nos conventos. Nos séculos seguintes, surgiu a centralização do ensino por parte do Estado Cristão. A partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola tornar-se o aparelho ideológico do Estado (GADOTTI, 2006, p. 52)

Somente a partir do séc. 17 ganham força tradições filosóficas que defendem a construção do conhecimento ocorrida por meio da experiência, com a valorização do corpo e dos sentidos, o que remete a Educação para o campo do empirismo e do realismo (CUNHA, 2014). Com o avanço da ciência moderna pós-renascentista, autores como Francis Bacon (1561 - 1621), John Locke (1632 - 1704) e Stuart Mill (1806 - 1873), desenvolvem reflexão sobre o princípio da "tábula rasa" – no qual as categorias do pensamento são exclusivamente desenvolvidas a partir da experiência, sem nenhuma relação com atributos inatos, tampouco com regras de verdade universais. Inclusive, a partir daquele momento, a polêmica foi estimulada pela adoção de princípios difundidos por autores como Iohannes Comenius (1592 - 1670) – que foi pioneiro na definição do conceito de Didática – e J. J. Rousseau (1712 - 1778) – que defendeu a liberdade e a solidariedade como fundamentos para a prática

educativa ideal. Ou seja, é frequente que os debates filosóficos pautassem e justificassem os modelos de Educação assumidos, do séc. 5º a.C. até a Revolução Francesa no séc. 18.

A situação começa a alterar-se com o surgimento e consolidação de outra área do conhecimento a partir do séc. 19: a Psicologia. Ao observar o desenvolvimento metodológico e epistemológico da Psicologia moderna, no período que vai do final do séc. 18 até o início do 20, podemos verificar que teorias e sistemas produzidos para definir objeto e procedimentos (tanto clínicos quanto investigativos) divergem consideravelmente. Abstemo-nos de discutir o caráter lógico ou objetivo desta ciência, contudo admitimos que definir o método desta investigação significa tomar partido diante dos diversos matizes apresentados ao longo da evolução dos paradigmas (KHUN, 2003).

Para evitar ater-nos a uma historiografia não contemplada em nosso projeto, deixamos sumariado o desenvolvimento da Psicologia desde a origem. Em Europa, sacudida pelo desenvolvimento da ciência moderna e pela ascensão dos Estados Nacionais contemporâneos, o objeto de estudo definia-se como “distúrbios da razão” e o campo científico como Psicopatologia – por influência direta do período Iluminista vivido nos países centrais, como França (Pinel, 1745-1826; Esquirol, 1772-1840; Morel, 1809-1873; Charcot, 1825-1895; Janet, 1859-1947; Liebeault, 1823-1903 e Bernheim, 1837-1919) Alemanha (Griesinger, 1817-1869; Kraepelin, 1856-1926 e Bleuler, 1857-1939) e Áustria (Breuer, 1842-1925). Nos EUA (William James, 1842-1910; John Dewey 1859-1952), os contornos dados aos diagnósticos e procedimentos guardam caráter bastante diverso, relacionando-se mais a regras de verificação e validação do conhecimento do que propriamente a algum princípio unificador e totalizante da natureza ou do desenvolvimento humanos.

Levando em conta o retrospecto, e procurando diálogo com o referencial proposto na TRS, atemo-nos às posições de dois autores que marcam sobremaneira a história da Psicologia e da Pedagogia: J. Piaget (1896 - 1980) e L. Vygotsky (1896 - 1934). Das contribuições de Piaget, expoente da corrente estruturalista, entendemos como mais importantes as de sujeito epistêmico e de equilíbrio. Com relação à Vygotsky, precursor da linha histórico-cultural (sócio-histórica ou histórico-crítica), reconhecemos como mais relevantes as ideias sobre formação de conceitos e sobre as relações entre linguagem e pensamento.

Com respeito a Piaget, que inaugura o campo da epistemologia genética, a noção de sujeito epistêmico define o objeto (aquisição de conhecimento por parte do indivíduo) e o método (estudo sobre a origem das formas superiores do pensamento) aos quais a Psicologia se dedica em sua abordagem. Essa perspectiva tem alto impacto acadêmico, influenciando até

mesmo a Pedagogia, especialmente no que tange aos processos de desenvolvimento humano e aquisição de conhecimento. Em nossa posição, afirmamos que essa noção reverbera inclusive na obra de Moscovici, já que encontramos correspondência quanto à forma, como a TRS ilustra o processo de gênese das RS.

Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação ao seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais (PIAGET, 1997, p. 88)

Para chegar ao conceito de sujeito epistêmico, que se desenvolve na sucessão dos esquemas cognitivos por meio da ação e da experiência, Piaget parte da noção de equilíbrio emprestada às ciências naturais. Para ele, o organismo é visto como sistema aberto, que realiza seu metabolismo na interação com os objetos e as perturbações exteriores, resultando nos mecanismos de assimilação e acomodação. A obra piagetiana registra que, de um ponto de vista psicológico, este processo fisiológico responsável pela homeostase apresenta necessariamente consequências cognitivas. Em Moscovici, sobre a gênese das RS, encontramos:

Para reduzir conjuntamente a tensão e o **desequilíbrio**, é preciso que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente, e que o que está fora do nosso universo. Mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo (1978, p. 60, grifo nosso)

A Psicologia Histórico-Cultural, além de importante corrente em Psicologia e de influenciar profundamente as ciências da Educação, também nos permite uma aproximação ao conceito de RS.

Nos termos de Vygostsky, que também analisa a gênese dos processos cognitivos no ser humano, a formação de conceitos é um processo criativo (no qual o sujeito age) realizado na medida em que estão articulados motivação (afetividade), problemas e objetivos. Rejeitando explicações que atribuíam ao meio, ao contexto social ou a fatores internos (maturação), a causalidade sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, o psicólogo russo buscou aprimorar estudos que destacavam o caráter interacionista implícito no processo psicossocial.

O pensamento das crianças, precisamente porque surge como um conjunto amorfo e indistinto, tem que encontrar a sua expressão numa palavra isolada; à medida que o seu pensamento se vai tornando mais diferenciado, a criança vai perdendo a possibilidade de se exprimir por meio de palavras isoladas e tem que construir um todo compósito. Inversamente, a progressão da linguagem em direção ao todo diferenciado numa frase, ajuda o pensamento da criança a progredir de conjuntos homogêneos para partes bem definidas. O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma. Os processos evolutivos da fonética e da semântica são essencialmente idênticos, precisamente devido a seguirem sentidos inversos (VYGOTSKY, s.d., p. 97)

Neste aspecto, Moscovici também registra considerações acerca da formação de conceitos (no interior do processo das RS) e da relação desse processo com as interações sociais. No capítulo X de “A representação social de Psicanálise” (1978), o autor discute observações realizadas durante as entrevistas feitas em Paris. Debate com o que chama de Psicologia Genética – incluída nas teorias criticadas pelos traços positivistas e behavioristas – e define a maneira como encara a ordenação dos elementos articulados no processo de aquisição da razão. Define como dialéticas as relações entre o contexto social e o pensamento individual, sendo que:

Uma vez dominado o seu universo físico e ideológico, a criança e o adolescente estão longe de chegar a um emprego geral de suas ferramentas intelectuais. A sociedade não lhes pede isso. A capacidade de fazê-lo não está assegurada. A aquisição dos mecanismos intelectuais só se faz em referência a uma realidade, a um conteúdo preciso. [...] As condições objetivas da inserção de um grupo ou de um indivíduo no meio físico ou social nem sempre se concretizam na mesma etapa da evolução intelectual, na suposição de que dispúnhamos de um quadro universalmente válido dessa evolução (1978, p. 285)

Enfim, o que guarda maior importância para este trabalho são justamente as relações entre Educação e Psicologia que nos auxiliam na compreensão do modo como os professores da educação escolar básica veem a Psicologia hoje, e qual a colaboração que ela pode oferecer para o aumento da efetividade e da eficiência na Educação. De fato, conforme identificado no levantamento dos periódicos brasileiros que veiculam trabalhos em PEE, desde o surgimento da Psicologia como ciência moderna, a Psicometria e o tratamento de distúrbios de aprendizagem foram grandes influências para forjar concepções escolares que encontramos em voga atualmente.

Recentemente temos nos deparado com iniciativas (especialmente nos programas que realizam a formação inicial do psicólogo) e pesquisas (com pioneirismo dos centros acadêmicos da Europa) que incorporam elementos de emancipação: crítica a um modelo tradicional de intervenção "clínica", reivindicação de um referencial histórico-cultural (sócio-histórico ou histórico-crítico) como fundamento de intervenção e a análise institucional como fator imprescindível para a autoconsciência do professor e para o aprimoramento das práticas escolares.

2.2 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Nesta pesquisa utilizamos concepções e procedimentos pautados na Psicologia Social, ao mesmo tempo que procuramos na PEE proposições que servem de parâmetro para a análise dos discursos colhidos nas entrevistas com os professores. A PEE consolida-se como especialidade a partir dos anos 1960, embora a influência da Psicologia sobre a educação já fosse nítida, conforme mencionado. Após sintetizarmos uma perspectiva sobre o desenvolvimento de Psicologia e ciências da Educação, esta seção apresenta resultados de revisão bibliográfica sobre dois âmbitos: precursores da PEE e publicações acadêmicas recentes reunidas em base de dados específica.

Com o duplo levantamento procuramos conhecer o repertório de ideias sobre a Psicologia em contexto escolar, tanto em reflexões filosóficas quanto em registro de experiências práticas. Percorremos tanto a origem quanto a atualidade dos conceitos, passando pelo amadurecimento político do debate em torno do PLC 3688/2000, para encontrar proposições que permitiram associarmos às RS dos sujeitos. Acreditamos que as demandas formativas, as concepções que se objetivam na prática, os valores que definem a conduta do professor na sala de aula, fazem parte de um conjunto de sentidos a que temos acesso nas entrevistas. Comparar com os resultados acadêmicos em PEE oferece caminhos possíveis para formação continuada no município de Uberaba.

De maneira geral, na formação inicial de professores o caráter definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o conteúdo específico da Psicologia veicula conhecimentos ligados à rotina e à prática de sala de aula, fornecendo resultados de pesquisas que subsidiam o professor no trabalho com a diversidade e a alteridade. Durante esta etapa da profissionalização, a ênfase no referencial teórico e prático tem o claro objetivo de lapidar o repertório conceitual do docente, pressupondo que a função dele inclui a autonomia didática plena e o preparo específico para as necessidades educacionais de todos os alunos no ensino

regular (art. 1º, § VII, Decreto nº 7.611/11).

Revisamos alguns pioneiros nos estudos em PEE, com o objetivo de traçar a linha seguida por determinados conceitos. A primeira abordagem que conhecemos mais a fundo foi derivada da Orientação Psicológica. Trabalhando com jovens envolvidos nas escolhas de carreira a seguir, Bohoslavsky (1977) considera que nenhuma "adaptação" à situação de aprendizagem, ou trabalho, é boa quando não pressupõe a decisão autônoma do sujeito. Naquele contexto histórico e científico, o autor defendia a necessidade de um método e um conjunto de instrumentos para Orientação Vocacional psicológica, pautado nos aspectos qualitativos em detrimento dos recursos quantitativos em voga na ocasião.

Embora seja um referencial datado, acompanhamos alguns pressupostos que vemos válidos até hoje. Segundo Bohoslavsky, sua reivindicação significava superação em relação ao paradigma que focalizava no jovem "quantas referências tem e o que escolhe", propondo um instrumental que trouxesse conhecimento sobre o "quem é e como escolhe" (1977, p. 30). Outro aspecto importante a ser considerado nesta pesquisa refere-se às definições de "estratégia clínica" contidas na obra analisada. O autor desenvolve um conjunto de procedimentos que dispõe a Orientação Vocacional como elemento para promoção do autoconhecimento e do equilíbrio emocional, ainda que numa perspectiva de tratamento e prevenção.

Em outra obra precursora, Novaes (1980) também mostra questionamentos que podem ser considerados atuais, principalmente quando considera a escola um feixe de relações que constitui os indivíduos. Esta perspectiva coaduna com referenciais amplamente difundidos na época, como a cibernética, a teoria geral dos sistemas, os sistemas de informação, entre outros. Apresenta-se ainda fortemente influenciada pela epistemologia dos testes, definindo o profissional da Psicologia na escola como "educational designer". De fato, outras funções atribuídas aos psicólogos escolares e educacionais nos afastam dessa perspectiva, já que relaciona de uma maneira direta a escola como agência de adaptação dos sujeitos para a vida em sociedade, com a função de "preparar para uma polivalência sem dispersão e uma reorganização sem alienação" (NOVAES, 1980, p. 15).

Por outro lado, Patto organiza em período subsequente a coletânea "Introdução à psicologia escolar" (1997), que enseja grande influência nos meios acadêmicos, reunindo trabalhos de autores que transitam nos campos da Sociologia, Psicologia e Pedagogia. Com base em perspectiva crítica – Paulo Freire, Basil Bernstein, Dante Moreira Leite, além da própria autora –, são diagnosticados problemas políticos e estruturais que influenciam negativamente o cotidiano escolar e os resultados da educação formal contemporânea. A

repercussão desta obra na academia e na sociedade civil ocorre no mesmo momento em que é promulgada a nova lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Provocou profunda reorientação nas políticas públicas dos sistemas de ensino, culminando com a transição para os ciclos no Ensino Fundamental e a progressão continuada implantada pelos Estados. Aproveitamos deste trabalho aspectos contidos nos textos de Patto, especialmente no texto “O papel social e a formação do psicólogo”.

As atividades profissionais e científicas dos psicólogos revestem-se, como regra, de caráter meramente técnico e de pretensão de neutralidade política. Enquanto veículos de uma ciência que não criticam, eles fazem de suas pesquisas uma eterna repetição, como atesta o volume de publicações paupérrimas do ponto de vista teórico, no qual o drama humano comparece pasteurizado por uma concepção abstrata de homem e de sociedade (PATTO, 1997, p. 466)

Concordamos com o destaque dado aos aspectos nocivos implícitos na passagem das classes mais desfavorecidas pela escola – relacionados à teoria da carência cultural e ao discurso da educação compensatória. Assim, a autora condiciona a atuação dos psicólogos na escola ao trabalho de problematizar o mito da escola libertadora e o modelo clínico tradicional. Quanto a este último, Patto precede a revisão do conceito de “clínica” no campo da PEE, denunciando os limites e o conservadorismo desse referencial. Não obstante, ainda vemos espaço simbólico para a utilização do conceito na atualidade. Para encerrar esta parte do debate com os clássicos, mencionamos aspectos que em nossa opinião permitem entender a perspectiva clínica de uma maneira também produtiva.

Martins (2003) propõe em seus trabalhos uma diferença marcante entre os conceitos de “clínico” e “médico” no contexto educacional. De fato, acompanhando o que Patto (1997) denuncia acima, Martins provoca uma dissociação de noções entre os termos. Para o autor, como abordagem “médica” a PEE reduz-se a uma espécie de régua de medir o ajuste/desajuste que os alunos experimentam no processo escolar. Desta forma, com parâmetros dicotômicos (normal x anormal), a atuação do psicólogo restringir-se-ia a uma visão individualizante, que responsabiliza o sujeito pelo sucesso/fracasso do processo. Por outro lado, como “clínico” Martins designa um paradigma que tem por características principais a promoção de reflexão e autoconhecimento no interior da escola, conduzindo os profissionais e a instituição escolar a uma profissionalidade mais democrática, consciente e autônoma.

Chagas e Pedroza (2013) apresentam outro exemplo que advoga a especificidade do trabalho psicológico em contexto educacional, discriminando-o da atuação desempenhada

pelo pedagogo. Para esta operação epistemológica as autoras centram suas propostas em torno do conceito de “clínico”. Ressaltamos que o referencial teórico neste caso é fundamentalmente histórico-cultural, no qual o subjetivo só é compreendido em função de suas relações com o social e o biológico. Então, deslocando o foco das preocupações para a qualidade do processo de ensino/aprendizagem e contando com o apoio que a Psicologia pode trazer para o autoconhecimento e para a profissionalidade, Chagas e Pedroza defendem que a escuta clínica é valioso instrumento para desencadear reflexões que levem o professor a desenvolver “sensibilidade, humildade e amorosidade” no desempenho de suas funções. No limite, são essas características fortalecidas que permitem o desenvolvimento de mecanismos de gestão democrática, conforme o marco regulatório vigente hoje na educação nacional.

Propomos que o psicólogo escolar, a partir de uma formação teórico-prática fundamentada na psicologia materialista dialética contribua com a sua especificidade à gestão democrática ao oferecer um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais. A sua atuação se direciona, assim, para a melhoria da escola como um todo, não apenas focado em um aspecto ou um segmento desse contexto (CHAGAS, PEDROZA, 2013, p. 42)

Continuando no campo da PEE, empreendemos levantamento sobre o debate contemporâneo para possibilitar procedimentos de triangulação de dados (MINAYO, ASSIS, SOUZA, 2005). A revisão da bibliografia acadêmica recente (2008-2012) foi realizada na forma de estado da arte (FERREIRA, 2002), em base de dados específica. Com isso, procuramos recortar o universo de referências atuais, estabelecendo o percurso acadêmico no qual nos inserimos em relação aos clássicos. A preocupação inicial emerge do conjunto de artigos veiculados pelos periódicos mais qualificados do país, que tratam de Psicologia e Educação com ênfase em PEE.

Consultamos previamente o trabalho das autoras Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002), que nos forneceu o panorama da produção acadêmica nessa área até início dos anos 2000. Por exemplo, a partir do texto “O psicólogo no cotidiano da escola: resignificando a atuação profissional”, de Sandra Francesca Conte de Almeida, as autoras propõem que o surgimento da Psicologia na escola esteve ligado à Psicometria, “com o predomínio de um modelo clínico de atuação do psicólogo escolar voltado para o diagnóstico e 'a cura' dos problemas de aprendizagem” (NEVES; et. al., 2002, n.p.). Ressaltam ainda que esse modelo atribui aos fatores individuais a determinação sobre as causas, em detrimento dos fatores institucionais, sociais e pedagógicos.

Referenciando outro trabalho (JOBIM E SOUZA, 1996), as autoras defendem que “há uma miscigenação de papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar e a atuação do psicólogo deve ser realizada de maneira crítica e contextualizada” (2002, n.p.). A partir do texto de Gomes e Gomes (1998), destacam que essas considerações levam a pensar que “as equipes escolares esperam do psicólogo escolar ações imediatistas e, por outro lado, que o próprio psicólogo não é instrumentado teoricamente para trabalhar de maneira satisfatória, rompendo com as formas conservadoras de atuação” (NEVES; et. al., 2002, n.p.).

Neves, Almeida, Chaperman e Batista concluem o artigo sinalizando que, no início da década de 2000, a área da PEE não consolidara ainda seu espaço de atuação e sua identidade profissional. Também a formação acadêmica foi apontada nos estudos estatísticos como uma das principais inseguranças na efetivação das práticas psicológicas em contexto escolar. Outra constatação foi a de que a área da PEE ainda não apresentava uma produção teórica mais consistente e sistematizada, o que foi considerado fator contraproducente com relação à profissionalidade do especialista.

Durante esses anos [início da década de 2000], a Psicologia Educacional, como área de conhecimento e de atuação do psicólogo nos meios educacionais, sofreu críticas contundentes, vista como exclusivamente avaliativa, sem potencial transformador da realidade individual e social, a serviço das forças dominantes injustas e opressoras na organização social. Na perspectiva desse modo de entender e de atuar dos psicólogos educacionais, os “insucessos” das crianças na escola eram atribuídos ao aluno ou à sua família, sem que os determinantes escolares e sociais fossem devidamente analisados. (MALUF; CRUCES, 2008, p.90)

Em outro exemplo, no artigo de Barbosa e Marinho-Araújo (2010), confirma-se que o início do trabalho de Psicologia Escolar no Brasil caracterizava-se por definir capacidades mentais elementares, características do retardo escolar e condições para a educação de deficientes visuais e auditivos – na esteira de trabalhos como os de Alfred Binet (1857 - 1911) e Théodore Simon (1872 - 1961). Essa visão sobre as dificuldades de aprendizagem é marcante ainda em alguns programas de formação docente, bem como nas práticas de psicólogos mais tradicionais conforme visto entre os clássicos.

Em outras leituras preliminares, realizadas por ocasião da definição do projeto, (ANDALÓ, 1984; GUZZO, 1999; JOLY, 2000; CABRAL, SAWAYA, 2001; TEIXEIRA, 2003) encontramos alguns dados que indicaram intensa dispersão epistemológica em torno dos conceitos: Psicologia Escolar, Psicologia Educacional e Psicologia da Educação. A grande heterogeneidade nos termos, psicólogo escolar e psicólogo educacional, por exemplo, impediu a adoção de critérios consensuais para início da discussão. Por isso, decidimos evitar

conceitos estanques e hipóteses prévias que restringissem o alcance da comparação com as outras fontes de dados projetados.

Então, sobre as ocorrências, pudemos imaginar que os artigos seriam classificados em três categorias gerais, com critério nos objetivos ou nos resultados relatados sobre as pesquisas subjacentes:

- a) qualitativo específico: artigo que relata pesquisa qualitativa diretamente relacionada com a nossa pesquisa de mestrado – pelo contexto de aquisição e análise dos dados (abordagens, sujeitos), pela escolha dos instrumentos (questionários, entrevistas, grupos focais), pelos sujeitos envolvidos (professores e/ou psicólogos em atuação nas escolas) e/ou pelos objetivos propostos (interpretar manifestações discursivas e concepções);
- b) teórico-instrumental: artigo que apresenta trabalhos teóricos, resultado de estudos bibliográficos, revisões históricas ou discussões epistemológicas – legislação e literatura acadêmica – sobre a trajetória da Psicologia Escolar/Educacional como especialidade científica ou sobre a formação do profissional da psicologia que atua em escolas (em contextos brasileiro, regional ou local);
- c) diversos: artigo que não se enquadra nas categorias anteriores, porque abarca temas da psicologia em geral (educação inclusiva, psicologia sanitária, saúde pública, comportamento, *bullying*, entre outros) ou realiza estudo de campo com sujeitos ou contextos distantes dos propósitos dessa dissertação.

Com a interpretação de cada artigo, buscamos identificar também informações que ajudassem aprofundar o estudo das referências, assim como estabelecer com mais segurança os periódicos mais relevantes para a interlocução com esta investigação. O procedimento foi importante para estabelecer a tendência de publicação nos estratos do WebQualis¹ avaliados, seguindo a cronologia, relacionando ano de edição e periódico em que foi publicado. O marco teórico e os parâmetros para o estudo comparativo das RS foram auxiliados pelos resultados demonstrados neste levantamento.

Identificamos os autores mais recorrentes e as publicações com maior quantidade de contribuições, além de apresentarmos destaque para os resultados das pesquisas similares em outras unidades federativas. Para ilustrar de forma mais precisa, mediante visualização, produzimos a figura contida no Apêndice A. As informações recolhidas na leitura foram sistematizadas e serviram para a identificação das ocorrências. Finalmente, a última etapa do

¹ Classificação de veículos que divulgam a produção científica no Brasil, disponibilizada pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

levantamento consistiu na apresentação sumária dos resultados encontrados nos textos mais relevantes.

Pelos critérios eleitos, foram aceitos o total de 74 periódicos e foi registrada sua ocorrência assim²: 3 revistas no estrato A1, 7 no estrato A2, 43 no B1 e 21 no B2. Também, os ISSN e links para acesso estão consolidados em tabelas que foram registradas à parte. Em seguida, encontramos o universo definitivo da pesquisa. No período analisado (2008-2012), os periódicos em que ocorreram registros seguiram a seguinte distribuição: estrato A1 com 3 revistas, A2 com 5 publicações, B1 também contribui com 5 e B2 apresenta 3 publicações que atendem os critérios – no total de 16 periódicos.

O quadro de referências apresentou o esperado: considerável número de trabalhos que tratam das teorias desenvolvidas e da formação profissional na PEE do Brasil, ou relatam investigações empíricas que dialogam com pesquisa de mestrado. O número de publicações na sondagem, 74 periódicos, sugere que muitos veículos divulgaram vasta produção sobre PEE no país. No entanto, o conjunto definitivo de 58 artigos, foi encontrado em apenas 16 revistas – o que representa 21,6% do total.

Podemos apresentar outras considerações a partir dos dados recolhidos, especialmente quando comparamos com o contexto descrito no início da década passada (NEVES, et. al., 2002). Uma delas é a de que os estudos sobre a PEE vêm alcançando maior projeção na área de Psicologia, sendo que o maior número de artigos do conjunto definitivo (58) foi encontrado no estrato B1 (32 artigos ou 55,2%), enquanto no B2, por exemplo, foram encontrados apenas 5 artigos (ou 8,6%). Outra observação é que o número de publicações tem crescido recentemente.

Afora o estrato A1, no qual o número reduzido de ocorrências (3) interfere na qualidade da projeção, nos outros estratos a tendência é constatada – ainda que seja necessária série mais extensa para garantir maior confiabilidade. Nos textos das revistas A2 a produção concentra-se claramente nos últimos anos a partir de 2010 (88,9% do total desse estrato), enquanto nos textos do estrato B1 o número cresce gradativamente até o último ano do levantamento – 6,25% em 2008, 12,5% em 2009, 25% em 2010, estabilizando-se em 28,1% em 2011 e 2012. Esse aspecto pode indicar a tendência de crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas nesse campo de aplicação.

Dentre as revistas que mais contribuíram para a investigação posterior, certamente a *Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE) é a mais importante com 29 textos

² Segundo os critérios do Webqualis.

selecionados. Inclusive, esse número representa 90,6% de todos os textos do estrato B1, enquanto nas outras 4 publicações encontramos os restantes 9,4%. Com relação aos autores, o primeiro destaque fica com a autora Claisy Maria Marinho-Araújo, que apresenta 7 artigos neste levantamento: 3 no estrato A2 (2 na *Estudos de Psicologia/PUCCAMP* e 1 na *Psicologia em Estudo*) e 4 no estrato B2 (3 na *Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE* e 1 na *Revista Brasileira de Orientação Profissional*).

Além de apresentar um número significativo de trabalhos selecionados para este levantamento, Marinho-Araújo já fora referência essencial desde as leituras preliminares para o projeto. Contudo, a partir daqui ficou mais claro o papel da autora, de cunho eminentemente teórico, na interface Psicologia/Educação, bem como foram realçadas as contribuições incontornáveis para o prosseguimento da investigação.

Por exemplo, o texto “Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas” influencia diretamente nossos fundamentos teóricos. Trata do panorama histórico sobre o contexto da produção acadêmica (teórico e institucional) no Brasil, o que define as condições históricas e materiais nas quais se realiza o trabalho do psicólogo escolar e educacional hoje. A leitura desse trabalho revelou um conjunto de teorias e ideias que amparam a justificativa metodológica, bem como a análise de algumas das RS que seriam encontradas nos discursos dos professores.

A segunda autora proeminente é Raquel Guzzo, que produziu 4 trabalhos reunidos em nosso relatório: 1 registrado no estrato A1 e 3 no estrato B1. O artigo “Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação”, publicado na “Psicologia: Teoria e Pesquisa/UNB”, apresenta a mesma temática do artigo historiográfico de Marinho-Araújo, o que permitiu contrapor as visões das maiores especialistas na área e enriquecer a abordagem.

Em outra direção, 2 trabalhos de Guzzo contribuíram decisivamente para esta dissertação: “Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação” e “Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão”. São estudos qualitativos, produzidos a partir da análise do discurso com sujeitos membros da comunidade escolar. Embora não enfoquem o professor (são alunos no primeiro e psicólogos no segundo texto), esses artigos produziram relatos que sinalizam traços do nó figurativo (Moscovici, 2009) compartilhado hoje sobre PEE.

A análise do material reunido revelou contribuições fundamentais nos artigos selecionados dentro da categoria “a”, trabalhos que apresentam resultados empíricos sobre RS e PEE. Justamente esses textos configuram os resultados de pesquisas similares, com os quais

estabelecemos categorias que permitiram o devido diálogo com os pares para efeito de triangulação dos dados. Encontramos 9 artigos, sendo um indexado no extrato A2, outro no B2 e 6 no B1.

No artigo classificado em A2, Ulup e Barbosa (2012) apresentam estudo sobre o estágio obrigatório desenvolvido na graduação em Psicologia da UFRJ – na disciplina Psicologia Escolar – com olhar sobre as RS que permeiam as relações na escola concedente. Defendem a postura crítica e emancipatória que veem desenvolvida nos graduandos, e asseveram que “cabe ao psicólogo auxiliar no resgate da autonomia do professor por meio de intervenções de potencialização e que o levem a investigar a dinâmica institucional” (p. 259). Esse referencial é importante por sinalizar uma representação de PEE mais abrangente que o paradigma clínico conforme discutido até aqui.

O artigo classificado no extrato B2 tem autoria de Carvalho e Souza (2012) e trata de uma pesquisa realizada em três escolas particulares no município de Itabuna-BA. Os objetivos propostos e o método utilizado permitem aproximação com a nossa pesquisa, já que as RS dos alunos no ensino fundamental (ciclo II) também abordam a Psicologia na escola. Embora os autores apresentem algumas posições que não endossamos, especialmente quando se referem à análise das expressões dos alunos, os resultados são sólidos quanto a determinadas categorias identificáveis. A maior relevância para nós refere-se ao paralelo que fazemos entre tema e campo de representação, já que sinaliza que o psicólogo escolar e educacional tem a função de promover “ajuda” ou “reduzir conflitos”. Outra vez encontramos respaldo para consolidar alguns consensos sobre função e atuação do psicólogo em contexto escolar, como a indicação de que “cabe ao profissional de psicologia escolar empreender esforços no sentido de confirmar o seu campo de atuação de forma bem delimitada, a fim de ser reconhecido em sua função específica dentro da instituição escola” (CARVALHO, SOUZA, 2012, p. 243).

Entre os artigos classificados como B1 mais um texto trata das RS dos alunos sobre a Psicologia na escola, Sant'ana, Euzebios Filho, Lacerda Junior e Guzzo (2009) analisam desenhos e escrita de 240 alunos (ciclo I e II do ensino fundamental) da rede pública no Município de Campinas-SP. Com relação às RS encontradas, as categorias “Conversa sobre a vida” e “Ajuda quando existem problemas” estiveram presentes em 76% dos registros. Com relação aos pressupostos para atuação do psicólogo escolar e educacional, também concordam que deve estar pautada em:

- a) o fornecimento de assessoria na elaboração, implementação e avaliação de programas especiais de ensino, do projeto político pedagógico e de programas direcionados aos pais; b) ações voltadas à melhoria das relações funcionais entre os

vários segmentos da escola; c) realização de treinamento e desenvolvimento técnico-profissional de educadores; d) apoio aos professores, alunos e instituições escolares em questões relativas ao desenvolvimento humano; e e) programas de prevenção (SANT'ANA; EUZEBIOS FILHO; LACERDA JUNIOR; GUZZO, 2009, p. 30)

Tada, Sápia e Lima (2010) contribuem com artigo sobre a inserção do psicólogo em escolas na rede de ensino do estado de Rondônia. Por meio de procedimentos quanti-qualitativos, 38 psicólogos são acompanhados e analisados em suas RS. Os autores constataam que o trabalho do profissional é recente no estado e que, como traço marcante no perfil desses sujeitos, geralmente concluíram a formação inicial realizada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Outra constatação demonstra baixo impacto da formação continuada na atuação desses psicólogos. Com relação às RS, fica patente que o público estrito desses profissionais seria preferencialmente “pais e alunos” com 8% de ocorrência e “pais, alunos e professores” com 28% (p. 338). Embora a resposta que afirma ser o trabalho dirigido a “todos” na escola apareça em 55% das ocorrências, as observações sugerem que o foco da atuação se apresenta individualizado. Não obstante, os autores reforçam a visão de que a formação inicial na UNIR é pioneira na região, por aplicar a abordagem “histórico-crítica” por meio de metodologia com forte cunho social.

Brasileiro e Souza (2010) apresentam estudo sobre a formação do psicólogo para a atuação relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, também no estado de Rondônia. Realizam crítica ao modelo clínico, individualizante, e apresentam (como aspecto mais relevante para esse levantamento) a análise de questionários e entrevistas, com graduandos e agentes do ensino. Cumpre destacar a principal deficiência referida na formação inicial – “Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação do psicólogo” – o que foi apontado por 33% do universo analisado.

Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) apresentam investigação realizada para retratar o panorama da legislação correspondente à atuação do psicólogo em escolas em 177 municípios do estado de Santa Catarina. As técnicas utilizadas foram entrevistas por telefone com secretários de educação municipais e análise documental sobre a legislação promulgada nos arquivos públicos municipais. Do total analisado na rede pública, 15% contam com psicólogos da educação atuando nas escolas, 42% apresentam profissionais da saúde que prestam serviço à educação e 41% não contam com a atuação desses profissionais. Uma posição importante é evocada quando afirmam que a atuação do psicólogo “poderia ser efetivada com maior rigor se fossem elaboradas diretrizes e parâmetros para os projetos de lei, pautadas pelas evoluções da Psicologia Escolar crítica, mediante a participação de

profissionais de Psicologia e Educação” (TONDIN, DEDONATTI, BONAMIGO, 2010, p. 70).

As autoras Lessa e Facci (2011) apresentam resultado de trabalho sobre a atuação de psicólogos na rede de ensino do estado do Paraná. Com um universo de 385 psicólogos, distribuídos em 291 municípios que contam com a atuação do profissional nas escolas, a pesquisa retratou as representações desses psicólogos por meio de questionários. As categorias analisadas relacionavam-se a: público-alvo atendido (maioria destacando como “todos” na escola), modalidade de atuação (maioria atribuindo a “institucional” e “clínica”), projetos (concentrados na atuação junto aos professores) e autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do trabalho (sendo que a maioria busca os recursos na área de Educação). Para os objetivos dessa dissertação, importa ressaltar que:

podemos observar o movimento de mudanças e transformações teórico-metodológicas que a Psicologia vem promovendo ao longo de sua história: de um modelo tradicional, baseado em uma intervenção clínica, medicalizante, utilizando a psicometria como instrumento de avaliação, parte para uma visão mais ampla do processo de escolarização e da sociedade (LESSA, FACCI, 2011, p. 134)

Souza, Ribeiro e Silva (2011) apresentam trabalho sobre a presença de psicólogos na rede particular de ensino em Uberlândia. Os sujeitos compõem um conjunto de 12 profissionais e os procedimentos relacionaram-se à aplicação de questionários, bem como coleta de relatos, enquanto a análise dos dados registrou aspectos relacionados à formação e atuação deles. As constatações sugerem que a inserção do psicólogo escolar e educacional ainda é realizada de forma precária, tanto do ponto de vista conceitual quanto técnico, e identificam RS com as quais pudemos dialogar em nossa pesquisa:

Observamos que o ideário construído pela comunidade escolar acerca da função do psicólogo ainda é instável e confuso. Algumas pessoas desconhecem a função do psicólogo escolar, enquanto outras consideram este profissional uma figura supérflua na escola, ou até mesmo um trabalhador capaz de resolver todos os problemas que surgem na instituição (SOUZA, RIBEIRO, SILVA, 2011, p. 56)

Por fim, na categoria “a” deste estado da arte, encontramos o trabalho de Almeida (2012) que apresenta texto produzido a partir de uma “visão subjetiva”. Falando como professora universitária com extensa carreira na Educação, a pesquisadora desenvolve reflexão sobre a contribuição da Psicologia para a Educação. Cumpre destacar a afirmação que exemplifica, em nossa perspectiva, postura mais lúcida em relação ao papel da Psicologia no cotidiano das práticas escolares: “as correntes psicológicas são menos ambiciosas em

relação a teorias globais e mais centradas em problemas. Poderia, assim, ajudar-me a ser melhor educadora e trabalhar para um ensino que promovesse a igualdade e a equidade de oportunidades para todos” (p. 347).

Tabela 1: Autores, domínios e campo representacional encontrados na categoria “a” do estado da arte.

TRABALHOS	DOMÍNIOS	CAMPO REPRESENTACIONAL
Ulup, Barbosa, 2012	RS de Psicologia e PEE	Promover reflexão, problematizar questões
Carvalho, Souza, 2012; Almeida, 2012	RS de Educação e escola	Qualidade de vida, relações aluno-professor
Sant’ana, Ezebios Filho, Lacerda Junior, Guzzo, 2009	RS de Educação e escola	Conversa sobre a vida e sobre os problemas
Tada, Sápia, Lima, 2010	RS de Psicologia e PEE	Queixa escolar e funcionamento institucional
Brasileiro, Souza, 2010	RS de Psicologia e PEE	Relações escolares e institucionais
Tondin, Dendonatti, Bonamigo, 2010	RS de Educação e escola	Crítica a perspectiva clínica
Lessa, Facci, 2010	RS de Psicologia e PEE	Fatores multideterminados
Souza, Ribeiro, Silva, 2010	RS de Educação e escola	Conceituação instável e confusa

Registramos com a tabela 1 dois aspectos de fundamental consequência para o restante da pesquisa: a lista de artigos mais importantes encontrados na revisão bibliográfica e o campo representacional no qual as RS encontradas podem ser enquadradas. Os artigos orientam comparações com outros contextos acadêmicos e profissionais, tanto pelas RS identificadas sobre PEE quanto pelos subsídios teóricos utilizados nas análises. Consideramos um panorama criterioso das pesquisas produzidas sobre o tema nos últimos anos. Em interlocução com os resultados alcançados nesses trabalhos, selecionamos as expressões que melhor demonstravam o campo representacional que encontraríamos ao abordar os professores no município de Uberaba. Esse campo de representação foi o esteio utilizado para definir as categorias que seriam verificadas em nossa investigação.

2.3 IDENTIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Conforme mencionado na seção introdutória, outro elemento presente em nossas preocupações acadêmicas tem relação com a formação de professores. Atualmente, por diversos caminhos, são dirigidas às unidades escolares expectativas (em relação aos fins) e críticas (em relação aos meios) que condicionam o trabalho diário dos profissionais em Educação. Bolívar (2006), ao analisar a situação em Espanha, afirma existir atualmente um

discurso que apregoa crise, reestruturação ou reconversão na Educação – expressando tanto aspectos reais quanto elementos ideológicos forjados pelos meios de comunicação em massa.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, as relações que ele gera entre eles e o restante da natureza (MARX, ENGELS, 1998, p. 10)

Constitui-se em central nesta seção o campo de estudos “Formação de Professores”, que vem alcançando prestígio e destacada produção nos principais canais de divulgação internacionais. Aqui reunimos obras que sinalizam a evolução de um estatuto epistemológico próprio. A análise foi realizada tendo em vista o panorama enfocado – como se constitui o professor, profissional e pessoalmente – e atendendo às demandas teóricas desta pesquisa.

O percurso das leituras possibilitou dois tipos de considerações: cotejar os princípios e as mudanças concretas que marcam a formação docente contemporânea; e também identificar propostas e modelos mais afinados com os objetivos emancipatórios que defendemos nesta dissertação. Com esses subsídios teóricos vemos ser possível estabelecer contato entre as RS que os professores fazem da Psicologia na escola, levando em conta sua conformação na formação inicial, e os aspectos pessoais a serem mobilizados no desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Em geral, as posições assumidas e defendidas pelos autores apresentam grande regularidade e na maioria das seções caminham em paralelo. Dessa maneira, o primeiro ponto de convergência decorre da constatação de que o campo de estudos ao qual se vinculam apresenta traços de uma disciplina própria: “Formação de Professores”. Imbernón afirma que desde a década de 1970 os estudos sobre formação docente apresentam clara tendência: passando de estudos meramente descritivos para alcançar caráter mais experimental nos últimos anos, a partir da expansão dos centros de formação e o avanço das políticas públicas no setor.

Os estudos sobre formação inicial e, sobretudo, formação permanente, centrados em processos de pesquisa em e sobre a prática, aumentaram nas duas últimas décadas, procurando conhecer e mudar concepções, assimilar novos processos ou simplesmente descobrir a teoria implícita do professor em sua prática para facilitar sua recomposição, seu questionamento e até mesmo sua ruptura (IMBERNÓN, 2002, p. 112)

Torna-se explícita a subordinação relativa da formação de professores ao contexto social mais amplo. Imbernón é taxativo quando reconhece que de um professor pauperizado, física e economicamente, não se exige grandes e plenos voos de criatividade e qualidade. Para Imbernón, o discurso sobre a formação e o desenvolvimento profissional que prescinde do questionamento sobre condições de trabalho, carreira e relações com a administração escolar “parece mais uma tentativa de fingir adequar-se a certas modas reformistas do que a atender à realidade de uma mudança da educação e do professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 24).

Para além das condições concretas em que se realiza a educação escolar, no nível institucional, existe outro fator que define o sistema social e educativo: a desregulamentação provocada pelas ideias e práticas neoliberais. Também para esse autor, é imprescindível estabelecer um embate, no sentido de reconfigurar as relações de poder e estabelecer novas alternativas para a participação (IMBERNÓN, 2002, p. 99). Essas considerações são acompanhadas por autores brasileiros, inclusive por aqueles que trabalham numa vertente da formação de professores: o financiamento e a valorização da carreira (ALVES, PINTO, 2011).

Então, na obra de Bolívar (2006) acompanhamos a análise que revela a natureza contraditória das relações entre as necessidades formativas dos sujeitos e as diretrizes adotadas no âmbito do Estado e do mercado. Complementarmente, Cruz (2006) apresenta cinco traços que melhor caracterizariam a qualidade do trabalho docente: compromisso educativo, domínio da matéria, flexibilidade, reflexividade e capacidade para o trabalho em equipe. Pelo contato que mantivemos com as unidades escolares nessa fase da pesquisa, verificamos que os princípios pressupostos no exercício desta profissionalidade se chocam frontalmente com as condições materiais, além das políticas, frequentemente encontradas.

Imbernón afirma que “durante muito tempo, e por ser proveniente do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto” (2002, p. 98). Ainda segundo esse autor, o conjunto das características que auxiliam o professor em sua atuação no mundo contemporâneo compõe o chamado conhecimento docente, que é condicionado e mobilizado pelos profissionais da educação nas suas relações com a teoria e a prática. Não obstante, esse conhecimento não é unívoco e apresenta desenvolvimento dialético, relacionando conhecimento comum e conhecimento especializado ao longo de uma trajetória biográfica. Acompanhando Shulman (2005), Cruz apresenta o debate de forma mais prescritiva:

La clasificación más poderosa, sin duda, que nos ha delimitar la complejidad de la

tipología del conocimiento en dos grandes ámbitos – conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido procede de Shulman [...] conocimiento de la materia; conocimiento pedagógico general; conocimiento del currículum, conocimiento de los alumnos; conocimiento de los contextos educativos; conocimiento de objetivos valores educativos y conocimiento didáctico del contenido (2006, p. 98-9)

O autor então advoga que, por conhecimento docente, entende o ato ou o processo de objetivação da experiência educativa. Esse conhecimento desenvolve-se a partir de condicionantes sociais e é mobilizado pelo sujeito com o objetivo de solucionar problemas práticos. O conhecimento docente é codificado por esquemas individuais de conduta, mesmo que seja compartilhado pela linguagem com o resto da comunidade escolar (CRUZ, 2006). É nesse sentido que Imbernón (2009) reivindica para a formação permanente do professor que o método faça parte do conteúdo, para que esse “isomorfismo” realize as potencialidades do conhecimento profissional.

Cabe destacar que Shulman (2005) aponta quatro fontes principais desse conhecimento docente. A primeira delas seria a formação inicial (acadêmica) na disciplina de ensino, ou mesmo a formação genérica para o professor polivalente. Outra fonte seria dada pelos recursos didáticos (currículos, livros, atividades) e pelas condições de trabalho na profissão (jornada, local de trabalho, relações interpessoais). Também estão na origem do conhecimento desse profissional as investigações de caráter metodológico, didático, psicopedagógico, psicossocial, interpessoal, entre outras. Por fim, a experiência que a prática disponibiliza é decididamente fonte privilegiada de sabedoria e condições de aprimoramento.

Finalizando as considerações sobre o estatuto epistemológico, elencamos os oito princípios subjacentes ao conceito de formação de professores identificados por Garcia (1999): 1) formação como um *continuum*; 2) integração em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) ligação com os processos e o desenvolvimento organizacional da escola; 4) integração entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; 5) necessidade de integração teoria-prática na formação dos professores; 6) isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de atuação profissional que posteriormente lhe será exigida; 7) necessidade de conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc.; e 8) a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores.

O conceito de desenvolvimento profissional guarda grande similitude nas obras dos autores referenciados. Para Cruz (2006), por exemplo, trata-se da capacidade vinculada à

manutenção da curiosidade, identificação de interesses no processo de ensino-aprendizagem, valorização do diálogo com os pares. Para Garcia, a principal vantagem na utilização do termo “reside no fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente” (1999, p. 139). Ainda assim, Imbernón ressalta que, em nome do discurso sobre o desenvolvimento, ainda predominam “políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme” (2009, p. 34-5), o que confere caráter anacrônico e desestimulante a esse investimento reflexivo em prol da formação permanente.

En coherencia con la línea argumental expuesta, concebimos el Desarrollo profesional del docente como la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos e situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente (CRUZ, 2006, p. 20)

Imbernón concebe o desenvolvimento profissional do professor como “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais” (2002, p. 44-5), e confessa que mesmo tacitamente o objetivo dessa estratégia é o incremento na qualidade do trabalho e da gestão. Também segundo esse autor, o desenvolvimento na profissão só é possível com apoio dos pares – na figura do assessor de formação – que vivenciam as mesmas demandas e conflitos, como forma inclusive de empoderamento, por meio das decisões colegiadas (IMBERNÓN, 2002). Esse mecanismo fortalece a reflexão na e sobre a ação, garantindo resultados mais eficazes no plano institucional e pessoal.

Nesta linha, Cruz identifica seis modelos de desenvolvimento profissional – desenvolvimento profissional autônomo, baseado em itinerários formativos, baseado na aprendizagem profissional cooperativa, baseado na reflexão, baseado na melhoria escolar, baseado na indagação – que “permiten comprender el cambio docente desde sus referencias curriculares e institucionales” (2006, p. 130). Para Garcia (1999) os modelos são cinco: autônomo, baseado na observação e supervisão, através do desenvolvimento curricular e organizacional, através do treino e através da investigação. Já Imbernón (2002) defende a existência de dois modelos genéricos: aplicacionista ou normativo, calcado em soluções elaboradas por especialistas fora da classe, e modelo regulativo ou descritivo, baseado em pesquisa-ação que conduz com maior flexibilidade o desenvolvimento profissional.

Com esses pressupostos torna-se mais seguro confirmar a existência de três elementos

fundamentais no espectro do desenvolvimento profissional docente: a necessidade de formação pessoal em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta), visando as relações interpessoais; a consideração das relações engendradas pela dinâmica do trabalho e do capital; e a definição de um profissional prático-reflexivo preparado para lidar com incertezas, com os contextos de realização singulares e particulares e com as concepções alternativas de educação (IMBERNÓN, 2002).

Embora identifiquemos com facilidade as demandas, ainda é necessário constatar que “o trabalho educativo tem estado muito influenciado pela racionalidade técnica, a busca inútil em considerá-la uma ciência como outras de cunho ‘científico’” (IMBERNÓN, 2009, p. 91). Pensando em formação que tenha significado e efetividade no desenvolvimento profissional do sujeito, quando concordamos com os autores só podemos encontrar relevância nas intervenções que superam o caráter instrucional (tecnicista) e arbitrário (autoritário e compartimentalizado) das práticas em formação continuada (ou permanente).

Em outra passagem revela-se mais objetiva a crítica: “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor” (IMBERNÓN, 2002, p. 49) em nome de uma definição que reflita mais apropriadamente as condições de crítica, reflexão, iniciativa, responsabilidade, cooperação, que marcam essa nova profissionalidade. Segundo esse autor, aos formadores de docentes é solicitado o discernimento de se afastarem das estratégias definidas “de cima para baixo”.

Assim, identificamos nos autores abordados a nítida distinção que é feita entre aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Enquanto o primeiro termo faz referência a uma intervenção externa para melhorar o repertório do professor, o segundo inclui a dinâmica interna do profissional como fator essencial para atingir objetivos de emancipação e autonomia. Nessa abordagem a pesquisa como alicerce da formação vincula-se a um preceito ideológico: diante das relações fluídas em que se encontram a escola e a sociedade, ao professor cabe analisar a complexidade e “renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada” (IMBERNÓN, 2002, p. 77). Precisamente esse olhar, essa consciência, que tentamos promover com essa dissertação, apoiando o professor nas suas reflexões sobre a prática e no esclarecimento sobre o papel político de sua atuação profissional.

Cumpra também salientar, como fez Imbernón, que “o conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual” (2002, p. 27), o que nos leva novamente a circunscrever a formação permanente no âmbito da prática social que contradiz o *status quo*. De maneira similar aos outros pesquisadores, o que fica em pauta é a necessidade que o professor tem de se colocar como protagonista do seu

próprio desenvolvimento, para que ganhe efetividade a capacidade de julgar as melhores soluções (institucionais inclusive) no atendimento aos interesses e às necessidades que a própria comunidade escolar aponta – julgando inclusive os limites concretos dessa superação.

Trabalhos reunidos no estado da arte, como de Guzzo et. al. (2009), sinalizam a importância de conhecer e compreender as representações difundidas na comunidade escolar – entre os professores, no caso desta dissertação – sobre o papel do psicólogo naquele contexto. Como principal contribuição teórica da Psicologia, encontramos frequentemente menções a autores como L. Vygotsky (1896 - 1934), H. Wallon (1879 - 1962) e P. Freire (1921 - 1997), representantes de abordagens contemporâneas que são calcadas na autonomia (CARVALHO; SOUZA, 2012) e na humanização (LESSA; FACCI, 2011) como fundamentos das práticas.

A reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado passa pela recuperação por parte do professorado do controle sobre seu processo de trabalho (incluída a formação), desvalorizado em consequência da grande fragmentação curricular, produto do neotecnocratismo das últimas reformas do século XX, das políticas reformistas precipitadas, do poder introduzido nos estabelecimentos escolares como mecanismo de decisão e não de relação, do isolamento obrigatório do professorado, da rotinização cansativa, da homogeneidade prática, da mecanização trabalhista etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 36-7).

Também é comum entre os autores a defesa, já mencionada, da experiência como âmbito privilegiado na construção do conhecimento docente – tendo em vista a natureza dinâmica e complexa que apresenta a sua prática profissional. Entretanto, é fundamental que ao professor sejam oportunizadas as condições ideais para que ele ascenda a outro tipo de conhecimento, a partir de elaborações teóricas apenas disponíveis por meio da reflexão e do diálogo.

Com esta discussão em mente somos capazes de reconhecer – textualmente nas obras de Garcia, Bolívar e Cruz, e indiretamente na obra de Imbernón – a perspectiva psicanalítica que ancora a componente subjetivista contida nessa maneira de interpretar a formação de professores. Cruz e Bolívar por exemplo, remetem a uma concepção na perspectiva freudiana, derivada dos trabalhos de E. Eriksson (1902 - 1994), a de que os processos de individualização decorrem da ação interdependente entre três processos organizativos: *soma*, *psiché* e *ethos* (CRUZ, 2006).

Desde o início é importante destacar que a subjetividade docente não pode ser dissociada da identidade coletiva, pois apenas assim é possível reconhecer que as necessidades formativas de um indivíduo diferem dos outros na medida em que são

interpretadas subjetivamente. As condições concretas de trabalho, as exigências sociais e legais, bem como os limites burocráticos para superação dos obstáculos, resultam justamente da capacidade que o coletivo tem para se articular. O empoderamento, a assunção a outro *status* na participação sobre as decisões, é uma trajetória que implica ganhos políticos, mas, acima de tudo, traz satisfação, responsabilidade e utopias para o sujeito que empreende essa luta.

Bolívar é bastante objetivo ao explicar que “la socialización profesional justo consiste en la construcción de la identidad social y profesional, de acuerdo con la teoría de la doble transacción, por medio de un juego de transacciones biográficas y relacionales” (2006, p. 50). Imbernón também é revelador ao associar fatores profissionais com a questão da construção identitária, esclarecendo que “o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade” (2009, p. 77). Como consequência da atual conjuntura sócio-política:

La identidad como entidad fija es un modo modernista en proceso de desmoronamiento [...] Desde el postmodernismo el yo es un sujeto descentrado que encuentra su identidad en los fragmentos del lenguaje o del discurso. Pero también, al entender hoy la identidad como un efecto y producto, en lugar de una categoría fundacional y fija, se abren múltiples posibilidades de realización (BOLÍVAR, 2006, p. 20)

Por isso os autores, de forma recorrente, destacam que na trajetória de vida a conformação de determinada estabilidade pessoal (e profissional) sempre se realiza em caráter provisório, dinâmico, como objetivação de “identificaciones contingentes” (BOLÍVAR, 2006, p. 39), suscetíveis a contextos sociais e pessoais. Bolívar garante que nessa abordagem o conceito perde a realidade objetiva e configura-se como construção discursiva, ou mental, que define a maneira de ver e ser visto nas relações com o meio.

Ainda que os autores se filiem às considerações aqui apresentadas, também concordam em que hoje vivemos o legado de duas tradições importantes no conhecimento sobre os processos de individualização: uma de inspiração durkheimiana/parsoniana (que pretensamente anula o individual) e outra piagetiana/sartriana (em que o coletivo é subsidiário do individual). A saída que os autores encontram para o impasse é aquela que adota uma via alternativa em suas propostas, com inspiração no interacionismo simbólico – o que será explorado logo a frente. Acompanhando os autores, adiantamo-nos em reconhecer que essas duas tradições inculcam representações e subsidiam ações no cotidiano escolar. Porém, temos aqui também o interesse de desenvolver exercício crítico, incorporando contribuições dos dois

paradigmas no processo dialético de formação e desenvolvimento das novas gerações – afastando-nos do dualismo maniqueísta que isola as duas noções.

Outro aporte relacionado à constituição de uma epistemologia da subjetividade (ARRUDA, 2002) tem origem nas teorias do desenvolvimento psíquico. Cruz (2006) apresenta de maneira mais detida os modelos de desenvolvimento humano propostos por Huberman e Sikes, como forma de explorar a necessidade de currículo diferenciado em relação às fases (ou ciclos) da vida. Garcia (1999) discute essas mesmas referências para aderir em seguida ao modelo de K. Leithwood, o qual propõe a análise do desenvolvimento profissional docente a partir de três componentes biográficos: desenvolvimento psicológico, desenvolvimento do saber-fazer e desenvolvimento do ciclo vital e da carreira.

Os apontamentos servem aos autores para problematizarem o conceito de condicionamento social da prática (e do desenvolvimento) profissional, considerando que este não implica determinação plena das situações de avanço, já que ocorrem em sincronia (em paralelo ou em interdependência) com aspectos pessoais e institucionais. A defesa dessa ótica reside na identificação da capacidade moral, técnica e estética que tem o professor para reagir às condições históricas de sobrevivência e reprodução (das condições de existência e da força de trabalho), ao mesmo tempo que participa ativamente da reconstrução destas mesmas condições.

Por outro lado, as condições subjetivas (como as fases ou ciclos vitais em que se encontram os professores) influenciam a definição do programa de formação permanente, que deve guardar flexibilidade suficiente para proporcionar experiências edificantes a todos. Também não convém desconsiderar que “manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independe do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir” (GARCIA, 1999, p. 27).

Essas proposições derivam das teorias de aprendizagem do adulto, ainda que os autores neguem a prevalência de alguma delas para explicar por completo as características do processo. Fica patente que não se pode estabelecer o coletivo dos professores como homogêneo, pois existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional vivenciados pelos sujeitos. Paradoxalmente, como ação deliberada e intencional, também é fato que a formação deve preservar algumas diretrizes fundantes.

Duas vertentes amplamente mencionadas por Imbernón (2009) são: o pensamento complexo e o pensamento crítico. Esse autor arrola as correntes na discussão sobre as incertezas do cotidiano docente e a capacidade inventiva que é requisitada do profissional em sala de aula. Citando Morin, a partir dos princípios da complexidade, ganha importância o

princípio da autonomia (IMBERNÓN, 2009). Mesmo comentado rapidamente pelo autor, esse é o princípio que apresenta maior interesse nesta discussão, porque justamente aponta para a negociação entre os planos individual e coletivo na definição da identidade pessoal – por consequência docente. Enxergamos nessa discussão a possibilidade de construir um pensamento reflexivo (DEWEY, 1916), voltado para a reconstrução da experiência de forma solidária e humana.

Garcia discute que a complexidade, por exemplo, permitiu a ruptura com “estruturas de racionalidade” (2006, p. 37-46) que definiam orientações transmissivas e tecnicistas para a formação e a pesquisa sobre a prática. A epistemologia da prática, que reivindicamos também nesta dissertação, configura-se em poderoso instrumento de contestação às formas canônicas de conceber a construção do conhecimento e a propagação dele. Cabe lembrar que a preocupação com a formação para ensinar a ensinar, com a pretensão de ciência, faz parte da história recente. De qualquer forma, o pensamento complexo, pós-moderno, crítico, entre outras derivações contidas na “crise dos paradigmas”, mostra-se uma importante sustentação teórica para as mudanças nos métodos de pesquisa e intervenção sobre a formação docente.

Com base nos estudos sobre narrativas de Bruner, Butt, Bolívar e Domingo, por outra via, Cruz (2006) propõe que as causas da proeminência do sintoma biográfico no cotidiano da prática docente são: razões epistemológicas, sendo que valor e significado do trabalho pedagógico são atribuídos pelo sujeito; razões políticas, com o reconhecimento da importância de falar e ser representado; avanço dos estudos sobre conhecimento, que defendem a inter-relação entre as dimensões morais, cognitivas e estéticas; centralidade dos elementos biográficos na compreensão da docência, já que projetos de vida e projetos de carreira são partes fundamentais do que constitui o sujeito; virtualidade dos métodos biográficos como modelo de desenvolvimento profissional docente, que consideram o professor como profissional, pessoa e adulto; além das novas preocupações que acompanham as reformas escolares ao redor do mundo.

Metodologicamente, as vantagens da aproximação biográfica segundo Cruz (2006) vinculam-se a: testemunho subjetivo; contemplar o universo de relações sócio-profissionais; bom controle das variáveis do comportamento individual; triangulação de perspectivas de investigações externas; mostrar tendências gerais e universais; e trazer os dados em uma sequência ordenada. Segundo Bolívar, biográfico-narrativo seria então o método que, articulado com a perspectiva processual (de incompletude) sobre a formação pessoal e profissional, traria maior possibilidade de integração entre as dinâmicas da ação individual e social na explicação do fenômeno.

El auge de los métodos biográficos como modelo de investigación y como modelo de intervención en el desarrollo profesional [...] queda de manifiesto en la cantidad de proyectos y publicaciones que se dedican al tema y a las que nosotros hemos contribuido desde nuestra propia experiencia investigadora (CRUZ, 2006, p. 158)

Outro aporte, citado brevemente por Imbernón, parece sinalizar tendência na análise das instituições educacionais. Trata-se do enfoque fenomenológico, colocado a serviço de uma perspectiva que leva em consideração as determinações intrínsecas à escola como unidade objetiva. Esse tratamento realça os aspectos multidimensionais das relações que se estabelecem em torno da situação ensino-aprendizagem e apesar dela (IMBERNÓN, 2002). Mais um recurso de contraste com a ciência reducionista, na defesa de uma matriz epistemológica inovadora para a formação de professores.

Sobre o processo de formação continuada (ou permanente) os autores destacam que a principal particularidade é que ocorre dentro de uma unidade escolar, com destaque para todas as contingências implicadas nesse fato. Desde as condições objetivas (material, física, ambiental) até as normas e parâmetros de conduta, existe uma série de condicionamentos que não podem deixar de ser considerados. Ainda assim, mesmo que devidamente contabilizados no planejamento dos gestores, correm o risco de não se realizarem em um contexto específico de prática.

Imbernón (2002) lembra que não existe segurança na qualidade do desenvolvimento profissional alcançado até que o conhecimento da profissão seja objetivado como conhecimento experimentado. Ressaltamos que, mais uma vez, se esse conhecimento é transformado, se esse desenvolvimento é alcançado, significa que a formação é efetiva na elevação das condições de profissionalidade, na instituição e para todos os envolvidos no processo. A epistemologia da prática também sustenta essa perspectiva.

É evidente já há tempo que na realidade do professorado não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinados e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos. Na formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas, ou seja, a própria instituição educativa e a comunidade que esta envolve, assume assim uma importância decisiva (IMBERNÓN, 2009, p. 52)

Segundo Cruz (2006), ao reconhecer a hegemonia da prática diante dos conhecimentos prévios, ou da construção do conhecimento individual, o pesquisador deve levar em conta as interações sociais significativas, que traduzem na escola o resultado da construção de conhecimento ocorrida pelo trabalho íntegro dos sujeitos. Para Garcia (1999), a valorização

do contexto de trabalho na promoção do desenvolvimento profissional garante condições para o exercício da autorreflexão sobre a prática, em sintonia com supervisão de colegas, avaliação horizontal e supervisão clínica – instrumentos que depois de 15 anos parecem pouco difundidos na realidade da formação docente brasileira.

tener determinada formación profesional, acceder de una determinada forma a la enseñanza, hacerse reconocer en el grupo social de referencia como competente o no, beneficiarse de una carrera satisfactoria, adaptarse o promover innovaciones educativas, afrontar períodos de crisis profesional, constituyen etapas de un proceso muy complejo en el curso del cual los docentes construyen, desconstruyen y reconstruyen su identidad profesional aprendiendo a reconocerse a sí mismos ya a los otros mediante categorías pertinentes, mediante un proceso integrado de doble transacción biográfica e relacional (CRUZ, 2006, p. 107)

Existe mais um referencial comum aos autores que deixamos para mencionar aqui, diz respeito ao interacionismo simbólico. Essa abordagem ajuda a considerar as escolas como unidades sociais particulares, nas quais se reproduzem formas de interpessoalidade, culturas profissionais, papéis, no interior de uma rotina institucionalizada. Torna-se um aspecto especialmente relevante quando pensamos que o trabalho de formação realiza-se efetivamente no grupo. Ora o professor, inevitavelmente, atua diariamente com grupos. Na concepção que decorre dos autores analisados, não parece possível dissociar os papéis sociais envolvidos nas relações ao longo da trajetória de formação do docente, assim como fica pressuposta a análise desta variável na definição de estratégias.

Imbernón (2002) assevera que o desenvolvimento profissional refere-se hoje muito mais ao plano coletivo ou institucional, com a consciência de que o contexto condiciona (mesmo que não determine) o processo. Também tem a convicção de que os ganhos advindos dessa maneira de enxergar e agir potencialmente atingem a profissionalização de todos. Visto como processo contínuo de reconstrução da experiência, e da profissão, de fato, em nível individual, a extensão das mudanças na capacidade criativa, na inovação, é extremamente reduzida, quando não anulada.

As instituições educativas necessitam gerar uma grande mudança, uma verdadeira transformação profissional e um rearmamento moral que as conduza à superação do espírito celular e individual (por não dizer também corporativista) que ainda possuem pela cultura profissional herdada e assumida de modo acrítico. Seguindo essa tradição profissional, se os profissionais de um centro educativo são movidos por interesses pessoais e assumem atitudes de confrontação com os colegas de trabalho, não só o trabalho educativo individual ficará prejudicado, mas também o processo institucional (IMBERNÓN, 2002, p. 69-70)

Completando a remissão às ideias dos autores que trabalham no campo da formação

de professores, destacamos que Imbernón defende como ideal um modelo de aprendizagem voltado para a motivação pessoal, na busca de habilidades reflexivas e capacidade de relação interpessoal. Configura-se um processo pautado por: “criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo” (2002, p. 82).

Tradicionalmente a formação de professores assumiu o mesmo caráter técnico e instrucional que os outros contextos didáticos. Pelo que encontramos nas obras analisadas, revela-se um histórico de: orientações externas às demandas de profissionalização, programas executados de “cima para baixo” e capacitações (ou "reciclagens") que atendem exclusivamente interesses de mercado. Mesmo com o avanço na psicologia do desenvolvimento e na pedagogia do século 20, continuava a formação docente sendo realizada com total oposição entre forma (a experiência em si) e conteúdo (os conhecimentos e conceitos científicos "transmitidos"). Nas pesquisas e nos trabalhos de formação desenvolvidos a partir dos anos 1990, conforme elencados pelos autores de referência, é que encontramos os parâmetros de uma nova abordagem.

Tentamos sintetizar esses parâmetros a partir de três vetores: identidade como substrato da profissionalização, desenvolvimento profissional como processo psicossocial e método biográfico-narrativo como instrumento epistêmico. Os vetores servem, enfim, para posicionar essa dissertação em relação aos aspectos subjetivos e interpessoais revelados nos dados – recolhidos em entrevistas e grupo focal. Instrumentalizados sobre os elementos do desenvolvimento profissional envolvidos nas representações sociais dos professores, imaginamos ter acesso a parâmetros mais rigorosos para as interpretações das RS.

Quanto à identidade, parte-se do princípio de que há uma fusão entre os âmbitos pessoal e profissional. Não faz sentido sob essa ótica discutir qual identidade é anterior, tampouco a possibilidade de formar uma independente da outra. Este princípio requer o entendimento de que na vida do professor, em qualquer contexto em que ela se realize, os aspectos profissionais interagem com a personalidade na condução do desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, dessa forma entendido, implica um processo que ocorre na intersecção entre os planos privado e público do cotidiano docente. Na escola, onde se desempenha a profissão, e por consequência o desenvolvimento, as relações interpessoais, a supervisão entre pares e a relação com o entorno têm caráter ao mesmo tempo de causa e de fim para a profissionalidade. Faz parte do conhecimento docente não apenas a preparação técnica para o domínio de uma área do saber, embora essa seja um instrumento importante

para o iniciante. A conduta do professor em tempos de mudança precisa espelhar o valor do diálogo, do conhecimento didático do conteúdo e do empoderamento em relação às condições de exercício profissional.

Por fim, a abordagem biográfico-narrativa enseja alterações na maneira de apreender e interpretar os dados que subsidiam uma proposta de formação docente. Fica claro nesta opção que inexistente preocupação com a captura da realidade “objetiva”. Mais que isso, mostra-se a possibilidade de embrenharmo-nos em labirintos de memórias e sentidos que o professor é capaz de produzir quando reflete sobre sua prática. Este é o motivo pelo qual traços da abordagem fenomenológica são reconhecidos, já que o relato coletado apresenta uma disposição dos fatos que escapa à linearidade cronológica. O importante é reconhecer no professor um ser ativo e reflexivo, que atribui valores e sentidos à medida que desenvolve sua consciência e sua ação.

3 PROBLEMA E QUESTÕES NORTEADORAS

Introduzimos na seção anterior duas noções que adotamos como campo de especulação geral: o conceito de identidade em Psicologia Social e o conceito de profissionalidade no campo da Educação. Com base nas referências analisadas, partimos neste estudo de informações sobre as características pessoais, relacionadas à identidade docente e profissionalização. Os aspectos que definem essas características apresentam-se nos traços do perfil docente (gênero, faixa etária, condições de trabalho) e nas RS que circulam entre o grupo. Como profissional de carreira, o professor vivencia cotidiano que se realiza na escola, sob influência de outros grupos sociais e em direta sintonia com o repertório oferecido na sua história de formação.

Para objetivar o estudo no contexto local, definimos como primeira questão: qual o perfil dos docentes efetivos na rede pública de educação básica no município de Uberaba? Pela ausência de índices oficiais, idealizamos e consolidamos o instrumento quantitativo que aplicamos nas escolas. Ademais, a segunda questão que procuramos enfrentar pode ser formulada assim: no cotidiano escolar, quais são as RS que circulam entre os professores e qual a possível influência delas para a entrada de psicólogos nas unidades do sistema de ensino?

As entrevistas, realizadas em período posterior à aplicação dos questionários, produziram as condições para que os professores manifestassem seu entendimento sobre as relações entre Educação e Psicologia, bem como as características das práticas profissionais do psicólogo nesse contexto. Formulamos assim a segunda questão: quais as RS sobre PEE nos professores da rede pública no município? As revisões bibliográficas acadêmicas, referentes a PEE, oferecem as condições necessárias para o estudo comparativo das categorias manifestadas pelos professores.

Em outros termos, pretendemos identificar as RS e verificar se elas acompanham características ilustradas nos resultados dos questionários e do estado da arte. Esperamos que os temas gerais esclareçam aspectos relacionados a: identidade pessoal, identidade profissional, concepções de Educação e Psicologia e o papel da PEE na qualidade do processo escolar. Completando a triangulação dos dados, estendemos a comparação às informações registradas no levantamento bibliográfico e na pesquisa documental, buscando paralelo com as observações já relatadas em outros contextos nacionais, como, por exemplo: PEE clínica X institucional, Psicologia na redução de conflitos, Psicologia para enfrentar os problemas da

vida, público-alvo da PEE, relações entre teoria e prática, papel da PEE crítica, medicalização, PEE focada em problemas, entre outras.

A rigor, não definimos o procedimento esboçado como estabelecimento de hipóteses, pois não haviam sido levantadas no projeto inicial e não tínhamos a pretensão de verificá-las. Interessava-nos mais o sentido exploratório envolvido na investigação, com fidelidade ao paradigma emergente e indiciário a que nos aproximamos. Acompanhamos o que Bardin expõe sobre a crítica a procedimentos fechados de análise, “privilegiar os procedimentos exploratórios [... é operação] que permite, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis” (2011, p. 129). Retornamos neste ponto aos preceitos defendidos por Moscovici (1978).

4 JUSTIFICATIVA

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, que, em especial no seu art. 205, trata da Educação como direito individual, subexiste forte mobilização por parte de movimentos sociais e entidades no sentido de proporcionar recursos que atendam aos preceitos de qualidade vigentes na legislação. No que tange a esta pesquisa, o debate público em torno da introdução de outros profissionais na rede pública de ensino, para o atendimento de demandas específicas, remete ao final dos anos 1990, no bojo da implementação da nova LDB.

Institucionalmente, em 2000 é apresentado pelo deputado José Carlos Elias (PTB/ES) o PLC 3688/2000 junto à mesa diretora da Câmara dos Deputados, propondo que as unidades de educação públicas tivessem “assistente social em seus quadros profissionais”. O processo tramita de 23/01/2001 até 03/08/2005 na Comissão de Educação e de Cultura (CEC) da casa, para análise do mérito. Na sequência da sua aprovação, foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) em 10/08/2005, para análise das implicações jurídicas e constitucionais.

Naquele momento, apensada a outros projetos que contemplavam temas correlatos (PL-2513/2003, PL- 1031/2003, PL-837/2003, PL-3154/2004, PL-4738/2004, PL-2855/2004, PL-3613/2004, PL- 1497/2003, PL- 1674/2003), a proposta passa a contemplar também a inserção do psicólogo nas escolas. Destacamos neste contexto o Projeto de Lei nº 2.513/2003, do Deputado Rubens Otoni (PT/GO), que propõe a inclusão de psicólogos em toda escola, pública e privada; e o Projeto de Lei nº 3.613/2004, do Deputado Carlos Sampaio (PSDB/SP), que também estabelece a obrigatoriedade da presença de psicólogos no quadro funcional da educação escolar.

Em 21/08/2007 o projeto é levado ao Senado, onde passa a tramitar sob o nº 60/2007. Em 23/08/2007 é submetido à Comissão de Educação (CE) daquela casa, sendo aprovado em 11/12/2007 por unanimidade. A seguir o relator Senador Flávio Arns (PT/PR) recebe na Comissão de Assuntos Sociais (CAS), encaminhando parecer aprovado em 20/04/2009. A partir daí a proposta entra e sai de pauta na mesa diretora do Senado Federal, sendo que apenas em 10/11/2010 o pleno da casa aprova o seguinte substitutivo:

Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Necessidades específicas de desenvolvimento por parte do educando serão atendidas pelas equipes multiprofissionais da escola e, quando necessário, em parceria com os profissionais do Sistema Único de Saúde – SUS.

Art. 3º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

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

O processo retorna então para a Câmara dos Deputados, e em 28/04/2011 é recomendada pela mesa diretora a tramitação junto às comissões: Seguridade Social e Família (CSSF); Educação e Cultura (CEC) e Constituição e Justiça (CCJ) e de Cidadania (CC); estando posteriormente sujeito à apreciação do Plenário. Em 18/04/2012 é aprovado parecer do Deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB/SP) pela aprovação do substitutivo. Segue então para a Comissão de Educação e Cultura, na qual a Deputada Keiko Ota (PSB/SP) recebe a relatoria e emite parecer favorável à aprovação em 17/04/2013. Após ampla discussão é protocolado junto à mesa diretora o Requerimento de Redistribuição n.º 7705/2013, pelo Deputado Alex Canziani (PTB/PR), requerendo “a revisão do despacho apostado ao Substitutivo do Senado Federal ao PL nº 3.688-C, de 2000, do Sr. José Carlos Elias”.

A manobra retorna PLC 3688/2000 à mesa diretora da Câmara em 28/05/2013. A despeito do consenso anteriormente registrado, quando volta a ser debatido na CEC em 03/07/2013 o parecer registra 10 votos a favor, 10 contra e uma abstenção. Aguardando consulta à Presidência da casa sobre o resultado da votação, em 18/09/2013 ocorre a última ação que retira “de ofício” o projeto da pauta.

Nesta investigação, julgamos o contexto político atual propício para estimular e prosseguir o debate a respeito da inserção do psicólogo na educação básica. O momento de renovação pelo qual passa o Congresso, assim como a agenda em torno da qualidade da Educação nacional, indica que a proposta movimenta a opinião pública, os interesses corporativos e a sociedade civil em geral.

Os levantamentos preliminares na produção científica atual dão conta de uma grande expectativa por parte dos profissionais que atuam nas unidades escolares, especialmente junto ao corpo docente. De toda forma, os estudos sugerem que os professores sentem-se

pressionados a lidar com questões para as quais não se julgam preparados. A figura de um profissional especializado, que realiza atividade profissional voltada para as questões subjetivas e interpessoais, em sintonia com as demandas pedagógicas, parece ser um suporte importante.

Ainda que lacunas possam ser sentidas no conhecimento a respeito, parece unânime a aceitação do auxílio que a Psicologia pode prestar em prol da qualidade da educação escolar. Pretendemos confirmar se estas constatações correspondem ao quadro das RS no município de Uberaba, especialmente na triangulação dos dados correspondentes às pesquisas recentes, à identidade profissional local e ao contexto escolar em que se realiza.

Pensando na educação básica, interessa-nos as possibilidades de formação continuada afinadas com as necessidades sentidas pelos professores no ofício diário, pautadas na construção de uma escola que aprende e ajuda sua comunidade na tarefa cotidiana de profissionalidade. Na perspectiva da educação superior, o perfil traçado e os discursos registrados podem oferecer caminhos para elaboração de propostas formativas coesas e significativas, que em definitivo tragam alento aos problemas decorrentes da oposição entre teoria e prática na formação inicial e continuada.

Pessoalmente, o projeto desta dissertação atende demandas de compreensão, diagnóstico e formação, para as quais ficamos atentos no decorrer de nossas atividades de ensino. Tanto na educação básica quanto na superior encontramos dilemas e impasses que demonstram a necessidade do trabalho psicológico para o aprimoramento das competências de ensinar e aprender.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Identificar o perfil docente e conhecer as RS de professores efetivos na rede pública (municipal e estadual) de Uberaba-MG a respeito das relações entre Psicologia e Educação em contexto escolar.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- revisar bibliografia acadêmica e produzir quadro sinóptico das categorias;
- caracterizar o perfil do profissional docente no município, por meio de instrumento quantitativo e análise descritiva;
- explorar e registrar as RS dos professores por meio de entrevistas;
- analisar qualitativamente as RS em função do perfil docente e das categorias selecionadas.

6 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos as concepções e o método que definem instrumentos, procedimentos e meios de prova utilizados na pesquisa. A apresentação inicia-se com exposição dos aspectos teóricos, especialmente relacionados à TRS, e segue escrutinando as práticas das quais derivaram a coleta e a análise dos dados, com base na AC.

Minayo, Assis e Souza oferecem também uma justificativa para adotarmos os procedimentos aqui descritos. Na obra “Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais” (2005), os autores compilam diversos artigos que desenvolvem a noção de triangulação de métodos na perspectiva das ciências da saúde. Como forma de enfrentar o problema da objetividade no tratamento dos dados qualitativos, provenientes do discurso nesse caso, os trabalhos demonstram a consolidação de um método pautado na articulação entre três aspectos complementares. Pela síntese das teorias e experiências práticas reunidas no livro, entendemos que essa tríade se desenvolve em etapas, não necessariamente sucessivas, relativas a: o material concreto/empírico, o diálogo com outros autores e a análise de conjuntura.

Sintetizamos inicialmente as informações concretas que foram registradas e tratadas em função da perspectiva epistemológica (temática, quantitativa e outras). Numa segunda etapa, procuramos interlocução com outros investigadores da mesma temática. Por último, depreendemos a análise de conjuntura como um olhar sobre o contexto dos sujeitos e as condições de produção da pesquisa.

Nesta dissertação, assumimos operar com as informações na mesma articulação da tríade exposta. Definimos os dados concretos a partir de dois procedimentos (questionário quantitativo e entrevista qualitativa), o que permite definir a triangulação da seguinte forma: questionários, diálogo com os autores e entrevistas. Numa visão mais conservadora em relação aos resultados apresentados por Minayo, Assis e Souza (2005), mantemos as informações estatísticas e as análises de enunciação (BARDIN, 2011) no âmbito dos dados concretos, respeitamos o espaço de diálogo com outros pesquisadores e circunscrevemos a análise da conjuntura na descrição das observações assistemáticas realizadas durante as visitas às escolas. De qualquer forma, pretendemos deixar claro que investimos séria e duramente no esgotamento de todas as possibilidades de falseamento e crítica que as interpretações qualitativas pudessem sofrer.

6.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As RS são tomadas no âmbito deste trabalho como conjunto teórico. Com a escolha do referencial reconhecemos que as percepções e concepções sobre o mundo decorrem de interações engendradas no contexto social, o que aproxima esta abordagem da linha inaugurada por Vygotsky – Psicologia “Histórico-Cultural” nos termos usados por Rego (1995), e “Socio-histórica” para Pedroza (2005). Também conforme pudemos observar, na TRS é elemento presente a ideia de que as representações caracterizam modalidade de conhecimento, aproximada à maneira como Santos (1989) concebe o senso comum. Outra referência importante para a TRS diz respeito à definição de dois universos de pensamento: o reificado e o consensual.

Os objetos familiares são reconhecidos de acordo com as experiências anteriores, em suma, todos os processos físi-psicológicos da percepção funcionam neles como nós. Mas seu produto é logo envolvido em um estado de consciência complexo, onde dominam as representações coletivas. Os primitivos [ou um grupo social nas sociedades complexas] veem com os mesmos olhos que nós: não percebem com o mesmo espírito (LÉVY-BRUHL, 1957, p. 38)

Essas considerações fazem parte dos diálogos que estabelecemos com a TRS, em larga medida decorrente da obra “seminal” do psicólogo social Serge Moscovici. O pesquisador romeno-francês desenvolve-a com o intuito de se opor aos preceitos positivistas (a neutralidade oriunda das ciências físicas) e funcionalistas (calcados na metáfora corpo e na objetividade do fato social) que separavam, no tratamento dos objetos, as dimensões individual e coletiva do sujeito.

Em “A representação social da psicanálise” (1978) o autor destaca a importância de tal concepção, na qual desenvolvimento e comportamento humanos são definidos em dialética relação com o contexto social. Em outros termos, o autor resiste em pensar que as RS são geradas pela tradição – como o fez Durkheim –, em sociedades complexas a multiplicidade de referências (políticas, econômicas, religiosas entre outras) impede que sejam homogêneas e estáveis como nas sociedades fechadas. As RS compõem um fenômeno que se desenvolve na história por meio de avanços, recuos e contradições. Justamente o caráter duplo (de serem compartilhadas socialmente e realizadas individualmente) e provisório (porque se alteram na história) dessas RS é que são defendidos por Moscovici em oposição às linhas evolucionista e funcionalista de estudos em Psicologia Social.

Moscovici desenvolve dois conceitos que descrevem a organização das RS: nó figurativo e campo de representação. Segundo o autor, embora a representação seja produzida na cognição do indivíduo, atendendo demandas psíquicas, “tudo se ordena na representação social a partir de um nó figurativo que, de algum modo, condensa todas as imagens, todas as noções ou os julgamentos que um grupo ou uma sociedade geram ao longo do tempo” (2009, p. 663).

Com o conceito de campo de representação, ressaltamos dois aspectos contidos nas RS: um simbólico (a partir do qual um novo conceito é relacionado) e outro figurativo (pelo qual uma RS é evocada). O que define o caráter de social aplicado por Moscovici às representações (em detrimento do coletivo) é a existência de um mecanismo e uma dinâmica relacional que definem essas RS – e não somente o fato de estarem presentes na sociedade ou de se encontrarem compartilhadas por indivíduos e grupos. Para ele, o processo de apreensão (e construção) da realidade a partir delas:

Implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário. Aliás, o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Nesse momento, existem dois processos psíquicos em curso, que são passíveis de estudo pelos métodos vinculados à TRS: ancoragem ou "amarração" (no qual um novo conceito é incorporado às estruturas presentes previamente nos indivíduos e nos grupos) e objetivação (na qual o conhecimento torna-se concreto e traduzido também na ação – no que revela seu caráter de conhecimento prático). É a partir daqui que Moscovici propõe que as RS constituem-se em trama ao redor de um campo de representação no qual os temas emergem por meio de categorias.

A dimensão que designamos pela expressão “campo de representação” remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação. As opiniões podem englobar o conjunto representado, mas isso não quer dizer que esse conjunto seja ordenado e estruturado. A noção de dimensão obriga-nos a julgar que existe um campo de representação, uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos (MOSCOVICI, 1978, 69)

Quanto a ancoragem e objetivação, podemos dizer que relacionam-se a um amplo processo no qual a dinâmica social (ou coletiva) aciona transformações psicocognitivas nos

indivíduos, os quais, por sua vez, com base nesse dinamismo, realizam transformações no contexto e nas condições de reprodução social. A ancoragem apresenta a função de familiarização e ocorre por meio da classificação (categorias, imagens e conceitos) e da rotulação (economia de pensamento), com a incumbência de enquadrar, encaixar, o novo elemento na rede de ideias compartilhadas pelo grupo – e tem caráter não neutro.

A objetivação tem função de naturalização, processo no qual as características simbolizadas são reforçadas, fazendo com que as novas atitudes (ações) sejam coerentes em relação ao grupo em que se desenvolvem. É a operação que torna imediato o abstrato, que atualiza, que retoma a coisa mediante o seu significado – consubstancia-se no caráter interpretativo nessa operação.

Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo [...] as ideias já não são percebidas como produtos da atividade intelectual de certos espíritos, mas como reflexos de algo que existe no exterior. Houve substituição do percebido pelo conhecido (MOSCOVICI, 1978, p. 111-2)

Assim, as RS são fenômenos psicossociais, que têm caráter estruturante/operante na realidade compartilhada e caráter gerativo na construção coletiva de conhecimento. O conceito de RS dá conta das dimensões de estrutura, organização e funcionamento sociais. Entendemos lícito afirmar que Moscovici, com as RS, supera a dicotomia criada por Durkheim entre individual/psicológico e coletivo/sociológico – voltado para o estudo de linguagem, valores, normas, tabus, conceitos – quando busca explicar o dinamismo (criação e reformulação) das representações e das práticas condicionadas por elas.

Para compreender como se forma uma representação, é importante esclarecer sobre dois elementos, a figura (imagem) e a significação (conceito). O primeiro compreende o objeto ou fenômeno do mundo social. O segundo constitui o valor ou o significado dado pelo indivíduo a essa figura. Sendo assim, podemos dizer que a significação é capaz de conceber um objeto sem ele estar presente, dando sentido e o simbolizando, enquanto a imagem compreende a atividade perceptiva, pois recupera este objeto dando-lhe concretude (OSTI, 2010, p. 15).

Abordamos a história e algumas características do conceito de RS, seguindo primordialmente a trajetória percorrida por Moscovici. Com a história situamos o campo de estudos em Psicologia Social. Com as características, apontamos alguns critérios e consensos que demonstram a maneira com que nos posicionamos diante desse referencial. Agora procuramos estender as observações sobre a TRS, a fim de ampliar o diálogo com trabalhos

que colocam a teoria em ação. Partimos novamente daquilo que nos inspira, para, em seguida, propor as reflexões que orientaram metodologicamente esta dissertação.

Para falar de inspiração, recorreremos ao historiador Carlo Ginzburg com a ilustração de um dilema típico que as ciências humanas enfrentam desde a sua origem. Trata-se de uma constatação, acompanhada de uma dúvida, que impele os pesquisadores da ciência humana a tomar partido diante do seguinte dilema:

ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual (GINZBURG, 1990, p. 163)

Em outros termos, constatando o caráter ideológico por trás da construção de conhecimento sobre a sociedade – e afastando-se da cisão clássica entre sujeito e objeto do conhecimento – resta optar entre a adoção de um estatuto epistemológico consolidado (ciências naturais) para chegar a resultados pouco relevantes ou de um estatuto ainda frágil (indiciário) para alcançar resultados mais relevantes. Embora comunguemos da constatação inicial, encontramos na TRS um conjunto de proposições, e pressupostos, que em nossa opinião tornam menos frágil (ou duvidosa) a tarefa metodológica que se segue. Assim, filiamo-nos à tradição do paradigma emergente seguindo a definição de Khun (2003).

Também, para situarmos melhor a pesquisa, procuramos interpretar alguns resultados obtidos com a utilização da TRS em contexto educacional. O artigo de Menin, Shimizu e Lima (2009) apresenta estudo empreendido em meados da década de 2000 sobre teses e dissertações – cadastradas nos programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES – que utilizaram a TRS para investigar representações de professores na educação básica. O trabalho registra as questões que nortearam a investigação das pesquisadoras: se o objeto definido nas pesquisas seria encontrado com a TRS; se os sujeitos abordados estavam suficientemente caracterizados, e se essas pesquisas estavam retornando devidamente para os contextos onde são produzidas.

Os resultados encontrados pelos autores são importantes indícios das fragilidades teórico-metodológicas que devemos evitar. Podemos sintetizar as principais inconsistências assim: a revisão bibliográfica sobre os estudos empreendidos na área é muito limitada e os referenciais da TRS ficam subutilizados, restritos a um capítulo isolado, sem fornecer elementos para a análise dos dados. Em geral, o que fica mais destacado neste último aspecto é que a TRS subsidia adequadamente a justificativa sobre as escolhas e os procedimentos para

coleta dos dados, porém aparece pouco no corpo do texto e auxilia de maneira superficial as hipóteses e análises que concluem o trabalho (MENIN, SHIMIZU, LIMA, 2009).

No clássico “As Representações Sociais” (2001) Denise Jodelet, que, de um ponto de vista metodológico, dá continuidade aos trabalhos de Moscovici, já fazia importantes descrições sobre consequências práticas que decorrem da opção pela TRS. Por exemplo, observar expressões e manifestações do discurso (comunicação) leva a considerar também as solidariedades que estas engendram. Também, o avanço nas pesquisas sobre RS revelava a constituição de uma ciência psicológica e social do conhecimento, na qual simbologia e cognição fazem parte de um amplo processo de (re)construção do real. Nem psicológica (à maneira clássica) e nem sociológica, essa teoria expõe suas consequências práticas quando se articula devidamente às demandas subjetivas e coletivas que concorrem na constituição dos indivíduos. Trata-se de ver a cognição como função psicológica que estrutura e organiza os conteúdos compartilhados (e legitimados) em determinado contexto social:

Encontram-se objetos comuns com o estudo cognitivo do saber: estudo do conteúdo do pensamento, o saber declarativo e processual (saber o quê e como); análise desse saber em termos de estrutura e de memória. Contudo, remeter suas características estruturais e processuais às condições sociais de produção, de circulação e à finalidade das representações cria uma diferença radical. Conhecimento derivado tanto quanto inferido, a representação social não pode ser pensada de acordo com o modelo dominante do tratamento da informação. Seu estudo permite contornar as dificuldades que este tratamento levanta [...] Além disso, o fato de se interessar pela função da representação e por sua relação a um referente a à comunicação permite esclarecer o que ainda resta das zonas obscuras da abordagem cognitiva da representação (JODELET, 2001, p. 40)

Em outros termos, Jodelet (2001) propõe que as RS revelam-se no âmbito individual por meio de condutas realizadas em contextos particulares. Essas condutas podem apresentar-se sob a forma de discursos, falas, posturas, gestos e imagens. Assim podem ser apreendidas de maneira imediata pelo observador do fenômeno, já que essas significações expressam quem as produz e trazem definição consensual sobre o objeto representado. Sob outras condições precisam de interpretação à luz de caracteres sócio-históricos, sendo observadas apenas de maneira indireta. Justamente por isso a compreensão do processo auxilia na construção de estratégias para intervenção na formação de professores, já que os conteúdos da representação ativam e mobilizam o indivíduo no seu ofício cotidiano.

Com isto em mente, buscamos em trabalhos empíricos de Alves-Mazzotti (2007, 2008) alguns elementos que amplificam outros apontamentos. Encontramos importantes guias: a) a representação não tem papel intermediário na relação S-O, mas sim é o processo no qual se intercambiam percepção e conceito; b) uma investigação consequente em RS leva em

conta o material analisado tanto como produto quanto como processo, não basta identificar quais sejam, importa também descrever e comparar como são definidas; e c) o reconhecimento de que as figuras, que surgem no enredo expresso pelos sujeitos, são compostas por elementos nucleares (que guardam valor simbólico, poder associativo e saliência) e periféricos.

Muitas das pesquisas sobre representações sociais, entretanto, se limitam a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e a hierarquização entre os elementos que o compõem. Embora declarem que vão utilizar aquele quadro teórico, não o vemos em operação, e os resultados apresentados não passam de “opiniões sobre”, não se distinguindo de tantas outras pesquisas ditas “qualitativas” que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de teorização. A qualidade hermenêutica da análise e a falta de rigor das pesquisas nessa área têm sido, não sem alguma razão, objeto de severas críticas (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 35).

Por fim, trazemos considerações que julgamos pertinentes por sinalizarem a posição da TRS diante de outras teorias que produzem conhecimentos sobre discurso, linguagem, lógica e persuasão. Sem o temor de sermos tomados por ecléticos, buscamos aqui considerar as interlocuções possíveis para não correr o risco de hermetismo – fator que claramente distingue a abordagem da TRS de outras correntes canônicas e ortodoxas. Fazemos isso com a consciência de que analisar representações, ao longo do desenvolvimento da Psicologia e da Sociologia, geralmente implicou “pender para um lado” – ou individual (cognição, percepção) ou social (identidade, poder). Mais que isso, entendemos que a semiótica, assim como a analítica, trata estes objetos em sua relação formal – tanto em um símbolo quanto em um silogismo. Não é o que nos move ao assumirmos a TRS:

Não se trata, pois, de uma concepção estruturalista, na qual o sujeito humano é descartado, em que a língua fala o homem. Se a representação é de alguém, se o objeto é esse alguém que se põe no que está para ser conhecido, o objeto, então ela não é externa ao sujeito humano, mas o que faz com que o grupo se apresente como tal para si e para os outros. Confluem-se, aqui, a sociolinguística, a pragmática e a retórica, uma vez que em cada uma dessas tomadas de posição o que se diz de algo é o que se diz de si e de seu grupo (MAZZOTTI, 2008, p. 97).

Destacamos a advertência para lembrarmos do papel que as figuras desempenham na interpretação e análise dos dados colhidos em entrevistas. Dependemos de um ajuste no olhar se queremos escapar da tendência dicotômica e analítica (lógica) da Psicologia tradicional, se pretendemos encarar as unidades do discurso como manifestações de características psicossociais e se queremos integrar a dinâmica social aos objetos simbólicos construídos e compartilhados pelos (e nos) sujeitos. Nestes termos consideramos produtivo

trabalhar com o reconhecimento de que metáforas e metonímias engendradas pelos sujeitos revelam mais do que operações lógicas, traduzem mesmo o sentido de preferível e desejável dentro do determinado grupo caracterizado.

6.2 CRITÉRIOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Caracterizamos este empreendimento como pesquisa básica, exploratória, de caráter quanti-qualitativo. Classifica-se como empírica com base em duas etapas: caracterização do perfil dos professores (a partir de questionários) e análise das RS (por meio de entrevistas).

As fases da coleta e análise preliminar do material levaram em conta: levantamento prévio dos dados sobre os servidores públicos da educação municipal; solicitação de autorização para a 39ª Superintendência Regional de Ensino / Uberaba (SRE) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC); elaboração, confecção e aplicação de questionários; tabulação e análise preliminar das respostas para definição dos critérios das entrevistas; visitas às unidades escolares selecionadas para gravação de entrevistas semiestruturadas; análise de conteúdo sobre os discursos produzidos pelos educadores; análise da literatura sobre PEE (atas, boletins e publicações acadêmicas dos conselhos Nacional e Regional de Psicologia, bem como os artigos em periódicos científicos sobre abordagens em PEE e RS de professores); identificação das RS e o debate com as referências acadêmicas.

6.3 POPULAÇÃO E SELEÇÃO DOS SUJEITOS

Na fase do projeto, a escolha dos sujeitos que determinariam a população de análise atendeu critérios de relevância, pertinência e conveniência. A relevância corresponde ao impacto da pesquisa em função do número de unidades abordadas. Tomando por base a rede pública de educação básica, fomos capazes de recortar um grande contingente de professores que atuam com o maior contingente das crianças e jovens em idade escolar no município de Uberaba. A pertinência tem relação com objeto, meio e fins idealizados para a pesquisa de mestrado. O objeto são as RS de profissionais da Educação sobre os profissionais de Psicologia no contexto escolar, o meio é analisar o discurso de quem trabalha diretamente com os alunos e os fins relacionam-se a encontrar subsídios para profissionalidade. Por conveniência, escolhemos no universo apenas os professores que atuam como efetivos nas unidades urbanas.

Para ajuste dos instrumentos quantitativos relacionados ao perfil da população, precisamos encontrar o número de sujeitos que comporiam o universo. O quantitativo de efetivos nas duas redes – unidades subordinadas a SRE e SEMEC – não se encontra disponível em nenhum sítio, link ou arquivo da internet desde a ocasião da confecção do projeto. Consultadas as páginas da Secretaria Estadual de Educação (MG), da SRE e da SEMEC, em nenhuma delas estava informado o total de efetivos – sendo ausentes tanto o número geral no município, quanto o número parcial por unidade. A única informação disponível consta no documento “Uberaba em dados – 2008-9”³, em que o número de unidades e de professores (sem discriminação se são efetivos ou não) se encontra naturalmente defasado:

Tabela 2 - Rede de Educação Básica

	SRE	SEMEC	total
Escolas	39	15/34 ⁴	88
Professores	1572	1417	2989

Fonte Uberaba em Dados (PMU, 2009)

Diante de escassa informação oficial, desistimos de utilizar os dados do Censo (IBGE) ou do DataEscola (INEP), por entender que demandaria investimentos desproporcionais aos objetivos qualitativos que procurávamos. A estimativa prévia foi realizada por meio de dois recursos: 1) consulta ao Portal da Transparência do Estado (MG)⁵, selecionando a) servidores lotados na Secretaria Estadual de Educação, b) profissionais atuantes no município de Uberaba, c) apenas professores e d) apenas professores da ativa; e 2) consulta ao Departamento Central de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Administração (DECEDES/SAD). Esse levantamento prévio sinalizou como universo da pesquisa a quantidade de 3690 professores, dos quais 2482 vinculados à SRE e 1208 à SEMEC.

Portanto, para seleção dos sujeitos foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: figurar no quadro de professores efetivos do Estado ou do Município; ser servidor da ativa; estar em exercício na educação básica. Por conseguinte, os critérios de exclusão são: ser aposentado; estar em licença (com ou sem remuneração); estar em exercício de função gratificada. Segundo os critérios estatísticos do projeto, estimou-se a amostra de questionários

³ Segundo o documento: “O guia ‘Uberaba em Dados’ é um anuário, idealizado e produzido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo, contendo dados socioeconômico-cultural do município de Uberaba” (PMU, 2009, p. 3).

⁴ CEMEI/EMEI.

⁵ <http://www.transparencia.mg.gov.br/>

necessária para representatividade da população em 246. Para esse retorno, projetamos a entrega de aproximadamente 1.000 questionários nas unidades cadastradas.

Na fase das entrevistas seguimos outros critérios de credibilidade, decorrentes de “checagem” pelos participantes (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999) e triangulação dos meios de prova. O que nos interessava nessa etapa era a proximidade do sujeito e a possibilidade de encontrá-lo confiante e seguro para emitir suas assertivas com total liberdade.

Esses procedimentos seguiram os fundamentos de Moscovici (1978), quando fez uso do “caderno-questionário” combinando aspectos passíveis de análise quantitativa e qualitativa. Utilizando os questionários pudemos chegar a conclusões equivalentes às aquelas registradas por Moscovici ao analisar a população parisiense de um ponto de vista quantitativo. Do ponto de vista qualitativo, são as entrevistas que nos permitem contato com “certos aspectos sobre os quais é difícil formular numa pergunta precisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 32), embora reconheçamos um pequeno deslocamento em relação ao instrumento empregado pelo fundador da TRS.

Em nosso caso esses resultados aparecem em dois momentos, sendo que os questionários foram entregues e recolhidos, eventualmente sem contato nenhum com os sujeitos, e as entrevistas ocorreram em momento posterior com a interação direta entre pesquisador e sujeito.

6.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Os procedimentos descritos nesta seção foram concebidos de acordo com os preceitos discutidos desde o projeto. De maneira geral, além da revisão bibliográfica, foram concebidos dois momentos específicos para a coleta dos dados: questionários aplicados em visita às escolas e entrevistas com professores, realizadas individual e presencialmente.

6.4.1 Questionários

A partir de roteiro prévio, elaborado ao longo do mês de agosto de 2013, foram visitadas as unidades escolares em que o agendamento para apresentação do projeto mostrou-se possível. Geralmente o horário era definido por telefone com a equipe gestora, em momentos que foram indicados como mais oportunos. Entregamos pessoalmente os questionários durante o segundo semestre de 2013 e o início do ano letivo de 2014, por

diversas formas: em conversa ampla com a equipe docente reunida em horário de módulo escolar⁶; em conversa pessoal com cada professor (em sala de aula ou intervalo em sala dos professores); além de terem sido entregues alguns formulários para as equipes gestoras que se comprometeram a encaminhar para seus docentes. Normalmente, esta última estratégia foi sugerida por diretores que temiam pela “confusão” na rotina, pela desorganização caso procurássemos interação mais próxima com os docentes.

A iniciativa de procurar as escolas então decorreu da necessidade de entrar em contato e aplicar os questionários com os professores. As visitas às unidades escolares foram iniciadas em 16 de setembro de 2013, por ocasião das férias no serviço público federal, e interrompidas em 18 de setembro, devido ao encerramento do calendário letivo na educação básica – posteriormente retomadas entre fevereiro e março de 2014. Antes de visitar as unidades, as estratégias de abordagem foram objeto de intensa reflexão. Por um lado, tínhamos a preocupação de abarcar a maior parte dos professores existentes no município, por outro, sabíamos (por experiência em outras pesquisas) que a rotina desse profissional da educação básica impede que o sujeito disponha de tempo para atividades não rotineiras.

Os formulários eram entregues junto com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷ e, invariavelmente, recolhidos em ocasião posterior. Com isso nunca ocorreram menos de duas visitas em cada unidade, identificadas no mapa da figura 2 (Apêndice C). Atingindo o número de questionários (Apêndice D) necessários, conforme definido no projeto, e com os dados contemplando todas as macrorregiões do município, finalizamos a coleta dos questionários com o número de 249 documentos. Em seguida o material foi tabulado para confecção da tabela 11, contida no Apêndice E.

Duas possibilidades de ação foram pensadas inicialmente: disponibilizar os questionários em formato de enquete na internet ou imprimir os formulários entregando-os pessoalmente a cada sujeito. Entre uma alternativa virtual e outra presencial optamos por um expediente intermediário. Fizemos a impressão dos questionários e iniciamos contato com as unidades. Mostrou-se também uma estratégia efetiva para verificar o número de professores efetivos, previamente definido como universo da pesquisa, bem como para observações assistemáticas que enriqueceram a análise.

Dirigimo-nos às escolas munidos de formulários, TCLEs e uma carta de apresentação institucional. Desde a primeira semana que iniciamos as negociações com as equipes gestoras

⁶ Parte da jornada docente extraclasse, conforme definição do art. 10, Inciso II, alínea “b”, Resolução SEE/MG nº 2.253, de 9 de Janeiro de 2013.

⁷ Apêndice B

nas escolas ficou nítido o que alguns autores salientam como uma das principais características do serviço prestado pela educação pública no Brasil: a ausência de um padrão (ou sistema) homogêneo (BRASIL, 2014). Inicialmente tentamos fazer agendamentos por telefone, que permitiriam maior certeza de sermos atendidos e uma maior garantia de retorno. Durante esse período encontramos, em observações esparsas, diversas posturas pelas quais as escolas relacionam-se com a sociedade em geral.

A rigor, pela experiência que temos na educação básica – especialmente pública – reconhecemos que alguns fatores contemporâneos (violência, incivilidades, assaltos, roubos, tráfico de drogas, entre outros) condicionam a forma como a escola se abre para a comunidade. Embora seja um equipamento público, que pressupõe maior permeabilidade, normalmente são grades cerradas, muros altos e interfonos (por vezes associados a câmeras) que dominam o espaço nas vias de acesso aos prédios.

Também entendemos que a rotina de trabalho, particularmente relativa ao ofício dos gestores, é constantemente interrompida devido às diversas ocorrências de sala de aula e de pátio – avolumando-se à medida que o dia letivo transcorre. Acidentes com alunos, entregas de fornecedores, pagamentos a prestadores de serviço, atendimento a pais que têm dificuldade com horários, entre outros fatores, impedem que o gestor tenha oportunidade de devotar atenção plena a alguém externo à comunidade escolar – como um pesquisador.

Assim, de 16 a 19 de setembro de 2013 realizamos visitas agendadas previamente. Fomos frequentemente atendidos com respeito e simpatia. Reconhecemos que conforme avançávamos a apresentação do trabalho, crescia o interesse em relação aos resultados possíveis daquela investigação. De pronto foi possível constatar traços da maneira heterogênea com que as unidades são geridas. As formas de gestão e de organização do tempo-espaço escolar são múltiplas e variadas, requisitando modos de relação e abordagem que derivam da impessoalidade completa até a pessoalidade excessiva. Em algumas unidades o atendimento era feito pela própria direção, em outras a direção fazia questão de delegar essa atribuição para a supervisão. Houve ainda casos em que a direção definia que o atendimento deveria ser feito na presença de servidores das duas instâncias.

Esse período curto já nos mostrou que o expediente de agendamento prévio era pouco produtivo, por dois motivos: demora em conseguir atendimento por telefone e/ou agendamento (para uma mesma data) em unidades muito distantes geograficamente. Com relação à demora no atendimento por telefone, foi muito comum que as chamadas fossem atendidas por servidores da portaria, da cozinha ou aparelhos de fax – quando não desistíamos porque ninguém atendia.

No momento que estabelecíamos contato nas ligações telefônicas, sempre nos era solicitado aguardar até que a “determinada” pessoa responsável fosse encontrada na escola. Também foram muitas as chamadas em que tivemos que desistir porque não havia retorno após esse primeiro atendimento. O que nos demoveu da ideia de seguir com o expediente foi que, ainda que conseguíssemos ter a conversa com o gestor responsável, ainda que tivéssemos uma boa interlocução e que nos fosse oferecido um horário para atendimento pessoal, não foi rara a visita que fizemos e não conseguimos encontrar com a pessoa combinada.

Outro dado que nos saltou aos olhos diz respeito ao contato que tivemos com os professores. Em diálogo no âmbito das disciplinas cumpridas no mestrado, recebemos sugestões de que deveríamos encontrar pessoalmente com os professores. Deveríamos nos esforçar, mesmo que fôssemos orientados pela direção escolar de maneira diferente, para interagir face a face com os professores. Para os interlocutores na pós-graduação, parecia a melhor alternativa para otimizar o retorno dos dados – influenciando e motivando o professor a responder diante de uma “pessoa concreta”. Algo parecido com o que foi realizado por Moscovici com o caderno-questionário (1978). Ocorre que também essa estratégia demonstrou malogro.

Por exemplo, numa das primeiras unidades visitadas, participamos da reunião do módulo por recomendação da supervisora. Foi um momento gratificante, pois tivemos oportunidade de expor os pressupostos da pesquisa e interagir com os sujeitos – aproximadamente 20 professores, sendo 12 efetivos. Como saldo, chegamos 15 minutos antes do horário marcado, a reunião teve início com 40 minutos de atraso, expusemos a pesquisa em 15 minutos, conversamos por mais 30 minutos e tivemos que sair sem receber nenhum questionário com respostas – em função do avançado da hora e da pauta que ainda restava para aquele dia. Quando retornamos 3 semanas depois recebemos apenas 2 questionários devidamente preenchidos.

Dessa forma, temendo o tempo exíguo que nos restaria diante de tantos contratemplos, modificamos a estratégia para coleta de dados. Passamos a nos dirigir a determinados bairros ou regiões da cidade, de posse de mapas com a localização das escolas, percorrendo todas as unidades e procurando atendimento de maneira espontânea e aleatória. Aparentemente, esse novo procedimento mostrou-se bem mais produtivo. Utilizando o recurso, conseguimos ser atendidos em três vezes mais unidades do que anteriormente. Outro resultado positivo foi que, em mais de uma unidade, conseguimos recolher na mesma hora os questionários preenchidos.

A partir dessa estratégia reconduzida, enfrentamos outra situação que atrasou o recebimento dos dados durante o processo de coleta. Conforme avançávamos no bimestre

letivo, começaram a surgir muitas considerações a respeito da quantidade de tarefas que os docentes tinham para realizar no período, o que impediria o retorno dos dados com muita prontidão. Inclusive, em algumas unidades a equipe gestora impedia que tivéssemos acesso aos professores solicitando que deixássemos o material para que fosse trabalhado em momento mais oportuno.

Então, possibilitamos que os questionários fossem entregue *a posteriori*. Permitimos que os professores levassem para casa, que a equipe gestora trabalhasse o instrumento em reunião de módulo ou, ainda, que nos contatassem via e-mail para solicitar o instrumento em formato digital. Outro aspecto que nos preocupava era a quantidade de questionários que conseguiríamos no final. Se levássemos a uma unidade 20 instrumentos (por exemplo), quantos teríamos como retorno? Grande parte em função do encerramento do bimestre letivo – com todas as reuniões de conselho e atribuição de notas que lhe são peculiares – o retorno foi baixo. Ainda que fosse disponibilizado mais tempo, ainda que fosse facultado o preenchimento em outro formato, ainda que tivéssemos seguido a sugestão e orientação da equipe gestora, em geral não ultrapassamos 25% de retorno nessa fase da pesquisa.

Reconhecendo que o momento não era mais tão propício para o acesso aos dados – seja pela rotina de entrega das notas, seja pela quantidade de feriados no mês – interrompemos a visita às escolas em Outubro, retomando-as plenamente em novembro de 2013. Quando retomamos as visitas enfrentamos uma situação inusitada. Em algumas unidades que já havíamos visitado e em que já havíamos disponibilizado o material, fomos surpreendidos com duas situações: ou 1) os gestores que nos atenderam não se recordavam mais do que havíamos alinhado (alguns até mesmo não encontraram os questionários que estavam sob sua guarda), ou 2) os questionários foram entregues a professores que não deram retorno (motivado por esquecimento, licenças médicas ou mesmo remoção para outra unidade escolar).

As duas primeiras semanas de novembro de 2013 foram investidas em retomar o diálogo com as unidades e na definição da estratégia mais apropriada para atingir os objetivos esperados naquele ano corrente. Outro dilema enfrentado dizia respeito à quantidade de professores nas unidades que restaram para nossa visitação. Normalmente, as unidades procuradas em setembro de 2013 contavam com número grande de efetivos – o que nos permitia dedicar bastante tempo na tentativa de colher os dados. Em novembro de 2013, as escolas procuradas apresentavam número muito baixo de efetivos. A título de ilustração, foi comum gastarmos aproximadamente 1 hora no atendimento dentro da escola, com mais um

retorno (média de 30 minutos), para sairmos finalmente com 2 ou 3 questionários preenchidos.

Outro problema que tivemos recorrentemente foi a justificativa de que em novembro começavam os preparativos para as avaliações externas e para o encerramento do ano, o que impediria dedicação à pesquisa naquele momento. Mais uma vez tentamos reconsiderar os procedimentos e decidimos aguardar o início de dezembro de 2013, quando supostamente as atividades com os alunos teriam redução e sobraria maior tempo para ampliarmos o retorno.

Foram feitas visitas em novembro de 2013 exclusivamente nas unidades que nos contataram para buscar os questionários preenchidos e em 02 de dezembro de 2013 reiniciamos contatos prévios – tendo em vista que aguardávamos o retorno de muitos questionários ainda – para negociarmos as visitas. Mais uma vez encontramos dificuldades para retomar o diálogo. Em unidades onde havíamos disponibilizado os documentos, ou a gestora já não se encontrava mais ou os questionários não eram encontrados. Assim, decidimos por retomar a fase dos questionários em fevereiro de 2014 completando a tarefa no mês seguinte quando superamos o número estimado de 246 formulários.

6.4.2 Entrevistas

A partir de março de 2013 retornamos o contato com as escolas para realização das entrevistas. Normalmente a equipe gestora aconselhou a nos dirigirmos à unidade em determinado dia e solicitar a participação dos docentes, com oportunidade de atendê-los individualmente. Escolhemos inicialmente três unidades, fizemos agendamento e seguimos em horários estipulados para a conversa com os professores. As visitas foram realizadas em 15/03/2014, 20/03/2014 e 29/10/2014, na quais atingimos o total de 13 sujeitos participantes.

Reforçamos aqui a grande aceitação que tivemos por parte de algumas escolas e, justamente por isso, o critério de conveniência foi seguido na seleção das unidades para a entrevista. Quanto aos sujeitos, também foram critérios de conveniência que utilizamos, sendo que a participação se restringiu aos professores que voluntariamente responderam ao convite nas visitas às escolas. Os roteiros (Apêndice F) foram aplicados e as gravações foram realizadas em aparelho digital (recorder SONY ICD-PX333), nas salas de professores das unidades escolares. A conversa geralmente ocorria durante reuniões da equipe pedagógica ou intervalos nos quais os professores realizavam atividades conjuntas e a sala dos professores permanecia vazia. Após as transcrições serem efetuadas as entrevistas retornaram aos professores para aprovação do material, que se realizou por meio eletrônico.

Nesse momento de checagem, alguns sujeitos manifestaram-se insatisfeitos com a forma como conduziram seus próprios discursos, alegando uso de linguagem muito vulgar ou a presença de lapsos que dificultavam a compreensão. Por isso importa ressaltar que as transcrições, em seu formato final (Apêndice G), foram submetidas a um processo de adequação da fala no qual foram suprimidos a maioria dos vícios de linguagem, bem como as frases organizadas para favorecer a fluência da leitura e melhorar a compreensão – o que as torna inevitavelmente mais próximas do texto escrito, resguardado seu teor, contudo.

Nesta fase, com base nos levantamentos bibliográficos e na análise descritiva dos resultados dos questionários, foram criadas hipóteses sobre classificações nas quais seria possível enquadrar o resultado das transcrições. As entrevistas registraram discursos sobre os seguintes domínios e categorias:

Tabela 3: Domínios, categorias e atributos encontrados nas transcrições.

DOMÍNIOS	CATEGORIAS	ATRIBUTOS
RS de Educação e escola	Crítica social	Sociedade, família, governo, valores como maiores problemas da educação
	Contexto de conflitos	Escola como centro de tensões e disputas
	Recursos docentes	As exigências do contexto social sobre os professores
	Amparo	O psicológico como dimensão a ser cuidada
RS Psicologia e PEE	Ajuda para a vida	Psicologia trabalha e ajuda o ser humano
	Profilaxia institucional	O psicólogo pode ajudar a escola a diminuir os conflitos dentro da sua comunidade
	Medicalização	Determinados problemas escolares são necessariamente tratados com intervenção médica
	Psicologia prática	Psicologia como autoconhecimento

Para a adequada classificação, fazemos a exposição dos resultados da fase de pré-análise, sendo que nesta etapa aflora a intuição, realiza-se leitura flutuante e são indicadas as hipóteses iniciais (BARDIN, 2011). No processo são separadas proposições, destacados os enunciados e isolados os termos que definem as RS. Esta composição apresenta quadro de referências que posteriormente foi comparado com os resultados da triangulação: o debate acadêmico recente, as informações do perfil docente e as observações assistemáticas.

A comparação com o quadro das referências forneceu critérios para suspensão das entrevistas. Assim, diferentemente da análise estatística dos questionários que foi realizada em função de um conjunto significativo, as entrevistas foram interrompidas quando identificamos saturação nos dados. Para essa definição utilizamos os termos de Fontanella, Ricas e Turato (2008), para quem o procedimento trata de restrição amostral por saturação teórica. Ocorre quando o número de participantes é suficiente para uma conclusão, evitando-se redundância ou repetição das informações. Para os autores são condicionantes dessa

estratégia: a possibilidade de verificação dos dados, a densidade com que os dados se integram à teoria e a sensibilidade teórica do pesquisador.

Consideramos fundamental para o rigor científico e transparência das pesquisas qualitativas a menção, no relatório, do conjunto de fatores identificados que possam ter contribuído para a decisão de um determinado ponto de saturação amostral. Deve-se evitar a simples menção à utilização desse recurso metodológico, algo possivelmente representativo de uma ilusão de transparência de um procedimento complexo, que contribui decisivamente para a validade científica do instrumento de coleta e análise de dados (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008, p. 26)

Neste sentido, somos partidários de que os atributos apreendidos nos discursos dos sujeitos retratam mais do que sua identidade pessoal, apontam também para dinâmicas e contextos nos quais se insere – o que permite encontrarmos intersecções entre os dados colhidos individualmente com cada sujeito. Destacamos aqui a determinação social e histórica das formações discursivas para defendermos o conhecimento psicopedagógico que pode decorrer delas.

Com a tabela 4 exemplificamos a maneira pela qual identificamos a validade de uma determinada categoria e a redundância dos dados registrados nas entrevistas. Nesses termos, uma categoria foi composta por um conjunto de enunciados que decorrem das unidades de sentido encontradas nas falas. Foram identificados 5 (cinco) enunciados que estão distribuídos na primeira coluna. A ocorrência das proposições que se enquadram em determinado enunciado, que por sua vez determina uma categoria, está registrada com “x”, considerando a fala de todos os sujeitos: S1, S2 ... S13. Na última linha deixamos a frequência dos enunciados na fala dos sujeitos tomados individualmente.

Tabela 4: Saturação entre os enunciados da categoria crítica social.

Enunciado	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	Total S
Aluno indisciplinado	x	x	x				x	x	x					6
Falta de limites	x	x				x	x	x						5
Mal comportamento	x			x	x	x	x		x					6
Família que	x	x			x	x			x		x		x	7
larga Falta investimento do governo		x		x			x	x	x		x		x	7
Total E	4	4	1	2	2	3	4	3	4		2		2	-

Fonte: elaboração própria com base em Fontanella, Luchesi, Saidel, Ricas, Turato e Melo (2011).

No exemplo da categoria “crítica social”, estão reunidas as proposições que definem os maiores problemas educacionais e seus enunciados apontam sentidos referentes a questões externas à escola – ocorrido tanto nas pesquisas anteriores quanto no questionário aplicado na primeira fase desta pesquisa. Verificamos então que nas entrevistas essas assertivas são identificadas, sendo a saturação alcançada pela densidade da frequência.

6.5 PROCESSAMENTO DE DADOS E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para definir a importância da análise de conteúdo nesta pesquisa e para posicionarmos com rigor e objetividade em relação ao referencial acadêmico que utilizamos para a análise dos dados oriundos de entrevista, procuramos o diálogo com a principal expoente deste campo de estudos: Laurence Bardin. A pesquisadora é professora-assistente do curso de Psicologia na Universidade de Paris V e trabalha os temas relacionados à interface psicologia-sociologia-comunicação de massa.

Sua obra capital, "Análise de conteúdo", ganha edição traduzida para o português originalmente em 1977. Trabalhamos nesta investigação com a edição de 2011, também veiculada pela editora 70 (Lisboa) e que apresenta conteúdo "revisto e ampliado". Expomos nesta seção as considerações acerca da historiografia da análise do discurso, a partir dos procedimentos e dos contextos de aplicação nos quais se desenvolveram as técnicas para o tratamento deste tipo de dados – oriundos dos discursos investidos de natureza psicossocial. Na seção seguinte tratamos de outros procedimentos para análise de entrevistas e desenvolvemos outros apontamentos metodológicos.

Desde o prefácio, na obra analisada Bardin salienta que a AC faz as vezes de uma "hermenêutica controlada", na qual a inferência é procedimento privilegiado para a busca dos sentidos ocultos por trás das manifestações e ações do sujeito. Na primeira parte da obra analisada – “História e Teoria” – encontramos os subsídios apropriados para discorrer sobre a caracterização do campo de estudos, bem como para distingui-lo de outras vertentes em Psicologia Social que trabalham sentidos ou simbologia nas comunicações – como faz a análise do discurso, por exemplo.

Descrever a história da "análise de conteúdo" é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações; é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a

posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona a mais de meio século (BARDIN, 2011, p. 19).

Pelo retrospecto trazido no livro, as abordagens que nos referenciam no estudo da linguagem baseiam-se na constatação de que os discursos são polissêmicos, ou seja, são forjados na dialética entre diversas vozes, e a expressão dos muitos interesses articulados, intencionalmente ou não. A posição fundamental exposta na trajetória da AC é a de que a interpretação sobre o que está por trás das manifestações discursivas deve vir sustentada por procedimentos técnicos de verificação, falseamento e validação.

Em resumo, Bardin descreve no capítulo II os princípios que admite como mínimo consensual entre as pesquisas que se desenvolvem sobre os auspícios da AC. As tendências atuais são descritas a partir deste ponto, com destaque para o investimento nas estruturas sintáticas dos textos e o alargamento do campo da análise de comunicações. Aponta, de forma veemente, para a crítica à “ilusão da transparência” contida na atitude científica inspirada nas ciências exatas, recusando a “leitura simples do real” (2011, p. 34).

Desta forma, os objetivos circunscritos ao conjunto de procedimentos da AC seriam melhor definidos como: superação da incerteza e enriquecimento da leitura. As funções atribuídas a esse método definem-se como heurística e de administração da prova (BARDIN, 2011, p. 35). Para os objetivos específicos desta pesquisa, destacamos o trecho que traduz a trajetória percorrida na análise das representações expressas em entrevistas:

Quando o analista se dedica a um domínio da investigação ou a um tipo de mensagem pouco explorada, onde faltam ao mesmo a problemática de base e as técnicas a utilizar [...] aplicando de maneira quase aleatória [...] procedimentos de inventário e de classificação [...] pode fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas à sua verificação (p. 36)

Com isso, acompanhamos a definição proposta por Bardin de que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37), nessa acepção não se configura um instrumento propriamente dito. Segundo a classificação dos domínios de aplicação, enquadramo-nos nos investigadores que utilizam como código e suporte oralidade na forma de diálogo (entrevista). Procuramos trabalhar com a análise da enunciação (2011, p. 218) nos termos propostos por Bardin, no qual esse tipo de procedimento favorece o tratamento de significados (temática) de forma sistemática e objetiva, fundamentado no método das categorias (taxonomia).

Por fim, registramos que escolhemos utilizar os procedimentos da AC para dar conta do desafio de identificar as associações que permitem reconhecer as forças determinantes das RS nos indivíduos. Concordamos que existe correspondência entre as estruturas do discurso e as estruturas psicossociológicas envolvidas nos processos de ancoragem e objetivação. Buscamos compreender a direção da comunicação, bem como “desviar o olhar” para sentidos ocultos na mensagem. Filiamo-nos então à linha da AC que a concebe como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48)

Seguindo esta vertente da AC, o processamento e a análise dos dados podem assumir formas variadas dependendo dos objetivos da investigação. O caminho escolhido aqui, nos termos de Bardin, apresenta-se sob a forma de análise categorial na qual “a validade é resultante de uma coerência interna entre os diversos traços significativos” (2011, p.222). Incluímos na fase de processamento: caracterização inicial do perfil dos servidores; tabulação de questionários, além de gravação e registro de entrevistas.

A análise dos dados qualitativos propriamente ditos seguiu três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011, p. 125). A pré-análise foi o período exploratório, em que a intuição na escolha das unidades e na formulação das hipóteses foi o procedimento privilegiado. Característica principalmente desse momento é a “leitura flutuante” (p. 126), em que a escolha das unidades respeita as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Em seguida, a exploração do material seguiu pela “aplicação sistemática das decisões tomadas” (p.131), o que configura o seu caráter operatório. Os quadros de resultado representaram o momento final desse processamento que, por meio da codificação e da categorização, permitiram análise descritiva e categorial dos registros.

6.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP/UFTM), comprometemo-nos a realizar a pesquisa dentro dos padrões éticos contidos na resolução 196/96. O critério de suspensão estipulado foi se o número de questionários respondidos fosse inferior a 44 (quarenta e quatro). Também, os procedimentos

seriam interrompidos se o número de sujeitos, no momento das entrevistas, fosse menor que 2 (dois). Confirmamos que a UFTM e as instituições onde se desenvolveram a pesquisa possuíam a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento. Os recursos foram custeados pela instituição, ou por iniciativa dos próprios pesquisadores. A elaboração, confecção e obtenção da assinatura do TCLE foi responsabilidade exclusiva do pesquisador aluno do Mestrado. Após a conclusão desta pesquisa, os resultados serão apresentados em banca de defesa de Mestrado (PPGE/UFTM), socializados entre as escolas campo de pesquisa e encaminhados para publicação em revistas especializadas.

7 RESULTADOS

A partir das visitas realizadas para aplicação dos questionários e das entrevistas, podemos sugerir algumas considerações que dizem respeito a: instituição-escola, mecanismos de gestão institucional, controle dos servidores por parte das secretarias de educação e as relações entre público e privado nas escolas públicas do município. Também por meio de dados assistemáticos, entendemos possível apresentar impressões e descrições sobre as relações institucionais e interpessoais estabelecidas durante o período, o que permitiu triangulação dos dados em momento posterior.

Primeiramente, fica evidente a ausência, por parte da equipe gestora, de mecanismos republicanos de informação e controle sobre as ações e a pessoa dos professores. O controle a que nos referimos apresenta-se sob dois aspectos: controle sobre as atividades pedagógicas docentes e controle sobre os dados que revelam a identidade do professor. Quanto ao controle sobre o fazer, entendemos que o profissional tem autonomia para ser protagonista na concepção e execução do currículo – desde que atendidas as mínimas diretrizes legais – muito embora existam indícios de que esse investimento não se concretize diante da jornada extenuante a que se submete a categoria.

O que reconhecemos é que a direção (concomitantemente supervisão) tem reduzida autoridade para solicitar do professor qualquer apoio afora suas atribuições de sala de aula – mesmo aquelas correspondentes ao seu cargo. Durante nossa pesquisa, por exemplo, algumas equipes gestoras testemunhavam que não sabiam se seus professores iriam querer responder nosso inquérito. Em outros casos, recebíamos a informação de que os gestores haviam conversado de maneira bem direta e transparente com os professores, porém mesmo com prazo, estes não devolviam o material conforme combinado. Neste aspecto, cabe destacar que entre as redes (SRE e SEMEC) existem contrastes.

Foi bem mais comum que recebêssemos das unidades da SEMEC os formulários devidamente respondidos, acompanhados inclusive de listas impressas com nomes completos dos professores e assinalados indicando quem havia recebido e devolvido o material. A cobrança pelo retorno pôde ser feita de maneira mais próxima, o que sugere que os gestores do município administram com maior autoridade os recursos humanos. Por outro lado, nas unidades da SRE também foi comum voltarmos às escolas e encontrarmos os questionários expostos em cima de uma mesa da supervisão para serem retirados espontaneamente. Em alguns casos, recolhemos todos os questionários em branco, mesmo depois de semanas aguardando o retorno.

Também, quanto ao número de professores efetivos na rede e nas unidades, o desconhecimento é flagrante. Nos contatos que fizemos com a Secretaria Estadual em Belo Horizonte (por telefone, pelo “fale conosco” no sítio institucional ou presencialmente na SRE) não obtivemos retorno, o que sugere que esse quantitativo não é de fácil acesso nem para os gestores. Isso denuncia um problema mais grave, que procuramos discutir com ajuda do referencial sobre formação de professores: se não é conhecido o número de servidores na condição de efetividade, também não se conhece o perfil deste quadro, nem tampouco seus projetos e suas reais necessidades de formação continuada.

Na SEMEC o problema parece mais complicado. Na última visita que fizemos à Prefeitura Municipal (DECEDES), em 6 de janeiro de 2014, recebemos duas afirmações como resposta. Primeiramente, a servidora que nos atendeu garantiu que a SEMEC tem um levantamento total dos professores por unidades. Posteriormente, ela também afirmou que não poderíamos confiar muito nesses dados, já que a alteração (decorrente de licenças, designações e remoções ou redistribuições) ocorre com grande frequência. Ou seja, mesmo conhecendo o número de efetivos hoje, nunca se pode assegurar “amanhã” a sua quantidade e onde ele está lotado.

Em segundo lugar, foi confirmada pela servidora que atende nos recursos humanos da SEMEC que a rede municipal trabalha hoje com 50% de servidores do quadro do magistério em contrato temporário. Ora, sabemos que a contratação de funcionário público só ocorre via concurso, a forma determinada pela Constituição Federal (artigo 37) e depois ratificada pela Lei 9394/96 (artigo 206). Por outro lado, é facultado pela Lei Complementar nº 2.524/2012 em seu artigo 6º – contratação para viabilizar os serviços de saúde e educação –, que os contratos emergenciais não podem exceder 10% dos respectivos cargos providos por concurso.

Por fim, outro aspecto nos faz questionar o caráter da instituição-escola neste município, bem como a relação entre público e privado no âmbito dos procedimentos de administração e gestão dos serviços oferecidos pelo equipamento público. Foi comum que chegássemos às escolas e fôssemos recebidos com amabilidade pelos servidores. Porém, quando retornávamos e lembrávamos que tínhamos deixado o material em outra oportunidade, éramos interrompidos sempre com a afirmação: “mas você conversou com a ‘fulana’? Então você só pode resolver com ela” (sic). Insistíamos que, como aquele agente era diretor, vice ou supervisor, deveria ter conversado com alguém ou compartilhado a atribuição (já que geralmente os cargos cobrem apenas jornada de um período). Enfim, era lícito supor que pelo menos a carta de apresentação havia tramitado pela instituição. Quanto mais nos

aproximamos da rotina burocrática da escola, mais percebemos que a gestão de documentos, os mecanismos de transmissão das informações e o controle sobre a conduta dos agentes preserva ainda uma lógica personalista e intuitiva.

7.1 QUESTIONÁRIOS

Os dados são provenientes do retorno de 249 questionários tabulados, e as perguntas abordam os temas: identidade pessoal (questões de 01 a 03); formação e condições de trabalho (de 04 a 12); representações de Educação, Psicologia e escola (13 a 19); e representações de PEE (de 20 a 24).

Com respeito aos aspectos pessoais, as questões 01, 02 e 03 trazem questões relativas (respectivamente) a: gênero, naturalidade e faixa etária. Quanto ao gênero, a distribuição registra que no geral o número de mulheres chega próximo a 85%. A questão sobre a naturalidade apresenta distribuição homogênea, aproximadamente $\frac{1}{3}$ dos professores são migrantes. Quanto à faixa etária, a maior frequência encontra-se entre 36 a 55 anos, sendo que no geral compõem 62,5% do efetivo na rede pública do município. Os dados são relevantes sob dois aspectos: a) sinalizam o caráter que a formação continuada deve ter, quando pensada em função da demanda específica nessa fase da vida (GARCIA, 1999; CRUZ, 2006; IMBERNON, 2002); e b) demonstram a existência de um baixo índice de efetivos recém-formados (2,63% na SRE e 0,74% na SEMEC).

Tabela 5. Dados sociodemográficos

		N	%
Sexo	Masculino	37	14,86
	Feminino	211	84,74
Naturalidade	Natural de Uberaba	127	51,00
	Outra naturalidade	78	31,33
	Menor que 25 anos	4	1,61
Faixa Etária	Entre 26 e 35 anos	61	24,50
	Entre 36 e 45 anos	68	27,31
	Entre 46 e 55 anos	88	35,34
	Entre 56 e 65 anos	27	10,84
	Maior que 65 anos	1	0,40

Com respeito à formação (inicial e continuada) e às condições de trabalho – questões de 04 a 12 – o questionário foi fundamental para encontrarmos características didático-pedagógicas. Na questão 04, começamos a conhecer o ritmo de trabalho do professor efetivo, a partir do número de escolas em que atua semanalmente. A maioria, 57,43%, atua apenas em

uma escola pública e 30,92% atua em duas públicas. Embora pouco expressivo, 3,61% geral, o número de professores que atuam em três ou mais unidades também deve ser levado em conta quando pensamos nas particularidades da formação continuada.

Quanto à jornada de trabalho em sala de aula, a grande maioria distribui a frequência entre: período único de 24 horas (26,91% no geral) ou período duplo de 40 horas (25,3%). No geral, 80,72% procuram estender sua permanência em sala de aula além da carga horária atribuída pelo cargo, sendo que apenas 14,4% do universo de professores efetivos no município compõem jornada igual ou menor que 16h. Outros dados apontam para condições de exercício profissional, como por exemplo, na questão 06 sobre o tempo gasto no percurso de casa até o trabalho. A realidade do município, pelo que foi encontrado, permite que apenas 12% dos profissionais chegue ao expediente gastando mais que 30 minutos no trânsito, sendo que 28,5% no geral garantem não gastar nem 10 minutos nesse trajeto.

Quanto à formação (inicial e continuada), na questão 07 encontramos alguns dados: apenas 18% realizou bacharelado completado com alguma habilitação específica, não foi identificado nenhum profissional com doutorado e apenas 3,6% possui mestrado. O que chama atenção também é a quantidade de professores com formação em pós-graduação *lato sensu*, 50,6% no geral.

Com relação ao nível de ensino em que atuam, a distribuição apresenta-se bastante proporcional no geral, embora sejam verificadas oscilações em relação ao papel de cada rede no sistema público. Levando em conta o total, 21,2% atuam na educação infantil, 30,9% no ciclo I do ensino fundamental exclusivamente, 21,2% no ciclo II, 10,8% no ensino médio e 26,5% atuam concomitantemente no ensino fundamental e médio. As habilitações por área de conhecimento, no geral, registram as maiores frequências nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa com 18%, Matemática com 16% e História com 12,4%. Com as menores frequências, encontramos Sociologia 0,8% e Química 2,8%.

Tabela 6. Dados profissionais dos professores

		N	%
Unidades escolares em que trabalha	Trabalha em duas públicas	77	30,92
	Uma pública e uma privada	17	6,83
	Única pública	143	57,43
	Três ou mais unidades	9	3,61
	Menos de 16 horas em sala	12	4,82
Horas semanais em sala de aula	16 horas	24	9,64
	24 horas	67	26,91
	32 horas	27	10,84
	40 horas	63	25,30

	Mais de 40	44	17,67
	Menos de 10 minutos	71	28,51
Tempo de percurso entre casa e escola	Entre 10 e 30 minutos	145	58,23
	Entre 30 minutos e 1 hora	22	8,84
	Mais de 1 hora	8	3,21
	Licenciatura em Pedagogia	75	30,12
	Licenciatura curta	12	4,82
	Bacharelado	45	18,07
Qual o seu título	Magistério/normal	93	37,35
	Doutorado	0	0,00
	Mestrado	9	3,61
	Especialização	126	50,60
	Licenciatura plena	69	27,71
	Educação Infantil	53	21,29
	Ciclo I	77	30,92
Nível de educação escolar em que leciona	Ciclo II	53	21,29
	Ensino médio	27	10,84
	Ensino médio e ciclo II	66	26,51
	História	31	12,45
	Língua Portuguesa	45	18,07
	Física	5	2,01
	Ciências	24	9,64
	Matemática	40	16,06
	Inglês/Espanhol	18	7,23
	Biologia	9	3,61
Qual a disciplina que ministra	Educação Física	9	3,61
	Artes	12	4,82
	Filosofia	11	4,42
	Química	7	2,81
	Geografia	24	9,64
	Sociologia	2	0,80
	Ensino religioso/valores humanos	10	4,02
	Outra	16	6,43
	Menos de 1 ano	8	3,21
Anos de experiência em educação	Entre 1 e 5 anos	20	8,03
	Entre 6 e 15 anos	89	35,74
	Entre 16 e 30 anos	101	40,56
	Mais de 30 anos	22	8,84
	Menos de 1 ano	31	12,45
	Entre 1 e 5 anos	63	25,30
Anos de trabalho na escola atual	Entre 6 e 15 anos	101	40,56
	Entre 16 e 30 anos	45	18,07
	Mais de 30 anos	4	1,61
	Menos de 1 hora	1	0,40
Tempo semanal de planejamento, elaboração e avaliação	Entre 1 e 5 horas	132	53,01
	Entre 5 e 10 horas	86	34,54
	Entre 10 e 20 horas	19	7,63
	Mais de 20 horas	7	2,81

Quando os professores são questionados sobre há quanto tempo atuam na educação (questão 10), a maioria registra experiência de 6 a 30 anos, 76,2% no geral, enquanto 11,2% atuam no máximo há cinco anos. Na pergunta 11, sobre a experiência na mesma unidade escolar, 58,5% demonstram permanência entre 6 e 30 anos. Também sobre condições de trabalho, registramos um dado sugestivo sobre as atividades extraclasse. Quando os professores são questionados sobre atividades de planejamento e avaliação, no geral, 53% afirmam que investem de 1 a 5 horas por semana nessas tarefas, enquanto apenas 10% garantem dedicar mais de 10 h/semana.

A respeito das representações sobre educação, ensino e escola, referentes às questões de 13 a 19, inicialmente questionamos sobre o “papel” do aluno na escola e as maiores frequências ocorreram nos conceitos de “aprender”, “estudar” e “respeitar” – 79,5%, 45% e 31% respectivamente. A menor frequência ocorreu na expressão “tumultuar”, com 0,8% do total. Quanto ao papel do professor na escola, as maiores frequências ocorreram nos conceitos de “ensinar” e “dialogar”, com 85,1% e 41% respectivamente no geral.

A menor frequência refere-se a “dominar”, com 8% do total. Sobre a importância da escola no aprendizado dos mais jovens, os professores no geral confirmam que “a escola ajuda, mas não forma sozinha” (82%). A ocorrência para “a escola é sempre dispensável”, no geral não passou de 0,4%. Quanto aos aspectos que “ainda não consegue cumprir em sala”, no geral as maiores frequências foram em “motivar os alunos” com 33,7% e “estou plenamente satisfeito(a) com a minha atuação” 28,1%.

Tabela 7. Percepção do papel do aluno, do professor, das dificuldades e fatores importantes na prática educativa.

		N	%
Papel do aluno	Aprender	198	79,52
	Debater	68	27,31
	Brincar	32	12,85
	Estudar	112	44,98
	Respeitar	77	30,92
	Tumultuar	2	0,80
	Outro	11	4,42
Papel do professor	Ensinar	212	85,14
	Dialogar	102	40,96
	Administrar	51	20,48
	Mostrar o conteúdo	47	18,88
	Exigir	29	11,65
	Dominar	20	8,03
	Outro	24	9,64

	Às vezes	9	3,61
	Sempre	35	14,06
O aluno precisa da escola para aprender?	Da escola e de outras instituições	204	81,93
	Nunca	1	0,40
	Estou satisfeito	70	28,11
	Administrar o conteúdo	8	3,21
O que não consegue cumprir adequadamente em sala de aula?	Controlar a indisciplina	57	22,89
	Motivar os alunos	84	33,73
	Burocracia (notas, freq.)	6	2,41
	Outro	17	6,83
	Interesse e esforço	221	88,76
	Estudo e bons materiais	29	11,65
Fator mais importante na aprendizagem do aluno	Escolarização dos pais	19	7,63
	Classe econômica	3	1,20
	Bons professores	67	26,91
	Boa organização escolar	50	20,08
	Outro	6	2,41
	Famílias desestruturadas	198	79,52
	Desinteresse dos alunos	191	76,71
	Falta de recursos materiais	42	16,87
	Indisciplina e violência	99	39,76
Dificuldades enquanto professor	Isolamento profissional	10	4,02
	Concorrência com os pares	2	0,80
	Nível cultural dos alunos	60	24,10
	Apoio da direção	11	4,42
	Ausência de formação permanente	11	4,42
	Outro	9	3,61
	Nenhuma	3	1,20
Importância da comunidade para as práticas educativas	Importante mas prescindível	48	19,28
	Importante mas atrapalha	16	6,43
	O fator mais importante	77	30,92
	Escola é comunidade	91	36,55

Com relação ao “fator mais importante no aprendizado”, no geral 88,7% afirmam que é “interesse e esforço”, enquanto apenas 1,2% justificam como “classe econômica”. Quanto às “principais dificuldades” na rotina de professor, “famílias sem estrutura” é a mais citada no geral, com 79,5% das ocorrências, enquanto a “concorrência com outros professores” foi o fator menos importante com 0,8%. Sobre a “importância da comunidade”, 36,5% concordam que “a escola é a própria comunidade”, enquanto 1,2% entendem que a comunidade tem “nenhuma importância” para as práticas escolares.

Com as representações sobre PEE, questões de 20 a 24, encerramos a apresentação dos dados relativos aos questionários. Quando questionados sobre o contato com o trabalho do psicólogo, os professores no geral registram que já trabalharam com esse profissional em 35% das respostas, enquanto 1,2% afirmam “nunca terem visto importância no trabalho desse

profissional”. Com relação à pergunta “é importante a presença desse profissional na escola?”, 98% afirmam que sim, sendo que dois professores discordaram. Quanto a ter trabalhado com psicólogo na escola, 54,22% registram nunca terem atuado junto a esse profissional.

Tabela 8. RS acerca de Psicologia

		N	%
Teve contato com o trabalho dum psicólogo?	Fiz consulta	40	16,06
	Fiz tratamento	41	16,47
	Trabalhei com um	87	34,94
	Nunca vi importância	3	1,20
	Não fui por falta de oportunidade	51	20,48
	Conheço organizacional	27	10,84
	Tenho familiar	37	14,86
	Não tenho motivos para procurar o profissional	23	9,24
Importância do psicólogo na escola	Importante	244	97,99
	Não é importante	2	0,80
Já trabalhou com um psicólogo na sua prática profissional?	Já trabalhei com um	112	44,98
	Nunca trabalhei com um	135	54,22
	Desenvolvimento humano	77	30,92
	Relações na escola	145	58,23
	Clinicar individualmente	77	30,92
Práticas do psicólogo na escola	Desenvolver estudos	69	27,71
	Programas de qualidade de vida	106	42,57
	Programas de habilidades	121	48,59
	Testes psicológicos	123	49,40
	Estudar realidade escolar	114	45,78
	Psicologia social	35	14,06
	Prescrição de medicamentos	103	41,37
Funções que não fazem das atribuições dum psicólogo escolar/educacional	Intervenção escolar	139	55,82
	Apoio no PPP	111	44,58
	Intervenção organizacional	104	41,77
	Fiscalizar professor	111	44,58
	Orientação profissional	119	47,79
	Nas NEE	15	6,02

Procuramos provocar as concepções dos professores sobre as atividades que o psicólogo pode/deve fazer na escola, ou não. Com relação às atividades que realiza na escola, no geral 69% expressam que são relativas a promoção “do desenvolvimento humano e das relações interpessoais” e 58,2% destacam a importância dos “instrumentos e testes psicológicos”. A respeito das atribuições que o psicólogo não teria na escola, as maiores preocupações dos professores recaem sobre “fiscalização da atuação do docente”, com 82,3% das ocorrências, e “prescrição de medicamentos para problemas de aprendizagem”, com

79,1%. A participação na gestão do projeto pedagógico escolar também teve grande frequência nas respostas, ocorrendo em 58,6% no geral.

7.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram analisadas qualitativamente, quando observamos a ocorrência de categorias selecionadas a partir do estado da arte sobre PEE. As transcrições foram segmentadas em função das questões e posteriormente separadas (Apêndice H). Com a definição do quadro, procuramos distribuir as unidades de sentido dentro das categorias respeitando seus atributos. Produzimos com isso as tabelas que registram os exemplos do procedimento empregado, conforme expostas ao longo desta seção.

Mais uma vez, é a família, a família... Se a família, está em colapso, todo o resto está... Acho que é isso, é tão debatido, é tão falado, na faculdade, nas escolas, os profissionais, todo mundo espera muito, das autoridades também, e só espera. Não faz, acho que devia começar a mobilização de tentar trazer a família para a escola, pra dentro da própria escola, dentro da própria escola. Daí eu acho que nem precisaria de psicólogo (entrevista, S13)

Importa ressaltar que as categorias nunca se apresentam de forma pura, nem as unidades de sentido são enquadradas em determinada categoria de forma excludente (MOSCOVICI, 1978). Cumpre-nos registrar que os resultados aqui apresentados são fruto de uma interpretação possível. Neste sentido, definimos inicialmente dois domínios nos quais visualizamos as categorias nas RS registradas em pesquisas em PEE. No domínio **RS de Educação e escola**, foram reunidas expressões que resultaram de trabalhos realizados sobre o contexto escolar ou com seus agentes. Em **RS de Psicologia e PEE**, foram compiladas as expressões que tiveram profissionais da Psicologia, ou o contexto profissional do psicólogo, como foco das investigações.

Assim no domínio **RS de Educação e escola**, os trabalhos de Carvalho e Souza (2012) e Almeida (2012) são direcionados aos contextos da escola particular e do ensino superior. Em Sant'ana, Ezebios Filho, Lacerda Junior e Guzzo (2009), são os alunos da escola pública municipal os sujeitos, e, no artigo de Tondin, Dendonatti e Bonamigo, (2010) são as secretarias de educação o campo de pesquisa. Também, Souza, Ribeiro e Silva (2010) apresentam percepções sobre o trabalho de psicólogos em escola particular de educação básica.

Por outro lado, no domínio **RS de Psicologia e PEE**, Ulup e Barbosa (2012) contextualiza a pesquisa na formação inicial do psicólogo escolar e educacional. Em Tada, Sábia e Lima (2010), também o contexto da atuação é abordado na pesquisa, e Brasileiro e Souza (2010) tem inclusive docentes da Psicologia como sujeitos. Por fim, Lessa e Facci, (2010) analisa as práticas de psicólogos na escola, com a perspectiva da queixa escolar.

Tabela 9 – Categorias, atributos e unidades de sentido no domínio RS sobre Educação e escola

categoria	atributos	unidades de sentido
Crítica social	Descompromisso / ausência de valores	alunos descomprometidos / aluno desinteressado
	Indisciplina / comportamento estranho	comportamento discente estranho / alunos indisciplinados
	Abandono familiar	família não orienta / crianças estão largadas / família é que motiva / família em colapso
	Investimento do governo	mais investimento / mais tecnologia / escola tem descaso
	Falta de limites	professor não estabelece limite / aluno precisa de limites
Contexto de conflitos	Cargo difícil	é um cargo difícil
	Pressão social	conflituosa / sociedade cobra o professor
	Ordens e metas governamentais	educação tem que ser meta / não temos resposta
Recursos docentes	Currículo e didática inovadora	não dá para trabalhar individualidade / currículo foi ampliado / o aluno é o foco
	Educação delegada à escola	tudo sob responsabilidade da escola / família delega
	Autoridade subtraída	professor limitado / não pode corrigir / não somos autorizadas
Amparo	Mutabilidade do concreto	organiza de formas diferentes /
	Parceria com a família	chamo a família / trazer a família para cá
	Pedagogia da prática	lidar com emoções é questão de prática
	Personalismo	aprender do seu jeito / passar afeto / tento ganhar a confiança
Amparo	Convivência com problemas	trabalho e convívio com problemas
	Busca de afeto	é difícil o equilíbrio
	Frustração	planejamento traz frustração / professor perde o rumo / não consegue por limites
	Cisão pessoal x profissional	não misturar o pessoal com o profissional / separar as coisas / deixar os problemas de fora

Dentro do domínio **RS de Educação e escola**, na categoria *Crítica Social* reunimos expressões e proposições que destacam sociedade, família, governo e valores como os maiores problemas da Educação atual. O descompromisso é atribuído a pais e alunos, assim como a crise de valores é vista como um problema mais sério no contexto contemporâneo. Ao aluno também é atribuído comportamento “estranho” e “indisciplinado”, sugerindo nas RS dos professores que o desajustamento de condutas tornou-se mais intenso. Normalmente relacionam com a falta de limites e justificam pelo abandono familiar. Outro aspecto de destaque refere-se a ausência ou insuficiência dos investimentos públicos.

Esta categoria foi definida segundo visões reunidas a partir do levantamento sobre o estado da arte em PEE e mantém relação com a categoria Medicalização, explorada em seguida. Para a definição encontramos, por exemplo, no artigo de Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) a descrição da “teoria do dom” ou das “aptidões individuais” como referência para as práticas do psicólogo em contexto escolar. O estudo dos autores enfoca as políticas públicas que vêm implantando os serviços de Psicologia no Sul do país. Os resultados atestam que esse referencial datado e superado no debate acadêmico é ainda referencial vigoroso a influenciar as mentalidades por trás das demandas expostas pelo senso comum escolar.

De maneira geral, vemos expressa nestes sentidos uma visão que individualiza alguns aspectos negativos da rotina escolar – como a indisciplina – e torna externa a causa de todas as dificuldades. Por um lado, a ausência de investimentos do governo disponibiliza condições de trabalho que realmente limitam a capacidade de reflexão e ação (IMBERNÓN, 2002, 2009; BOLIVAR, 2006), assim como a alteração nos padrões de cultura retiraram da escola a centralidade na aquisição do conhecimento. Também neste sentido, a autoridade é fator que contribui para o sentimento de impotência e incapacidade que acomete o professor. Entretanto, consideramos que essas imagens permitem ancoragem aos elementos constitutivos da abordagem clínica, conforme pressupostos expostos nos trabalhos críticos (PATTO, 1997; NEVES; et. al., 2002; ULUP, BARBOSA, 2012 e BRASILEIRO, SOUZA, 2012).

A categoria *Contexto de Conflitos* traz a escola como centro das maiores tensões e disputas sociais contemporâneas. As RS dos professores caracterizam seu ofício como um “cargo difícil”, no qual são vítimas e reféns de inúmeras pressões sociais. Reconhecem que para a maioria das demandas ou metas dos governos não existem respostas, demonstrando claramente a realidade das políticas de “cima para baixo” (IMBERNÓN, 2002) a que os professores estão submetidos no contexto atual. Novamente, aqui também está presente uma concepção de determinantes externos para a atividade profissional do professor. Souza, Ribeiro e Silva (2010) apontam inclusive que a inserção do psicólogo em contexto escolar, quando realizada de forma equivocada, acaba “contribuindo para que a imagem do psicólogo tradicional prevaleça” (p. 56) – conduzindo sua prática apenas para atuação sobre os problemas de aprendizagem de maneira individualizante.

Os sentidos aqui reunidos sugerem que toda a Educação foi delegada à escola, exigindo esforços superiores às atividades programadas para o trabalho docente. A intensidade com que os currículos são atualizados, as exigências legais decorrentes do tratamento da diversidade e das necessidades educacionais especiais, bem como o paradigma

pedagógico que destaca a importância de se levar em conta a individualidade do aluno, são as principais dificuldades relacionadas à profissionalidade docente.

Eu acho que precisa de muita vontade, principalmente vontade política, sabe? Investimento na educação, precisa. Não deixar ela da forma como se num passe de mágica resolvesse as coisas. Jogasse aquela culpa em cima do professor. Entendeu? A escola vai mal porque o professor vai mal, professor não se atualiza, professor... Então é dar condição pra gente fazer isso (entrevista S3)

Acho que os professores tinham que ter um acompanhamento diferente, acho que todo professor devia ter um acompanhamento, com algum especialista. Porque é um cargo difícil. Às vezes as pessoas pensam "Ah! Vai lá é só pra cuidar", mas não é! Não é isso, a gente tem que transmitir conhecimento, transmitir carinho, a gente tem que transmitir muitas coisas que os pais não transmitem, e acaba que fica sobrecarregado sempre em cima do professor (entrevista S12).

Na categoria *Recursos Docentes* classificamos os discursos sobre as atividades para as quais os professores sentem que faltam habilidades, ou tempo, para cumprirem. Reúne as expressões que demonstram as exigências do contexto social sentidas pelos professores. Os atributos exprimem sentimento de autoridade subtraída, especialmente em função da legislação que restringe punições escolares. A mutabilidade das condições concretas de exercício profissional incita uma pedagogia da prática, de flagrante oposição ao método e às generalizações. Na esteira dessa forma de trabalhar em sala, a parceria com a família e as características pessoais são definidas como subsídios importantes.

Assim, foi importante para esta categorização a perspectiva apresentada por Ulup e Barbosa (2012) sobre a maneira como são vistos os psicólogos ao entrar na escola. Tratando do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscando compreender a situação dos estágios em Psicologia Escolar, os autores registram que inicialmente os alunos eram vistos “como representantes do saber *psi*, [e] eram colocados ora no lugar de fiscais, ora de salvadores, de sabe-tudo e até mesmo de confesores daquelas pessoas” (p.254). Ficam nítidas nessas palavras as três características principais desta categoria: deslegitimação sentida pelo professor, visão “mágica” de Psicologia, além da importância que tem as demandas afetivas e emocionais dos professores.

Eu por exemplo, dou 60, 70 aulas por semana. Pergunte-me se eu faço planejamento disso. Não! Não faço. Ah, mas como você dá aula? Eu falo, mas eu dou aula há 30 anos. Estou repetindo o que eu fazia antes. Então não tem condições da gente pegar essa utopia de você ver a individualidade do aluno, pra tratar isso, tratar o aluno como um ser diferente. Como? Que horas que eu vou fazer isso? Eu tenho minha casa, tenho meus filhos que eu quase não vejo. Minha esposa que eu quase não vejo. Então, a gente tem que ser valorizado pelo governo. A gente tem que ter apoio dos pais dentro de casa. Cobrar fazer tarefa, fazer tudo. Certo, tem que ter apoio de todos os lados. Porque só o professor em si, não vai conseguir (entrevista S2).

Amparo foi a categoria que encontramos para tratar o “psicológico” como dimensão a ser cuidada, na forma exposta com as entrevistas. Os professores atestam que a profissão exige convivência com problemas de toda ordem, que se traduzem em frustração e sentimento de impotência. A maior demanda aparece na busca de possibilidades de afeto tanto nas relações interpessoais, quanto na situação de sala. Verificamos exatamente isso com os resultados da pesquisa de Sant’ana, Euzebios Filho, Lacerda Júnior e Guzzo (2009), na qual fica registrada a imagem de um profissional que “fornece ajuda” e “orienta” sobre diversas formas dos problemas emocionais e relacionais enfrentados no cotidiano.

Um atributo chama atenção nesta categoria, por ser importante indício de concepções controversas sobre Psicologia. Diz respeito a discursos dos professores que apregoam a separação entre os problemas “de fora” e os da escola, que confiam na cisão entre pessoal e profissional na experiência profissional. A recorrência nas transcrições foi reconhecida entre os sujeitos e diversas vezes durante a mesma fala. Neste aspecto, Bolívar (2006), Cruz (2006) e Imbernón (2002, 2009) oferecem contraponto ao registrarem experiências científicas que comprovam a relação entre projetos de vida e profissional na definição da profissionalidade docente.

Hoje em dia você tem que ter um jogo de cintura, principalmente com os jovens que estão aí. Você tem que equilibrar bem, porque senão você perde o controle. Você tem que saber separar bem, o que está lá fora com os problemas que você está tendo aqui dentro. As suas dificuldades. Não ficar pensando que tudo é culpa sua (entrevista S5)

Procuo sempre deixar os problemas de fora, da escola pra fora (entrevista S12)

No domínio **RS de Psicologia e PEE**, circunscrevem-se proposições e expressões nas quais a Psicologia trabalha, aperfeiçoa e ajuda o ser humano, tendo em vista seu papel no exercício da vida e do ofício docente. Reúne também concepções menos hegemônicas, nas quais a função da Psicologia é atuar inclusive institucionalmente. A primeira categoria é *Ajuda para a vida*, que sintetiza concepções como aquelas encontradas no trabalho de Carvalho e Souza. As principais características definem o psicólogo escolar como alguém que “conversa, apoia, aconselha, acalma e passa confiança” (2012, p. 241).

O profissional é visto, pelos professores, realizando atividades que acalmam as pessoas, principalmente as crianças, e que sua atuação torna menor algum sofrimento. A importância da Psicologia na escola é unânime também nas entrevistas – como já prenunciavam o estado da arte e o resultado dos questionários que aplicamos –, principalmente por configurar mais uma atenção em benefício dos alunos. Esse conhecimento

científico e essa ação profissional ajudariam os profissionais da Educação, além das crianças, a perceberem nuances da vida.

Tabela 10 – Categorias, atributos e unidades de sentido no domínio RS sobre Psicologia e PEE.

categoria	atributos	unidades de sentido
Ajuda para a vida	Acalma as pessoas	acalma o aluno / diminui o sofrimento
	Nuances da vida	ajuda a perceber nuances da vida
	Mais atenção para as pessoas	pessoa que ajuda / mais atenção / problemas pessoais
Profilaxia institucional	Gerencia conflitos	gerenciador de conflitos
	Melhora entendimento	dificuldades de relacionamento / vínculo é importante / fortalecer laços
	Importante para ouvir e conversar	ouvir o aluno / entende o aluno
Medicalização	Patologias e distúrbios	distúrbios de comportamento
	Desenvolvimento	ajuda criança que não se desenvolve
Psicologia em ação	Entender comportamento	entender o pensamento e o comportamento
	Amplia visão e esclarece as coisas	ver o mundo de outra forma
	Resolve problemas	respaldo psicológico

A categoria *Profilaxia Institucional* circunscreve as unidades de sentido relativas a imagem de “solucionador de problemas” (CARVALHO, SOUZA, 2012), em que o psicólogo pode ajudar a escola a diminuir as incivildades dentro da sua comunidade. Nessa perspectiva, o psicólogo é um gerenciador de conflitos que tem, entre seus conhecimentos e suas habilidades específicos, estratégias relativas às dinâmicas subjetiva e coletiva. Melhora o entendimento entre os membros da comunidade, ampliando e potencializando as relações interpessoais no contexto. Nesta categoria as atribuições relativas ao psicólogo na escola geralmente dizem respeito a ouvir e conversar, sobretudo com os alunos.

Definimos os atributos, neste caso, por contraste, tendo em vista principalmente os resultados de Brasileiro e Souza (2010). Segundo eles, os psicólogos em formação “sentem-se inseguros para atuar profissionalmente em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se deparam” (p.117). Diante desta percepção, e da tendência da PEE contemporânea encontrada no estado da arte, procuramos verificar a existência de RS vinculadas à atuação institucional mesmo sem a certeza de sua ocorrência. Confirmou-se expediente produtivo, tanto para tentar encontrar estas representações quanto para entender que tipo de concepção de “institucional” estariam contidas nos discursos dos professores.

um aluno com problemas que talvez os professores a princípio percebam que sejam voltados pra coisas psicológicas, etc. Daí ele poderia intervir nesse ponto, não sei. Não sei se é assim (entrevista S4)

Agora na questão de sentimentos, de harmonia, uma coisa que eu coloco muito nas primeiras aulas, quando estou tendo a primeira interação com a turma, é a questão da temperança. Porque hoje na vida, na imprensa, na mídia que está aí, todo mundo acha que o que importa é os extremos. E na verdade pra você ter uma saúde boa, você tem que ter é aquela, aquela mediança, temperança. Por que senão, o que que acontece? Um dia você está mal, e daí você quer se sentir muito mal porque isso parece pela mídia que é legal, enfim, ou qualquer coisa nesse sentido, outro dia você está muito bem e você quer se sentir super bem, às vezes até extrapola com bebidas, ou alguma coisa assim. Então são os extremos, que eu estou querendo dizer. Então tem que manter essa temperança. Isso na sala de aula o professor, que tem uma tranquilidade pra dar aula, o aluno percebe (entrevista S7)

Eu acho que só do psicólogo ouvir os alunos, e também os professores, ele vai estar ajudando muito. Daí ele vai poder ver o que fazer por cada aluno, porque são alunos que vêm com problemas de casa. Diferentes problemas. Os professores também. Eu acho que seria por aí (entrevista S8)

Embora seja uma categoria selecionada no levantamento sobre outras pesquisas, *Medicalização* apresentou-se com menor ocorrência nesta pesquisa. Decidimos mantê-la nesta exposição tendo em vista a articulação que alguns termos têm com outras categorias. Além disso, o conceito de medicalização é importante aporte para as críticas que fazemos sobre individualização e culpabilização nas conclusões.

De qualquer forma, importa caracterizar as expressões desta categoria como higienistas, pela defesa da Psicologia como ciência que trata patologias e distúrbios encontrados no ambiente escolar – levando inclusive a prescrição de intervenção médica. Para objetivar de que forma tratamos o conceito, trazemos uma produção do Conselho Regional de Psicologia (SP) para ilustrar:

É preciso esclarecer que nomeamos como Medicalização o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo (CRP/SP, 2011, p. 9).

Tada, Sápia e Lima (2010) também comprovam entre os psicólogos escolares na cidade de Porto Velho (RO) que o modelo de atuação médico e de longo prazo é amplamente difundido na realidade da PEE hoje no Brasil. Em outros termos, Lessa e Facci (2010) ajudaram a constituir a categoria tendo em vista referência a um modelo de atuação profissional pautado na perspectiva mais ampla sobre Educação e sociedade. Segundo as autoras, teorias e métodos em Psicologia avançam em direção a uma prática voltada para a problematização dos processos que se realizam durante a rotina escolar. Outro aspecto deste método de trabalho diz respeito à contextualização dos “problemas educacionais” em função

dos problemas mais gerais da sociedade brasileira e mundial. Encontramos posições similares reivindicadas para a formação de professores nos trabalhos de Shulman (2005) e Cruz (2006), conforme já exposto.

Novamente cumpre ressaltar que Medicalização foi uma categoria vista em contraste. Embora tenhamos encontrado em outras pesquisas indícios de que as RS predominantes estariam relacionadas à visão clássica, buscamos em artigos como de Lessa e Facci (2010) parâmetros para dialogar com diretrizes mais “humanizadas”.

pode ajudar o psicólogo pra muita coisa. Pela quantidade de problema que está, um apoio que a criança possa ter. Porque a gente como professora, vejo assim, a gente vê o lado pedagógico. Mas eu acho que tem umas coisas na criança que não é só essa questão comportamental. Pode estar relacionado a uma patologia, a algum distúrbio de comportamento. Acho que deveria ter em cada unidade de serviço um psicólogo, em cada UBS, que pudesse atender aquela escola, aquele bairro. Acho que ajudava demais o trabalho deles (entrevista S10)

Por fim, a categoria *Psicologia em Ação* discrimina expressões e termos que identificam na Psicologia uma importante contribuição para o autoconhecimento e para solução de problemas práticos. Encontramos características distintivas quando Almeida (2012) afirma, em testemunho aos novos psicólogos, que a PEE é importante por “ajudar a enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar, pois hoje [...] as correntes psicológicas são menos ambiciosas em relação a teorias globais e mais centradas em problemas” (p. 347).

Outras figuras recorrentes nas RS dos professores são aquelas em que a PEE serve para entender o comportamento, tanto pessoal quanto do outro, o que aproxima as pessoas e ajuda a “construir sabedoria”. “Ampliar a visão” e “esclarecer as coisas” também são proposições recorrentes neste conjunto.

8 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

As relações entre Educação e Psicologia desde o início do séc. 20 desenvolvem-se de maneira próxima. A Pedagogia, como ciência que estuda a Educação, passou a contar com amplo repertório de descobertas e técnicas desenvolvidas pela Psicologia, para sustentar novas perspectivas e inovações no processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente a essa trajetória, o ensinar, o aprender e as interações ensejadas dentro da comunidade escolar, vão gradativamente ganhando mais espaço como objeto e campo de investigação entre os psicólogos acadêmicos e os profissionais especializados.

Nesta pesquisa de mestrado, mobilizamos construções teóricas e instrumentos que evoluem precisamente na intersecção entre os dois campos de conhecimento. Os ramos da PEE e da formação de professores contribuem de maneira essencial para as constatações e interpretações que fizemos sobre os dados registrados. Desde o projeto elegemos a escola pública como *locus* para nossas reflexões e as relações profissionais entre professores e psicólogos como o tema específico a ser analisado. A relevância da iniciativa reside na intensa demanda que a escola básica enfrenta, especialmente relativa à compreensão e aperfeiçoamento da formação continuada. A justificativa para o trabalho refere-se principalmente ao momento político e à tramitação do PLC 3.688/2000.

Com a investigação buscamos respostas para dois questionamentos gerais: qual visão de Psicologia (acadêmica e profissional) predomina entre os professores da educação básica pública e quais as contribuições podem ser esperadas, a partir dos resultados, para a formação permanente dessa categoria profissional. Os objetivos deste empreendimento foram circunscritos a: conhecer o perfil dos docentes no município de Uberaba-MG e explorar as RS acerca do papel da Psicologia e dos psicólogos na escola.

Escolhemos o marco teórico das RS e os procedimentos da AC para tratamento dos dados recolhidos, como forma de produzir conhecimento qualitativo a respeito de discursos que revelam dinâmicas subjetivas e interpessoais. Certificarmo-nos da legitimidade que têm nossas interpretações ao recorrermos à triangulação de métodos e meios de prova a partir dos resultados: estado da arte (PEE e formação de professores), observações assistemáticas, questionários e entrevistas. Na seção resultados e nesta conclusão, procuramos apresentar as RS como processo e não como produto, aproximando-nos em definitivo da dinâmica social que as engendra.

Assim, com base na leitura de clássicos da PEE e no levantamento sobre a produção acadêmica atual em PEE e formação de professores, fomos capazes de estabelecer parâmetros

para buscar as RS no contexto de Uberaba-MG. A revisão da literatura permitiu a definição de um quadro sinóptico das categorias, que seriam verificadas quanto a quantidade e qualidade. O critério que estabelecemos reuniu 9 artigos versando sobre produção científica similar em outros contextos nacionais, tanto pelo tema abordado (Psicologia na escola) quanto pelos procedimentos adotados (estudos sobre RS). Os domínios a que as unidades de sentido pertenceriam e os atributos das categorias foram aperfeiçoados com respaldo dos trabalhos sobre formação de professores.

Nesses termos, o contato com as escolas e com os professores forneceu-nos os dados que reunimos sobre a forma de observações assistemáticas. Em seguida, nosso trabalho foi realizado com aplicação dos questionários, tabulação, gravação das entrevistas e transcrição. Os questionários, interpretados quantitativamente por meio de análise descritiva, registraram o perfil docente a partir de características relativas a identidade pessoal, profissional, concepções de Educação e Psicologia, bem como sobre PEE. As entrevistas, interpretadas por meio da análise da enunciação com perfil temático, resultaram nas tabelas de categorias em que foram enquadradas as RS, revelando traços da ancoragem e da objetivação entre os docentes da rede pública local.

Assim, com os 249 questionários aplicados na população urbana estimada em 3690 sujeitos, teríamos margem de confiabilidade para generalizar os resultados quantitativos. Observando a distribuição geográfica das unidades escolares visitadas e considerando que é aleatória podemos presumir que as conclusões estendem-se ao universo. Contudo, optamos por apresentar apenas a análise descritiva relativa ao perfil dos professores, por entendermos que este conhecimento ajuda na interpretação das RS. A generalização neste aspecto não nos convém, tendo em vista que o intuito é explorar e conhecer as RS e seu processo, o que foi efetivado em função da triangulação entre os dados quantitativos e qualitativos.

Verificamos sobre a identidade pessoal que o público é majoritariamente feminino, contando com aproximadamente 1/5 de docentes do sexo masculino. Obviamente a proporção de mulheres é maior na rede municipal devido à responsabilidade sobre a Educação Infantil, porém mesmo na rede estadual o número de homens é significativamente menor. Quanto à faixa etária dos professores efetivos, o grupo compõe-se basicamente de adultos acima de 36 anos, com baixa entrada de jovens graduados, situação inversa ao que ocorre entre os temporários e emergenciais - conforme registros das observações assistemáticas. Com relação à naturalidade, majoritariamente são nascidos em Uberaba.

As questões sobre condições de trabalho e formação revelam que a maioria absoluta dos professores atua apenas na rede pública, e que parte muito reduzida cumpre jornada

menor que a de um cargo. O que fica mais evidente com estes dados é a tendência de ampliação na jornada – sendo que a carga horária na SEMEC é de 20 h/semana e na SEE-MG 24 h/semana –, quando o professor se aproveita tanto da legislação para acúmulo de cargo público quanto das oportunidades surgidas em atribuições ao longo do ano, devido à ausência de quadros. Não obstante a jornada excessivamente longa, parcela mínima dos professores gasta mais do que 30 minutos em trânsito.

Quanto à formação, a maior parte apresenta alguma licenciatura como formação inicial e mais da metade tem algum tipo de especialização *lato e stricto sensu* no currículo. Não obstante a informação positiva no que refere ao nível de escolarização do professorado, em profundidade os dados revelam também extrema carência de docentes em algumas disciplinas como: Sociologia, Química e Física. Com relação à permanência, os dados apresentam resultados positivos, já que a maioria tem larga experiência na Educação e quase metade permanece mais de cinco anos na mesma instituição, fatores de influência virtualmente benéfica na condição docente. Contrariamente, mais da metade dos questionários registram que os professores gastam menos de 5 h/semana para atividades de planejamento e avaliação fora da escola.

Portanto, os dados confirmam que o segmento mulher / faixa de 46 a 55 anos / uberabense é destacado, o que sugere a forte influência das tradições locais e da maternidade no senso comum desse grupo. Os dados revelam também que o segmento efetivo de uma unidade pública / mais de 24 h semanais em sala / mora próximo ao trabalho é influente nesta população. Outros aspectos demonstram inclusive que o segmento graduado e especialista / 16 a 30 anos na Educação / 6 a 15 anos na mesma escola / menos de 5h de trabalho em casa marca um perfil escolarizado, experiente e com fixação nas unidades, para os docentes efetivos no município.

Em relação às RS, identificadas nas entrevistas e confirmadas com os questionários, percebemos que os professores ancoram-nas em um referencial tradicional, pouco inspirado em pedagogias ativas, construtivismo ou escolanovismo. Quanto a representações de educação, ensino e escola, ficou clara a associação com um ambiente conflituoso, e que este fator gera tensões e desconforto diante da perda da autoridade e da crise dos valores. Essa imagem objetiva-se em situações de cobrança e pressão que os professores narram. Sendo assim, a maior parte atribui ao educando o papel de “aprendente”, em relação direta com o do professor investido no papel de “ensinar”, o que aparece claramente nas categorias *Crítica Social* e *Contexto de Conflitos*.

Ainda nestes termos, quando questionado sobre a importância da escola no desenvolvimento do indivíduo, o professor costuma responder que é grande, porém não absoluta. Com esta operação o sujeito deixa espaço para objetivar ausência de responsabilidade em outras proposições. O fato de que mais de 25% dos profissionais se diz plenamente satisfeito com sua atuação em sala revela que expressiva maioria atribui a características pessoais do aluno a maior relevância sobre os fatores que favorecem/dificultam a aprendizagem. Mais uma vez fica reforçada a visão tradicional na qual as “famílias sem estrutura” têm grande recorrência nas RS, enquanto é quase nula a referência a condicionantes econômicos como fatores influentes no processo escolar. Esta é uma imagem ancorada em visão medicalizante, registrada na literatura acadêmica, composta pelas unidades de sentido das categorias *Recursos Docentes e Medicalização*.

Então, sobre RS de Psicologia e PEE, sondamos qual contato o professor já teve com psicólogo e encontramos que quase metade já atuou com o profissional em escola. Grande parte já atuou com ele fora da escola e parcela considerável dos sujeitos tem psicólogos na família. Desta forma, quase nenhum professor descarta a importância da Psicologia em geral, sendo que todos afirmam ser importante a permanência de um psicólogo em cada unidade escolar. O profissional é visto predominante como mediador ou gerenciador de conflitos na instituição escolar, atuando na escuta e na conversa com os membros da comunidade. Não é clara a ação prática atribuída a este psicólogo, porém parecem nítidas as imagens associadas aos benefícios, como ampliação da visão, esclarecimentos das coisas e respaldo para as “coisas psicológicas”. Essas constatações aparecem nas categorias *Profílexia Institucional e Psicologia Prática*. Cabe ressaltar que não existem referências ao papel da PEE na investigação científica sobre os problemas escolares.

Finalmente, com relação à atuação, os professores esperam majoritariamente que o psicólogo chegue para promover desenvolvimento pessoal e coletivo, baseado em imagens de um profissional experimentado nas questões do ser humano, em seu comportamento e nas “coisas da mente”. A grande contribuição refere-se ao enfrentamento dos problemas de fora da escola, da dor e da frustração.

Por outro lado, o maior temor dos professores refere-se à fiscalização que o psicólogo pode fazer do trabalho docente, na defesa dos interesses da administração. Número significativo revela preocupação com a atuação restrita à prescrição medicamentosa, embora outra parte também espere que sejam realizados testes psicométricos (visão medicalizante). Esses resultados aparecem nas categorias *Amparo e Ajuda para a Vida*.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica proporcionou elementos para indicarmos tendências a serem trabalhadas na formação continuada de professores. Sem a pretensão prescritiva, contribuímos com este trabalho para as iniciativas de avaliar o público e planejar estratégias de ensino e aprendizagem.

Com os trabalhos em formação de professores partimos dos vetores identidade como substrato da profissionalização, desenvolvimento profissional como processo psicossocial, e método biográfico-narrativo como instrumento epistêmico. Com os artigos sobre a PEE, acompanhamos a crítica ao modelo tradicional de intervenção "clínica"; a abordagem histórico-crítica como fundamento da intervenção psicológica; e a análise institucional como fator imprescindível para a autoconsciência do professor e para o aprimoramento das práticas escolares.

Os dados sobre o perfil indicam uma profissionalidade que se modifica, embora passadas quase duas décadas da promulgação da LDB e não tenhamos nem perto de 100% do efetivo com formação superior. A generalização dos resultados não foi realizada sem prejuízo da análise qualitativa projetada.

As RS encontradas demonstraram visões e atitudes que corroboram resultados de outras pesquisas, com imagens ainda difusas sobre a Psicologia e a contribuição dos psicólogos na rotina escolar. Mesmo assim, identificamos proposições nas quais a atuação desse profissional é vista em sintonia com as modernas concepções de escuta clínica e análise institucional provenientes da academia.

Com relação aos processos gerativos e operativos das RS, a análise aqui empreendida não foi suficiente para conclusões definitivas. Ocupamo-nos em identificar, descrever e comparar como são definidas essas representações, superando os limites encontrados em outros estudos: revisão bibliográfica muito limitada sobre os estudos empreendidos na área e subutilização da TRS com os referenciais restritos, sem fornecer elementos para a análise dos dados.

Os prazos exíguos para o cumprimento das disciplinas obrigatórias, das atividades complementares, bem como dos compromissos laborais, impediram aprofundamentos possíveis com o volume de dados recolhidos. Neste sentido, fica aberta a oportunidade de aprofundamento nas análises das transcrições, inclusive com referências empíricas em outros contextos (nacionais ou internacionais), a ser realizada na continuidade dos estudos.

10 REFERÊNCIAS

- ADLER, A. **Conocimiento del hombre**. Buenos Aires: Espasa – Calpe Argentina, S.A. 1947.
- ALMEIDA S. F. C. MARINHO-ARAÚJO, C. M.; **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, 2011. p. 1-10.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. 2ª Ed.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. In: **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out./dez. 2007. p. 579-594.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008. p. 18-43.
- ANDALO, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. In: **Psicol. cienc. prof.** [online], vol. 4, n. 1, 1984. p. 43-46.
- ARRUDA, A. Subjetividade, mudança e representações sociais. Em: FURTADO, ODAIR. REY, FERNANDO L. GONZÁLEZ (org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.
- BARBOSA, R. M. MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n. 03, 2010. p. 393-402.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 2011.
- BARRETO, C. L. B. T. A dispersão do pensamento psicológico. In: **Bol. psicol**, São Paulo, v. 58, n. 129, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 24 mar. 2013.
- BINSWANGER, L. **Artículos y conferencias escogidas**. Madrid: Gredos. 1973.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOSS, M. Analisis del “dasein” y psicoterapia. Em: RUITENBEEK, H. M. (org). **Psicoanálisis y filosofía existencial**. Buenos Aires: Ed. Psidos. 1965.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.

BRANDÃO, M. M. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (org.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editoras. 2003. 4ª ed.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010**. Brasília: MTE, SPPE, 2010. 3ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASILEIRO, T.S.A.; SOUZA, M.P.R. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.1, pp. 105-120. ISSN 1413-8557.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. In: **Estudos e Psicologia, Natal**, v. 6, n. 2. 2001, p. 143-155.

CARVALHO, I.S.C.; SOUZA, M.V.M. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2012, vol.51, n.1, pp. 235-244. ISSN 0103-1813.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, janeiro/junho de 2013. p. 35-43.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 013, de 14 de setembro de 2007**. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf . Acesso em 25/12/2014.

CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

CUNHA, M. V. Teoria e prática: alguns elementos para reflexão. Em: **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 2, 2014, p. 256-264.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: The Macmillan Company, 1916.

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação & Sociedade**, v. XXIII, n. 79. 2002.

FONTANELLA, B.J.B. RICAS, J. TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Em: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 24 (1):17-27, jan, 2008.

FONTANELLA, B.J.B., LUCHESI, B.M., SAIDEL, M.G.B., RICAS, J. TURATO , E.R. MELO, D.G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Em: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 27(2):389-394, fev, 2011.

FOUCAULT, M. O que é o autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática. 2006.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GASPAR, F. D. R.; COSTA, T. A. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. In: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online], vol. 15, n. 1. 2011. p. 121-129. ISSN 1413-8557

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 1ª reimpressão.

GOMES, S. K. S., MEIRELES, A. M. A concepção dos professores a respeito da atuação dos psicólogos nas escolas privadas do Ensino Fundamental de Teresina-PI. In: **Psicol. Am. Lat.** n. 11. Disponível em: <http://psicolatina.org/11/professores.html> Acessado em: 26 jul. 2014

GOMES, V. L. T.; GOMES, R. C. O. Atuação do psicólogo escolar no Brasil: limites e desafios. In: **IV Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Resumos. ABRAPEE: João Pessoa. 1998. p.155-156.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.) **Psicologia escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 1996.

GUZZO, R. S. L. Novo paradigma para formação e atuação do Psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S. L. (org.) **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas, Ed. Alínea. 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. 3. Edição.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNG, C. G. **Psicologia do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes. 1995.

JOBIM E SOUZA, S. O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. In: NOVAES M. H.; BRITO M. R. F. de (Orgs.). **Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**. ANPEPP: Teresópolis, V.1, n. 5, 1996. p.37-45.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

JOLY, M. C. R. A.. A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. In: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]., v. 4, n. 2. 2000, p. 51-55.

JOVCHELOVITCH, S.;GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.17-26.

KUHN, T.S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003. 7ª ed.

LESSA, P.V.; FACCI, M.G.D. A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2011, vol.15, n.1, pp. 131-141. ISSN 1413-8557.

LÉVY-BRUHL, L. Indiferencia de la mentalidad primitiva a las causas mediatas. In: LÉVY-BRUHL, **La Mentalidad Primitiva**. Buenos Aires: Leviatan. 1957. p. 35-55.

LOPES, T. J. S. Piaget, Vygotsky e Moscovici e a construção do conhecimento: espaço de diálogo, dialética e interseção?. In: **X Congresso Nacional de Representações Sociais - I seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE**, 2011, Curitiba. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: Chanpinot, 2011.

LOPES, T. J. S. As representações sociais e a educação. In: **XI Congresso Nacional de Educação - II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. 2013**. Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: Chanpinot, 2013.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. In: **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** [online]. v. 28, n. 1. 2008. p. 87-99.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular. 2008. 2ª ed.

MAZZOTTI, T. B. Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, jan. / jun. 2008. p. 90-106.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, maio/ago. 2009. p. 549-576.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Orgs.). **Avaliação por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora **Fiocruz**, 2005.

MONTYSUMA, Hilda M.; BONITO, Jorge. Século XXI: educação moderna ou pós-moderna? 2013. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponível em [:http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5817&titulo=S%C3%A9culo%20XXI:%20educa%C3%A7%C3%A3o%20moderna%20ou%20p%C3%B3s-moderna?](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5817&titulo=S%C3%A9culo%20XXI:%20educa%C3%A7%C3%A3o%20moderna%20ou%20p%C3%B3s-moderna?) Acesso em 20 jul. 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

MOSCOVICI, S. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 653-678, set./dez. 2009.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C.; CHAPERMAN, M. C. L. & BATISTA, B. P. Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. In: **Psicologia Ciência e Profissão**. Vol. 22, n. 2. 2002. Não paginado. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002. Acessado em 22 jul. 2014.

NOVAES, M.H. **Psicologia escolar**. Petrópolis: Vozes Ed. 1980.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. Psicologia escolar: cenários atuais. In: **Estudos e pesquisas em psicologia**, vol. 9, n. 3, 2009. p. 648-663.

OSTI, A. **Representações sociais de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2010.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.

PEDROZA, R. L. S.. **Relações Interpessoais**: Abordagem psicológica. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1997. 22ª ed.

RAMOS, D. K. Representações sociais sobre a atuação o psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. In: **Temas em Psicologia**, vol. 19, nº2, p. 503-511, 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez. 1997.

SANT'ANA, I.M.; EUZEBIOS FILHO, A.; LACERDA JUNIOR, F.; GUZZO, R. S. L. Psicólogo e escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.1, pp. 29-36. ISSN 1413-8557.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989. 6ª edição.

SANTOS, E.; BEZERRA, M. S. P. S.; TADEUCCI, M. S. A Importância Do Psicólogo No Contexto Escolar. Em: **Encontro Latino Americano de Pós-graduação (X EPG), 2010, São José dos Campos. XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica (XIV INIC), Encontro Latino Americano de Pós-graduação (X EPG), IV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior (IV INIC Jr) v. X, 2010, p. 1-6.**

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005.

SOUZA, C.S.; RIBEIRO, M.J.; SILVA, S.M.C. A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.)[online]. 2011, vol.15, n.1, pp. 53-61. ISSN 1413-8557.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G.. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saude soc.** [online]. vol.3, n.2, 1994, p. 149-171.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

TADA, I.N.C.; SAPIA, I. P.; LIMA, V.A.A. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.)[online]. 2010, vol.14, n.2, pp. 333-340. ISSN 1413-8557.

TEIXEIRA, P. P.. Psicólogo escolar - esse desconhecido. In: **Psico UTP** (online), Curitiba, vol. 2, 2003. p. 1-4.

TONDIN, C.F.; DEDONATTI, D.; BONAMIGO, I.S. Psicologia Escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. Em: **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2010, vol.14, n.1, pp. 65-71. ISSN 1413-8557.

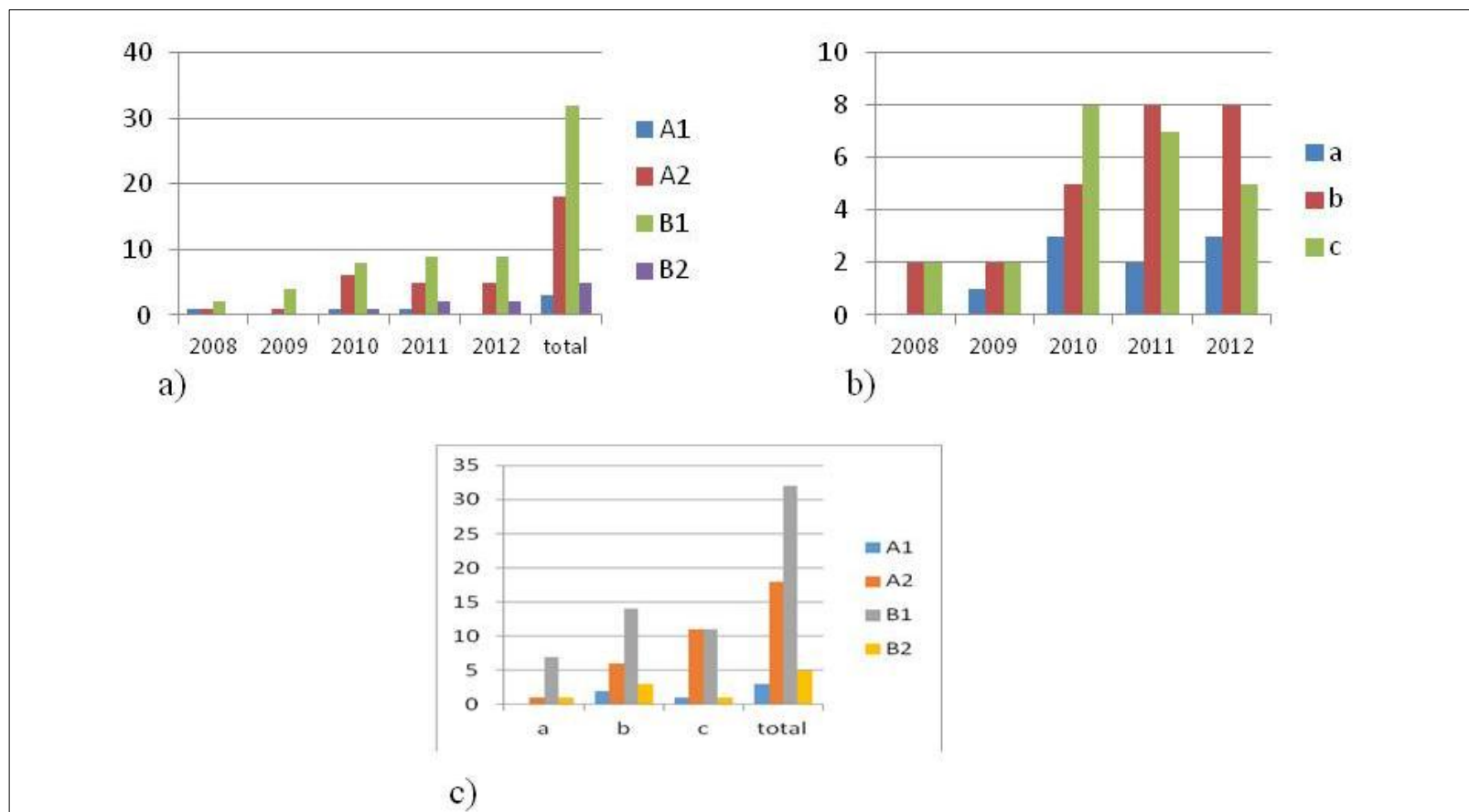
UBERABA, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo. **Uberaba em Dados**. Uberaba-MG: PMU. 2009. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/desenvolvimento_economico/arquivos/uberaba_em_dados/Edicao_2009/capitulo_01.pdf Acesso em 19/12/2014.

ULUP, L.; BARBOSA, R.B. A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2012, vol.32, n.1, pp. 250-263. ISSN 1414-9893.

VYGOTSKY, I. s. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>
Acessado em: 23 jul. 2014.

WATSON, J. B. O Comportamentismo. In: HERRNSTEIN, R. J.; BORING, E. G. **Textos Básicos de História da Psicologia**. São Paulo: Herder e EDUSP. 1971. p. 626-636.

APÊNDICE A: FIGURA 1



Fonte: Gráficos - elaboração própria

- a) Corpus definitivo por estrato e por ano;
- b) distribuição das categorias por ano;
- c) distribuição das categorias por estrato.

APÊNDICE B: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: Função e atuação do Psicólogo Escolar/Educacional: a representação social de professores da rede pública da cidade de Uberaba (MG)

Responsável pelo Projeto: Érico Lopes Pinheiro de Paula

Telefone para contato: (34) 3075 1485

Endereço: Av. Frei Paulino, 30, 4º andar

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Este projeto objetiva identificar as concepções que o professor apresenta sobre psicologia escolar, com olhar especial para alguns aspectos pessoais (autoconhecimento) e profissionais (identidade docente) da sua vida e da sua prática.

Assim, você está convidado, em um primeiro momento, a preencher um questionário e, posteriormente, caso tenha interesse, a participar de uma entrevista e de um grupo de discussão – denominado grupo focal – como sujeito desta pesquisa, analisando e debatendo individual e coletivamente questões temáticas sobre o psicólogo escolar em suas relações com outros profissionais da educação. O grupo focal compreenderá uma sessão a ser realizada nas dependências da UFTM. Os resultados da entrevista e do grupo focal serão gravados e transcritos. Posteriormente será devolvida a transcrição para o seu conhecimento e aprovação.

Cabe esclarecer que o destino dos dados terá exclusivamente fins científicos. A confidencialidade e o sigilo de sua identidade serão preservados. É importante ressaltar ainda que a pesquisa não prevê formas de ressarcimento ou pagamento a quem dela participar. Assim, você não receberá nenhum benefício financeiro ou qualquer indenização relativa a sua participação na pesquisa ou decorrente dela. Você também tem liberdade de recusar ou retirar seu consentimento sem nenhuma penalização.

Mediante as informações acima apresentadas, você poderá decidir pela sua participação ou não, sem nenhuma consequência ou prejuízo para sua pessoa. Da sua participação neste estudo, de natureza qualitativa, poderão advir contribuições para a construção de novos conhecimentos e ações na área, além de favorecer uma reflexão pessoal e coletiva sobre a própria ação profissional e seu lugar na vida de cada um e de todos.

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

Eu, _____ RG nº _____, abaixo assinado, declaro ter recebido informações sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre os procedimentos a serem nela adotados. Estou ciente e concordo em participar do estudo, respondendo às questões que me forem apresentadas.

Concordo com as condições postas, autorizo a publicação de informações por mim fornecidas, com a segurança de que será mantido o seu caráter confidencial e que eu não serei identificado.

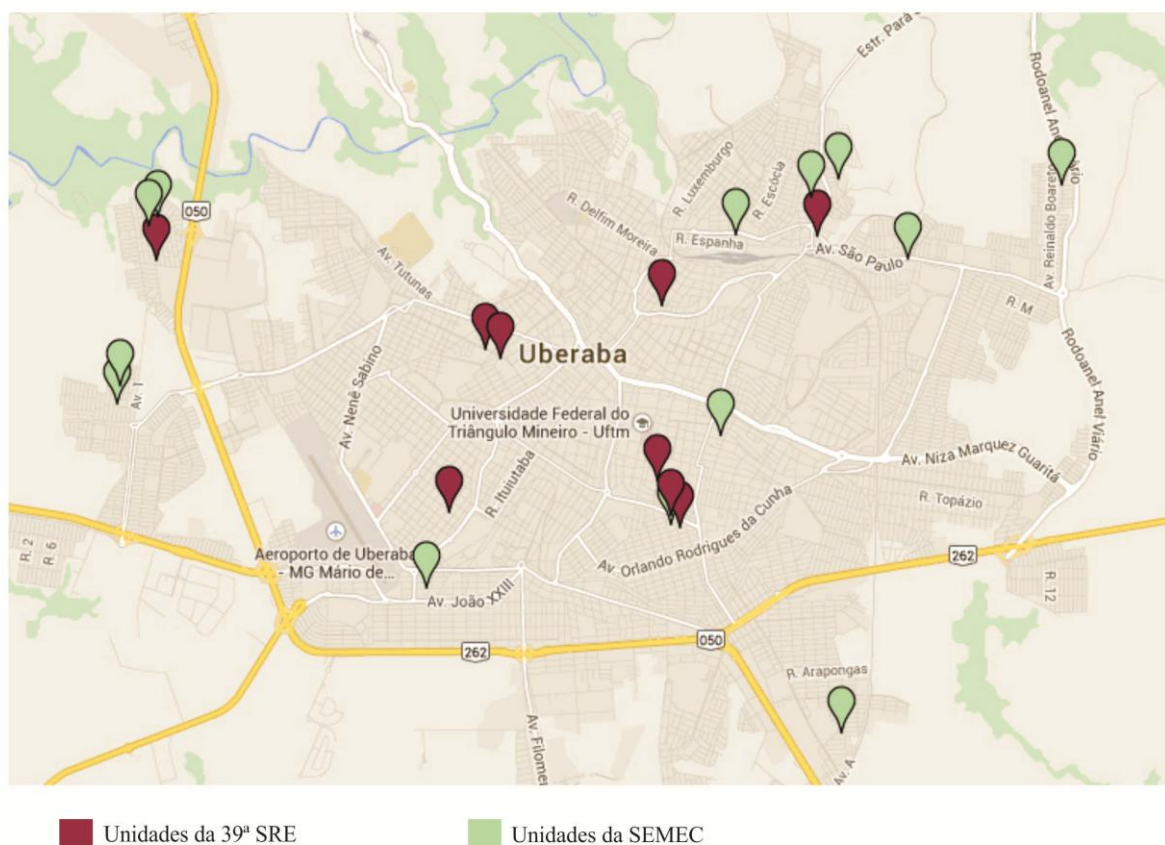
Uberaba, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Érico Lopes Pinheiro de Paula

Assinatura do pesquisado

APÊNDICE C: FIGURA 2



Fonte: Mapa – elaboração própria a partir do Google Maps®

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO

- 01. Qual seu gênero?**
 masc. fem.
- 02. É natural de Uberaba?**
 sim não
- 03. Qual sua faixa etária?**
 menos de 25 anos de 26 a 35 anos de 36 a 45 anos
 de 46 a 55 anos de 55 a 65 anos mais de 65 anos
- 04. Trabalha em quantas unidades escolares?**
 duas da rede pública uma pública e outra da rede particular
 apenas nesta unidade em três ou mais unidades
- 05. Quantas horas por semana você passa em sala de aula?**
 menos de 16h 16h 24h
 32h 40h mais de 40h
- 06. Quanto tempo gasta para ir de casa até a escola?**
 menos de 10 min de 10 a 30 min de 30 min a 1h mais de 1h
- 07. Qual desses títulos você possui? (pode assinalar mais de uma alternativa)**
 licenciatura em pedagogia licenciatura curta
 bacharelado e complementação magistério / escola normal
 doutorado mestrado especialização outro _____
- 08. Qual o nível da educação escolar em que leciona? (pode assinalar mais de uma alternativa)**
 educação infantil ciclo I do ens. fundamental
 ciclo II do ens. fundamental ensino médio
 ens. fundamental e médio
- 09. Se você trabalha no Ensino Fundamental ou Médio, qual disciplina(s) ministra? (pode assinalar mais de uma alternativa)**
 história ling. port. física ciências matemática
 inglês / espanhol biologia Ed. Física artes
 filosofia química geografia sociologia
 ens. religioso / valores humanos outra _____
- 10. Há quanto tempo você trabalha com educação?**
 menos de 1 ano de 1 a 5 anos de 6 a 15 anos
 de 16 a 30 anos mais de 30 anos
- 11. Há quanto tempo você leciona nesta escola?**
 menos de 1 ano de 1 a 5 anos de 6 a 15 anos
 de 16 a 30 anos mais de 30 anos
- 12. Em relação ao trabalho desenvolvido nesta escola, quanto tempo você dedica por semana para atividades de planejamento, elaboração e avaliação?**
 menos de 1h entre 1h e 5h entre 5h e 10h
 entre 10h e 20h mais de 20h
- 13. Qual você acha que é o papel do aluno na escola?**
 aprender debater brincar
 estudar respeitar tumultuar
 outro _____
- 14. Qual você acha que é o papel do professor na escola?**
 ensinar dialogar administrar
 mostrar o conteúdo exigir dominar
 outro _____
- 15. Você acha que para aprender o aluno precisa da escola?**
 Sim, às vezes Sim, sempre a escola ajuda, mas não forma sozinha

Não, a escola é sempre dispensável

16. O que você acha que ainda não consegue cumprir adequadamente em sala de aula?

Estou plenamente satisfeito com minha atuação em sala

Administrar o conteúdo Controlar a indisciplina Motivar os alunos

Registrar frequências e notas outro _____

17. Qual o fator mais importante que leva o aluno a aprender?

interesse e esforço estudo e bons materiais escolaridade dos pais

classe econômica bons professores organização escolar

outro _____

18. Quais as principais dificuldades que você enfrenta como professor? *(pode assinalar mais de uma alternativa)*

famílias sem estrutura desinteresse dos alunos

falta de recursos didáticos falta de disciplina / violência

isolamento profissional concorrência com outros professores

nível cultural dos alunos apoio da direção

ausência de formação continuada outras _____

19. Qual a importância da comunidade para as práticas que se realizam dentro da escola?

Nenhuma Tem importância, mas não é essencial Tem importância, mas normalmente atrapalha Fator mais importante A escola é a própria comunidade

20. Você já teve contato com o trabalho de um psicólogo?

Já fiz consulta em consultório Já fiz tratamento ou acompanhamento

Já trabalhei com esse profissional na escola Nunca vi muita importância

Nunca fui por falta de oportunidade Conheço psicólogo que trabalha em empresa

Na minha família existe(m) psicólogo(s)

Não tenho motivos para procurar esse profissional

21. Você acha importante na escola a presença de um profissional como o psicólogo?

Sim Não

22. Você já trabalhou com algum profissional como esse em sua trajetória profissional?

Sim Não

23. Quais destas atividades você pensa que o psicólogo realiza na escola? *(pode assinalar mais de uma alternativa)*

Aplicar conhecimentos referentes ao desenvolvimento humano e às relações interpessoais para promover o desenvolvimento integral do ser

Analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino

Prestar serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, como profissional autônomo, orientando programas de apoio administrativo e educacional

Desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural

Desenvolver programas visando a qualidade de vida

Implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano

Validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais

Pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico

24. Dentre estas funções, qual(is) você entende que NÃO faz(em) parte das atribuições do psicólogo escolar/educacional? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Realização de pesquisas, diagnóstico e intervenção de promoção, prevenção ou corretiva em grupo
- Prescrição de medicamentos para alunos com problemas de aprendizagem
- Análise e intervenção em todos os segmentos do sistema educacional
- Elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, projetos pedagógicos, políticas educacionais e novos procedimentos educacionais
- Contribuição na análise e intervenção sobre o clima organizacional;
- Fiscalização da atuação do professor dentro e fora da sala de aula
- Participação em programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir com os alunos no processo de escolha da carreira profissional
- Analisar as características do indivíduo portador de necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino.

APÊNDICE E: TABELA 11 – QUESTIONÁRIOS TABULADOS

Questões		SRE		SEMEC		Geral ¹⁰	% ¹¹									
		T ⁸	P ⁹	T	P											
1	a	28	24,56	9	6,67	37	14,86			d	19	16,67	8	5,93	27	10,84
	b	85	74,56	126	93,33	211	84,74	6		e	21	18,42	42	31,11	63	25,30
2	a	53	46,49	74	54,81	127	51,00			f	20	17,54	24	17,78	44	17,67
	b	34	29,82	44	32,59	78	31,33			a	27	23,68	44	32,59	71	28,51
3	a	3	2,63	1	0,74	4	1,61			b	75	65,79	70	51,85	145	58,23
	b	27	23,68	34	25,19	61	24,50	7		c	11	9,65	11	8,15	22	8,84
	c	26	22,81	42	31,11	68	27,31			d	0	0,00	8	5,93	8	3,21
	d	43	37,72	45	33,33	88	35,34			a	27	23,68	48	35,56	75	30,12
	e	14	12,28	13	9,63	27	10,84			b	5	4,39	7	5,19	12	4,82
	f	1	0,88	0	0,00	1	0,40			c	24	21,05	21	15,56	45	18,07
4	a	35	30,70	42	31,11	77	30,92			d	28	24,56	65	48,15	93	37,35
	b	12	10,53	5	3,70	17	6,83			e	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	c	59	51,75	84	62,22	143	57,43			f	6	5,26	3	2,22	9	3,61
	d	6	5,26	3	2,22	9	3,61	8		g	60	52,63	66	48,89	126	50,60
5	a	8	7,02	4	2,96	12	4,82			h	38	33,33	31	22,96	69	27,71
	b	19	16,67	5	3,70	24	9,64			a	6	5,26	47	34,81	53	21,29
	c	23	20,18	44	32,59	67	26,91			b	22	19,30	55	40,74	77	30,92
										c	15	13,16	38	28,15	53	21,29
										d	25	21,93	2	1,48	27	10,84
										e	50	43,86	16	11,85	66	26,51
								9		a	8	7,02	23	17,04	31	12,45
										b	17	14,91	28	20,74	45	18,07

⁸ Total de questionários por secretaria.

⁹ Percentual por secretaria.

¹⁰ Número total de questionários.

¹¹ Percentual geral.

	c	4	3,51	1	0,74	5	<i>2,01</i>		b	63	55,26	69	51,11	132	<i>53,01</i>
	d	6	5,26	18	13,33	24	<i>9,64</i>		c	35	30,70	51	37,78	86	<i>34,54</i>
	e	14	12,28	26	19,26	40	<i>16,06</i>		d	9	7,89	10	7,41	19	<i>7,63</i>
	f	13	11,40	5	3,70	18	<i>7,23</i>		e	2	1,75	5	3,70	7	<i>2,81</i>
	g	7	6,14	2	1,48	9	<i>3,61</i>	13	a	86	75,44	112	82,96	198	<i>79,52</i>
	h	3	2,63	6	4,44	9	<i>3,61</i>		b	36	31,58	32	23,70	68	<i>27,31</i>
	i	2	1,75	10	7,41	12	<i>4,82</i>		c	8	7,02	24	17,78	32	<i>12,85</i>
	j	2	1,75	9	6,67	11	<i>4,42</i>		d	55	48,25	57	42,22	112	<i>44,98</i>
	k	6	5,26	1	0,74	7	<i>2,81</i>		e	36	31,58	41	30,37	77	<i>30,92</i>
	l	9	7,89	15	11,11	24	<i>9,64</i>		f	1	0,88	1	0,74	2	<i>0,80</i>
	m	2	1,75	0	0,00	2	<i>0,80</i>		g	5	4,39	6	4,44	11	<i>4,42</i>
	n	2	1,75	8	5,93	10	<i>4,02</i>	14	a	96	84,21	116	85,93	212	<i>85,14</i>
	o	11	9,65	5	3,70	16	<i>6,43</i>		b	48	42,11	54	40,00	102	<i>40,96</i>
10	a	8	7,02	0	0,00	8	<i>3,21</i>		c	29	25,44	22	16,30	51	<i>20,48</i>
	b	6	5,26	14	10,37	20	<i>8,03</i>		d	23	20,18	24	17,78	47	<i>18,88</i>
	c	42	36,84	47	34,81	89	<i>35,74</i>		e	13	11,40	16	11,85	29	<i>11,65</i>
	d	42	36,84	59	43,70	101	<i>40,56</i>		f	8	7,02	12	8,89	20	<i>8,03</i>
	e	13	11,40	9	6,67	22	<i>8,84</i>		g	12	10,53	12	8,89	24	<i>9,64</i>
11	a	25	21,93	6	4,44	31	<i>12,45</i>	15	a	4	3,51	5	3,70	9	<i>3,61</i>
	b	21	18,42	42	31,11	63	<i>25,30</i>		b	18	15,79	17	12,59	35	<i>14,06</i>
	c	43	37,72	58	42,96	101	<i>40,56</i>		c	92	80,70	112	82,96	204	<i>81,93</i>
	d	18	15,79	27	20,00	45	<i>18,07</i>		d	0	0,00	1	0,74	1	<i>0,40</i>
	e	3	2,63	1	0,74	4	<i>1,61</i>	16	a	24	21,05	46	34,07	70	<i>28,11</i>
12	a	1	0,88	0	0,00	1	<i>0,40</i>		b	3	2,63	5	3,70	8	<i>3,21</i>

	c	24	21,05	33	24,44	57	22,89		d	39	34,21	38	28,15	77	30,92
	d	53	46,49	31	22,96	84	33,73		e	38	33,33	53	39,26	91	36,55
	e	5	4,39	1	0,74	6	2,41	20	a	20	17,54	20	14,81	40	16,06
	f	7	6,14	10	7,41	17	6,83		b	22	19,30	19	14,07	41	16,47
17	a	105	92,11	116	85,93	221	88,76		c	34	29,82	53	39,26	87	34,94
	b	12	10,53	17	12,59	29	11,65		d	2	1,75	1	0,74	3	1,20
	c	13	11,40	6	4,44	19	7,63		e	24	21,05	27	20,00	51	20,48
	d	2	1,75	1	0,74	3	1,20		f	15	13,16	12	8,89	27	10,84
	e	24	21,05	43	31,85	67	26,91		g	17	14,91	20	14,81	37	14,86
	f	22	19,30	28	20,74	50	20,08		h	6	5,26	17	12,59	23	9,24
	g	2	1,75	4	2,96	6	2,41	21	a	113	99,12	131	97,04	244	97,99
18	a	83	72,81	115	85,19	198	79,52		b	1	0,88	1	0,74	2	0,80
	b	96	84,21	95	70,37	191	76,71	22	a	47	41,23	65	48,15	112	44,98
	c	21	18,42	21	15,56	42	16,87		b	66	57,89	69	51,11	135	54,22
	d	41	35,96	58	42,96	99	39,76	23	a	77	67,54	95	70,37	172	69,08
	e	4	3,51	6	4,44	10	4,02		b	50	43,86	36	26,67	86	34,54
	f	2	1,75	0	0,00	2	0,80		c	41	35,96	25	18,52	66	26,51
	g	31	27,19	29	21,48	60	24,10		d	44	38,60	46	34,07	90	36,14
	h	6	5,26	5	3,70	11	4,42		e	60	52,63	72	53,33	132	53,01
	i	10	8,77	1	0,74	11	4,42		f	49	42,98	54	40,00	103	41,37
	j	2	1,75	7	5,19	9	3,61		g	69	60,53	76	56,30	145	58,23
19	a	2	1,75	1	0,74	3	1,20		h	38	33,33	23	17,04	61	24,50
	b	21	18,42	27	20,00	48	19,28	24	a	12	10,53	10	7,41	22	8,84
	c	9	7,89	7	5,19	16	6,43		b	93	81,58	104	77,04	197	79,12

c	35	30,70	53	39,26	88	<i>35,34</i>
d	58	50,88	88	65,19	146	<i>58,63</i>
e	16	14,04	20	14,81	36	<i>14,46</i>
f	91	79,82	114	84,44	205	<i>82,33</i>
g	5	4,39	10	7,41	15	<i>6,02</i>
h	5	4,39	12	8,89	17	<i>6,83</i>

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Identidade pessoal e profissional

- Lembrando-se da escola em que estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?
- Que tipo de aluno(a) você era? (comportamento, participação, interesse...)
- Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de se ensinar a manter o equilíbrio dos sentimentos?

Concepções de educação, escola e ensino

- Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra interesse por nenhuma das atividades escolares?
- Como você vê os problemas da educação hoje? (pequenos, insuperáveis, pontuais, difíceis...)
Como seria a(s) solução(ões) plausível(eis)?
- Quem você acha que tem a maior responsabilidade em relação à educação escolar: governo, família, diretor, aluno ou professor?

Função do psicólogo escolar/educacional

- Para você a psicologia é uma ciência?
- Sendo uma ciência qual é o seu objeto de estudo?
- Você acha importante a presença do psicólogo nas instituições escolares? Explique por quê.
- Você já trabalhou em escola que tenha um psicólogo em seu quadro de funcionários? Conte um pouco dessa experiência.
- Conhece o PLC 3688/2000? Qual sua opinião a respeito dele?

Atuação do psicólogo escolar/educacional

- Quem pode se beneficiar mais com a presença do psicólogo na escola? Por quê?
- Quais você acredita que seriam as ações que um psicólogo dentro da escola?
- Você acredita que um psicólogo deveria fazer parte da escola como um funcionário ou deveria trabalhar em forma de consultoria? Por quê?
- Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo? Por quê?

APÊNDICE G: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

EE NS ABADIA - 03/03/2014

S1)

[Lembrando da escola em que você estudou, o que pensa que mudou na educação formal?]

Em qual sentido? no sentido de disciplina? No sentido de sala de aula?

[no geral]

Eu sinto que mudou bastante da época que eu estudei pra agora. Essa escola aqui por exemplo, eu estudei aqui 4 anos. Do tempo que eu estudei pra cá, eu sinto que o perfil dos alunos mudou - e não foi uma modificação boa. Eu terminei aqui o segundo e terceiro colegial... em 1998, 1999. Não tem assim tanto tempo. E eu sinto, que em questão de compromisso com os estudos modificou pra pior. Os meninos são hoje mais descomprometidos. Em relação ao respeito com o professor, com os funcionários da escola, eu sinto que também teve uma modificação pra pior. Sinto que a questão disciplinar em sala de aula, hoje é mais difícil do que nas épocas que eu estudei. Eu acho que o perfil do aluno hoje, ele é um aluno mais indisciplinado, ele é um aluno menos consciente, em relação a questão da importância do estudo, o compromisso com o estudo. E eu sinto que os pais da época que eu estudei, pra época de agora, eles também são pais... não sei se não são conscientes, mas eu sinto que eles também não têm aquele compromisso de estar orientando, conscientizando o menino, sobre a importância da disciplina na escola e da autodisciplina pra estar em dia com os compromissos com os estudos. Então eu sinto que houve uma piora muito grande em todos os aspectos. Não só nessas escolas, mas nas outras que eu trabalhei também, dá pra perceber que o perfil não é só dessa escola. É um perfil geral, parece que essa geração que está vindo agora, é o perfil dela. Inclusive em escolas particulares, que eu também já trabalhei em escola particular, porque muitas vezes as pessoas pensam assim: "Ah na escola pública os meninos não têm compromisso, mas na escola particular tem um compromisso muito grande". É engraçado como que o perfil dos alunos é bastante parecido. Eles gostam das mesmas coisas, eles têm os mesmos problemas disciplinares. Da mesma forma que você tem uma minoria de aluno, tanto na pública quanto na particular, que é comprometido, você tem uma maioria que é descomprometido. Então, é até estranho, mas são perfis bastante parecidos nesse sentido.

[Que tipo de aluno você era? Com relação basicamente a comportamento, participação, rendimento...]

Olha, eu fui um aluno que tinha média de notas até boas. Mas eu era um aluno indisciplinado. Mas apesar de ser indisciplinado, eu sinto que tinha uma diferença em relação aos alunos de hoje. Eu ia na indisciplina até um certo momento. Quando o professor me chamava atenção, me mostrava que o que eu estava fazendo estava errado, que comprometia o meu desempenho no estudo, comprometia os outros meninos, eu sentia assim que eu tinha mais humildade, de aceitar que o que eu estava fazendo estava errado, que eu tinha que mudar minha postura. Não ficava brigando, discutindo com professor. Hoje a gente vê que os alunos já não têm mais essa consciência. O menino está fazendo um negócio errado, o professor chama atenção dele, então ele quer justificar de qualquer maneira que aquele comportamento que ele está fazendo é um comportamento correto. E que o professor está sendo autoritário de tentar colocar um limite e mostrar pra ele: "Olha, até aqui você não estava atrapalhando o desempenho dos seus colegas. Até aqui você estava permitindo que a aula transcorresse normalmente. Mas a partir daqui você está tornando impossível que você e os outros alunos estudem, e que o professor consiga desempenhar a função dele que é poder passar as orientações dentro da disciplina que ele trabalha."

[Que tipo de professor mais te agradava? Que tipo menos agradava? Conte algum episódio que ilustre.]

Então, isso é uma outra coisa, já acho que isso é um perfil pessoal meu. Porque eu sinto que tanto os meninos de hoje, quanto os da minha época, eles tinham uma visão diferente. Eu gostava de professor que era mais rígido, e de professor que gostava de aprofundar na matéria. Principalmente nas áreas que eu gostava mais, mais na área de humanas, na área de Geografia, de Filosofia, História. Então, quanto mais o professor aprofundava nos assuntos, quanto mais ele abria a discussão, mais eu me interessava. Eu normalmente até pesquisava sobre o assunto pra poder debater. Mas eu acho que isso é mais um perfil meu porque o que eu noto, da época dos meus colegas e que eu noto de hoje, é que os meninos normalmente já gostam de professor que não seja de apertar muito com a matéria. Eles não gostam muito de discutir sobre as questões da matéria, tem parece que medo de expor opiniões. Então acho que mais ou menos isso.

[Você se lembra das expectativas que tinha em relação aos estudos? Você se realizou ou frustrou?]

Em relação aos estudos no ensino fundamental e médio? Educação básica? Ou superior?

[... desde o básico.]

Ah, até o superior? Olha, eu sinto que dentro das condições existentes, pra mim foi bom. Depois que eu terminei o ensino, a educação básica, eu fiz a faculdade. Não tive dificuldade de conseguir trabalho. Inclusive, pra falar a verdade, eu não dei conta de aproveitar todas as oportunidades que eu tive. Passei em três concursos, já trabalhei em duas escolas particulares. Então assim, não tive dificuldade de arrumar trabalho. Como eu venho de uma família... de uma família pobre... depois que eu formei eu tive uma melhoria na minha condição social, na minha qualidade de vida. Nesse aspecto eu não tenho o que reclamar. Foi muito bom. Em relação ao que eu acho que eu poderia ter chegado, eu sinto que se eu tivesse tido uma educação básica de melhor qualidade, eu teria conseguido ir mais longe do que eu consegui ir. Então eu acho que ficaram algumas limitações de qualidade que ao longo do caminho têm me atrapalhado.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de ensinar a manter o equilíbrio?]

Olha, eu acho que a educação me apresentou dois aspectos. Eu era mais intolerante, acho, antes de começar a dar aula. Eu acho que todos os problemas, todos os conflitos que existem dentro da área de educação, acho que é uma área extremamente conflituosa, porque a gente lida com muitos interesses diferentes. Porque tem o interesse da Secretaria de Educação (estadual pra quem trabalha no estado ou da municipal para quem trabalha no município) ou da escola particular, que a intenção é formar um aluno que tenha um certo nível de conhecimentos, de habilidades, que ele possa prestar um vestibular, ou prestar um concurso, e ter uma vida profissional. Tem o interesse do aluno que é o professor não apertar ele. Ele até quer atingir todos esses objetivos, mas ele quer atingir todos esses objetivos sem fazer muito esforço. Então à medida que o professor vai tentar colocar em prática o objetivo, que é a formação do aluno, ele vai ter que exigir algum esforço desse aluno. E o aluno, ele tem uma certa resistência de se esforçar. Então, na consciência deles o professor pode dar notas, sem ele fazer esforço. O professor pode ajeitar uma questão de prova, deixar ele fazer uma prova de consulta, alguma coisa assim, pra ele não ter que se esforçar muito. Tem a questão dos pais, que eles querem que os filhos aprendam e tenham um bom desempenho, mas ao mesmo tempo, se o aluno passa do limite, toma alguma postura disciplinar com o menino, às vezes o pai se sente ofendido, acha que o filho foi injustiçado. Não compreende que o que ele estava fazendo estava fora do limite. Ou às vezes, igual escolas que eu já trabalhei, eu já tentei apertar um pouquinho mais de conteúdo, pra ver se os meninos davam uma melhorada de desempenho. Os pais acham que está apertando demais. Então eu senti assim, que é um ambiente assim muito conflituoso. Tem muitos interesses divergentes ao mesmo tempo, e isso

faz com que à força a gente aprenda a ser mais tolerante. Então eu acho que área de educação, com todos os conflitos que ela tem, ela me tornou um pouco mais tolerante do que eu já era.

[Pelo que você fala vemos que você construiu isso muito na prática.]

Foi, eu era muito intolerante.

[Mas a formação inicial não te modificou tanto nisso? Você acha que é possível ensinar alguém a lidar melhor, a ser tolerante, já na graduação, antes de chegar à sala de aula? Tem como trabalhar essas questões dentro da licenciatura ou é só mesmo na prática?]

Eu tenho uma certa dificuldade de te responder isso com precisão, porque minha visão na situação é um pouco limitada. Eu posso te falar dentro da formação que eu tive, na faculdade que eu estudei. Pra mim poder te responder isso melhor eu teria que ter um convívio melhor com outros lugares, ver como que isso é feito em outros lugares. Mas, onde eu estudei, onde eu fiz meu curso de graduação, eu percebi o seguinte: quem já trabalhava na área de educação - tinha muita gente que tinha o magistério e tinha que fazer licenciatura plena, então já tinha experiência com a área de educação - eles já tinham uma visão que é uma missão muito difícil a educação. E eles já tinham desenvolvido essa tolerância, porque eles já estavam atuando, já estavam convivendo com esses problemas, com esses conflitos. O pessoal que era mais novo, igual eu, que ainda não tinha contato com a sala de aula, não tinha contato com a área de educação, a gente já tinha uma visão diferente. A gente pensava que era possível modificar algumas dificuldades que a gente vê na educação, mudando a postura do professor, demonstrando mais empenho por parte do professor. Hoje eu já vejo que eu estava bastante enganado. Das escolas que eu trabalhei, eu sinto que os professores eles têm muito interesse de ver uma melhoria no desempenho dos alunos. Se esforçam até demais. Toleram muita coisa, muito problema. Então, eu acredito, pelo que eu vi, no meu curso de graduação, só trabalhando e convivendo com os problemas que as pessoas vão amadurecendo isso. Não tem como você amadurecer uma pessoa, numa situação tão conflituosa, se ela não tiver em contato com o conflito. As primeiras vezes que eu comecei a ver esses problemas foi quando eu comecei a fazer o estágio. Eu senti que os professores de onde eu fiz os estágios eles tinham uma dificuldade tremenda com indisciplina, em sala de aula. Tinham uma dificuldade tremenda de compromisso com os alunos. Depois a gente vai começando a dar aula e vai vendo maiores problemas.

[Que tipo de experiência formativa você reconhece como mais valiosa na sua prática de sala hoje em dia? E qual aquela que julga dispensável?]

Olha, eu vou te ser bastante sincero. Eu fiz o curso de graduação. Aí depois eu fiz uma especialização. Mas, a única coisa que realmente me ajudou mais em sala de aula foi a

experiência mesmo de trabalho. No processo de formação, o que me ajudou bastante, eu trabalhei quase dez anos no colégio José Ferreira. Então, quando eu entrei lá, foi praticamente meu primeiro emprego. Eu tinha trabalhado, acho que uns 2 meses, numa cooperativa em Igarapava. Mas foi uma experiência muito rápida. E aí depois eu tinha passado num concurso do Estado, trabalhei acho que uns 3 meses e me chamaram para trabalhar no José Ferreira, eu larguei o Estado e fiquei só lá - foram quase 10 anos. Então foi praticamente como começar do zero. Então eu senti assim, tudo que eu aprendi na graduação era 5% do que eu precisava. O que depois, mais pra frente, eu já estava trabalhando, eu já aprendi na especialização, foi mais ou menos repetir tudo que eu já trabalhava com os meninos em sala de aula. O que realmente que eu acho que me ajudou, nesse processo de formação, foi trabalhar lá no colégio. Lá eu tinha sala de aula. Eu dava aula online. Montava caderno de vestibular. Trabalhei com a produção do material didático, da apostila do colégio. Então é um nível de exigência tão grande, que eu tinha que pesquisar demais, tinha que estudar muito, pra poder conseguir dar aula nos primeiros anos. Porque eu tinha uma deficiência enorme da educação básica. A graduação também foi muito deficiente. Então tive que estudar muito, pesquisar muito. Já convivi com pessoas que já estavam há muitos anos trabalhando, então foram transmitindo experiência. Eu acho que foi o que mais me ajudou. Eu acredito que se eu não tivesse trabalhado lá, e tivesse passado todos os apertos que eu passei, eu acho que eu trabalharia a vida toda na educação pública e não conseguiria caminhar o que eu consegui caminhar lá. Que ainda não é suficiente, mas que me ajudou bastante.

[O que você pensa a respeito do conceito de autodidata? Você acha que a figura do professor pode ser suprimida do processo de ensino aprendizagem?]

Autodidata pros alunos da educação básica? Olha, eu vou te falar uma coisa. Pela experiência aí, são 11 anos que eu trabalho com, aluno que conseguiria ser autodidata, que eu conheci, nesse tempo todo não seria nem uns 5% dos alunos que eu já dei aula. Porque a maioria, tendo professor e o pai cobrando, eles já não estudam. Então, muito complicada essa geração de hoje.

[Então não é possível pensar a educação sem a figura do professor?]

Eu acho que dentro do que eu conheço hoje, do perfil dos alunos, eu acredito que não. Pra ter uma educação sem o professor a pessoa tem que ter uma maturidade e uma disciplina muito grande, de se organizar, organizar os horários de estudo, de se empenhar. Recursos... tem a internet, tem cursos à distância, o que não falta é livro, revista pras pessoas lerem... Mas um aluno que não tem compromisso com o estudo, nem com a supervisão do professor e a

supervisão do pai, se ficar só por conta dele eu acredito que não vai querer (rs) estudar de forma alguma.

[Como você vê os problemas da educação hoje: pequenos, insuperáveis, pontuais, difíceis?]

Eu acho que dentro do modelo de consciência que as pessoas têm em relação à educação e com a legislação que nós temos hoje é insuperável. O professor hoje ele está super limitado. Ao mesmo tempo que cobram do professor que ele tem que manter a disciplina em sala de aula, tira dele todos os recursos que ele tem pra fazer isso. Então por exemplo, ele não pode dar suspensão pro aluno, ele não pode, em caso extremo, ele não pode dar expulsão. Se ele der uma bronca mais rígida no aluno, ele vai comprar uma briga enorme com os pais e com a legislação. Então, uma situação bastante complicada. Se não munir o professor com recursos, para que ele possa manter a disciplina de sala de aula, e condição de cobrar dos alunos assim... uma resposta, em relação ao compromisso com os estudos - e quando eu falo de cobrar, não estou falando de autoritarismo. Eu falo alguma forma de ter como exigir essa resposta. Eu acho que é insuperável.

[Para você psicologia é uma ciência?]

Olha, eu acredito que sim. Tem um objeto de estudo, né? Não saberia definir exatamente qual é o objeto de estudo, porque o meu conhecimento é em senso comum.

[A pergunta seguinte seria, qual é esse objeto de estudo?]

Então, eu não sou da área, mas eu acredito que o objeto de estudo é entender o pensamento e o comportamento das pessoas, né? Não sei qual que é a definição que eles dão cientificamente, mas acredito que o interesse esteja dentro disso.

[Você já trabalhou com algum psicólogo na escola?]

Psicólogo eu trabalho com um aqui no colégio. Ele é psicólogo, mas aqui ele é professor.

[E com relação àquele profissional que ocupa a função de psicólogo?]

Não, lá no colégio José Ferreira, tinha um professor de filosofia que ele dava aula, e ele era coordenador. Nesse processo de coordenador, ele trabalhava com pais, trabalhava com os alunos. Então eu acredito, que essa formação dele em psicologia para lidar com os conflitos que ele tinha que lidar era essencial. E ele conseguia, ele tinha uma facilidade boa de conseguir, dentro das limitações existentes, gerenciar esses conflitos.

[Mas ele trabalhava mais o pedagógico?]

Isso, mas ele trabalhava muito essa questão dos conflitos humanos também. Porque, vou te dar um exemplo: lá como é um colégio que às vezes o aluno se sente muito cobrado, porque às vezes a família têm uma expectativa (não estou dizendo que sejam todos os alunos, mas

uma parte dos alunos), a família tem uma expectativa muito grande em relação a formação do aluno, ao futuro profissional desse aluno. Então às vezes a família cobra muito de uma parte dos alunos. E ao mesmo tempo, a escola também ela lança uma série de oportunidades pros alunos, e às vezes eles sentem como uma necessidade de responder àquilo... (também não são todos, é diria uma minoria) então às vezes acontece casos assim. Do aluno entrar em conflito certa época, *stress*, aparece aluno chorando em sala de aula. Então ele gerenciava muito bem esses conflitos. Conversava, conseguia acalmar o aluno, dar uma orientação. Então acho que era um trabalho bom. Oficialmente ele não era o psicólogo da escola, mas na prática, nesse processo de coordenador, apaziguador de conflitos e tudo mais, ele acabava agindo assim como um psicólogo.

[Você comentou que não conhecia o projeto... o projeto de lei que propõe a inserção do psicólogo nas unidades escolares da rede pública...]

Aqui na escola se alguém conhecia não comentou com ninguém também (rs).

[Você imagina que pode haver algum problema na entrada desse profissional dentro da rotina escolar?]

Olha, o que eu vejo hoje é o seguinte os professores, eles são muito abertos a tudo que possa ajudar. Então, se o psicólogo vem com a intenção de ajudar, a resolver os problemas, eu acredito que ele não deva ter problema de ser inserido na escola. Só que, o problema que nós temos, é que normalmente a legislação que vem, e as ordens que chegam pra gente, são mais no sentido de cobrar coisas que nós não temos recursos pra dar resposta. Então se esse psicólogo vem como uma forma de cobrança, de exigência, de algo que nós não temos recursos pra fazer, com certeza eu acho que ele não vai ser bem vindo nas escolas.

[Pensando no trabalho do psicólogo na escola, quem você acha que mais se beneficiaria ou que tipo de auxílio ele poderia prestar aos seguintes sujeitos: família, professor, aluno, funcionário e direção]

Olha, se ele fizer um trabalho, mais ou menos no sentido do que eu te falei que o professor lá no colégio fazia, se ele for um gerenciador de conflitos, se ele for uma espécie de orientador, um apaziguador, uma pessoa que esteja pronta a ajudar a resolver essas situações, eu acredito que ele possa ajudar todos esses setores que você falou. Porque o conflito não envolve só o aluno, nem só o professor, nem só o diretor, a escola como um todo.

[Você pensa que o psicólogo deve fazer parte do quadro de funcionários da escola? Ou ele poderia trabalhar na forma de consultoria?]

Olha, se for uma pessoa que for ajudar a resolver os problemas, eu acho que ter ele de forma permanente seria ótimo. Por exemplo, essa escola aqui, ela é uma escola que nós temos um

perfil de aluno bastante difícil. Então nós temos alunos que são filhos de pessoas que usam drogas, temos alunos que são parentes de traficantes, de bandido. Dependendo do curso noturno, já teve aluno que saiu da penitenciária e veio pra cá. Então nós temos alunos de perfil disciplinar, de vida e tudo mais, bastante difícil. Eu acho que se a gente tiver uma pessoa que possa ajudar a gerenciar tudo isso acho que permanentemente seria ótimo. Aqui nós temos, por exemplo, as supervisoras que elas ajudam a gente bastante, nesse gerenciamento dos problemas e tudo mais. Então, ter um apoio a mais, alguém a mais que esteja pronto a ajudar...

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo? Por quê?]

Bom, eu não tenho filho. Mas se eu tivesse um filho e eu tivesse pessoas que pudessem ajudá-lo, acho que se eu tivesse filho eu gostaria. Como eu acredito que outros, quem é pai ou mãe, provavelmente, toda pessoa que puder ajudar é bem-vinda.

[Seguindo aquele modelo que você havia mencionado anteriormente?]

Isso mesmo.

[Terminamos nosso roteiro, existe algo mais que gostaria de registrar nessa conversa?]

Não, eu acho que tudo que nós conversamos foi bem proveitoso, foi até bom que é uma coisa eu não estava sabendo que está acontecendo. Eu já fiquei sabendo agora que tem esse projeto. Inclusive esse projeto ele já está aprovado, ou está em votação?

[Ele é resultado de uma história longa. Podemos continuar conversando, mas o registro se encerra aqui.]

EE NS ABADIA - 03/03/2014

S2)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

A dificuldade de se tratar com aluno. O aluno não está tendo em casa um respaldo que tínhamos antigamente, de aquela educação formal da mãe educar e tudo, aparentemente as crianças estão largadas.

[Que tipo de aluno você era? Lembrando da sua escola... com relação a comportamento, participação, interesse...]

Comportamento meu era bem complicado, digamos assim. Realmente eu não era um aluno disciplinado, mas era um aluno de excelentes notas. Sempre, entre as cinco melhores notas da

escola toda, eu sempre estava ali presente. O rendimento meu sempre foi acima da média dos outros.

[Mas esse comportamento não tem relação com interesse? Com os métodos da escola?]

Eu acredito que é tudo junto. Não seria interesse, seria a facilidade que eu tenho para assimilar. Então eu não sou daquele aluno... Eu não preciso ficar parado, prestando atenção naquilo, que eu consigo assimilar com muita facilidade... o que é passado.

[Que tipo de professor mais te agradava? Que tipo de professor menos te agradava? Conte um episódio que ilustre um caso desses.]

O que agrada mais é o que põe em prática, o que ele está tentando transmitir. E o que agrada menos, logicamente, seria o contrário. Aquele que fica só batendo na mesma tecla e a gente não sabe depois pra que vai usar aquilo que ele está tentando transmitir pra gente.

[Você se lembra das expectativas que tinha em relação à conclusão dos estudos? Você se realizou ou se frustrou?]

Mais ou menos. Eu tinha expectativas de aprofundar um pouco mais nos estudos. Mas não tive oportunidade. Tive oportunidade de fazer uma faculdade, federal inclusive, mas não pude aprofundar mais, não pude investir mais nesses estudos mesmo.

[Tem algum motivo que queira comentar?]

Precisava trabalhar...

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de se ensinar a manter o equilíbrio nos sentimentos?]

Não sou a melhor pessoa pra lidar com essas coisas não. Porque o comportamento está muito complicado. Está muito estranho, o comportamento dos alunos que a gente recebe atualmente. No começo - são hoje... estou com 30 anos de carreira já - era melhor. Agora está bem complicado. E lidar com essas emoções, digamos assim, está ficando cada vez mais difícil.

[Você acha que tem alguma maneira de ensinar um novo professor a conseguir lidar melhor com isso?]

Pra te falar a verdade eu acho que a faculdade só te dá o embasamento mesmo teórico. Que é, claro, fundamental em tudo que a gente vai fazer, mas na prática, dentro da universidade a gente não consegue, a gente não tem ideia do que vai encontrar depois. Então é complicado, só a prática mesmo.

[Que tipo de experiência formativa hoje você reconhece como mais valiosa? No seu dia a dia de sala...]

É a experiência do trabalho mesmo.

[Não necessariamente acadêmica...]

Não mesmo. Claro que ajudou bastante, pelo nível da faculdade que era inclusive, mas é a experiência de sala de aula, mesmo... Pra você conseguir conduzir, controlar uma sala de aula, não é fácil mais não.

[Você não fez menção, mas existe algum curso que realizou e que hoje julga completamente dispensável para sua prática profissional?]

Não, até que cursos, esses cursos rápidos, esses cursos de aperfeiçoamento, 100 horas, 120 horas... Alguns eu já, pra te falar a verdade, nem lembro os que eu fiz. A única coisa que realmente ficou, foram porque eu aproveito, o que eu uso. Então, esses dispensáveis já foram dispensados, eu não lembro.

[E tem algum que te marcou?]

Não, só a pós-graduação em metodologia, mesmo. Que foi um pouco melhor do que os outros.

[Quando você acredita que surgiram as escolas? E antes disso como você supõe que era feita a formação dos mais jovens?]

Bom, se a gente for pegar pela história... Na época dos gregos. Platão, aquela turma (rs)... eu acredito que foi ali que... o começo de tudo. Então esse conhecimento era transmitido realmente de pessoas pra pessoa. Aquele grupo que se sentava trocando experiências ali, tentava transmitir o conhecimento deles pros outros.

[E antes disso?]

Não tenho ideia. Não faço...

[Antes disso, provavelmente as crianças não iam à escola?]

Não sei. Talvez fosse só a família mesmo, que é o que está faltando hoje em dia.

[O que você pensa do conceito de autodidata? A figura do professor pode ser suprimida do processo ensino-aprendizagem?]

Não, não acredito não. Suprimida não, de forma alguma. Ele é um... eu não gosto de falar nesses termos assim não, mas é... realmente é um mediador disso. Ele tem... vai te abrir uma visão do caminho mais fácil pra...

[Você acha que alguém pode ser autodidata?]

Acho que poder ser, sim. Mas ele precisa de uma orientação. Sozinho, sozinho não.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra interesse por nenhuma atividade escolar?]

Tento fazer uma amizade com eles. Conversar sobre outros assuntos, nada a ver com escola. Vamos falar sobre família, vamos falar sobre rua, namorado, namoradas e tudo. E ganhando a

confiança deles se é aluno, eu tento convencê-lo a participar das atividades que eu proponho nas aulas.

[Você já falou um pouco, mas vamos continuar... como você vê os problemas da educação hoje? (insolúvel, pontual, complexo, normal...)]

São muito difíceis e quase, quase impossíveis de serem solucionados. Eu acredito que... tem que ser feita uma mudança muito radical. O estatuto da criança e do adolescente, ele está sendo, vamos dizer assim, uma interpretação errônea dele. Isso está dando à criança, e até às famílias mesmo... não têm essa interpretação sobre isso aí. Fica aquela coisa de que: o aluno acha que ele pode tudo. Ele pode tudo, ele é o dono e senhor da situação. Tanto que nem pai nem mãe não pode corrigir. Eu tenho 50 anos de idade, eu apanhei pra caramba. Apanhava do meu pai, da minha mãe. E isso não me causou trauma nenhum. Se você não tiver alguém pra você corrigir, porque a criança precisa, ele sente necessidade de limites. Se ela não tem limite, não é dentro da escola que ela vai ter. Não são os coitados dos professores que vão conseguir estabelecer limites para aquele cidadão.

[Não representa mais aquela autoridade...]

Não tem jeito, não tem... Não existe mais aquela educação que você tinha, de você respeitar os mais velhos, de você respeitar as outras pessoas, de você respeitar o terceiro. Isso não existe mais.

[Quem você acha que tem a maior responsabilidade em relação a educação escolar? Governo, família, professor direção...]

Todos. Todos, o governo teria que dar um apoio maior, uma tranquilidade, uma valorização em termos de dinheiro mesmo. Não é em termos de... cursos e tudo. Em termos de dinheiro, pra dar uma tranquilidade pro professor poder vir. Ele pode trabalhar em um cargo, que ele sabe que ele tem condição de trabalhar 20 horas por semana e trabalhar bem feito. Uma coisa programada, uma coisa organizada. E não igual a gente faz. Eu por exemplo, dou 60, 70 aulas por semana. Pergunte-me se eu faço planejamento disso. Não! Não faço. Ah, mas como você dá aula? Eu falo, mas eu dou aula há 30 anos. Estou repetindo o que eu fazia antes. Então não tem condições da gente pegar essa utopia de você ver a individualidade do aluno, pra tratar isso, tratar o aluno como um ser diferente. Como? Que horas que eu vou fazer isso? Eu tenho minha casa, tenho meus filhos que eu quase não vejo. Minha esposa que eu quase não vejo. Então, a gente tem que ser valorizado pelo governo. A gente tem que ter apoio dos pais dentro de casa. Cobrar fazer tarefa, fazer tudo. Certo, tem que ter apoio de todos os lados. Porque só o professor em si, não vai conseguir.

[Pra você psicologia é uma ciência?]

Acredito que até certo ponto sim, porque ciência eu julgo que seja uma coisa um pouco desconhecida. Que eu particularmente, então, não tenho alcance. Pra mim então sim.

[Sendo ciência, qual seria seu objeto de estudo?]

A mente, o comportamento humano, a mente humana...

[Você já trabalhou em escola que tinha psicólogo trabalhando?]

Tentando lembrar aqui, no começo... Já, já fizemos esse trabalho sim. Porque até no município, aqui já teve psicólogos. Já sim.

[Tem alguma coisa que te marcou nessa experiência?]

Não, que eu me lembre não.

[Conhece o projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais no quadro de funcionários da escola? E qual sua opinião?]

Não conheço. Já ouvi falar, mas não conheço.

[Quem poderia se beneficiar mais com o trabalho de um psicólogo na escola?]

O próprio aluno. Acredito que ajudaria bastante ele a perceber as nuances da vida, do cotidiano, e da necessidade do estudo.

[Qual o apoio que o psicólogo pode trazer para: família, professores, alunos, direção?]

Eu acredito que sim. Trabalhar em grupos separados. Professores com certeza o *stress* que tem na sala de aula. Com certeza, porque a gente sai às vezes querendo matar um, enforcar moleque, jogar lá de cima do prédio. Na família seria no caso de dar um pouco mais de apoio. Fazer lembrar que é filho, e que tem que ser amado, e que tem que ser resgatado. Antes que fique jogado e largado na rua.

[Pra diretor, pra funcionários...]

Eu acredito que na mesma forma que de professor... Eles sofrem de maneiras diferentes, mas o mesmo *stress*.

[Você consegue perceber algum problema na entrada desse profissional na rotina escolar?]

Pelo contrário. Eu acredito que só ajudaria.

[Você consegue reconhecer alguma ação que acha que o psicólogo deveria fazer na escola?]

Eu acredito que é essa parte de comportamental, parte de socialização.

[Mais individual ou coletivo mesmo?]

Aí é que é difícil... Será que funcionaria coletivo? Porque seria interessante, seria o coletivo. Porque eles têm dificuldade de viver numa sociedade. Eles não percebem a função de cada um na sociedade. E isso inclusive, como na pergunta anterior, dentro de casa. Então acredito

que ajudaria bastante a convivência, a melhora dessa convivência no relacionamento familiar. E isso ele carregaria pra dentro da escola.

[Nada exclui também um trabalho individualizado?]

Eu acho que é o princípio de tudo isso.

[Você acha que o psicólogo deve trabalhar na escola como funcionário ou poderia ser uma atuação como uma consultoria?]

Olha, minhas filhas estudavam numa escola particular e essa escola era atendida por um psicólogo sim, é atendida por um psicólogo. E eu não me lembro, parece que esse psicólogo não faz parte do quadro de funcionários. Ela é um atendimento individualizado, e coletivo. São os dois momentos, que tinha. Era uma coisa tipo consultoria mesmo. Eu acredito que a princípio, vamos dizer assim, eu não conheço como eu disse já, eu não conheço o texto da lei, seria pelo menos um começo. Agora acredito funcionaria até melhor. Porque se partir do princípio que ele se torne um funcionário da escola, provavelmente ele caia no mesmo ambiente escolar. E tem que ser um pouco diferenciado, ele tem que conseguir separar essas duas coisas. Ele tem que auxiliar o ambiente escolar e não fazer parte dele.

[Você gostaria que a escola dos seus filhos tivesse um psicólogo atuando trabalhando o dia todo? Porque?]

É como eu já disse...Tem o psicólogo lá. E assim, ela trabalha o dia todo. E eu acredito que seja muito interessante. Porque soluciona. Não sei se é função do psicólogo isso, mas além de ajudar, auxiliar em tudo o que acontece, atendimentos que têm, tanto individualizado, quanto coletivo, ajuda a solucionar muitos problemas dentro da escola.

[Muito bem! Tem alguma coisa que não foi perguntada e que você gostaria de comentar nesse momento?]

Não, acho que até falei até demais. Nossa senhora!

[Agradecemos muito.]

EE NS ABADIA 03/03/2014

S3)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Da minha época que eu estudei, o que que mudou? Ah! Na verdade eu acho que assim, acho que talvez a concepção, a mudança de pensamento do... Mas vai e volta, sabe? Eu acho assim,

que a educação parece que quer inovar, mostra coisas novas, mas busca do tradicional, do antigo. Então.... Não vejo...

[uma tendência clara...]

clara... Vejo que vai e volta. Sabe? Por mais que tenha tecnologias hoje... eu falo, por causa de alguns métodos de ensino.

[mas se pensarmos por exemplo em sujeitos, em figuras... Professores, alunos... mudou muito?]

Não mudou tanto não, podia ter mudado mais. Sabe? A evolução acho que não acompanhou tanto não. Eu vejo hoje, simplesmente pelo celular, olha só: que é uma tecnologia, é proibido usar em sala de aula, sabe? De usar... É uma lei, mas será que não teria uma outra forma de você fazer um uso adequado dessa tecnologia? Dentro da sala, de uma forma tranquila. Então, tem a inovação, mas a gente fica presa, sabe? Não sei se você está... os métodos mudaram, mas você entra na sala de aula e está lá o quadro negro, o giz e os recursos que você tem ainda são de outrora. Então eu vejo um "paradigma" aí. Sabe?

[Que tipo de aluna você era? Com relação a participação, interesse, rendimento etc.]

Muito preocupada em assimilar as coisas. Nunca fui uma aluna dispersa, bagunceira, não. Sempre preocupada com o aprender.

[Que tipo de professor mais te agradava? Que tipo menos agradava?]

O professor mais responsável, que passava pra mim o compromisso, que me chamava atenção. Não só no que ele está ensinando, mas a vivência, o porquê sabe? A questão de estar estudando não por estudar, sempre pensar. Sempre pensar, que eu posso fazer com isso. Não simplesmente jogar o conteúdo.

[e menos te agradava?]

Como eu era muito preocupada, eu não procurava muito os defeitos. Eu procurava assim, quem poderia me passar algo mais positivo.

[Você se lembra das expectativas que tinha com a conclusão dos estudos? Você se frustrou ou se realizou?]

Não, me realizei. Eu desde pequenininha queria ser professora, mesmo. Era... o meu objetivo era esse. Eu era de uma família numerosa e meu pai falava que eu ia ser costureira. Muito trauma pra mim. Como tinha admissão ainda... e ao invés de fazer curso de admissão, fui fazer curso de costureira. Não era o que eu queria. Era o que meu pai falava que podia pagar pra mim. Então eu tenho essas coisas assim, que eu acho que a educação precisava ter um impulso maior dentro da modernidade, dentro das tecnologias que tem hoje. E a gente se frustra nesse sentido. Mas eu sou feliz com minha... escolhi ser professora porque gosto de ser

professora. Gosto de passar... motivar meus alunos. Gosto de passar pra eles a importância de estar aprendendo mais, de querer ser algo melhor. Porque eu me inspiro em mim mesma, eu acho que eu consegui transformar minha vida através da educação.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de se ensinar a manter o equilíbrio nos sentimentos?]

Eu me considero uma pessoa equilibrada. Sabe? Ponderada... no dia a dia. Reconheço que tem professor que perde o rumo... perde o sentido... perde a razão... até em poucos segundos.

[Você acha que é possível ensinar esse equilíbrio, nos cursos de formação professores?]

Acho que curso de... Eu não sei se é porque eu trabalhei muito com psicólogo... trabalhei um tempo em FEBEM. Mais de 5 anos em escola de FEBEM... onde eu tive o psicólogo, o orientador educacional, sempre lutava. A gente tinha um trabalho muito positivo. Então eu acho que isso me ajudou bastante e eu vejo que muitos não têm isso.

[Mas você fala de um aprendizado e de um desenvolvimento que acontece na prática...]

Mas na prática assim... esse apoio que a gente teve... psicológico... que eu... digo assim, do profissional trabalhando junto nas dificuldades diárias. Isso dá pra gente uma segurança. Eu acho que a gente adquire isso. Até pra você entrar na sala de aula você tem uma postura diferente. Porque você está mais preparado para a adversidade... pros acontecimentos. Você conhece mais o ser humano, eu acho que falta isso na formação. No meu ver falta.

[Na sua carreira, você acha que teve algum curso que você concluiu e acha completamente dispensável para a sua prática profissional hoje?]

Eu acho que tudo que eu aprendi é válido. Sabe? Eu vejo assim, quanto você aprender, mesmo que não seja... Eu considero uma gavetinha de saberes que não ocupa espaço. Eu acho que tudo que eu aprendi é válido, mesmo que eu não esteja usando agora. Mas eu posso estar auxiliando... não é nem a mim ou ao meu conteúdo, mas... surgiu uma dúvida que eu possa estar orientando. Então não vejo nada que seja assim... dispensável. Isso está ali, está na minha gavetinha dos saberes... se eu precisar. Se não precisar fica ali guardado.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? A figura do professor pode ser suprimida no processo ensino-aprendizagem?]

Não, eu acho que não. Porque, não hoje, talvez no futuro, não sei. Mas acho que a figura do professor, por mais que ela seja da forma que ela está hoje, questionada. Eu acho que é de suma importância. Acho que por mais que a máquina venha substituir, acho que a figura do professor é muito importante.

[Como você trabalha com aquele aluno que demonstra nenhum interesse pelas atividades escolares?]

É o meu maior desafio. É o que eu mais gosto. Primeiro eu procuro conhecê-lo, pra saber qual que é o problema dele, sabe? Então esse é um trabalho que eu vou além da sala de aula, às vezes. É o aluno que eu chamo depois da aula pra conversar, pra saber um pouquinho mais sobre ele. Pra tentar conhecê-lo melhor, pra ver que que eu posso... sabe? Porque às vezes eu imagino ele uma figura totalmente diferente, do que eu imagino que ele seja. Então às vezes eu estou cobrando dele aquilo que ele não tem condições de me dar, de jeito nenhum. Então pra mim são os desafios, pra mim os desafios em sala de aula são esse tipo de aluno. Que é aquele que eu preciso conhecer o mundo dele, pra tentar chamar ele pra cá. Sabe? Nesse sentido.

[Como você vê os problemas da educação hoje em dia? complexos, insolúveis, contornáveis...]

Eu acho... insuperáveis não! Eu acho que precisa de muita vontade, principalmente vontade política, sabe? Investimento na educação, precisa. Não deixar ela da forma como se num passe de mágica resolvesse as coisas. Jogasse aquela culpa em cima do professor. Entendeu? A escola vai mal porque o professor vai mal, professor não se atualiza, professor... Então é dar condição pra gente fazer isso. Então é colocar como primeiro, como meta. A educação no nosso país tem que ser meta. Tem que estar em primeiro plano, de fato. Não só...

[Quem você acha que tem maior responsabilidade sobre a educação escolar Governo, família, direção, professores, alunos...]

Todos nós. Todos. Não adianta ficar jogando a culpa em um ou em outro. Nós todos somos responsáveis. Se a gente não tomar essa postura eu vou sempre jogar a culpa no outro. Ah! é a minha diretora que... Então é um processo que envolve todo mundo.

[Pra você psicologia é uma ciência?]

Pra mim é, e muito importante.

[Sendo ciência qual é seu objeto de estudo?]

... o ser humano. Eu acho que o comportamento do ser humano. Conhecer com mais profundidade... nós mesmos. Nos conhecendo melhor.

[Você já trabalhou em escolas com psicólogos? Nessa experiência o que mais te chamou atenção?]

É um trabalho melhor de ser feito, sabe? ... a gente tem um entendimento...

[O seu trabalho é ajudado? É facilitado?]

É facilitado... ele tem uma segurança maior. Com relação a todos os acontecimentos diários. Você tem...

[Mas se perguntarmos: é mais importante pra saber lidar com o aluno ou pra saber lidar com seus próprios sentimentos?]

Os dois... os dois. Porque quando eu estou aprendendo sobre você eu estou aprendendo sobre mim também. Entendeu? A sua reação, o seu mundo... Eu também estou o tempo todo aprimorando também. Eu estou ampliando a minha visão também. Então eu acho que é importante sim.

[Você conhece o projeto de lei que determina a inserção do psicólogo e do assistente social na rede pública de educação básica? o que pensa dele?]

Eu acho que eu não conheço com profundidade. Mas eu acho que é muito bacana. Porque eu tenho essa vivência e eu vejo assim, toda a minha equipe que trabalhou com essa atividade, junto com esse profissional, ela se destacou na cidade. Eu trabalhei numa cidade do interior, a equipe que trabalhou era solicitada nas escolas. Tinha condições melhores de desenvolver, sabe? A sua postura era diferente. O lidar com as adversidades, é diferente. Então assim, todos os profissionais que trabalharam comigo, não tem um assim, que eu sinta que se deu mal. Todos eles hoje são diretores de escola, são profissionais requisitados, porque acho que isso deu uma bagagem pra ele. Eu acho muito bacana. Se tivesse seria muito louvável.

[Quem se beneficiaria mais com o trabalho do psicólogo na escola? alunos, professores, funcionários, família...]

Te respondo todos de novo. Porque educação não é só... é um conjunto. Não tem jeito. Eu tenho que ajudar a família, eu tenho que... não adianta eu pensar no aluno só, como o aluno. Não é isolado. Tem a família, tem problema com a família, o teu trabalho... tem um monte de coisa. Então... eu acho que é no geral.

[Você acredita que um psicólogo deveria atuar na escola como um funcionário, ou atuaria de forma eventual como uma consultoria?]

Não... tinha que ser funcionário. Tinha que ficar ali, o tempo todo, vivendo ali, presenciando, sabe? Não é contando de vez em quando não... "Vem cá meu amigo, eu estou com esse problema aqui olha... que que eu faço?" Quantas e quantas vezes eu já fiz isso, sabe? Pensa FEBEM, tinha aquele menino lá... "aquele lá era meu pai, mas a minha mãe matou o irmão dele e hoje ele..." Dá nó na cabeça da gente, quando eles contam alguma coisa. Aí... o psicólogo ele tem... ele é preparado pra isso. Nos dá esse discernimento de saber como estar vendo as coisas. De estar vendo o mundo de outra forma.

[Você acha que pode existir algum problema na inserção desse profissional na rotina escolar?]

Não, acho que não. Pelo contrário, eu acho que seria muito bacana. Talvez, se alguma... seria muito pequena... De pensar que não seria... Meu modo de pensar... Eu acho que seria bem bacana.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo? Por quê?]

Não, é por esse fato que eu acabei de dizer. Eu acho que é importante demais. Te ajudaria bastante. Eu acho que você sairia bem mais tranquila com relação ao seu trabalho. Sabendo que foi um trabalho mais voltado pro sucesso. Porque você entendeu melhor. Mais satisfeita, porque às vezes a gente sai frustrada com algumas situações. Porque parece que fica faltando. Eles falam assim: "mas professor, tem que ser psicólogo, tem que ser pai, tem que ser isso, tem que ser aquilo..." A gente entende isso, mas a gente entende que precisa de ajuda. Não sou... quando eu trabalho um conteúdo eu não domino todos. E às vezes eu preciso de uma ajuda, e essa ajuda eu acho que é de grande importância. Pelo menos pra mim que tive essa vivência. Achei que somou demais. Mas isso foi um custo alto, o processo educacional, tanto é que depois foi cortado, sabe? Mas isso pensando nos alunos. Porque se a gente ficar pensando a educação voltada pra economia... não pensar na qualidade... daí a gente não projeta nada pro futuro. Você fica sempre nesse: "Faltou alguma coisa..."

[Gostamos muito da conversa e pergunto se você quer deixar mais algo registrado? Comentar algo que não foi perguntado?]

Não... dentro do que você me perguntou fui bem sincera. Falei tudo que eu queria, tranquilo. Eu acho que tudo bem.

[Muito obrigado e encerramos por aqui]

EE NS ABADIA 03/03/2014

S4)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Bom, em relação ao conteúdo? De maneira geral o comportamento da minha geração era diferente. A minha geração era mais centrada, digamos assim. Essa geração percebo que não tem tanto interesse, motivação como a minha. Em relação aos conteúdos houve muitas mudanças. A grade aumentou etc.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, interesse, rendimento...]

Sempre fui muito participativa, notas razoáveis, altas. Desse ponto de vista eu sempre fui muito interessada.

[Que tipo de professor mais te interessava? Que tipo de professor mais te desagradava?]

Os professores que mais me agradavam eram aqueles que eram mais rígidos e de certa forma trabalhavam mais o conteúdo. Os que não me agradavam eram os professores que eram muito nervosos, o *stress* me incomodava.

[Você se lembra das expectativas que tinha com a conclusão dos estudos? Você se frustrou ou se realizou ao final?]

Me realizei. Espero continuar realizando o que tenho em mente. Não me frustrei não.

[Suas expectativas eram de...]

Faculdade... formar. Curso superior, sempre tive isso na cabeça. O que aconteceu foi uma mudança do curso. Eu sempre quis fazer jornalismo. Entrei no jornalismo, mas mudei de curso. Passei pra letras. Mas a minha intenção sempre foi o ensino superior. Conclui e espero continuar estudando.

[Pra quê?]

Pra que área? Ah! o objetivo disso na minha vida? Agora você me apertou. Bom, na minha família eu sou uma das primeiras pessoas que fez curso superior. Então eu acho que sempre busquei essa diferença, de ter um...

[superação...]

Isso! De certa forma dar orgulho pra família.

[Você atribui alguma coisa a você? O que ganha com isso? Você quer essa mudança ou é porque é necessário?]

Não, claro que eu sempre desejei a mudança, mas também aconteceram coisas que eu não esperava. Amadurecimento, vários outros conhecimentos. Eu não tinha tanta consciência de tudo que eu seria hoje, mas eu sempre tive esse objetivo. Chegar no ensino superior. Mais realizações, com certeza.

[Que tipo de experiência formativa você reconhece como mais valiosa para a sua prática profissional hoje?]

Então, durante a minha formação participei de um projeto de iniciação à docência... **[PIBID?]**

Exatamente! E foi aí que eu me encontrei e tive certeza da profissão. Porque eu entrei tentando fazer letras, pensando em continuar na área de comunicação, mas não. Quando eu tive a oportunidade de ir pra sala de aula, eu realmente conheci a profissão e vi que era aquilo que eu me interessava mesmo. Então foi muito importante na formação.

[Sobre cursos de formação continuada... Que tipo de cursos você fez e que acha dispensável?]

O que eu fiz foi durante a graduação, e foram assim: cursos de idiomas, atualização gramatical, coisas assim mais leves. Técnicas.

[E ajudam no cotidiano de sala de aula ou não?]

Ah, na minha área com certeza. Porque por exemplo, como professora de idiomas, de línguas eu preciso estar sempre me atualizando. A língua é viva. Então, com certeza ajuda sim. Esses que eu fiz.

[Quando você acredita que tenha começado a história da escola? Antes disso como era feita a educação dos mais jovens?]

Eu não lembro quando surgiram as escolas. Bom eu lembro lá do... Aristóteles, seguidores e tudo mais. A escola vem pra normatizar... não lembro. Assim, não imagino não.

[E antes disso?]

Antes disso era... um passava pro outro o conhecimento. Sem uma instituição (rs). Desculpa.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? A figura do professor pode ser suprimida no processo ensino-aprendizagem?]

O professor precisa ser autodidata. Por mais que ele estude, ele tem que continuar estudando e aprendendo sozinho.

[Como aluno qualquer pessoa pode ser autodidata?]

Daí depende... Sozinho assim?

[Organizar seus estudos de maneira autônoma]

Acho que todos podem. Agora, eles precisam da escola. Não consegui entender, desculpa. Eliminando a escola completamente?

[Por exemplo, discute-se muito hoje que a escola e o professor perderam seus papéis em relação à aquisição de conhecimento.]

Agora eu entendi, e eu discordo. Não tem como. Ele precisa da figura do professor e da escola para ele poder sistematizar e saber os caminhos que ele tem que seguir. Por quais conteúdos básicos ele tem que passar.

[Existe uma outra dimensão. Dizem que não existe autodidata, que mesmo uma pessoa que estuda sozinha faz interlocução com livros e obras que foram feitas por outrem. Você acredita que alguém possa ser autodidata?]

Sozinhas não. Acho que ninguém.

[Como você trabalha com o aluno que não demonstra interesse nenhum nas atividades escolares?]

Bom, eu procuro conquistá-lo, pelo lado que eu... Um pouco porque vou conhecendo o aluno e percebendo as preferências dele. É daí que eu tento entrar e conquistar a atenção, a amizade, e daí levá-lo a ter o interesse para o estudo. Por esse lado.

[Como você vê os problemas da educação hoje? Pequenos, imensos, insuperáveis, contornáveis...]

Acho que são problemas complexos... pode ser só complexos?

[Tudo bem. Tem solução?]

Bom, acredito que muitos sim. E eu trabalho tentando ajudar no sentido de que não podem continuar da forma que estão. Então acredito sim têm soluções.

[Quem você acha que tem mais responsabilidades na educação escolar? Governo, professores, direção, família, aluno?]

A maior responsabilidade acho, pensando no regular básico, a família é um ponto muito importante, porque é ela que vai motivar o aluno a frequentar a escola. E o governo também tem, pra criar a estrutura etc. E o professor vem em terceiro porque ele vai mobilizar tudo junto ali. Intervir.

[Pra você psicologia é uma ciência?]

Nunca pensei sobre isso. Sim é uma ciência!

[Sendo ciência, qual seu objeto de estudo?]

O homem. O ser humano. O psiquismo, sei lá. Não sei.

[Você já trabalhou em escola que contava com psicólogo em seu quadro de funcionários?]

Não.

[Conhece o projeto de lei que determina a entrada de psicólogos no cotidiano das escolas?]

Eu não conheço.

[Pensando então na existência dessa discussão, você imagina que pode haver algum problema na inserção desses profissionais na rede pública de ensino?]

Não, problemas não. Problemas em relação aos alunos, ou problemas com a comunidade escolar como um todo?

[Ao processo ensino-aprendizagem?]

Não, não vejo nenhum problema. Pode até ajudar muito.

[Quem poderia se beneficiar mais com o trabalho desse profissional e quais as possíveis contribuições? Direção, alunos, professores, família?]

Acho que os alunos seriam muito beneficiados. Os professores também. Aprenderiam a lidar com os problemas que esses profissionais poderiam ajudar a resolver. Acho que os alunos e os professores.

[Quais você acredita que seriam as ações?]

Seria parecido, ou próximo, do trabalho de um orientador que por exemplo: um aluno com problemas que talvez os professores a princípio percebam que sejam voltadas pras coisas psicológicas, etc. Daí ele poderia intervir nesse ponto, não sei. Não sei se é assim.

[Com base nesse debate, você acredita que seria mais interessante a intervenção individualizada - como no consultório - ou seria melhor uma intervenção coletiva, institucional?]

Eu imagino que individual seria mais difícil. Então eu acho que em grupo até poderia dar um resultado mais positivo. Pelo tanto de pessoas que estão na escola.

[Mas você acredita que pode sim haver uma contribuição efetiva nesse atendimento institucional?]

Sim. Acredito que pode ser uma coisa coletiva, positiva sim, com os alunos.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte da escola como funcionário ou como colaborador eventual, como consultor?]

Eu acho que ele poderia trabalhar na escola de maneira efetiva sim. Sempre.

[Você gostaria que a escola da sua filha tivesse um psicólogo atuando o dia todo? Por quê?]

Eu gostaria sim. O dia todo é que eu não sei te explicar o porquê? Mas acho que seria uma atenção a mais voltada para o meu filho. Lhe trouxesse mais benefícios.

[Encerramos o roteiro e gostaríamos de saber se não falamos de algo que gostaria. De algo que gostaria de deixar registrado.]

Não!

[Agradecemos muito.]

EE NS Abadia - 13/03/2014

S5)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você acha que mudou na educação formal?]

Na questão da educação em si acho que não mudou muito. O sistema de avaliação sempre... ele se mantém. O aluno depende, ele está ali atrelado à condição de que ele tem que conseguir

alguns pontos pra passar. É sempre a mesma meta. Os conteúdos eles vão se atualizando, vão se modificando. E... o choque maior, igual que eu encontrei... Eu já terminei o ensino médio em 2000 e, agora 14 anos depois, eu entrando na sala de ensino médio de novo, a grande diferença é o comportamento dos alunos de hoje em dia. E a escola ela está a mesma. Ela é a mesma lá do final da década de 1990, início do século 21. A gente já passou uma década inteira desse século 21, já está quase na metade da segunda década, e a gente não consegue mais atrair esse aluno mais pra escola. Prender a atenção dele. E essa aí que é a grande diferença que eu vejo, a grande mudança.

[Que tipo de aluna você era?]

Eu era boa aluna. Eu gostava de estudar, gostava de estudar. É claro que tinha as matérias que eu tinha mais facilidade, que é aquelas que você gosta mais. Se dedica mais, sai melhor. Tinha aquelas que, você estudava porque estava ali, porque tinha, e aquele negócio, você tinha que passar nela também. E você fica, estuda, pensando: "Nossa! pra que isso vai me servir um dia?" E depois lá na frente vê que, de um jeito ou de outro, sempre te serve. Cada matéria tem um papel, ela trabalha uma área da pessoa, uma habilidade, uma competência. E por mais dificuldade que você tenha em uma, você tem que tentar estimular pra você não... não ficar por fora. Pra poder acompanhar a sociedade que muda muito rápido hoje em dia. Mas, eu gostava de escola, eu tinha frequência, estudava... Eu era aquela que fazia, todas as atividades, estudava pra prova...

[Que tipo de professor mais te agradava? E que tipo menos agradava?]

Ah... o que mais me agrada? Olha por incrível que pareça, embora eu não tenha esse perfil, o que... inclusive um dia eu até falei na faculdade pra um professor: "O que mais me agrada é o mais rígido" Eu... a minha pessoa... eu preciso de disciplina. Dirigir bem, senão eu não consigo. Isso aí eu assumo, eu sozinha eu não consigo. Eu dependo daquele professor que chega, dá aquela aula, eu dependo. Eu gosto dele. Aquele que... igual, na faculdade, escola também tem, aquele que deixa a aula mais solta, mais mole, e não cobra nada, daí esse não me agrada. Pra mim não dá. Sabe, eu não dou conta. Igual... uma coisa que eu vejo que pra mim é muito difícil, pra mim (cada pessoa é uma pessoa) é a educação à distância. Estudar à distância, pra mim é muito difícil. Porque a pessoa tem que ter uma disciplina própria muito grande. Não sei... eu gosto de vínculo físico, de sei lá, sentar, estudar, prestar atenção em uma aula, ter alguma coisa pra trazer. Eu gosto do professor que está ali, mais firme e presente.

[Você se lembra das expectativas que tinha em relação à conclusão dos estudos? Você se frustrou ou se realizou ao final?]

Não... acho que eu me realizei. Na época que eu terminei, eu não pude ir pra uma faculdade. Mas daí eu fui trabalhar, e tudo, mas assim que eu tive oportunidade, eu voltei a estudar. Estou batalhando. Me sinto realizada.

[Você lida bem com as emoções no cotidiano de sala? Pensa que existe alguma forma de ensinar esse tipo de controle dos sentimentos?]

Hoje em dia você tem que ter um jogo de cintura, principalmente com os jovens que estão aí. Você tem que equilibrar bem, porque senão você perde o controle. Você tem que saber separar bem, o que está lá fora com os problemas que você está tendo aqui dentro. As suas dificuldades. Não ficar pensando que tudo é culpa sua. Acho que tem eu saber... a pessoa tem que ponderar bastante. Saber bem o que ela pode estar melhorando, o que ela pode modificar do seu trabalho, ali, na sala de aula. No seu comportamento, nas suas emoções.

[Você tem conseguido fazer isso?]

Eu estou começando agora. Então, por enquanto, pra mim está tudo... Não adianta, por mais que você passe pelo estágio, é tudo sempre tão novidade. Por enquanto... vamos ver. Estou sabendo levar.

[A formação inicial te deu as ferramentas necessárias para saber lidar com essas questões? Ou você acha que isso se deve mais a uma questão pessoal?]

Não é uma coisa que eu aprendi rápido, nem vou falar que estou 100% nisso. Mas... a formação em si... hoje em dia, quando você sai... pelo menos da faculdade... a gente sempre tem aquela ânsia de: "Ah! eu vou mudar tudo". Só que hoje em dia na faculdade eles tentam te preparar: "Olha! não é bem assim. Você chega lá e tudo é muito engessado pelo sistema..." Então, você recebe uma preparação. Hoje em dia tudo moderno. As faculdades tentam correr atrás disso aí, pra você se adaptar, pra você chegar aqui. Porque essa modernidade que está aí, as TIs, os sistemas de informação, às vezes o aluno sabe mais do que a gente. Então, elas tentam suprir isso aí, tentam suprir com aulas... Essa questão da emoção, elas tentam te passar... a gente sempre tem uma aula, algum conteúdo sim - que não vai ser 100%, mas dá uma ajuda. A faculdade tenta, ali te formar consciente, de que você vai chegar em sala de aula, você vai ter dificuldade. No começo é difícil. Mas você tem que saber avaliar.

[Dá pra esgotar todas as questões na licenciatura?]

Só em sala de aula... muita coisa. Lidar com aluno... porque não adianta, cada aluno é de um jeito. Uma coisa que é sempre falada pra gente, e é verdade: "De um bairro pra outro a escola vai mudar". O perfil do aluno vai mudar, de um lugar pra outro muda. Você vai ter um público diferente, e não dá. É só no dia a dia, e olha, você vai mudando de uma escola pra

outra, e eu acredito que você vai aprendendo diferentes meios de trabalhar. Você tem que se organizar de forma diferente... rotina. Planeja diferente, porque tudo muda. Não tem jeito.

[Que tipo de experiência formativa você entende como mais valiosa para o seu cotidiano de sala?]

Estamos falando da formação inicial?! Tem muita coisa legal...

[Deixa eu completar então: Cite algum curso que você realizou, ou parte da sua formação inicial, que você hoje acha completamente dispensável para a sua prática de sala de aula.]

Olha, eu até falei, hoje em dia eu não procuro mais pensar: "Ah! isso é dispensável". De um jeito ou de outro, algum dia, eu acredito que vai me ter alguma... alguma utilidade.

[Mas te vem a cabeça algo que pensa como absolutamente essencial?]

Eu acredito que... o que mais ajuda a gente? Deixa eu ver... eu acho que as práticas pedagógicas, elas ajudam bastante. Porque elas te dão alternativas, de trabalhos diferenciados na sala de aula. E eu também gostei muito, também, das aulas de psicologia que a gente teve. A gente teve foi só um semestre, de psicologia da educação, rapidinho, mas eu gostei bastante também. Agora, se você olhar o meu currículo, do meu curso, e de repente você ver, e vai achar estranho, mas eu não acho dispensável não. Apesar que requer prática, mas muita gente pode achar, mas eu não acho. Mas a princípio as pessoas podem estranhar, mas a gente teve... agora parece que toda licenciatura tem que ter, é a... você tem uma pequena introdução de LIBRAS - línguas de sinais. Então muita gente pensa: "Eu não vou aprender isso direito..." Mas eu não acho que seja dispensável. Eu acho que a pessoa deve tentar aproveitar isso sim. Porque no meu caso, a professora, ela além de ensinar os sinais, elas passou coisas pra gente, conteúdos, sobre a cultura surda, o histórico. Então isso eu acho que foi muito importante, pra eu poder desvendar muita coisa pra gente que a gente não sabe. A gente não tem isso no dia a dia, não tem isso de fácil acesso. E com quem está no meio você aprende.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? Pensa que a figura do professor pode ser suprimida no processo ensino aprendizagem?]

Eu acho que não. Na minha opinião, não. O professor precisa sempre estar ali presente, como, igual muitos professores falam pra gente, como uma seta. Indicando, te orientando, pra orientar, pra indicar, pra... mostrar pro aluno o que pode ser melhor. Pra ele... não pra ele, mas pra ele estar estudando, preparando o que ele quiser pro futuro dele. É claro, que tem gente que tem essa facilidade, de autoaprendizagem. É igual eu falo, pra quem... o ensino à distância, essas pessoas que têm essa facilidade, tem essa disciplina toda, então beleza! Mas mesmo assim precisa do professor. Tem alguém lá, lançando conteúdo. Tem que ter alguém

pra avaliar. Porque, precisa do processo avaliativo, no processo de educação. Ele é necessário...

[Então você não vê como suprimir a figura do professor no processo?]

Não. Ele sempre vai ser necessário. Eu acho que tem que ter alguém ali pra dizer: "Não! agora você precisa mais..." Tem que ter um orientador ali.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra nenhum interesse pelas atividades da escola?]

Então, eu estou começando agora, como já te falei. No momento, eu tento chamar ele. Eu estou dando as aulas de história. O interesse deles é pouco, por história, muito pouco. Alguns alegam: "Pra quê estudar o passado? O que importa mesmo é o presente". Eles não querem muito saber. Mas a gente tenta dar uma aula que chama atenção. Eu tento trazer às vezes até assunto da atualidade, para eles poderem compreender... ligar alguma coisa com política, pra eles fazerem conexões. Porque... mais no caso da história, eles têm que compreender que mais do que saber um fato antigo, algo que aconteceu no passado, que influencia a formação de uma sociedade hoje. Eles têm que compreender o que está por trás disso. O que move. E é a mesma coisa que muitas das vezes move até hoje a sociedade. As autoridades, os interesses... É mais do que isso, é eles verem além dos fatos. Não é só saber o fato. É isso que eu tento passar pra eles pra poder chamar atenção deles mais. Pra eles poderem ter interesse em assistir aula, fazer alguma atividade, responder alguma coisa. Eu tento fazer isso, mostrar que não é só um fato. Está além, e que influencia até hoje.

[Como você vê os problemas da educação hoje? complexos, pontuais, difíceis, contornáveis...]

Eu diria que difíceis. É o que eu falo, que o maior obstáculo hoje é fazer esse aluno querer vir e querer assistir uma aula. Querer mesmo estudar. A gente vê que eles não estão tendo muito interesse. Então, fazem ali pra passar. Só pra conseguir um histórico no final do curso. Não sei se só pra agradar a família, mas eles são motivados por uma coisa que não é pra eles. Ao invés deles pensarem "Não! isso aqui vai ser útil..." Eu acredito que difíceis, insuperáveis eu espero que não! (rs) Eu acredito que difíceis, insuperáveis não.

[Quem você acha que tem mais responsabilidade sobre a educação formal? Pais, professores, direção, funcionários, alunos...]

Pra mim todo mundo tem um peso igual. Não adianta o governo vir com megaestrutura e não dar formação, e não formar bons profissionais, não tem profissional bom no mercado. Não adianta o governo vir com boa estrutura, bons profissionais, oferecer tudo quanto é curso, e ter alunos desinteressados. E pra esses alunos serem interessados, o professor é uma figura

importante, pro aluno. Pelo menos pra mim foi. Mas eu acredito que a família é o maior motivador. Os pais, ou seja lá quem ele tenha como referência, em casa, avós, tios, mas eles têm que ver que o estudo vai além de uma formação pra trabalhar. Aí está a chave da gente estudar aqui no Brasil, é desmistificar que você tem que estudar, porque aí lá no futuro você vai ter um bom emprego, um bom salário e vai viver bem. Não, nem sempre isso vai acontecer. Mas é porque isso vai abrir sua mente, vai te formar um bom cidadão, uma pessoa de respeito. Uma pessoa que sabe respeitar, sabe se comportar. Eu acho que o estudo vai ter que ter esse entendimento. Não é só passar pro aluno que ele vai estudar pra ele trabalhar, ou pra ele ter um bom emprego. Não, eu acho que às vezes isso até pode ser desmotivador pra alguns. Mais desmotivador do que motivador. Eu acho que ele tem que querer é crescimento intelectual, acima de tudo. Isso aí que eu acho que tem que ser explicado, tanto em casa quanto na escola.

[A psicologia pra você é uma ciência?]

Pra mim é.

[E qual seu objeto de estudo?]

Bom, eu penso que seja o ser humano. A pessoa.

[Você já trabalhou em alguma escola que tivesse no seu quadro de funcionários um psicólogo?]

Não.

[Conhece o projeto de lei que determina o ingresso de psicólogos e assistentes sociais para atuar na rede pública de educação básica? Tem alguma opinião a respeito?]

Já ouvi falar. Eu acho... pra mim eu penso que seria ótimo. Seria bom. Às vezes pensa: "Ah! porque é escola pública tem muito aluno com problema..." Não, acho que o problema tem em todo lugar. Escola particular tem psicólogo. Porque a pública não precisa disso? Ela também tem as suas dificuldades, tem os seus profissionais seres humanos. Onde cada um tem a... e outra coisa, muitas das vezes o professor acaba tendo que fazer esse papel de psicólogo, sendo que ele não foi preparado pra isso. Ele foi preparado pra ser professor. E não adianta, o aluno vem com o problema, aquilo acaba influenciando. O assistente social, também a vida social do aluno acaba por influenciar na escola, na aula. Tanto que é o que eu falo, cada lugar que você for você tem um perfil. E aí você precisa de um apoio de um profissional que está capacitado pra te ajudar a lidar com aquilo. Acho que o psicólogo, e o assistente social, ajudariam o professor a vencer certas dificuldades em sala de aula, tanto quanto os alunos.

[Você consegue perceber algum problema que pode acontecer na entrada desses profissionais na rotina escolar?]

Não. Às vezes o problema pode ser assim, a gente achar que vai resolver tudo. "Vai ter psicólogo, então agora joga tudo pro psicólogo". Não, não é assim. É uma questão de reunir, conversar... é o que eu falo, eu vim, eu pensei "Gente! eu não vou mudar o mundo. eu não vou resolver tudo. Eu não vou fazer os alunos gostarem de estudar, todo mundo". Mas se você conseguir plantar a sementinha em um e outro... Então não é que as coisas vão ser resolvidas de uma hora pra outra. Vai depender de muito estudo, de muito levantamento, de... às vezes, grosseiramente falando, teste mesmo. Testar isso com esses alunos, testar isso com os professores. Aí as pessoas podem desanimar. Pode pensar "Ah! não resolveu nada". Mas não é, tem que ter consciência de que não é de uma hora pra outra.

[Quem você acha que mais se beneficia do trabalho do psicólogo na escola? Pais, alunos, professores...]

Então, eu acho que ele pode ajudar ambos os lados: aluno e professor. Eu acho que todos podem sair beneficiados. Porque dentro de uma sala de aula que você consegue render melhor, você consegue romper dificuldades que você têm de contato com o seu aluno, de relacionamento... Nossa! o professor trabalha mais satisfeito. Rende mais, ele vai estar satisfeito com o seu rendimento. E o aluno tem oportunidade de aprender mais, sair mais bem preparado, e com outra orientação. Eu acho que ambos os lados têm a ganhar. Eu acho que a família também, de estar tendo um filho bem preparado, bem orientado. Às vezes essa família também, pode estar sendo ajudada - por que não? Encaminhada, orientada... encaminhada pra determinados órgãos, leis que eles precisam. Eu acho que todos podem ser beneficiados... vindo esse profissional e com um projeto bem feito. Um planejamento bem feito.

[Esse psicólogo deveria trabalhar todo o dia na escola ou atuar na forma de uma consultoria?]

Eu acho que o ideal, eu não sei. Vou te ser sincera. Eu não tenho... mas eu penso que se ele pudesse ser um funcionário da escola, ficar na escola o tempo todo, seria melhor. Por quê? Porque ele ficando na escola, tendo permanência, contato todo dia, vindo em horários flexíveis - manhã, tarde, noite - ou tendo os profissionais da manhã, da tarde e da noite... não sei. Pra quê? Pra ele conhecer a comunidade como um todo. Ele vai prestar consultoria, pega um que está lá no... vamos supor... centro da cidade, ele não conhece a realidade daqui [Abadia]. Um profissional que vem aqui vai conhecer o que a escola tem fisicamente. O que ela tem de material humano, qual a clientela daquela escola. Ela pode conhecer a comunidade do entorno. Por que não? Tentar visitar essas famílias, conhecer... Eu acho, eu penso que ele deve ser um profissional totalmente voltado à escola, por essa aproximação. Agora um profissional de consultoria, aí você pega o problema, leva pra ele, ele te traz a solução. Porque

essa é a imagem que eu tenho, eu não sei como é que funciona. Então eu acho que o ideal seria que esse profissional fosse um funcionário ligado à escola. Pra ele ter melhor contato com a escola e com a comunidade.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse psicólogo trabalhando o dia todo?]

É como eu disse, eu gostaria. Saber que o professor do meu aluno (sic) tem esse apoio, pra dar pra ele um respaldo psicológico pra ele, e também pros alunos. Dentro da sala como um todo. Eu preferiria sim.

[Muito bom. Agradecemos muito. Gostaria de saber se você tem alguma coisa que gostaria de comentar, que não foi perguntada, que gostaria que ficasse registrado.]

Não, no momento não.

[Muito obrigado. Encerramos por aqui.]

EE JOÃO PINHEIRO - 14/03/2014

S6)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

A questão dos valores que influenciam muito, reflete demais. Eu acho que é isso que está atrapalhando a educação, e não é só isso, mas é um dos fatores. A questão de valores humanos.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, interesse, rendimento...]

Muito tímida, com grande dificuldade. Gostava de fazer tudo direito, mas às vezes não conseguia, mas eu cheguei até aqui.

[Que tipo de professor mais te agradava e que tipo de professor menos te agradava? Por quê?]

Como eu estudei em escola de freiras, era muito rígido. Então, essa rigidez demasiada me atrapalhou muito. Mas é bom uma disciplina, uma rigidez quando necessário. Eu acho que é importante.

[Você tem lembrança daqueles que mais te marcaram?]

Aqueles, positivamente, que eram mais compreensivos, mais carinhosos. E aqueles me que marcaram também, por um lado negativo, que eram muito estúpidos. Talvez pelo fato deles não saberem nem compreenderem a eles mesmo. Penso eu assim. Porque eu sou da década de 1950, então é muita coisa diferente.

[Você se lembra das expectativas que tinha em relação à conclusão dos estudos? Você se realizou ou se frustrou ao final?]

Sim, eu queria estudar... fazer história. Por causa dos meus professores de história, que eu gostava muito. Às vezes nem precisava estudar tanto, porque eu compreendia, depois de uma certa maturidade. Fui me compreendendo mais, me soltando mais, e eles eram excelentes.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de sala? Pensa que existe alguma forma de ensinar a ter equilíbrio nos sentimentos?]

Tento lidar, ultimamente. Tento lidar. Mas está me apresentando muitas dificuldades. Ultimamente estou sentido muitas dificuldades. **[Acha que tem como ensinar isso na formação inicial?]** Acho que sim, e também não é só ensinar é você tentar aprender da sua forma, da forma da realidade, como ela apresenta.

[Que tipo de formação você acha mais valiosa para a sua prática profissional hoje?]

Eu acho que de tudo um pouquinho.

[Que tipo de formação você acha completamente dispensável hoje?]

O sempre aprender, o sempre aprender. O nome agora eu não me lembro, sempre aquele que nos ensina, nos motiva, que nos dê esperança.

[Você acha sempre válido?]

Eu acho.

[Como você pensa que surgiram as escolas? Como você acha que antes disso era realizada a educação dos mais novos?]

Baseado nos mais velhos, nas experiências dos mais velhos. Também, no sentir daquele jovem. Naquilo que ele queria também. Penso eu que em algum lugar tenha despontado alguém assim.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? Acha que a figura do professor pode ser suprimida no processo ensino-aprendizagem?]

Vejo como valor sim, ser autodidata, mas não dispense o que você terminou de falar (rs)... e que eu já esqueci... **[se o professor é indispensável ou não]** Acho que sim, as experiências...

[Como você trabalha com aquele aluno que não tem interesse nenhum nas atividades escolares?]

Pego no pé, você acredita? (rs) Que horror! Pego no pé... e acho que é uma coisa que eu preciso melhorar. Eu cobro, eu cobro... e às vezes eu cobro muito, mas depois eu falo: "gente, mas eu não posso fazer assim!" Aí eu chego perto dele, passo a mão na cabeça dele, ou assim... nas costas, faço um carinho, de que eu me interesso por ele. Daquela forma, pergunto às vezes qual a dificuldade...

[Como você vê os problemas da educação hoje? Pequenos, contornáveis, complexos, insolúveis...]

Acho difíceis, para um caminho complexo. Devido à questão dos valores humanos, que está batendo muito de frente com os meus valores. Aqueles que eu recebi também.

[Quem você acha que tem a maior responsabilidade sobre a educação escolar? Família, governo, alunos, professores...]

Todos nós temos, todos nós temos. Porque nós fazemos parte de uma sociedade que nós temos responsabilidades por ela. Inclusive de melhorar, de alcançarmos aquilo que o planeta necessita - equilíbrio, harmonia...

[Você acha que a psicologia é uma ciência?]

Me pegou... eu acredito que ela seja uma coisa muito boa, apesar de muito sofrida. Eu já fiz terapia, gostei, tive medo. Tinha hora que não dava importância no processo, mas eu sempre valorizei essa parte. Acho que é importante. Eu acho que é uma ciência sim.

[Qual seu objeto de estudo?]

Ela estuda suas emoções, os seus pareceres, que gira em torno das suas emoções.

[Você já trabalhou em escola que contava com psicólogo em seu quadro de funcionários?]

Não.

[Você conhece o projeto de lei que propõe o ingresso de psicólogo e assistente social na rede pública de educação básica? E qual sua opinião]

Leitura não, mas tenho conhecimento de falas - na televisão, naquele dia que você veio aqui, achei muito importante. Eu acho que é necessário, é necessário. Mesmo se não houvesse um problema muito grande, como está havendo, essa necessidade maior, eu acho que precisaria sim: por que não? Porque todos os dias não são iguais, a mente humana não é igual todo dia. É claro que a gente tem um caminho que a gente segue e que a gente acredita, que a gente é formada. Mas por que não?

[Quem você pensa que teria maior benefício com esse profissional trabalhando na escola? Professor, aluno, funcionário, família...]

Todos... os pais, os alunos, a direção... todo ser humano.

[Você imagina que exista algum problema na inserção desse profissional no cotidiano escolar?]

Na minha cabeça não.

[Existem várias iniciativas levadas às escolas pelo poder público, mas que nem sempre resolvem os problemas ou atendem às demandas da comunidade. Nesse sentido foi feita a questão anterior...]

Eu acho que depende também da mentalidade da direção, dos profissionais, pra poder recebê-lo bem. Mas eu acho que nada impede para que a gente o receba bem. Agora a questão de às vezes ele não alcançar aquilo que as pessoas às vezes têm muita expectativa, e daí? Ele está ali também pra aprender. Ele é Deus pra poder resolver...? Nem Deus resolve as coisas assim. O homem que precisa resolver, Deus tem a parte dele. Ele nos ama, ele é perfeito, ele é eterno, mas nesse planeta aqui as atitudes competem a nós. Claro e evidente pedindo a ajuda dele.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte da escola como funcionário, ou trabalharia nela numa forma como consultoria?]

Como funcionário, como funcionário sim. No dia a dia.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse psicólogo no quadro de funcionários?]

Meus filhos já são adultos, mas às vezes também no trabalho deles. Por que não? Eu acredito que sim, que seria necessário. Por quê? Seria uma forma de esclarecer mais as coisas, de entender mais essas emoções às vezes meio complicada que a gente depara, que nos deparamos.

[Agradecemos muito a participação e gostaríamos de saber se existe alguma coisa que não foi falada e que gostaria de registrar nessa conversa.]

Sejam bem-vindos!.

[Muito grato e encerramos por aqui.]

EE JOÃO PINHEIRO - 14/03/2014

S7)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você que pensa mudou na educação formal?]

Olha, eu estudei em escola particular e leciono em escola pública. Então, a diferença é grande em diversos pontos. Mas na questão processual mesmo, formal como você falou, hoje em dia está o "*laissez faire, laissez passer*". Como se diz: "Se tiver mais ou menos já está bom". Então, eu acho que é mais isso, é uma cultura na verdade. Ao meu ver, nem é mais uma questão só da própria escola, uma questão de ser ciclo. Teoricamente você não poder reprovar aluno. O governo do Estado, e também do município, digamos por baixo dos panos, ele impõe

metas de aprovação. Então acho que é isso, o principal fator que está gerando todos os outros problemas. Porque o aluno, ele precisa de limites. Precisa saber o objetivo daquele estudo. Então se no ano inteiro ele não estudou, chega no final do ano tem outra prova, na qual às vezes ele nem estuda e vai passar, isso daí já um motivo de desmotivação, pra ele estudar.

[Que tipo de aluno você era? Com relação à participação, comportamento, rendimento...]

Pode se dizer que eu era o mais aplicado, estudava bastante. Porque eu estudei no colégio Dr. José Ferreira, então ali você aquela coisa da disputa entre alunos, que hoje não tem mais. Hoje mudou, mudou muita coisa. Então a própria sociedade, ela não está mais cobrando os alunos como cobrava. Até mesmo se você for colocar hoje um aluno lá no José Ferreira, ele não vai cobrar como ele cobrava antigamente. Porque às vezes virou uma cultura. Cultura por quê? Porque como está tão arraigado na sociedade hoje em dia, que já é comum, se você fizer diferente você é carrasco, você entendeu? Eu vejo mais ou menos por esse ponto.

[Que tipo de professor mais te agradava e que tipo de professor menos te agradava?]

Na verdade, se você for parar pra pensar, professor tinha aquela distância. Porque, na verdade era o cara que cobrava. Então, tinha alguns que a gente admirava mesmo. Por questão de... o método como o cara dava aula. Então, se for lembrar mais da minha adolescência, a gente tinha ali os professores que me passavam mais pesquisa, tinha mais essa aplicação, tinha controle de sala, e não era muito daqueles... porque não precisa muito... de ficar chamando atenção dos alunos. Isso naquela época. Hoje, eu ainda sou aluno, e eu admiro professores que durante a aula tenham um diferencial que chama atenção do aluno. Porque hoje em dia a gente tem que usar muito esse artifício. Porque a questão do cuspe e giz hoje em dia está ultrapassada e o tempo todo você tem diversas coisas que tem chamado atenção do aluno. Você tem que ficar lutando contra isso, dentro da sala de aula. Então você não consegue prender a atenção do aluno.

[Você se lembra das expectativas que tinha com relação à conclusão dos estudos? Você se frustrou ou se realizou ao final?]

Isso é uma questão muito pessoal. Então eu vou te responder de maneira pessoal, depois vou te responder de outra forma. Pessoalmente, ao meu ver, eu me realizei. Porque na verdade eu sempre tive um objetivo que o seguinte: eu via oportunidade, ia lá pegava e fazia. Inclusive em questão de vestibular. Mas se você for parar para pensar na ideia dos outros, do que eles esperavam de mim naquela época - eu estudava no José Ferreira, e o José Ferreira é uma escola onde todos os alunos eram exigidos a prestar medicina - e eu nunca, nunca quis, digamos assim. Até poderia querer uma área de lá, mas mais pra pesquisa mesmo, não pra ser

médico. Então, nesse sentido pessoal eu me sinto realizado, mas eu acho que na expectativa dos outros em relação a mim - estou fazendo uma comparação dos diversos "eus" - então eu acho, que nesse sentido não. Porque as pessoas geralmente esperavam outra coisa de mim. Tanto que a gente tem diversas fases, e eu passei por essas fases de amadurecimento, tanto que eu busquei outro curso, porque eu vi que era uma área que eu tinha dificuldade, não gostava, eu entrei porque tinha dificuldade e não gostava - o direito que eu estava te falando - entrei, tive dificuldade, não gostava, então eu entrei nesse curso e comecei a gostar. É igual eu te falei, é uma pergunta muito pessoal, tem diversas... Agora no sentido mais amplo, no sentido mais amplo, eu acho que realizei pelo seguinte, se você for ver em sentido mais amplo tem que ver no sentido da sociedade em geral. Porque como aluno, eu fiz faculdade, fiz especialização, eu me realizei digamos assim.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de se ensinar a manter o equilíbrio nos sentimentos? Em formação inicial por exemplo?]

Digamos assim, até que sou um professor novato. Porque faz 3 anos que eu leciono mesmo. Quando eu comecei, eu tinha muita dificuldade, é uma coisa que às vezes eu brinco muito com o pessoal, que eles ficam exigindo planejamento de aula. Eu falava, quando eu comecei eu fazia planejamento de todas as aulas. Isso me trazia uma frustração enorme. Inclusive, isso me trazia, como se pode dizer, até um princípio de infarto (rs). Porque, que que acontece? No decorrer da aula você está ali, lecionando, e acontecem perguntas diferentes, acontecem situações diferentes, que você não consegue... cumprir tudo que você planejou ali para aquela aula. Eu acho esse planejamento por aula assim... **[limitante]** É, isso mesmo. Digamos assim, você entendeu? Então eu aboli isso aí. E eu estou fugindo da sua pergunta... O que que acontece? Eu indico pra quem inicia, fazer o planejamento, mas não por aula. Fazer um planejamento talvez semanal, mas o problema é o seguinte: o cara quando inicia tem que estar preparado. Porque na hora nunca vai ser igual a outra. Em razão da interação, aluno-professor, surgem outras perguntas, você entra em outro conteúdo. Então o cara tem que estar preparado nesse sentido. Se ele não estiver preparado ele vai sofrer. Daí é melhor ele ter o planejamento. É só uma indicação que eu dou, de uma situação que eu passei. Agora na questão de sentimentos, de harmonia, uma coisa que eu coloco muito nas primeiras aulas, quando estou tendo a primeira interação com a turma, é a questão da temperança. Porque hoje na vida, na imprensa, na mídia que está aí, todo mundo acha que o que importa é os extremos. E na verdade pra você ter uma saúde boa, você tem que ter é aquela, aquela mediança, temperança. Por que senão, o que que acontece? Um dia você está mal, e daí você quer se sentir muito mal

porque isso parece pela mídia que é legal, enfim, ou qualquer coisa nesse sentido, outro dia você está muito bem e você quer se sentir super bem, às vezes até extrapola com bebidas, ou alguma coisa assim. Então são os extremos, que eu estou querendo dizer. Então tem que manter essa temperança. Isso na sala de aula o professor, que tem uma tranquilidade pra dar aula, o aluno percebe. E isso eu percebi no cotidiano, mas em um dia de forma prática. Eu estava com dengue e vim dar aula, não nessa escola em outra (que tinha alunos bem mais difíceis), e os alunos sempre davam trabalho, sempre. E nesse dia eu cheguei, falei a situação em que eu estava, e eu sou muito enérgico na minha aula, então eu tenho uma aula muito enérgica, muito dinâmica. E nesse dia, como eu estava com dengue, eu estava destruído mesmo, então eu dava aula, ficava 10 minutos em pé e sentava, não conseguia. E eles perceberam isso, e a turma ficou mais calma. Isso também acontece por exemplo quando um professor vai dar aula, com dor de garganta, falando mais baixo. Então a turma dá uma acalmada. Isso é interessante, porque depois eu fui perceber a respeito disso, num livro que tem... agora esqueci o nome do livro... que fala a respeito... [dessa resposta] é, digamos assim, dessa interação - que é subconsciente, é mais instintiva talvez. Porque a gente não percebe, talvez seja mais instintiva, subconsciente do ser humano do que qualquer outra coisa, então nesse livro fala, na verdade, em relação a cavalos. Surgiu o nome... "Encantadores de vida", chama o livro. Muito bom! E fala dessa questão. Então quando você lê o livro você percebe essa interação, porque se ele acontece com você e com o animal, porque que não acontece com o ser humano? Uma vez eu vi uma entrevista do autor do livro, e ele falou que por tudo que ele viveu, talvez, nós seres humanos, perdemos esse fio instintivo e a gente tem que recobrar isso aí.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? Você pensa que a figura do professor pode ser suprimida no processo ensino-aprendizagem?]

Na verdade, querendo ou não, se você está estudando, você tem um professor - mesmo que seja autodidata. Você está buscando em uma fonte, essa fonte foi escrita por alguém. Esse alguém, teoricamente, está te passando conhecimento. Ele não está sendo às vezes o professor de forma didática completa, mas ele está te passando conhecimento. Hoje em dia tem muitas escolas que têm, utilizam a técnica por mídia. Às vezes está havendo a reunião ali, então usar a técnica de computação para ensinar - ter um professor virtual lá. Mas com certeza aquilo foi preparado, às vezes não por um professor, mas por uma pessoa que tivesse mais ou menos esse perfil. Se não, vamos supor um jornalista, o jornalista para ele passar a notícia digamos assim, ele também teve essa educação.

[Mas se o jornalista está apresentando a informação, e o professor criou o avatar, você acha que seria equivalente?]

Entendi o que você quer dizer, então nesse sentido você pergunta se não precisaria do professor...

[Porque no caso do jornalista que escreve bem, ele poderia fazer essa função?]

Na legislação, hoje em dia, você consegue aprovar um aluno autodidata - e existem pessoas assim. Inclusive eu conheço muitas. O que que acontece? Você então, às vezes, está perdendo a figura do professor? Talvez sim. Mas com certeza, não totalmente. Porque nem todas as pessoas são autodidatas, inclusive hoje em dia a maioria tem muita dificuldade. Inclusive, a forma como nós temos o ensino, essa forma que veio da Grécia antiga, mas tem muito resquício (mais até) da ditadura. Então, essa forma de ensino, hoje em dia ela é muito difícil de ser trabalhada. Conseguir atingir todos os alunos. Então a única forma que eu vejo para atingir, seria diminuir a quantidade de alunos. Porque assim o professor pode fazer intervenções mais pontuais em cada aluno. É mais ou menos a forma como eu penso assim. A figura do professor em si, como pessoal indo na sala de aula, com certeza isso tem diminuído e vai diminuir cada vez mais. Hoje em dia tem internet, estão aprimorando muito a técnica EAD... inclusive no ensino fundamental, também. Tem partes que você por exemplo à noite, se você não consegue cumprir a carga horária total, tem uma parte que é à distância também. Realmente está caindo, mas eu acho que na verdade está tendo uma mudança. É mais ou menos o que aconteceu, digamos assim, com e-mail e carta. Hoje em dia todo mundo usa e-mail, mas a figura da correspondência não mudou inclusive, ela foi o quê? Aprimorada e muito mais utilizada. Antigamente você mandava carta, não com tanta frequência. Hoje em dia manda e-mail, pode se dizer que todo mundo manda no mínimo um e-mail por dia. Se você for pegar assim no geral. Então é isso que eu estou querendo dizer, está mudando, podemos dizer, a figura do professor, mas não o conceito em si - professor.

[Pra você psicologia é uma ciência?]

Sim, claro.

[Qual seu objeto de pesquisa?]

Porque... como é que você vai falar em psicologia sem saber sociologia, por exemplo. Então eu acho que não é só a mente, o estudo da psicologia não é só a mente. Eu acho que ela... acho que é muito difícil desvincular a psicologia da sociologia. Então eu acho que são duas ciências irmãs, tem que caminhar juntas.

[Você já trabalhou em alguma escola que tenha psicólogo em seu quadro de funcionários?]

Não... inclusive esse ano - foi muita boa essa pergunta - esse ano eu estou brigando, em todas as escolas em que leciono, brigando no sentido de... fazendo um movimento mais pessoal, mais boca a boca com todo mundo, por essa figura do psicólogo. Às vezes não psicólogo, mas o psicopedagogo... se não tiver o psicólogo, ter o psicopedagogo, porque o professor já há algum tempo está acumulando funções. Só que é o seguinte, o professor, essa função de psicólogo que ele faz, ela é muito intuitiva, e ela não pode ser assim. Ela tem que ter um método. Porque, o que que acontece... o professor está fadado a absorver o problema do aluno. E o detalhe maior ainda, a figura do psicólogo é muito importante, porque o atendimento dele é apartado, ele é fora da sala de aula. Então muda totalmente, digamos assim, a eficácia. A eficácia é extremamente maior. Como você trabalha a psicologia do aluno ali dentro da sala de aula? Não tem como! No *tête-à-tête* você tem uma aproximação bem melhor. Você consegue ver. Às vezes em ambiente mais social o aluno vai às vezes conversar com você, mas vai esconder muita coisa.

[Você conhece o projeto de lei que propõe a entrada de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica? Qual sua opinião?]

Eu já ouvi falar, mas conhecer de ler a lei eu não conheço não. Inclusive eu vou até dar uma dica, imprime, começa a distribuir nas escolas porque todo movimento começa assim. Joga no Facebook®, porque é o seguinte: as pessoas, elas têm muito medo hoje em dia. Isso eu vejo muito nas escolas. Os professores ficam assim... desculpe a expressão...

[Você acha que quem se beneficiaria mais com o trabalho do psicólogo dentro da escola?]

Você vai me desculpar... mas eu já respondi essa pergunta escrita e então eu vou te falar o meu pensamento. Eu acho que ela é uma pergunta que, se ela for uma pergunta direta, ela é uma pergunta muito equivocada. Quem se beneficiaria mais? Porque são benefícios diferentes para cada um. Porque o que que acontece? Pra cada figura é um benefício diferente, então para mim, eu seria mais beneficiado se eu fosse te responder. Se eu for pelo meu ego, pelo meu eu, eu vou falar que eu me benefico mais. Mas com certeza, se você for fazer uma análise social, o aluno se beneficia muito mais. A família então... Assim, eu acho que são benefícios diferentes. Todos ganham com certeza. A instituição ganha, e esse vínculo na escola é muito importante. Porque hoje em dia esse pessoal social vai às casas, mas se você tem esse atendimento dentro da escola, você tem já o ambiente mais tranquilo para você estar trabalhando. E muito mais fácil para você atingir. Vou na casa, mas aí você não tem horário certo, a logística é muito mais difícil. E até a... questão do ambiente, esse tipo de assistência em casa, você pode não estar em um ambiente legal. Não só para o psicólogo, para o

"sociólogo" também. Então, tem que ir em casa ver o ambiente familiar? Tem. Mas se você for fazer um atendimento pessoal, acho que você tem que estar em um local apartado ali.

[Você consegue perceber algum problema que pode ser causado pela entrada desse profissional no quadro de funcionários da escola?]

Não entendi a pergunta.

[Você imagina que quando esse projeto estiver aprovado, a entrada desse profissional pode causar algum tipo de problema, conturbar o ambiente?]

É uma pergunta também que você tem que analisar de duas formas. A figura do profissional, claro que não. Mas existem "n" profissionais, cada um é cada um. Então tem profissional de qualidade, e outros não. E tem profissional, em todas as profissões, que ele é problemático. Então, pode surgir problemas, nesse sentido. Do funcionário, do pessoal ali. Então, o cara para trabalhar em instituição educacional, tem que ter uma base educacional, ver como é que funciona ali dentro. Porque até mesmo professores, eu quando eu entrei não sabia bem como funcionava a sistemática educacional. Então, isso daí vai ter um período de adaptação. Talvez nesse período de adaptação ele vai ter alguma dificuldade. Então tem que organizar nos dois sentidos assim.

[Essa é a nossa proposta. Deixamos de passar por alguma questão, existe algo que não foi perguntado e que gostaria de registrar?]

Não estou lembrando não. Mas eu acho mais essa questão mesmo, já que você está lá dentro (rs)... tentar fazer essa movimentação nascer. Porque isso vai melhorar bastante um problema que foi criado, na verdade... problema que eu falo assim... o problema que está aumentando é essa cultura. Do "deixa do jeito que está que está bom", o mais ou menos está bom. Então essa cultura está gerando muitos problemas. Não só dentro da escola, mas na casa do aluno. Tem que ter isso aí. Na escola em que eu leciono, tem rumores de professores, por exemplo, falando que aluno é molestado em casa, problema de droga é constante. Como é que você atinge um aluno nesse sentido, na sala de aula, não tem como. Você tem que ter uma conversa à parte, em ambiente que você vai conseguir que ele te conte os problemas reais, da vida dele. E hoje em dia o mundo está aí de um jeito que os problemas devem estar tão normal, digamos assim... **[também muito comum nessa cultura]**... essa daí é a palavra certa. Está tão comum, que o povo está achando que é normal.

[Agradecemos muito e encerramos o registro por aqui.]

EE JOÃO PINHEIRO - 14/03/2014

S8)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Mudou muita coisa, até a maneira dos profissionais verem a escola. Porque era muito mais rígido, tinha menos problemas. Então a mudança é muito grande. Até o pensamento das pessoas.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, participação, rendimento...]

Eu acho que excelente aluna, em vista do que a gente encontra hoje.

[Que tipo de professor mais te agradava e que tipo de professor menos te agradava?]

Os que mais me agradavam, acho que eram aqueles que eram mais objetivos. Passavam melhor o conteúdo.

[Menos agradava quando era...?]

Acho que naquela época a gente percebia muito, aquele professor que era irresponsável, a gente já sabia e já não agradava.

[Você se lembra das expectativas que tinha com relação à conclusão dos estudos? Você se frustrou ou se realizou ao final?]

Acho que realizei sim. Acho que caminhei no rumo certo e alcancei o que queria.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma maneira de ensinar isso aos novos professores?]

Creio que sim. Agora, ensinar a lidar com os sentimentos isso é complicado. Não sei se eu daria conta.

[Mas você acha que tem tranquilidade?]

Tenho, bastante tranquilidade.

[Que tipo de experiência formativa você julga como mais importante para a sua prática em sala hoje em dia?]

Acho que é a prática mesmo do dia a dia. Não tem regra, não tem manual pra gente seguir. Cada turma é de um jeito.

[Pensando na formação inicial e mesmo na formação continuada oferecida pela secretaria?]

É no dia a dia, ali, que você vai aprender mais. É claro que a gente buscar coisas fora, a gente melhora. Só que, é com o tempo mesmo...

[Você se lembra de algum curso ou formação, que tenha sido totalmente dispensável para prática hoje?]

Não, os que eu fiz não acho dispensável não.

[Você acha que a escola surgiu em que momento? E antes disso como era realizada a educação dos mais jovens?]

Acho que a escola surgiu na hora que as pessoas viram que precisava de algo mais. Aprender coisas novas e poder repassar aquilo para os próximos que viriam. Essa necessidade que fez surgir a escola eu acredito.

[O que você pensa sobre o conceito de autodidata? Acha que a figura do professor pode ser suprimida do processo de ensino-aprendizagem?]

Não! Não, existem os autodatas, mas é muita dedicação nos estudos. Se não tiver alguém ali que os incentiva, hoje em dia é complicado.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra nenhum interesse pelas atividades escolares?]

É o tipo de aluno que a gente anda mais tendo ultimamente (rs). A gente ainda está aprendendo a conviver com esse tipo de aluno. Não tem regras.

[Você acha que o percentual deles na sala hoje é grande?]

É, com certeza. Não sei se é porque os professores ainda não têm algumas técnicas mais novas, chamativas, pra chamar mais atenção deles, ou se é falta de interesse mesmo. Porque alguns anos atrás, não tinha tanta modernidade, tanta tecnologia, e a gente estudava ali, prestava atenção nas aulas. Hoje em dia eles não têm interesse.

[Como você os problemas da educação hoje? Grandes, pequenos, insolúveis, complexos...]

São complexos. Tem hora que a gente para pensa: "Nossa! não tem jeito mais. É um caminho sem volta..." Mas a gente tem que acreditar que vai melhorar. Então eles são complexos. A esperança ainda existe.

[Quem você acha que tem maior responsabilidade sobre a educação escolar? Governo, pais, alunos, professores, direção...]

Governo, família, acho que todos. Em primeiro escalão, está ali o governo. Depois os professores...

[Pra você a psicologia é uma ciência?]

Acho que sim.

[Qual é o objeto de estudo?]

Os comportamentos humanos.

[Você já trabalhou em alguma escola que tivesse professores em seu quadro de funcionários?]

Não, não tive esse prazer não. Só em particular... no Estado não tem psicólogo.

[Você conhece o projeto de lei que prevê a inserção do psicólogo no cotidiano escolar?]

Não.

[Você tem uma opinião sobre o assunto?]

Excelente, seria excelente que tivesse um psicólogo, porque as escolas enfrentam problemas diversos, que eu acho que seria necessária a intervenção de um psicólogo. Nosso dia a dia na escola, tanto para professores quanto para os alunos.

[Quais você acredita que seriam as ações de um psicólogo dentro da escola?]

Eu acho que só do psicólogo ouvir os alunos, e também os professores, ele vai estar ajudando muito. Dali ele vai poder ver o que fazer por cada aluno, porque são alunos que vêm com problemas de casa. Diferentes problemas. Os professores também. Eu acho que seria por aí.

[Quais você acha que seriam os atores mais beneficiados com o trabalho do psicólogo? alunos, pais, funcionários, professores...]

Os alunos! E conseqüentemente nós, porque eles resolveriam os problemas pessoais deles e isso ajudaria a gente.

[Você consegue perceber algum problema no ingresso desse profissional no cotidiano da escola?]

Não, não vejo.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte da equipe escolar ou fazer um trabalho na forma de uma consultoria, por exemplo?]

Acho bom que ele fosse funcionário da escola, porque ele estaria ali sempre presente.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo atuando o dia todo?]

Sim. Porque seria muito interessante. Porque muita gente não tem condições de pagar um psicólogo. Seria interessante.

[Terminamos aqui. Existe algo sobre o qual não falamos e que você gostaria de ter registrado aqui?]

É isso aí, precisa mesmo de psicólogo.

[Muito bem, agradecemos muito e encerramos o registro.]

CEMEI Vovó Tiana – 28/10/2014

S9)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Na época em que eu estudei a educação era bem tradicional. Era no decoreba mesmo! E hoje, como eu trabalho, eu não trabalho com decoreba... Eu trabalho o interdisciplinar, eu trabalho diversas coisas. Então, não existe isso de eu ter que ficar no "ba", "be", "bi", "bo", "bu" mais. Eu tenho um trabalho interdisciplinar. E agora eu também acredito que a educação mudou um pouco na questão dos valores, da educação. O valor da educação hoje está só sobre responsabilidade da escola. Então eu acho que nós perdemos em educação, esse valor. Nós ganhamos o conteúdo, a disciplina, e tudo, mas nós perdemos os valores. Os pais não vivem mais com os filhos e temos uma dificuldade de lidar com eles em sala de aula.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, rendimento, participação...]

Eu sempre gostei de estudar. Eu sempre li muito... Às vezes na escola eu levava livros, seja livro de história, de romance, então nesse sentido eu era muito participativa. Sempre... nunca fui de... matar aula. Não era daquelas meninas assim... Gostava de conversar, ficava bem atrás. Conversar, conversava mesmo, brincar, gostava de brincar na sala, mas não era de matar aula, ficar na rua. Sempre gostei de ler e as minhas notas nunca foram ruins também não. Tive dificuldades no português. Em geografia eu sofro até hoje, porque não tive professor de geografia, então dificuldade em geografia.

[Você lida bem com as suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe uma maneira de ensinar isso aos futuros professores?]

Sim. Olha, você sabe que isso é das coisas mais sérias. Eu acho que a primeira coisa é que você tem que respeitar o aluno. Gostar do seu trabalho... a criança ela traz muito conflito. Falo por mim, às vezes a criança, ela vem com tanta dificuldade. Então se você não enxergar naquela criança o "eu" dela mesmo, você às vezes vai falar assim: "não gosto dessa criança, porque ela é isso". A gente taxa a criança. Então, a criança indisciplinada mesmo... então você tem que buscar o fundo dela. Eu educo os meus sentimentos quando vejo aquela criança com tantos problemas, que ele está me dando tanto problema, eu busco ela. Então, por esse lado eu busco a emoção. Falo assim, ao invés de tirar ela de sala, bagunçar ela, eu tento buscar ela, eu tento conhecer a família dela, pra depois eu saber tratar dela. Saber como educar. Se vai ter que falar sério com ela ou se eu vou ser mais branda... É isso que você está querendo saber?

[Sim] É esse lado que eu tento. Eu tento conhecer a família dela para eu não taxá-la, que ela é indisciplinada, que ela é isso, que ela é aquilo.

[Mesmo já tendo mencionado eu vou perguntar, como você trabalha com aquele aluno que não tem nenhum interesse pelas atividades escolares?]

Família, eu chamo a família. Mando bilhete para a mãe, eu tento trazer ela para cá. Tento saber o que está acontecendo. Para contar um pouco da sua história. A família que não está acompanhando a criança e que vejo que tem o interesse, eu busco saber por quê? O que está acontecendo na casa dela. Como é que está a situação. Então, esse trabalho eu já estava fazendo aqui. Tem criança que, na outra escola, eu não entendia, fazia uma coisa de manhã e esquecia. Daí cheguei para a mãe, na reunião, e disse "Olha, sua filha está com isso, isso e aquilo. Você já percebeu?" E nisso eu disse assim "Minha intenção é passar para o atendimento especial." Ela ficou doida, não sabia o que era isso. A mãe dela era professora, daí em cima de trabalho que eu fiz, a criança cresceu. Eu busquei a família.

[Como você vê os problemas da educação hoje? Díficeis, complexos, incontornáveis, poucos...]

Acho que tem uma coisa muito séria que a gente tem. Sabe o que acontece? A gente... indisciplina. Como os pais acham que os filhos podem fazer o que querem, porque eles trabalham o dia inteiro, então chega em casa eles fazem tudo para os filhos. Então como eles não educam os filhos em casa, como eles chegam totalmente sem limites, nós temos essa dificuldade. Chega aqui, daí muitas vezes a escola diz "Não pode fazer isso, não pode fazer aquilo..." Então nós temos uma dificuldade muito grande da criança sem limites, sim. Porque a família não está cuidando.

[Quem você acha que tem a maior responsabilidade sobre a educação escolar? Governo, família, professores, direção]

Primeiro são os professores. Não é porque eu estou na periferia que eu tenho que achar que meu aluno é incapaz de fazer um trabalho de alto nível. Acho que se eu formo, seu eu venho pra cá, é porque eu sei daonde que eu estou vindo. Acho que um trabalho de qualidade, como um profissional, eu posso fazer. Posso fazer isso aqui na escola da periferia e posso fazer na particular, primeiro. Segundo, acho que o governo deveria valorizar mais o professor. Porque, eu trabalho dois períodos. Se ele me pagasse um salário mais... melhor, eu poderia ter mais desempenho, em um local. Então em primeiro lugar, eu acho que é o professor que tem que estar e mostrar o trabalho dele sim. Essa é a obrigação do professor. E segundo o governo, eu acho que a gente precisa de incentivo, e o maior incentivo para nós é o salário - o que nós não temos.

[Para você a Psicologia é uma ciência?]

É uma ciência.

[Você consegue definir o objeto que ela estuda?]

O homem.

[Você já trabalhou com algum psicólogo nas escolas?]

Não.

[Você conhece o projeto de lei que determina a entrada de psicólogos e assistentes sociais no quadro de funcionários da rede pública de educação básica?]

Não.

[Essa pesquisa é motivada em parte por esse projeto. Com base na inserção desses profissionais, procuramos saber o que pensam os professores a respeito, com o objetivo de entender as relações que existirão entre esses profissionais.]

[Quem você acha que se beneficia mais com a entrada desse psicólogo nas escolas? Família, professores, alunos, direção...]

O professor (rs).

[Quais você acredita que sejam as ações mais adequadas para serem desenvolvidas pelos psicólogos nas escolas?]

Acredito que eles tenham que fortalecer os alunos, os laços com o professor - a gente tem muito trabalho. E com os pais... eu acho que devia assim, um trabalho direcionado com os pais. Porque o problema está em casa. A criança, ela traz pra cá é de casa. E nós professores também, o cansaço também, e os problemas também, que juntam com aquela cobrança. Acredito que com um trabalho para nós e um trabalho para a família, eu acho que a criança... se o pai está bem a criança está bem. Se nós estivermos bem, nós fazemos o trabalho fluir.

[Você acha que esse trabalho deve ser feito mais de maneira individual ou mesmo em grupo?]

Os dois, dependendo da situação.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte da escola como funcionário, ou deveria trabalhar de forma eventual - como uma consultoria?]

Como um funcionário - porque é aí que vai ver os problemas de perto.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo atuando o dia todo? Por quê?]

Precisava. Você quer ver, vou te dar um exemplo. Minha filha estuda no Tiradentes. Você sabe que lá é uma escola tradicional, e ela tem provas. Semana de prova é uma correria na minha casa. Por quê? A cobrança era tão séria que eu cheguei a ligar lá, para conversar com a supervisora. Conversa com a minha filha, que a minha filha já passou de ano. Mas ela tem tanta cobrança dela, que ela tem que tirar nota máxima. Eu queria que tivesse assim, para ela saber que ela não precisa daquilo, do sofrimento que ela tem. Eu acho necessário sim, queria muito que tivesse.

[Existe algo que não foi perguntado e que você gostaria de comentar, de acrescentar?]

Sabe uma coisa interessante? Que escola tem qualidade? O que é uma escola de qualidade?

[Você pode definir?]

Escola de qualidade para mim é onde ela tem estrutura, para receber crianças especiais. É onde ela tem estrutura, como biblioteca, que eu posso levar de verdade a criança na biblioteca, que eu possa olhar e que tenha profissional olhando por ela. É tanta coisa, que eu acho que nós precisávamos, nossa educação. Vou te falar que eu gostava da minha escola. Era melhor do que hoje.

CEMEI Vovó Tiana – 28/10/2014

S10)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Eu tive uma educação, assim igual educação infantil, muito boa. Ludicidade, dessa questão da gente participar das atividades. Eu vejo assim, que trabalhar na educação infantil não mudou muita coisa não. Essas questões como... o professor ter autonomia, o professor criar atividades mais lúdicas, mais direcionadas para a idade da criança, eu não vejo muita diferença não.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, participação, rendimento etc.]

Eu sempre fui muito tranquila, sempre fui muito tranquila. Sempre participei das aulas, era muito quietinha. Não respondia ao professor, sempre fazia as atividades conforme eles pediam. Só as notas assim, médias. Mas participava de todas as atividades sim.

[Você lida bem com as suas emoções no cotidiano de trabalho? Pensa que existe alguma forma de ensinar isso na formação inicial de professores?]

Eu lido. Acho que o respeito entre a equipe, tem que ser pautado direto. Você não consegue trabalhar, fazer um bom trabalho, trabalhar em parceria. Mas eu sempre me dei bem com essa questão de ouvir o outro. Às vezes a gente ouve coisas que a gente não gosta. Eu costumo fazer assim, costumo ouvir, discernir aquilo que foi bom e aquilo que foi ruim, no momento certo de colocar pra pessoa. Aquilo que ele falou, ou que comportou, que talvez não tenha agradado. Mas no momento certo, não assim no auge da situação, do tumulto. Procuro colocar no momento certo. Acho que você ser transparente é a melhor opção de trabalho.

[Mas tem uma maneira de ensinar isso, por exemplo em um curso de formação de professores?]

Acho que o exemplo, acho que o que ensina é o exemplo. Acho que falar... você não atinge o objetivo. Acho que é no dia a dia mesmo, de você ensinar com as suas ações, que eu acho que vai pra frente.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra interesse pelas atividades escolares?]

Primeiro tento fazer com que a criança venha para o nosso lado. Quer dizer, não participou, uma criança que esteja mais agitada, trazer, conversar. Tentar, fazer render, se a gente consegue um trabalho entre os professores, direção. Porque criança eu acho que precisa de um apoio familiar, e até mesmo do apoio de uma equipe interdisciplinar. Com psicólogo, com terapia, que eu acho que poder ajudar a trazer essa criança mais perto do professor. Porque sozinha a gente não consegue não.

[Como você vê os problemas da educação hoje? Sérios, pontuais, insuperáveis, difíceis etc.]

Os problemas existem sim, a questão familiar, a questão da criança dentro de sala, em relação ao professor, crianças com dificuldade de aprendizagem... Existem sim! Acho que as questões até são fáceis de serem pontuadas e até analisadas, eu acho que precisa do trabalho de uma equipe grande. Que não parta só da escola, mas que tenha uma equipe de fora, uma equipe de trabalho interdisciplinar.

[Quem você acha que tem maior responsabilidade sobre a educação escolar?]

Acho que todo mundo. A gente sozinho, os professores, a gente não caminha. Acho que existe uma hierarquia que precisa sim ser respeitada. A gente precisa do apoio de todo mundo, do governo, dos municípios, da direção, da supervisão...

[Pra você a psicologia é uma ciência?]

É.

[Você pode definir o objeto dessa ciência?]

O ser humano.

[Você já trabalhou em alguma escola que tivesse psicólogos no seu quadro de funcionários?]

Não, eu nunca trabalhei. Só que eu falo assim, pode ajudar o psicólogo pra muita coisa. Pela quantidade de problema que está, um apoio que a criança possa ter. Porque a gente como professora, vejo assim, a gente vê o lado pedagógico. Mas eu acho que tem umas coisas na criança que não é só essa questão comportamental. Pode estar relacionado a uma patologia, a algum distúrbio de comportamento. Acho que deveria ter em cada unidade de serviço um

psicólogo, em cada UBS, que pudesse atender aquela escola, aquele bairro. Acho que ajudava demais o trabalho deles.

[Você conhece o projeto de lei que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais em todas as escolas públicas da educação básica?]

Eu não sei se é essa lei, porque quando eu fiz psicopedagogia, eu vi que havia uma lei de que em cada instituição devia ter um psicopedagogo, um psicólogo... Não sei se é isso.

[É uma discussão ainda...]

Eu não conheço, só vi quando fiz esse curso. Sei que houve esse comentário, de que teria em cada instituição. Eu acho que falta isso para ajudar a educação. Porque está crítico, e sozinho o professor não dá conta. Às vezes o pai, ou até pedimos... porque nós temos em Uberaba um centro de referência em educação inclusiva, a gente até pede para levar em psicólogo, ou levar num postinho, na UBS. Mas pais assim, às vezes depende de questão de horário de serviço, que às vezes o pai não tem. Isso seria uma peça-chave, porque a gente tem muita criança com dificuldade, muita criança com distúrbio de comportamento, que é a área da psicologia. Outros distúrbios que eu acho que ia acrescentar demais no trabalho do professor. Essa prática pedagógica, porque às vezes essa questão de mente, de desenvolvimento, tem um conhecimento específico.

[Quem se beneficiaria mais com o trabalho do psicólogo na escola?]

A criança, com certeza.

[Quais você acredita que deveriam ser as ações desenvolvidas por esse profissional?]

Acho que primeiro seria um trabalho de conhecer a realidade da instituição em que você está chegando. Conhecer a realidade, conhecer a demanda dos alunos que nós atendemos. Porque cada escola tem uma demanda. Precisa conhecer também o perfil do professor, para ajudar o professor. Procurar ações que pudessem propor uma terapia para a criança, uma terapia familiar, e também um trabalho de apoio ao professor para saber o que aquela criança tem, que tipos de comportamentos podem ser mais adequados, que podem ajudar. Até mesmo uma indicação para um médico especialista, nos casos necessários. São as ações que eu considero importantes. Um trabalho que falo de parceria, não é assim de imposição.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte como funcionário da escola ou trabalhar de forma eventual, tipo uma consultoria?]

Ah não! Fazer parte como funcionário. A escola tem o diretor, o professor, psicólogos, fonoaudiólogo, deveria ter na escola. O ideal seria todos os dias, atendendo a demanda, ou assim duas ou três vezes na semana.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo atuando diariamente como funcionário da instituição?]

Com certeza. Acho que rende, eu falo que muda a cara da educação. Nós estamos assim, sabemos do nosso trabalho a parte pedagógica. A gente até sabe alguma coisa assim, de mente, desenvolvimento neurológico, mas a gente não sabe profundamente. A gente não tem essa formação, que você tem, que o fono tem, que o neurologista tem. Acho que para efetivar a educação tem que ter um trabalho multidisciplinar dentro da instituição.

[Existe algo que não foi perguntado, que gostaria de acrescentar?]

Só gostaria de falar mesmo, que se essa lei é aprovada quem vai ganhar muito são as crianças. Acho que não é o professor... não a gente ganha, o professor, a direção ganha. Mas eu acho que a criança, ela ganha mais. Principalmente na educação infantil, porque está em processo de formação. Acho que essa parte, principalmente psicológica, eu acho que na educação a gente consegue formar a criança. A gente consegue ajudá-la para que nos estudos, não atrapalhe ela na vida escolar.

[Para que se torne mais completa...]

Meu sonho é que em cada instituição tenha um psicólogo, uma fono, não assim todos os dias, mas uma vez, duas vezes na semana. Que fosse na minha instituição, do posto de saúde próximo. Nós íamos ganhar demais, com certeza.

[Esse é o fim, obrigado!]

CEMEI Vovó Tiana – 28/10/2014

S11)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

A gente teve grandes avanços. Muita coisa foi mudada em benefício das crianças. Na minha época era tudo muito tradicional, muito rígido. Um sistema mais... disciplinar mesmo. A gente vê que hoje, com as novas propostas, tanto municipal quanto estadual, a gente está vendo que eles veem mesmo o aprendizado e a brincadeira das crianças. Estimulando através do brincar o aprender, relacionando esses dois aspectos para poder desenvolvê-lo de forma mais positiva.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a comportamento, interesse, rendimento...]

Sempre foi uma aluna mais quieta, tímida. A partir da quarta série que eu fui desenvolvendo mais esse lado assim de socialização. Eu era muito tímida, a timidez me atrapalhava bastante.

Com o passar do tempo foi melhorando mais. Acho que é maturidade, o processo de maturidade, foi ajudando nisso.

[Você lida bem com as emoções no cotidiano de sala? Pensa que existe alguma maneira de ensinar isso aos professores iniciantes?]

Procuro controlar bastante, o meu lado profissional sempre não deixando misturar. E procuro ajudar as crianças a ter esse controle também. O respeito ao outro, a trabalhar de forma coletiva.

[Você aprendeu isso na formação inicial ou foi depois, com a prática?]

A gente tem um início na formação e a gente aprimora mais com o trabalho no dia a dia.

[Então você acha que essa formação inicial...]

Contribuiu. Contribuiu para o trabalho de sala, com certeza.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra interesse por nenhuma das atividades escolares?]

A gente procura estimular a criança, para ver qual é o problema dela, para depois a gente chamar os pais. Hoje aqui na CEMEI a gente conta com o atendimento do AEE, que está ajudando bastante a gente nessa questão. De crianças que não têm o interesse, com indisciplina. Porque a partir do atendimento do AEE a gente encaminha para outros atendimentos, que hoje a prefeitura conta com centro especial. Com atendimento de fono, psicólogo, neuro. Então hoje a gente tem um grande arsenal de profissionais para trabalhar com essa criança. Antes era só o professor, hoje não. Hoje a gente depende de várias áreas pra contribuir com a gente, numa parceria.

[Como você vê os problemas da educação escolar hoje? Pontuais, sistêmicos, insolúveis, complexos...]

A gente tem sim alguns problemas, principalmente em relação à participação dos pais na educação e formação dos filhos. Acho que a gente tem que ter um trabalho de parceria, e que muitas vezes isso não acontece. Às vezes a gente percebe nas próprias reuniões que a gente marca com os pais, que a ausência deles acaba influenciando muito nisso. Principalmente na educação infantil, a gente sempre tem aquela concepção de que creche, CEMEI, ainda não tem muita coisa a ver com educação para crianças. Eles não entendem que a educação infantil é o ensino básico, é a base para as outras séries. Então é um trabalho que a gente está fazendo, ano após ano, para poder ter essa visão, de que a educação infantil é importante, é a base, para que a criança possa se desenvolver nas outras etapas do ensino.

[Quem você acha que tem maior responsabilidade sobre a educação escolar: família, professor, direção, governo, aluno?]

Acho que é o conjunto de... é um conjunto. Não tem como ser um trabalho isolado. Tem que ter a participação da sociedade, do município, dos governantes, acho que é tudo... uma coisa em função da outra.

[Para você a psicologia é uma ciência?]

Sim, claro.

[Você pode definir qual o objeto que ela estuda?]

O ser humano, não é? O desenvolvimento do ser humano.

[Você já trabalhou em escola que tivesse um psicólogo no quadro de funcionários?]

Nunca tive essa oportunidade. Eu gostaria muito, porque eu acho que é essencial e muito importante para trabalhar junto com a gente. Porque o nosso foco é o ser humano, na educação infantil é a criança. Então quanto mais cedo a gente puder detectar alguma anomalia, algum problema, para a criança fica muito mais fácil da gente trabalhar e saber.

[Você conhece o projeto de lei que determinar a inserção de psicólogos e assistentes sociais em todas as escolas públicas do país?]

Não conheço ele como um todo, a gente conhece em partes, porque já foi trabalhado em formação continuada. A gente sempre está falando da importância, da necessidade, mas profundamente ainda não conheço.

[Você acha que é importante a inserção desse profissional? Quem poderia se beneficiar mais com a entrada desse profissional no cotidiano da escola?]

Em primeiro momento o próprio ser que será atendido. No caso da escola é a criança, o aluno. E a gente também, professores, porque a gente vai ter um respaldo, e esse respaldo vai refletir no nosso trabalho.

[Quais você acredita que seriam ações que o psicólogo deveria desenvolver na escola?]

Acho que na área pedagógica, auxiliar também a gente, os professores. Nas formações continuadas ajudar a gente, como trabalhar essas dificuldades que a gente tem, que a gente vai encontrando em sala de aula. Acho que as ações dele seriam essas. Auxiliar a gente a dominar e trabalhando com essa criança, ou com esse aluno.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte como funcionário da escola, ou trabalhar de forma eventual, como numa consultoria?]

Funcionário, para estar sempre quando a gente está precisando. ou a criança precisar, ter um atendimento efetivo.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo?]

Gostaria que tivesse o dia todo. Porque às vezes, aqui na nossa escola é período integral. Às vezes no período da manhã a criança tem um comportamento, mas à tarde por ter outro. Como

fica o dia todo, eles também ficam ansiosos. Aqueles que já têm algum problema mais específico, tem aquela continuidade, não fica só no período da manhã. Porque o profissional tem que entender a criança nos seus dois períodos. Tanto matutino, quanto vespertino, e dar uma sequência no seu trabalho, com os profissionais é claro!

[Essa era nossa conversa. Existe algo que não foi perguntado e que você gostaria de comentar, ou responder?]

As perguntas foram bem amplas e é isso mesmo. A gente essa necessidade de ter o psicólogo para acompanhar o nosso trabalho.

[Muito obrigado!]

CEMEI Vovó Tiana – 28/10/2014

S12)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com o momento atual, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Acho que a educação mudou em relação a pensar mais no aluno, pensar mais na questão didática dele, se ele está realmente aprendendo, se ele está evoluindo. Sempre procurando ajudar a criança, o aluno que seja. Antigamente acho que isso era meio defasado. A criança ficava lá, se aprendia, aprendia, se não aprendesse... não podia fazer nada.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a interesse, comportamento, rendimento...]

Uma aluna bem aplicada.

[Você lida bem com suas emoções no cotidiano de sala de aula? Pensa que existe uma maneira de ensinar isso aos novos professores?]

Lido bem com as minhas emoções. Procuro sempre deixar os problemas de fora, da escola pra fora. E eu acho que os professores tinham que ter um acompanhamento diferente, acho que todo professor devia ter um acompanhamento, com algum especialista. Porque é um cargo difícil. Às vezes as pessoas pensam "Ah! Vai lá é só pra cuidar", mas não é! Não é isso, a gente tem que transmitir conhecimento, transmitir carinho, a gente tem que transmitir muitas coisas que os pais não transmitem, e acaba que fica sobrecarregado sempre em cima do professor.

[Você acha que sua formação para professora ajudou você a ter esse equilíbrio hoje, ou é uma questão mais pessoal?]

Acho que é uma questão mais pessoal, mais pelo decorrer da minha vida. Eu aprendi na minha vida a manter sempre o equilíbrio emocional. Mas quando eu fiz o meu curso eu

aprendi muita coisa também. Principalmente em relação a... você estar aqui é estar para amar os seus alunos, independente de pais, do jeito que os pais são, independente do jeito da família, porque na escola a criança não tem culpa de nada, ela é um ser humano inocente.

[Essa formação inicial contribui?]

Contribui sim.

[Como você trabalha com aquele aluno que não tem interesse pelas atividades escolares?]

A gente sempre procura estar intervindo nessas coisas, nessas partes. Por exemplo, porque tem crianças que não se interessam e não têm o interesse participativo dos pais para que a criança tenha essa participação ativa na escola. A gente sempre procura estar conversando com a criança, procura ter um momento reservado com aquela criança. Como eu dou aula pra crianças "menorzinhas", então acaba que a deles é mais música, mais lúdico, e eles geralmente se interessam bastante. Mas acho que, as crianças maiores, a partir dos 3 anos, que já têm um conhecimento diferente, o acompanhamento com AEE, das crianças mais desinteressadas, pra ver se sempre está melhorando essa parte. Como disse na primeira pergunta, hoje em dia o acompanhamento na escola é bem diferente que antigamente.

[Você vê problemas na educação atual? Como você enxerga esses problemas, difíceis, complexos, insolúveis, pontuais, pequenos?]

Insuperáveis eu acho que não. Porque a gente sempre pode mudar, sempre que a gente quer, quando está disposta, quando quer, pode vir novas ideias e a gente mudar com elas. Difíceis, vai depender do tipo de professor com o qual você está lidando. Pode ter um professor que seja mais fechado, mais cabeça dura, na forma dele vai ser sempre mais difícil, de impor alguma coisa nova, pra vida escola. Mas acho que dentro da escola, em geral em qualquer escola, acho que tem um pouco de descaso. Tanto do governo, quanto dos pais, eu acho que tem um pouco de descaso. Tanto com o aluno, tanto com o professor, tanto com a direção da escola. Acho que o governo deixa muito a desejar, na parte da educação, no Brasil inteiro.

[Quem tem maior responsabilidade sobre essa educação escolar, governo, família, professor, direção, aluno?]

É tudo um conjunto, um vai complementando o outro. O grande e principal, pra mim, no começo é o governo. Depois é os professores, depois a direção da escola, os alunos e os pais. Porque sem os pais, sem os professores, sem o aluno, fica difícil também. Mas acho que onde o governo possibilita pra gente um local de trabalho legal, disponibiliza cursos... "Ah! Não tem ainda curso superior..." o governo está disponibilizando pra você fazer um curso superior,

disponibilizando para você fazer um mestrado, eu acho que isso modifica a educação no Brasil.

[Para você a psicologia é uma ciência?]

É, uma ciência.

[Você consegue definir seu objeto?]

Ela estuda o psicológico da pessoa. Só que quando ela está lá estudando o psicológico da pessoa, por mais que a gente tenha "n" pessoas que pensam "n" coisas diferentes, acaba que se a gente conseguir manter sempre pensamentos positivos dentro dessa pessoa, essa pessoa vai ter uma linha diferente. E a psicologia eu acho que está mais ou menos nisso: ela quer trabalhar e ajudar sempre o psicológico de cada um. Penso assim.

[Você já trabalhou em alguma escola que tivesse psicólogo no quadro de funcionários?]

Não.

[Você conhece o projeto de lei que, quando aprovado, determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de ensino em todo o país?]

Não.

[Você tem alguma opinião a respeito do trabalho desse profissional dentro das escolas?]

Por eu não conhecer o projeto... eu concordo, concordo plenamente. Acho que o psicólogo devia ser para os pais dos alunos, para a família, para os alunos também, para estar trabalhando ali junto, para ver se os pais empenham mais em ajudar os seus filhos na escola, que não deixem eles largados não.

[Quem você acha que mais se beneficia com o trabalho desse profissional?]

O aluno, a criança é o mais interessado. Porque acaba que pra eles... hoje eu cuido de criança de um ano. Hoje eles têm um ano, eu tento passar pra eles o que tem de mais positivo. Mas o bairro que eu atendo é um bairro muito carente, um bairro muito periférico. É o que a gente tenta passar, mas tem crianças que com a realidade que vivenciam, pegam aquilo de ruim da sua realidade. As brincadeiras deles às vezes são de atirar, às vezes menino "pequenininho" já está xingando. Então é a realidade deles, mas a gente tem que estar sempre tentando contornar e mostrar pra eles o que é o lado melhor, o lado mais positivo. Que no caso o psicólogo pode fazer muito bem, porque tem um estudo maior nessa área com os alunos e principalmente com os pais, porque os alunos ainda não têm a malícia, a maldade no coração deles, mas se os pais trabalharem essa parte então acho que dá muito certo.

[Quais você acredita que seriam ações do psicólogo atuando em escolas?]

Ajudar a criança que não está se desenvolvendo, às vezes saber o motivo, porque às vezes os motivos estão onde a gente não vê, onde a gente não conhece. Investigar mais a fundo, ajudar

os pais, porque têm pais que às vezes vivem tão dentro de um mundo ruim, duro, de droga, de prostituição, de tudo, que eles não enxergam nada, não têm nada de positivo para os filhos, então é aquilo ali pra eles e pronto, está ótimo. E também ajudar o professor a sempre estar encarando com positividade as coisas.

[Você acredita que o psicólogo deveria fazer parte da equipe da escola ou atuar de forma eventual, como uma consultoria?]

Como um funcionário da escola. Porque a gente sempre vai precisar de uma pessoa especialista no assunto. Não tem como a pessoa especialista... dizer "Ah! Hoje eu não vou te atender, só semana que vem..." E às vezes a pessoa precisa naquele momento. Então acho que deveria ser funcionário mesmo.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo?]

Gostaria. Gostaria por quê? A minha filha ela fica numa escola da rede particular, e eu vejo que às vezes... não é o bairro que a pessoa está que muda a pessoa. Às vezes a minha menina vem com umas brincadeiras um pouquinho agressiva, sabe? E eu acho que por mais que eu converse com ela, que eu compreenda, às vezes a gente está ali, mais a gente não tem o preparo que o psicólogo tem, o professor não tem... Então eu gostaria sim, até mesmo para estar ali passando o que eu não consigo ver, o que não consigo alcançar.

[Muito bem, essa era nossa conversa. Existe algo que não foi perguntado, não foi abordado, e que você gostaria de comentar, responder?]

Não, acho que foi bem completo.

[Agradecemos muito a participação e a ajuda que nos prestou.]

CEMEI Vovó Tiana – 28/10/2014

13)

[Lembrando da escola em que você estudou e comparando com a de hoje, o que você pensa que mudou na educação formal?]

Da época que eu estudava, que eu era menina, ela teve uma mudança muito substancial na forma pedagógica. Na forma de se dar aula. Eu sou da época da cartilha, da alfabetização na cartilha, daquele professor mais linha dura, que jogava apagador, que dava "reguada". A educação pela educação. Hoje a gente vê que essa linha está mudando. Essa linha pedagógica de estudos, que vem sendo feitos, está tentando aproximar a educação, a alfabetização, de uma forma significativa, pra pessoas. Estão começando a se preocupar com a formação do cidadão.

[Que tipo de aluna você era? Com relação a participação, interesse, rendimento...]

Era uma aluna que não sabia por que eu estava na escola. A minha mãe me levou lá, me colocou lá, e eu tinha muita dificuldade. Tinha muita dificuldade em entender o que a professora dizia, por causa até dessa forma mecânica que o professor ensinava. Ele ensinava, eu tinha medo de perguntar, falar que eu não entendi. Mesmo que eu perguntasse para o professor, ele me explicava do mesmo jeito e eu continuava não entendendo. Mesmo que eu tivesse coragem... Aí eu deixava, de lado mesmo, e ia passando com nota mínima, só na média. Cheguei a tomar uma bomba, mas não por indisciplina. Mas por não ter essa mente... eu era uma aluna bem mediana. Mas não na disciplina, no não aprender mesmo.

[Mas o apoio para você não foi o mais adequado...]

Porque na escola era assim, se você aprendeu, aprendeu, se você não aprendeu, não aprendeu. Então, teve séries que o professor me passou. Acho que foram com a minha cara. Porque as professoras de antigamente parecia que sentia prazer, "eu vou te f...", mas acho que os professores iam com a minha cara e eu fui passando, fui passando... E não era ciclo na época, hein?! Teve casos de... eu fiz uns exercícios, um dos exemplos, principalmente em matemática, eu ter feito o exercício, cheguei na escola, tem sempre aqueles crânios da sala da gente, "Ah! Está errado... É assim, assim e assim", e eu não corrigir... Levei para a professora, falando certo, fui pondo certo em tudo. Deu nota, e estava errado, estava errado...

[Você lida bem com as suas emoções no cotidiano de sala? Pensa que existe alguma forma de ensinar isso aos novos professores?]

Acho que isso é uma coisa muito da pessoa. Hoje em dia, não só na área da educação, no dia a dia, acho que isso é meio complicado gerenciar. Principalmente, porque a gente vê muitas pessoas de cabeça bem dura, mente bem fechada. Ainda na educação, tem gente que não aceita, acho muito complicado. É meio complicado, manter esse equilíbrio. Principalmente no dia a dia, se você não for uma pessoa assim... o equilíbrio não.

[Como você trabalha com aquele aluno que não demonstra nenhum interesse pelas atividades da escola?]

Bom... a gente tem que tentar... eu trabalho com crianças bem "pequeninhas", igual aqui no berçário... No começo, com crianças do maternal, que eram crianças de três anos, já nessa idade existem as crianças que não querem. Eu tentava conquistar, mostrar isso de uma forma legal, como eles são crianças, mostrar de uma forma mais lúdica, na brincadeira, conquistando, conquistando e mostrando um lado legal e mostrando aquilo na vida da criança, aquela educação significativa que deve ser feita desde pequeno. Porque se não tiver significado, acredito que principalmente pra criança, se não tiver aquele significado ela não

vai se interessar. É conquistar, tornar a atividade... e tem hora que é complicado, mesmo assim.

[Você vê que a educação tem alguns problemas? Como você os enxerga: pequenos, grandes, contornáveis, insolúveis, complexos?]

A educação sempre teve problema e ainda tem problemas grandes. Muito grandes. Principalmente em relação às políticas públicas, à família, ao próprio profissional. Aí engloba tudo, a questão dos salários, condições de trabalho, tentar trazer a família... porque eu acho que o problema ficou maior ainda, porque, pra mim, nasce aí. Políticas públicas: eu acho que o político que a nação tem é espelho dela, ela que elegeu. Então acho que isso já vem lá da família. Por isso que muitos falam que o maior problema é a família.

[Quem você acha que tem maior responsabilidade sobre a educação escolar?]

Eu acho que está tudo tão ligado, família, política e o profissional. Está tão ligado, que sinceramente não sei te falar um que tenha mais responsabilidade. Sinceramente não. Cada um tem o seu papel, e é muito grande. O profissional lá dentro da sala de aula, o político incentivar, informação, condições de trabalho, e a família em participar, ela fazer a parte dela. Porque se ela não fizer a parte dela, ali não funciona, porque se o político, a política pública não fizer isso, o professor... Acho que os três estão tão interligados que não tem um maior que o outro não.

[Para você a psicologia é uma ciência?]

Acho que ela pode ser considerada uma ciência.

[Você consegue definir o objeto que ela estuda?]

O comportamento do ser humano. Acho que tudo que a gente vai estudar, o comportamento, seja físico ou mental, é o comportamento. Deve ser considerado sim.

[Você já trabalhou em alguma escola que tivesse psicólogos no seu quadro de funcionários?]

Sou nova na educação, tenho apenas três anos, que estou na educação, e então não. Aqui a gente tem a psicopedagoga que trabalha com as crianças, direto, mas um profissional que trabalharia com os profissionais da educação, não.

[Existe um projeto de lei que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica em todo país. Você conhece esse projeto? O que acha dele?]

Seria importante, eu acho que ajudaria. Acho que sim.

[Quem poderia se beneficiar mais com o trabalho desse profissional?]

O professor, porque a gente vê a pressão... Sabe essa pressão do professor não ser valorizado? Dele ter que dar conta de tudo, ele está delegado tão assim, está debaixo dos pés dos políticos,

não tem valor da família. Porque às vezes a gente trabalha, trabalha... eu comento muito que hoje em dia parece que a família, ela traz mais o filho dela, principalmente aqui na creche que fica o dia inteiro, ela traz o filho dela aqui pra creche e deixa ele aqui o tempo todo, mas ele não confia no professor, no profissional que ele tem aqui. O que eu sinto é essa pressão política, essa cobrança, e da própria família, que delegou a educação toda para nós, mas não confia no professor. Eu sinto como se a família tivesse o tempo todo querendo pegar uma falha sua, para te colocar, para te crucificar. E essa pressão toda, essa cobrança toda em sala de aula, entre os alunos, dentro de sala de aula... Você às vezes crianças pequenas, de três ou quatro anos, mas causa um problema dentro de sala de aula, que o professor chega em casa meio maluco.

[Quais você acredita que seriam ações a serem desempenhadas pelo psicólogo dentro da escola?]

Acho que em primeiro lugar, atividades... conversas, as conversas de chegar, se abrir, falar, e também adiantaria se alguma acontecesse, que ele pegasse esses problemas, conversasse, e levasse para que fossem resolvidos também. Mas atividades de unir mais a equipe, de trazer mais a equipe, porque em determinadas horas a equipe se volta contra a própria equipe. Fazer mais essas atividades de aproximar a equipe, de unir a equipe. Sair às vezes, sair da escola, proporcionar diversão, estudos, conversas... Esse é o atendimento que o psicólogo faz, e demais atividades, porque às vezes a gente fica tão preocupado com o lúdico para as crianças, trazer o prazer para a criança no aprender, que a gente podia trazer isso para o professor também.

[Você acredita que um psicólogo deveria fazer parte da escola como um funcionário, ou poderia atuar de forma eventual, como numa consultoria?]

Principalmente pensando numa creche, acho que ele deveria ser um funcionário. Acho que numa creche onde as crianças passam o dia inteiro... um psicólogo, um enfermeiro, um assistente social, acho que eles deveriam fazer parte da equipe, do dia a dia. Porque era para ele entender como a equipe funciona, quais os problemas da comunidade. Porque cada comunidade é de um jeito. Cada cidade tem uma realidade, uma identidade.

[Você gostaria que a escola do seu filho tivesse um psicólogo trabalhando o dia todo? Por quê?]

Gostaria. Que nem a minha filha, o meu filho é menos assim, mas a minha filha, ela está com dez anos, e a adolescência está sendo meio complicada, a adolescência para ela. Tem dia que, com aquelas coisas todas pra fazer, tem dias que ela sai chorando da sala de aula, eu vou pegá-la e ela vem pra mim, "O que foi?", aí vai ver é coisa que aconteceu, que a professora

fez, e ela "Olha mãe, estou tão distante da minha professora. Sabe? A minha professora fez isso, o meu colega fez aquilo..." Orientando mesmo a equipe, a equipe docente, discente, apoiando.

[Então essa é a nossa conversa. Gostaria de saber se tem algo que você gostaria de complementar, algo que não foi perguntado, que gostaria de expor?]

Educação é tão complexo, é tanta coisa, acho que envolve tanta coisa, acho que a gente ficaria aqui horas e horas... falando. Educação... quando a gente entra, a gente pensa que é só chegar, pegar lá a matemática, pegar a estimulação da criança, chegar, dar e ir embora pra casa. Ela não é, acho que ela é muito mais complexa. Acho não, ela é muito mais complexa. Requer um envolvimento... que acho que a maioria não tem. Hoje em dia... acho que antigamente também. Não leva em conta a complexidade e a responsabilidade, principalmente hoje em dia em que essas crianças passam dez, doze horas dentro da unidade. Mais uma vez, é a família, a família... Se a família, está em colapso, todo o resto está... Acho que é isso, é tão debatido, é tão falado, na faculdade, nas escolas, os profissionais, todo mundo espera muito, das autoridades também, e só espera. Não faz, acho que devia começar a mobilização de tentar trazer a família para a escola, pra dentro da própria escola, dentro da própria escola. Daí eu acho que nem precisaria de psicólogo. Nesse ponto também o psicólogo, com a família, tentando trazer, trabalhando para isso e não esperando políticas... Acho que a escola deveria se mover. Acho que a partir do momento que a escola trouxer a família para dentro dela de novo, porque eu acho que esperar não vai vir não. Mas acho que tinha que começar daqui para lá. Se é a gente que forma, que faz a sociedade... não sei se é utopia eu falar isso, mas acho que a mudança tem que partir daqui. Porque acho que a política é espelho do que a gente vive, está lá quem a gente coloca. Porque se é daquele jeito, pra mim é um espelho, do que a gente é, do que a população é, então ela tem que começar é daqui. E trazer a família para cá, e mostrar para a família a responsabilidade dela. Meu maior problema é com a família.

[Muito obrigado!]

APÊNDICE H – TABELA 12: CATEGORIAS DAS ENTREVISTAS

	Crítica social	Contexto de conflitos	Recursos docentes	Amparo	Ajuda para a vida	Profilaxia institucional	Medicalização	Psicologia prática
S1	Alunos descomprometidos Alunos indisciplinados Família não orienta	Extremamente conflituosa Ordens para qual não temos resposta	O professor está super limitado Precisa munir de recursos	Convívio com problemas	Mais uma pessoa que ajuda consegue acalmar o aluno	Gerenciador de conflitos		Entender o pensamento e o comportamento Formação para enfrentar conflitos
S2	Crianças largadas Comportamento dos alunos está estranho Governo deve apoio maior Precisa mais tecnologia	Aluno acha que pode tudo Não dá pra trabalhar a individualidade A educação tem que ser meta	Lidar com as emoções é questão de prática Os professores não vão conseguir estabelecer limites Não somos autorizadas a inovação plena	Tento ganhar a confiança dos alunos Tem professor que perde o rumo	Estuda a mente humana Ajuda a perceber as nuances da vida Estuda o comportamento Aprende sobre o outro	Atua na socialização soluciona problemas Ajuda a ter entendimento Trabalho mais voltado para o sucesso		Tem que conseguir separar as coisas Amplia a visão Ver o mundo de outra forma
S3	Mais investimento							
S4	É a família que motiva	O currículo foi ampliado			Mais uma atenção voltada para o aluno	Trabalho com coisas psicológicas Ajuda enfrentar problemas		Ajuda resolver problemas
S5	O comportamento está muito mudado A família é que motiva	Escola não atrai mais o aluno Não garante um bom emprego, um bom salário	Você tem que se organizar de formas diferentes	Preciso de disciplina Difícil é fazer o aluno querer	Tem que saber separar as coisas Estuda o ser humano	Ajuda lidar com o contexto, a diversidade Supera dificuldades de relacionamento Visitar as famílias		Não resolve tudo Respaldo psicológico
S6	Valores de hoje atrapalham a educação		Aprender da sua forma Tento passar afeto		Estuda as emoções	É necessário psicólogo na escola Todo ser humano se beneficia		Esclarece as coisas
S7	Aluno precisa de	Metas de	“cuspe e giz” está	Planejamento traz		A questão do		

	Crítica social	Contexto de conflitos	Recursos docentes	Amparo	Ajuda para a vida	Profilaxia institucional	Medicalização	Psicologia prática
	limites	aprovação Sociedade não cobra do aluno	ultrapassado O professor faz a função do psicólogo de forma intuitiva	frustração		vínculo é importante		
S8	Aluno desinteressado Governo é o primeiro responsável Problemas de casa	Profissionais da educação a veem diferente hoje			Estuda o comportamento Ajuda nos problemas pessoais	Ajuda em problemas diversos Ouvir os alunos		Com as emoções se lida na prática
S9	Pais não vivem com os filhos Problema com os valores	Tudo sob a responsabilidade da escola	Chamo a família busco a emoção		Estuda o homem Diminui o sofrimento	Fortalecer os laços com o professor Trabalho direcionado com os pais		A criança traz muito conflito Ver os problemas de perto
S10	Aluno sem limites Criança precisa de um apoio familiar Precisa do apoio de todo mundo		O que ensina é o exemplo Precisa de uma equipe interdisciplinar Através do brincar o aprender	Conhecimento específico para mente e desenvolvimento	Estuda o ser humano	Trazer a criança pra perto do professor Propor terapia	Problemas de patologia ou distúrbio do comportamento	O psicólogo ajuda pra muita coisa
S11	Problema é a participação dos pais Tem que ter participação da sociedade			Não misturar o pessoal com o profissional	Estuda o desenvolvimento humano	Profissional que entende a criança		Ajuda a trabalhar as dificuldades
S12	Não tem interesse participativo dos pais Toda escola tem um pouco de descaso	O aluno é o foco É um cargo difícil			A criança é um ser humano inocente Estuda o psicológico da pessoa	Psicólogo devia ser para os pais dos alunos A escola precisa de um especialista	Ajuda a criança que não está se desenvolvendo	Deixar os problemas de fora Encarar com positividade
S13	Se a família está em colapso todo o resto está	A família delegou a educação A sociedade não confia em nós	Tento conquistar Mostrar educação significativa	É difícil equilíbrio nas emoções	Estuda o comportamento	A estratégia é conversar Unir mais a equipe Entender os		Levar os problemas para serem resolvidos

Crítica social	Contexto de conflitos	Recursos docentes	Amparo	Ajuda para a vida	Profilaxia institucional	Medicalização	Psicologia prática
	A gente vê a pressão política				problemas da comunidade		