

Camilla de Amorim Ferreira

**INVESTIGANDO OS SENTIDOS DA ATUAÇÃO
PROFISSIONAL DE PSICÓLOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Henrique Nuernberg.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Camilla de Amorim
Investigando os sentidos da atuação profissional de
psicólogos na educação infantil / Camilla de Amorim Ferreira
; orientador, Adriano Henrique Nuernberg - Florianópolis,
SC, 2015.
152 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

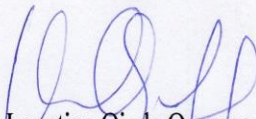
1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. 3. Educação
infantil. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Nuernberg,
Adriano Henrique. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III.
Título.

Camilla de Amorim Ferreira

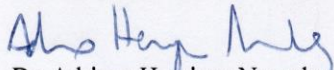
***Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na
educação infantil***

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de março de 2015.



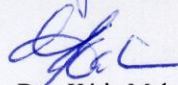
Dra. Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



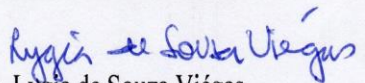
Dr. Adriano Henrique Nuernberg
(PPGP - UFSC - Orientador)



Dra. Marivete Gesser
(PPGP - UFSC - Examinadora)



Dra. Kátia Maheirie
(PPGP - UFSC - Examinadora)



Dra. Lygia de Souza Viégas
(PPGE - UFBA - Examinadora)

Este trabalho é dedicado aos meus
companheiros de vida, de estudos, de
lutas, de aconchegos; e à minha
família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos que tornaram possível a execução desse trabalho: a família que sempre estimulou o meu desejo de estudar e o prazer em aprender. Aos familiares da área da educação, por compartilharem suas angústias e projetos de trabalho – o que me fez desejar ser psicóloga escolar –, e, principalmente, à minha mãe e à mãe dela – essa última porque, embora não tendo a oportunidade de estudar, fez com que todas as suas filhas cursassem nível superior. À minha irmã mais nova, por tornar minha identidade de irmã mais velha algo tão valioso e por aumentar a cada dia o orgulho que sinto dela.

Ao meu marido, parceiro de tantas batalhas que sempre apoiou meu desejo de estudar, por mais dificuldades que isso nos trouxesse, e que de todos os meus queridos foi o que mais teve de exercitar a paciência nesses últimos dois anos. Obrigada!

Ao meu orientador, pela ternura e pelo acompanhamento constante. Obrigada pelo reconhecimento que eu quis tanto merecer.

Aos colegas de graduação, a turma mais bonita que poderia existir: a 071!

À Raquel, que me incentivou a fazer a prova de seleção e me ajudou muito a diminuir minha autoexigência.

Ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, por contribuir para a educação infantil de qualidade e me permitir fazer parte disso.

Aos psicólogos escolares, às minhas flores, por dividirem comigo suas angústias e suas esperanças; que possam ajudar a “primaverar o mundo”.

Aos professores, nossos parceiros na difícil tarefa imposta pela Educação.

Às crianças, que nos inspiram esperança.

À Amanda, que deu uma grande contribuição a este trabalho participando como observadora do grupo focal e me auxiliando nas análises.

Aos técnico-administrativos em educação – TAEs, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por me inspirarem a continuar lutando por causas importantes e por me ajudarem a criar sentidos mais humanos para as vivências da labuta diária na universidade. Abramos nossas portas!

Aos amigos que escolho todos os dias:

Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila. Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.

A mim não interessam os bons de espírito nem os maus de hábitos. Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo. Deles não quero resposta, quero meu avesso. Que me tragam dúvidas e angústias e aguentem o que há de pior em mim.

Para isso, só sendo louco! Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças.

Escolho meus amigos pela alma lavada e pela cara exposta. Não quero só o ombro e o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto. Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos.

Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça. Não quero amigos adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa. Tenho amigos para saber quem eu sou. Pois ao vê-los loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a “normalidade” é uma ilusão imbecil e estéril.

Oscar Wilde, O Retrato de Dorian Gray (1890- 2000).

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.
São muitas, eu pouco.
Algumas, tão fortes
como o javali.
Não me julgo louco.
Se o fosse, teria
poder de encantá-las.
Mas lúcido e frio,
apareço e tento
apanhar algumas
para meu sustento
num dia de vida. (...)

Insisto, solerte.
Busco persuadi-las.
Ser-lhes-ei escravo
de rara humildade.
Guardarei sigilo
de nosso comércio. (...)
Lutar com palavras
parece sem fruto.
Não têm carne e sangue...
Entretanto, luto.

Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate. (...)
O ciclo do dia
ora se conclui
e o inútil duelo
jamais se resolve.
O teu rosto belo,
ó palavra, esplende
na curva da noite
que toda me envolve.
Tamanho paixão
e nenhum pecúlio.
Cerradas as portas,
a luta prossegue
nas ruas do sono.

(Carlos Drummond de Andrade, 1902-1987).

RESUMO

A Psicologia Escolar e Educacional tem ampliado e repensado suas intervenções em diversos campos incluindo o da educação infantil e, nesse contexto, a literatura da área tem apontado para diversas possibilidades de trabalho – como a formação docente, o trabalho com as famílias e a promoção do desenvolvimento infantil, para citar algumas. Nessa linha, este trabalho analisa os sentidos que os psicólogos escolares atuantes em contexto de educação infantil atribuem à atividade que desenvolvem. Para alcançar esse objetivo, o grupo focal foi composto por sete psicólogas diretamente ligadas à Educação e com atuações na Educação Infantil – cinco da rede pública de ensino e duas da rede privada – localizadas na região da Grande Florianópolis e Vale do Itajaí. O referencial teórico utilizado na pesquisa foi a psicologia histórico-cultural de Vygotski e o instrumento de análise e organização das informações foi constituído pelos núcleos de significação que auxiliam a apreender os sentidos das informações qualitativas. Identificamos e caracterizamos os psicólogos, os locais de atuação, a trajetória profissional, as demandas que recebem da Educação Infantil, os fundamentos que embasam seus trabalhos e suas práticas. A partir das discussões no grupo focal foi possível constatar o distanciamento das discussões em torno da educação infantil; a necessidade de se fortalecer a identidade profissional do psicólogo escolar e de maior contato com os pares; e aspectos relacionados à realidade institucional: como a posição que ocupam; a relação com a gestão; as expectativas da escola em relação ao trabalho do psicólogo; o posicionamento do psicólogo frente a essas demandas; a função da educação e vários aspectos relacionados a críticas que o psicólogo escolar faz. Foi possível com esta pesquisa identificar e compreender melhor as práticas de psicólogos que atuam na educação. Conclui-se ressaltando a necessidade de se promover maior visibilidade às demandas e práticas realizadas na educação infantil. Também destaca-se a necessidade de se fortalecer a identidade do psicólogo escolar para favorecer o caráter propositivo da psicologia nesse contexto, bem como sua integração com os estudos e pesquisas vinculados a esse campo da Educação.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Educação infantil. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

The School and Educational Psychology has expanded and rethought its interventions in several fields of knowledge, including early childhood education. In this context, the literature of school and educational psychology shows different ways of work, such as teacher training, work with families and promotion of child development. In this study it were investigated the senses that school psychologists who work in early childhood education context. To achieve this goal we conducted a focus group with seven psychologists directly linked to early childhood education. About these seven professionals, five are public school workers and two are private school workers. Six of these professionals worked at Florianópolis area, and one at Vale do Itajaí. The theoretical reference used in this research was the Vygotsky's Cultural-Historical Psychology and the tool for analysis and organization information was the Meaning Core that help catch the senses of qualitative informations. We identified and characterized the psychologists, their relation to areas of action, careers, demands of early childhood education, and the basis that support their work and their practices. From the focus group discussions it was discovered a detachment the subjects around children's education; the need to reinforce the professional identity of the school psychologist and the interchange with their peers; and aspects related to institutional reality, as: the position which they occupy; the relationship with management; the school's expectations regarding the work of the psychologist; the psychologist's behavior about these demands; the aim of education and other aspects related to criticism that the school psychologist does. This research allowed identify and better understand the practices of psychologists who have worked with school. The conclusion highlights the need to promote greater visibility to the demands and practices carried out in early childhood education. Besides the need to strengthen the identity of the school psychologist to reach the propositional character of psychology in this context, as well as the integration with studies and research related to this Education field.

Keywords: School and educational Psychology. Early childhood education. Cultural-historical psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos locais de trabalho dos psicólogos localizados	56
Quadro 2 – Relação dos locais em que trabalham as psicólogas que participaram do grupo focal	65
Quadro 3 – Número de participantes na pesquisa CRP/SC.12/CREPOP por regiões do Estado de Santa Catarina.....	67
Quadro 4 – Caracterização das psicólogas participantes do grupo focal	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ACT – Admitido em Caráter Temporário
ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPE – Centro de Aperfeiçoamento em Psicologia Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CESUSC – Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CONPEB – Conselho Nacional de Políticas de Educação Básica
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEE/UFSC – Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NAES – Núcleo Avançado de Ensino Supletivo
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PET – Programa de Educação pelo Trabalho
PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em
Exercício na Educação Infantil
SINEP/SC – Sindicato das Escolas Particulares do Estado de Santa
Catarina
SME – Secretaria Municipal de Educação
SUS – Sistema Único de Saúde
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO: UM POUCO DE HISTÓRIA	25
2.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	25
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA PARA INFÂNCIA	27
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA NO BRASIL.....	30
2.4 PSICÓLOGO NA ESCOLA: PERCURSO DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	36
2.5 CONCEITOS DA PSICOLOGIA INSTITUCIONAL E DA ANÁLISE INSTITUCIONAL.....	43
2.6 PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 CAMPO DE PESQUISA	53
3.1.1 Relato dos procedimentos de busca de psicólogos que atuam na educação infantil.....	54
3.2 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	57
3.2.1 Grupo focal com os psicólogos	58
3.2.1.1 Critérios para selecionar os participantes do grupo focal.....	60
3.2.2 Instrumentos complementares.....	60
3.3 CAMINHOS PARA ANÁLISE	61
3.4 QUESTÕES ÉTICAS	63
4 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PSICÓLOGOS	65
4.1 QUEM SÃO OS PSICÓLOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	65
4.2 ONDE ESTÃO?.....	68
4.3 COMO CHEGARAM ATÉ A EDUCAÇÃO INFANTIL?	71
4.4 O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL PEDE: DEMANDAS.....	73
4.5 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS.....	77
4.5.1 Fundamentos. No que se embasam?.....	77
4.5.2 Prática. O que fazem?	78
5 TECENDO AS RELAÇÕES	83
5.1 DISTANCIAMENTO DOS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
5.2 NECESSIDADE DE FORTALECER A IDENTIDADE PROFISSIONAL COM OS PARES.....	88
5.3 IDEAL DE PROFISSÃO E REALIDADE INSTITUCIONAL	93
5.3.1 Posição na organização.....	93
5.3.1.1 Relação com a gestão.....	99
5.3.2 Expectativa e demanda da escola	102
5.3.3 Posicionamento do psicólogo.....	108
5.3.4 Função da Educação.....	113

5.3.4.1 Função da Educação Infantil	114
5.3.5 O psicólogo e o seu olhar crítico	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – Roteiro para orientar a coordenação do grupo focal	145
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	147
APÊNDICE C – Questionário de identificação que auxiliará e caracterização das atuações dos psicólogos participantes do grupo focal	149
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEB	151

1 APRESENTAÇÃO

A psicologia escolar no Brasil passou por um processo de autocrítica a partir, principalmente, da década de 1980 (Patto, 1984; Meira, 2003; Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto, & Barbosa, 1995; Machado, 2005, 2008, 2011, 2012) e tem buscado construir propostas de atuação em vários níveis educacionais, entre eles o da educação infantil (Vectore & Maimoni, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2008; Facci, 2009; Souza, 2010; R. Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa, 2012; Petroni & Souza, 2014).

Por outro lado, a educação infantil¹ é, a seu turno, campo que busca consolidar-se como educacional, para além do cuidado de crianças pequenas. Dessa forma, se considerarmos que o papel do psicólogo escolar ainda não está consolidado nessa área da educação, investigar os sentidos atribuídos por parte dos psicólogos profissionais de fato inseridos nesse contexto ao trabalho que exercem contribuirá para problematizarmos essa atuação.

Inicialmente, é necessário analisar a implicação da pesquisadora com o tema da pesquisa em questão. Consideramos que não há possibilidade de neutralidade do pesquisador visto que o objeto de estudo nas ciências humanas é um sujeito que tem voz e não pode ser somente contemplado. Como afirma Freitas (2002), o pesquisador precisa estabelecer com seu objeto um diálogo e uma abordagem processual. O pesquisador é parte da situação de pesquisa e não há como embasar uma suposta neutralidade: sua ação tem que fazer parte da análise. Assim como é importante situar os sujeitos da pesquisa em seu contexto histórico-cultural, também o pesquisador fará suas análises a partir de um determinado lugar e esse lugar precisa ser contextualizado (Freitas, 2002).

Para essa contextualização, apresentamos, a seguir, a relação “pesquisadora-campo de estudo”. O interesse pela área educacional sempre esteve presente nas minhas relações familiares e trajetória acadêmica. Muitas pessoas na família atuam na área escolar, fazendo com que assuntos referentes à educação sempre estivessem presentes em reuniões familiares.

¹ Consideramos educação infantil a etapa da educação básica que compreende o ensino de crianças de zero a cinco anos, englobando, assim, tanto a chamada creche – referente a crianças de zero a três anos – como a pré-escola – pertinente à faixa etária de três a cinco anos.

É válido ressaltar que já durante a graduação em psicologia fui bolsista de extensão em uma escola de educação infantil. Em seguida, bolsista de iniciação científica, realizando pesquisa com alunos do primeiro ano de ensino fundamental. Atuei também no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) em psicologia com uma turma de magistério e fui vinculada ao Programa de Educação pelo Trabalho (PET-Saúde da Família), no qual realizamos atividades em uma escola. O estágio em psicologia escolar foi realizado no polo de atendimento educacional especializado de uma escola da rede municipal de ensino e o meu estágio em clínica foi voltado também para o atendimento infantil.

Em 2011, iniciei atuação como psicóloga educacional em uma escola de educação infantil da rede federal de ensino. Essa escola, além de função referente ao ensino de crianças de zero a cinco anos², também serve de referência para as demais escolas, sendo campo de pesquisa bem como produtora de conhecimento na área e contribui para a formação de professores³ (Raupp & Freitas, 2009).

Como psicóloga escolar, estou vinculada à coordenação pedagógica e posso atuar nos objetivos pedagógicos da escola. Contudo, a posição institucional tem gerado inquietações sobre o papel do psicólogo como parte da equipe, já que muitos estudos indicam possibilidades de atuações do psicólogo na escola (Martínez, 2006, 2010; Machado, 2007; B. Souza, 2007; Facci, 2009), mas poucos têm analisado como constituem-se, de fato, as práticas do profissional inserido na instituição e intrinsecamente comprometido com sua dinâmica e organização. Além disso, a impossibilidade de partilhar experiências com outros profissionais que estivessem em situação semelhante instigou-me a localizá-los.

Dessa forma, a presente pesquisa além de contribuir para a reflexão autocrítica sobre minha própria atuação profissional, produzirá conhecimento sobre como o psicólogo tem constituído suas práticas no

² Conforme definição do ensino fundamental de nove anos (Lei No 11.274 de 2006). Essa faixa etária diz respeito à idade de ingresso e não a de saída das crianças, já que elas podem completar seis anos ainda na educação infantil.

³ A instituição referida tem dado significativa contribuição para o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mais detalhes em: http://ndi.ufsc.br/files/2011/10/Artigo.historia.NDI_UFSC_.pdf.

Embora detenham históricos como o mencionado, os colégios de aplicação nas universidades federais foram regulamentados apenas em 30 de setembro de 2013 com a publicação, no Diário Oficial, da Portaria de No. 959, do Ministério da Educação – saliente-se que a função desses colégios está expressa no Art. 2º.

interior das escolas de educação infantil e os sentidos que concebe a respeito de sua inserção profissional nas instituições em que atua.

Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar psicólogos que atuem na educação infantil próximo à região metropolitana da Grande Florianópolis; 2) caracterizar a posição institucional desses profissionais: instituição a que estão ligados – públicas ou privadas – tipo de contratação, se trabalham em equipe ou não, entre outros; 3) conhecer as trajetórias de inserção dos psicólogos na educação infantil e relacioná-las com as trajetórias de vida; 4) identificar que demandas de trabalho eles recebem da educação infantil; e 5) caracterizar os fundamentos e as práticas de psicólogos vinculados à área em foco.

Apresentaremos o conceito de constituição do sujeito que fundamenta esta pesquisa e, em seguida, contextualizaremos o percurso e as disputas presentes na constituição da educação infantil aprofundando aspectos das políticas nacionais voltadas a esse nível de ensino. Faremos, ainda, uma breve discussão sobre o histórico e as concepções da psicologia na educação e o referencial da psicologia institucional e da análise institucional – por conseguinte, da psicologia na educação infantil. No terceiro capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, no capítulo quatro descreveremos a caracterização dos pesquisados, e no capítulo seguinte analisaremos os aspectos fundamentais para o objetivo proposto neste estudo e suas inter-relações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: UM POUCO DE HISTÓRIA

2.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para o materialismo histórico e dialético, o sujeito é constituído a partir dos processos de apropriação ocorridos nas relações sociais, ao mesmo tempo em que constitui estas relações. Como não são dadas a priori, elas fazem-se e refazem-se nas ações e “inter-ações” entre os seres humanos (Marx & Engels, 1993).

Vygotski (1995)⁴, afirma que é nas e pelas relações com os outros que o homem cria a si mesmo e os outros – para si e para eles próprios –, assim como cria, a partir das condições existentes, o novo: novas condições, novas relações; é, portanto, sujeito de histórias singulares e coletivas.

Segundo Maheirie (2002), o termo “constituição do sujeito” passou a ser usado para deixar claro que a construção da identidade é um processo e não algo rígido e estanque dado previamente e finalizado. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo mencionado acima, entendido como processo aberto e inacabado que se dá na relação entre os sujeitos (Zanella, 2003). A constituição de sujeito, pensada a partir dessa concepção, permite entender que o psicólogo é um sujeito constituído historicamente. Dessa forma, além da formação acadêmica e demais experiências anteriores, as relações que estabelece no campo de trabalho também são criadoras de sua prática.

Sendo o sujeito um ser social e tendo sua ação com o mundo mediada, é preciso recorrermos à compreensão de signo e significados de que Vygotski (1992) trata no texto “Pensamento e Palavra”:

El pensamiento no sólo está mediado externamente por los signos, internamente está mediado por los significados. El hecho es que la comunicación directa entre conciencias es imposible tanto física como psicológicamente. Sólo se alcanza a través de un camino indirecto, mediado. Ese camino consiste en la mediación

⁴ Há várias grafias possíveis para o nome do autor, optamos por utilizar a grafia Vygotski. Entretanto preservamos a grafia utilizada em cada uma das referências bibliográficas.

interna del pensamiento, primero por los significados y luego por las palabras. (p. 487)

A partir desse trecho, entendemos a importância da mediação semiótica para a constituição do sujeito e o papel de signos e significados nesse processo. Visto que o homem constitui-se pela apropriação dos significados presentes nas relações intersubjetivas, o processo em relação aos significados da profissão de psicólogo escolar também é marcado pelas condições reais de existência dos sujeitos e pelas suas singularidades.

Vygotski (1992), por meio de comprovação empírica, demonstra que a relação entre pensamento e linguagem é uma relação histórica e não coincidente. Propõe, ainda, a superação da visão dualista que ora separa ora identifica pensamento e linguagem. Assim, o autor revela o mecanismo complexo de formação do pensamento por meio da linguagem verbal externa, social, afirmando que a palavra não necessariamente corresponde ao pensamento.

O discurso interno tem sua gênese na linguagem social comunicativa. No processo de desenvolvimento, a fala, que inicialmente tinha apenas função social, comunicativa, passa a ter função também para o próprio sujeito – a fala egocêntrica é expressão desse processo de internalização. A linguagem interna constitui-se, então, a partir da linguagem social – entretanto, não se limita a ela. No processo de internalização, torna-se uma linguagem carregada de sentido, predicativa, com omissões e abreviações visto que é linguagem voltada ao próprio sujeito. Aos poucos, o pensamento, como processo psicológico, complexifica-se e permite ao sujeito operar de forma cada vez mais abstrata (Vygotski, 1992).

O autor estabelece o significado da palavra como unidade de análise da relação historicamente constituída entre pensamento e linguagem, pois ele encontra-se na interseção entre os dois e contém as propriedades do todo em função das quais a análise realiza-se. Os significados, compreendidos como produções históricas e sociais, referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, e compartilhados que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetividades:

Significar é encontrar para cada coisa o signo que a representa para si e para Outro, [e conclui que:] é a ordem simbólica que confere à atividade do homem sua capacidade criadora (...). Transformar

a natureza em cultura é produzir nela mudanças que, na sua materialidade, veiculem uma ideia ou significação, de maneira que possa ser pensada e comunicada (Pino, 2005, p. 147).

Os processos de significação fazem com que o homem transforme-se sob a ação da cultura ao mesmo tempo em que a transforma, pois as significações disponíveis no contexto histórico-cultural no qual o sujeito insere-se adquirem um sentido específico para cada um (Pino, 2005). Dessa forma, por meio de um trabalho de análise e interpretação da palavra significada pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. O sentido por sua vez é mais amplo que o significado, é também mais dinâmico e fluído (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009).

Na perspectiva histórico-cultural, é necessário contextualizar a palavra em sua rede de interação e emergência:

Logo, o que o sujeito diz no curso de uma investigação psicológica, por exemplo, não contém sentido em si mesmo, senão que (sic) consiste numa criação resultante tanto de suas interações face-a-face (sic), quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais. (Barros et al., 2009, p.179).

É a partir da concepção de sujeito acima que esta pesquisa ancora-se, ou seja, buscando na palavra significada os sentidos que a atuação do psicólogo tem para esses profissionais.

Para tanto, será necessário contextualizar as falas dos psicólogos na realidade sócio-política em que suas práticas acontecem para que aprofundemos a análise dos sentidos.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA PARA INFÂNCIA

A necessidade de escolarização das crianças não foi sempre compreendida da maneira como a abordamos atualmente. Como fenômeno histórico, a infância foi compreendida de diferentes maneiras ao longo da existência da nossa sociedade. As várias concepções sobre a infância acarretaram, por conseguinte, diferenças na organização da transmissão da cultura às novas gerações (Kuhlmann & Fernandes, 2012).

Apesar de a reconhecida obra de Ariès (1981) defender que o entendimento da infância como etapa da vida distinta da adulta era inexistente na idade média e ter situado a construção gradual do ideário dessa diferenciação por volta dos séculos XIII e XVII, há divergências quanto à essa tese. Críticas atuais registram representações da infância em outras épocas e culturas, demonstrando que a construção histórica do conceito de infância não se deu de forma linear, mas cíclica (Kuhlmann & Fernandes, 2012). É preciso reconhecer também que o sentimento pela infância, assim como as demais relações sociais, é permeado pelas contradições existentes na sociedade e em várias épocas da humanidade ocorreram sentimentos contraditórios em decorrência de situações sociais distintas (Stemmer, 2012).

Enquanto a escola surge baseada nos ideais iluministas, os primeiros sistemas educacionais aparecem em meados do Século XIX e a escola passa a ser valorizada para atender ao interesse do trabalho capitalista. A educação infantil, por sua vez, surge com caráter educacional assistencialista, cujo propósito era o de retirar as crianças da rua, e não tinha entre suas preocupações a qualidade do atendimento (Stemmer, 2012). As instituições para crianças tinham a função de guarda e de assistência às crianças pobres, estando voltadas, assim, para a educação não escolar (Abramovay & Kramer, 1991).

A necessidade de instituições para a guarda de crianças pequenas e não somente para receber crianças abandonadas esteve ligada a necessidades advindas do processo de industrialização do Século XIX e da divisão do trabalho.

Até então, o cuidado de crianças configurava-se no âmbito do acordo privado. Instituições de guarda coletiva (orfanatos, salas de asilo, roda dos expostos), que cuidavam de desvalidos, aos poucos mudaram o público atendido e o cuidado de filhos de mães trabalhadoras foi saindo do ambiente privado. Creches e jardins de infância são exemplos de instituições que passaram a ser difundidas nos congressos internacionais que debatiam políticas sociais (Stemmer, 2012; Kuhlmann & Fernandes, 2012).

Essa nova organização social capitalista estabeleceu políticas de proteção à infância que impulsionaram a criação de instituições de vários fins para a faixa etária em foco. Uma dessas instituições foi os chamados jardins de infância, criados por Friedrich Froebel (1782-1852), historicamente definidos como de caráter educacional, enquanto as instituições para crianças pobres como creches e salas de asilo permaneceram entendidas como assistencialistas somente.

Entretanto, Kuhlmann e Fernandes (2012) afirmam que essas instituições inter-relacionaram-se, e tanto o caráter de assistência quanto o de educação estão presentes em todas elas.

Os jardins de infância de Froebel instauraram uma forte tendência pedagógica que se originou na Alemanha, mas estendeu suas influências por vários países (Stemmer, 2012). Além de Froebel, outros autores deram sua contribuição para a educação infantil como Pestalozzi, Montessori, Claparède e Decroly, para citar alguns. Entretanto, a origem do pensamento de Froebel quase coincide com a da educação infantil. É interessante analisarmos como o pensamento surgido naquela época estava vinculado aos ideais liberais burgueses (Stemmer, 2012).

Arce (2002) observa que nas obras de Froebel e Pestalozzi encontram-se os germes dos movimentos escolanovistas, fundamentalmente nos princípios que se referem à centralidade da criança e ao mínimo de matéria escolar.

Embora os autores mencionados logo acima tenham trazido avanços importantes para a época no que tange ao respeito à criança, suas propostas deram origem a um tipo de discurso que descaracteriza a importância do papel do professor na educação. Arce afirma ainda que a educação infantil cresceu sob a alienação da sociedade burguesa, buscando desde o início adaptar o indivíduo à sociedade capitalista, com base nos ideais liberais de homem e sociedade (Arce, 2002).

Esse histórico da educação infantil tem reflexos ainda hoje na falta de designação específica para denominar as instituições para crianças pequenas. A diversidade de termos é ampla e tem implicação também nos objetivos e práticas pedagógicas e nas modalidades do serviço (Stemmer, 2012).

Para ajudar-nos a visualizar as mudanças ocorridas ao longo da história da educação infantil, e como foram construídos os discursos presentes hoje, recorreremos à sistematização feita por Abramovay e Kramer (1991) sobre a função da pré-escola.

Como já vimos, inicialmente surgiram creches na Europa – principalmente na França e na Inglaterra –, a partir do Século XVIII, com caráter assistencialista. Para Abramovay e Kramer (1991), a função da pré-escola nesse momento é a de “guardar as crianças”.

No Século XIX, surgiu o caráter educativo com experiências como a dos jardins de infância de Froebel. A função principal era a de compensar as carências das crianças pobres. Nos EUA, após a Segunda Guerra Mundial, tem lugar a abordagem da privação cultural.

Essa concepção, de base compensatória, chegou ao Brasil em 1970 e no final daquela década passou a sofrer críticas por estigmatizar

ainda mais as crianças pobres. A pré-escola era vista como preparatória, criando-se assim o mito de que ela resolveria todos os problemas sociais das crianças (Abramovay & Kramer, 1991).

Outra função revestida pelas críticas anteriores mostra a pré-escola com objetivo em si mesma, visando promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, mas Abramovay e Kramer (1991) revelam que essa mudança de discurso é marcada por contradições e acaba por ratificar propostas pedagógicas que se isentam de estabelecer critérios mínimos de qualidade.

Como proposta, os autores defendem que a pré-escola deve instrumentalizar a criança, cumprindo a função pedagógica por meio do trabalho sistemático e intencional direcionado à transmissão de novos conhecimentos. Para a concretização dessa função não basta aumento no número de atendimentos, a qualidade do serviço oferecido é fundamental (Abramovay & Kramer, 1991).

A história da educação infantil foi marcada desde o início pelas diferenciações de classe social (Oliveira, 1995). Dessa forma, é razoável considerarmos que era o público atendido, a depender da classe social, que acabava por definir o caráter mais educacional ou mais assistencial das instituições (Kuhlmann & Fernandes, 2012).

Esse histórico certamente teve repercussões na consolidação da educação infantil brasileira, apesar do início tardio. Há fatos importantes na atual conjuntura política de atendimento às crianças de zero a seis anos no Brasil. Discorreremos sobre essas influências e fatos a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICA NO BRASIL

A proposta froebeliana também teve influência no Brasil, embora restrita a instituições de educação infantil que atendiam setores privilegiados. O primeiro jardim de infância foi o do colégio particular Menezes Vieira no Rio de Janeiro (1875). O primeiro jardim de infância público, embora ainda destinado à elite, foi anexado à escola normal Caetano de Campos de São Paulo (1897).

As significações da educação infantil nesse período, apesar da existência reduzida de instituições na maioria do Século XX, deixaram marcas na história posterior (Stemmer, 2012).

Anteriormente, o cuidado da criança pequena era assumido exclusivamente pela família ou pela rede social próxima, pois existiam apenas algumas instituições de cunho particular e assistencialista. A lógica da época era a do cuidado e do atendimento às necessidades fisiológicas básicas. A conquista da institucionalização da educação

infantil, como dever do Estado, deu-se por meio de lutas da sociedade, especialmente das mães trabalhadoras (Oliveira, 1995).

Ao longo do Século XX, fatores como o desenvolvimento do emprego industrial e dos centros urbanos, a ampliação do trabalho feminino e o movimento de luta por creches no final de 1970 impulsionaram o aumento no número de instituições para a criança no Brasil. O movimento da década dos 1970 resultou no aumento significativo de creches organizadas e mantidas pelo Poder Público (Mello, 2007). Além disso, as produções científicas na área também intensificaram-se. Surgiram críticas ao movimento escolanovista e à educação compensatória (Stemmer, 2012).

Propostas pedagógicas baseadas no construtivismo de Piaget, e mais tarde na teoria de Vigotski, embasaram a compreensão de desenvolvimento infantil das ações voltadas para a criança.

Em 1990, o binômio educação e cuidado também foi assumido em discursos referentes à educação infantil. Nesse período, também houve fortes críticas à “psicologização” na educação e contribuições de outras áreas como sociologia e antropologia são buscadas para dar conta dessas insatisfações teóricas (Stemmer, 2012).

Nessa época, também anunciou-se um movimento de busca por uma pedagogia da educação infantil, segundo Stemmer (2012). A pedagogia da infância acabou por retornar a argumentos que reforçavam o caráter não escolar da educação infantil, assim como os presentes em sua gênese.

No Brasil, atualmente, a educação infantil é considerada a primeira fase da educação básica⁵ e atende crianças de zero a cinco anos (Brasil, 1996)⁶. Isso significa que as instituições de educação infantil passaram a integrar os sistemas da educação nacional. (Kuhlmann & Fernandes, 2012). As leis recentes para a infância são consequências da Constituição de 1988 que instituiu a criança como sujeito de direitos (Stemmer, 2012).

⁵ “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (sic).” (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9.394 de 1996, Artigo 29).

⁶ A Ldben 9.394/96 denomina de creche as instituições para o atendimento de crianças de zero a três anos e de pré-escola as voltadas ao atendimento de crianças de quatro a seis anos.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante, ECA) de 1990 foram marcos importantes para a defesa do direito da criança à educação. O ECA ratifica o direito de todas as crianças de zero a seis anos à educação: uma educação de qualidade, que promova seu pleno desenvolvimento, sua constituição como pessoa e como cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por sua vez, preconiza o dever do Estado de atender as demandas de educação de crianças de zero a cinco anos (Vasconcellos, 2008).

A partir da Constituição de 88 e da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990, o Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria de Educação Infantil, publicou documentos norteadores, com diretrizes para a educação, como o Plano Nacional de Educação (1993-1994); forneceu subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998); estabeleceu critérios para atendimento em creches que respeitassem os direitos fundamentais da criança (1995) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) – nesse documento, há destaque para as relações interpessoais na inserção social para o desenvolvimento integral das crianças.

Apesar de esses marcos sinalizarem avanços no campo da educação infantil, Vasconcellos (2008) afirma haver ainda maior incentivo ao ensino fundamental que por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, daqui por diante) obtém recursos financeiros e valorização dos seus professores, ao contrário da educação infantil.

A indefinição de financiamento para a educação infantil perdurou de 1996 a 2006 e somente no último ano mencionado foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb, doravante).

Após esse redirecionamento das políticas para a educação infantil, surgiu um documento importante: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999). Nelas, encontramos fundamentos “éticos, políticos e estéticos” que apontam para uma transição construtiva e democrática e são alicerces para que se defina a educação da criança, a formação de seus professores e a compreensão das interações (Vasconcellos, 2008).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) reforçou o crescimento de instituições de educação de crianças de zero a seis anos

em todo o mundo e enfatizou a importância dessas instituições para o desenvolvimento humano. Esse plano fixou meta de ampliação da oferta de educação infantil de 50% das crianças de zero a três anos e de 80% das de quatro a cinco. Pelas informações do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante, IBGE) estima-se que em 2009 apenas 42,5% das crianças de zero a cinco anos tiveram acesso à educação infantil. Embora não se tenha alcançado as metas, as matrículas cresceram de 900 mil em 2000 para 6,8 milhões em 2009.

O atendimento de crianças de zero a três anos na rede pública de ensino ainda é mais restrito e a renda ainda é um dos fatores que mais influenciam a frequência das crianças na educação infantil: dos 20% mais pobres, apenas 25,9% frequentam a escola, enquanto dos 20% mais ricos o número sobe para mais da metade. Esses dados indicam que, apesar das políticas sociais, os padrões de desigualdade não estão sendo alterados (Fullgraf, 2012).

Questões de acesso e, principalmente, da qualidade da educação infantil ainda são desafios para o Brasil. Com inclusão ainda recente entre as obrigаторiedades do Estado e as dificuldades de financiamento, esse nível da educação ainda está em processo de organização pelos municípios. As escolas conveniadas – escolas particulares sem fins lucrativos muitas vezes baseadas em princípios assistencialistas e religiosos – ainda atuam significativamente no atendimento à infância. Essas escolas não têm a devida supervisão do Estado e nem sempre constam das estatísticas oficiais. Entretanto, continuam existindo por conta do baixo custo que representam para os municípios quando comparado ao de implantação de um sistema totalmente público (Fullgraf, 2012).

No Governo Lula (2003-2010), destaca-se o compromisso do Ministério da Educação e Cultura – MEC, com o Movimento Interfóruns do Brasil (Mieib), criando assim o Conselho Nacional de Políticas de Educação Básica (Conpeb, daqui por diante). Em dissonância, o Programa Bolsa Primeira Infância propunha incentivo para a mãe permanecer com a criança em casa, contrariando a tendência de institucionalizar-se a educação infantil. Foi instituído também, em 2000, o Comitê da Primeira Infância com objetivo de articular as políticas referentes a faixa etária em foco.

Outras ações ainda naquele Governo foram o Proinfantil (Programa de formação inicial de professores em exercício na educação infantil), o lançamento de orientações por meio dos Parâmetros Nacionais de Infraestrutura e de Qualidade na Educação Infantil (2006),

os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) e a publicação das Diretrizes para Educação Infantil (2009).

Já prevendo a construção de muitas escolas, foram criadas 3.210 vagas em cursos de especialização para profissionais da educação infantil e foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que integra o Plano de Aceleração do Crescimento (Fullgraf, 2012), esse último tendo continuidade no Governo Dilma, a partir de 2011. Esse Governo faz forte campanha sobre o Programa Brasil Carinhoso de políticas para a primeira infância: há investimento significativo em infraestrutura, resta saber se ele será acompanhado da necessária qualidade.

Fullgraf (2012), entendendo que a história não se dá forma linear, mas cíclica, aponta que, mais do que rupturas com o Governo anterior de FHC, as medidas desse período demonstram continuidade das políticas do tipo emergencial e compensatória. Dessa forma, as ações mostram contradições: ora parecem colaborar para a consolidação da educação infantil, ora desconsideram o caráter educativo dessa etapa.

O período do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020)⁷ já está em andamento, mas corremos o risco de, se não houver comprometimento com novos recursos, permaneceremos sem conquistar as metas traçadas (Fullgraf, 2012). Ainda é cedo para fazermos uma análise aprofundada desse novo plano. Contudo, ele compromete-se novamente com a ampliação do acesso e do atendimento em todos os níveis educacionais estabelecendo estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos. Vemos aqui a separação da educação infantil, com o segmento de zero a três anos fora do escopo de ação mais uma vez.

Com a consolidação da obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos, há novamente um tratamento diferenciado do grupo de zero a três anos. A alteração foi feita na Ldben por meio da Lei nº 12.796, de

⁷ Apresentamos a seguir algumas das 20 metas relacionadas à educação infantil: Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até três anos de idade. Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a 14 anos; Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. (Projeto de Lei Ordinário – PLO, nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE 2011-2020).

4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional No. 59, em 2009.

O Censo Escolar 2012 (Brasil, 2013) divulgou que de 2007 a 2012 houve avanço nas matrículas em creches – um aumento da ordem de 10,5% entre 2011 e 2012, saliente-se – o que corresponde a 242 mil novas matrículas. Esse fato que pode ser atribuído ao reconhecimento da creche como etapa da educação básica, ao financiamento do Fundeb e às ações do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). Entretanto, os dados apontam para a necessidade de ampliação da oferta na educação infantil.

A pré-escola teve um crescimento menor, de 1,6%, entretanto a população atendida chega a mais de 80% da população de quatro e cinco anos de idade. Parte da população de seis anos, que antes era atendida na educação infantil, passou a ser matriculada no ano inicial do ensino fundamental de nove anos, o que explica a estabilidade da matrícula na pré-escola.

A educação infantil brasileira vive processo de tensões políticas inerentes à sua consolidação como etapa da educação básica e essas diferentes posições devem-se ao seu histórico de surgimento e de consolidação. Ainda persiste no país a pluralidade de atendimento e a sobreposição de ações na área, principalmente no atendimento de crianças de zero a três anos (Fullgraf, 2012). Apesar dos avanços no segmento, como passar a ser ofertado obrigatoriamente pelo Estado por meio dos municípios, por exemplo, suas insuficiências, como a oferta incipiente e as políticas dispersas, ainda são desafios para que a consolidação dessa etapa educacional aconteça de forma menos desigual (Fullgraf, 2012).

Nesse contexto de atendimento insuficiente das escolas públicas, o mercado das escolas de educação infantil particulares atende a grande demanda das classes sociais que têm condições de pagar. Seu surgimento histórico, como vimos, esteve ligado às necessidades da sociedade capitalista recém-industrial, que entendia a educação como um processo de adaptação às relações capitalistas e assegurava aos filhos da classe dominante as vantagens e os privilégios de classe. Entretanto, observamos que existem poucos estudos na área sobre as instituições privadas (Souza, Ribeiro & Silva, 2011).

Há uma grande diversidade pedagógica entre as escolas particulares e ainda há um reconhecimento social de que elas ofertam uma experiência educacional enriquecida (Alves, 2009). A escola particular representa também um grande campo de atuação dos

profissionais da educação. Retomando os dados do Censo 2012 (Brasil, 2013), podemos ter uma noção mais clara da cobertura das escolas privadas.

A maior parte das matrículas da creche está sob responsabilidade das redes municipais de ensino – 63,1% do total, atendendo 1.603.376 alunos. Em seguida, atendendo 36,6% do total, 929.737 matrículas estão na rede privada. Os municípios detêm 74,2% do atendimento das matrículas da pré-escola, o que corresponde a 3.526.373 matrículas. A rede privada participa com 24,7%, seguida das redes estaduais, 1,1%, e da rede federal, sem participação significativa (Brasil – INEP, 2013). Com esses dados, vemos a expressão da cobertura das redes privadas de educação infantil no Brasil.

Considerando que ambas, escolas públicas e privadas, são aspectos da mesma realidade, qual seja, a educação infantil brasileira, é importante abranger as duas redes em nossa pesquisa sobre a inserção do psicólogo escolar e educacional. A exposição feita até aqui aponta para a necessidade de se compreender a atuação dos profissionais da psicologia inseridos nessas políticas, seja na perspectiva da implementação, seja na possibilidade de crítica e revisão. Para continuar nossa contextualização histórica, e seguindo a constituição da educação infantil, falta-nos dar a conhecer o percurso da psicologia no contexto escolar.

2.4 PSICÓLOGO NA ESCOLA: PERCURSO DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Apesar de ainda incipiente, a presença de psicólogos contratados como funcionários de escolas, a história de inserção da psicologia nas escolas brasileiras tem um importante percurso. Ao longo da trajetória, a psicologia produziu teorias e práticas que contribuíram para uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e dos motivos que levam à não aprendizagem (Barroco & Souza, 2012).

No Século XIX, a psicologia no Brasil estava sob forte influência dos modelos desenvolvidos nos Estados Unidos e França, configurando-se assim como um campo de aplicação dos estudos internacionais em que o foco era a psicometria, a psicologia experimental e a intervenção em alunos com necessidades escolares especiais. Laboratórios vinculados a escolas normais foram criados, e, dessa maneira, a psicologia desenvolveu-se, na educação, centrada em alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.

Até 1930, instrumentos de medição e classificação passaram a ser usados em grande escala. O caráter “remediativo” em relação aos problemas de aprendizagem e desenvolvimento predominou na primeira metade do Século XX. Assim, a atuação do psicólogo na educação brasileira teve o início de sua história marcado pelo caráter clínico e terapêutico, privilegiando instrumentos psicométricos, classes especiais, diagnósticos e encaminhamentos a serviços especializados (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Esse modelo de atuação contribuiu para a segregação de crianças em salas especiais e para a classificação de aptos e não aptos, dando assim fundamento para uma política de exclusão na escola, sobretudo da que se destinava à população mais pobre e oriunda da classe trabalhadora (Guzzo, Mezzalira e Moreira, 2010).

Nos anos 1960 e 1970, no bojo da consolidação da profissão (regulamentada pela Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962), surgiu a necessidade de re-significar a relação da psicologia com a sociedade.

Dos anos 1970 aos anos 1990, produções da área evidenciavam os problemas decorrentes da psicologia que individualizava os aspectos educacionais, caracterizando assim a crise no modelo de atuação do psicólogo escolar (R. Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Há também o crescimento das produções científicas relacionadas a temas da área, com a proposição de trabalhos práticos em escolas e retomando as discussões sobre a necessidade do serviço de psicologia para os integrantes do ambiente escolar (Barbosa, 2012).

O marco do movimento autocrítico da psicologia escolar no Brasil se dá com a publicação, em 1984, do livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar”, de Maria Helena Souza Patto. A obra começa a desvelar o compromisso que a psicologia mantinha com a conservação da ordem social. A crítica ao compromisso ideológico da psicologia, com a adaptação do aluno ao sistema, mostrava que a psicologia escolar e educacional precisava buscar novas formas de conceituação e de atuação (M. Meira, 2003; Souza, 2010).

As reflexões desse momento histórico destacaram a necessidade de ruptura com o modelo clínico de valorização de diagnósticos que sustentavam a culpabilização do aluno por meio da individualização e da patologização das questões educacionais (Meira, 2003). Apesar de as críticas serem feitas por psicólogos no campo da pesquisa sobre a escola ou em clínicas especializadas – não estando efetivamente nas escolas, portanto – elas inauguram a proposta de redirecionamento da atuação do psicólogo escolar para os processos educacionais (Meira, 2003).

Fundamental também foi a mudança de enfoque metodológico, que incluiu a perspectiva etnográfica. Conforme Ezpeleta e Rockwell (1989), formas de pesquisa participante ajudaram na compreensão de que as razões do fracasso escolar repousavam sobre fatores de natureza social, como o preconceito e a exclusão. O enfoque a partir das observações e dos registros etnográficos promoveu um olhar de dentro, valorizando a dinâmica dos processos sociais e culturais que constituem o universo escolar.

A discussão do papel da escola na humanização do sujeito e na garantia da cidadania (Facci, 2009; Meira, 2003) deve estar presente na nossa definição do papel do Psicólogo Escolar, que pode ser entendido como o de um:

(...) profissional que, dentro de seus limites e especificidade (sic), pode ajudar a escola a remover os obstáculos que se interpõe (sic) entre o sujeito e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico (Meira, 2003, p. 58).

Essa definição revela a importância desse profissional para a escola comprometida com a garantia dos direitos humanos que se quer (Machado, 2005). No entanto, a atuação do psicólogo, apesar de ter avançado tanto teoricamente como por conta de experiências já bem-sucedidas, ainda convive com o paradigma individualizante e reducionista a ser superado. Uma demonstração disso é o movimento crescente de medicalização de crianças, no qual a hegemonia do discurso de especialistas destituiu o profissional da educação de suas possibilidades de ação junto à criança e desresponsabiliza a escola, culpabilizando crianças e famílias (Guarido, 2007).

Alguns acontecimentos e publicações têm demonstrado o crescente fortalecimento do campo da psicologia escolar e educacional, no qual tenta-se consolidar a identidade do profissional visando superar as críticas pautadas a partir da década de 1980.

Abaixo, destacamos alguns dos acontecimentos que vem contribuindo para a reformulação constante da área.

Os profissionais da área passaram a reunir-se de forma bianual no Congresso Nacional de Psicologia Escolar – Conpe, desde 1990. Nesse evento, ocorreu a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee, que passou a publicar a revista da entidade, contribuindo para a divulgação de reflexões acerca do papel do

psicólogo escolar, sua identidade, suas concepções e sua atuação. Esse movimento evidencia o crescimento da psicologia escolar e educacional e a organização dos profissionais desse campo (Barbosa, 2012).

A partir dos anos de 1990, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – Anpepp, com o grupo de trabalho “Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática” contribuiu com produções relativas à atuação em psicologia escolar (R. Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Em relação à literatura produzida, até 1990 ainda eram discutidas, principalmente, as concepções que embasavam a atuação do psicólogo escolar e a necessidade de re-significação das práticas. A partir do ano 2000, segundo R. Barbosa & Marinho-Araújo (2010), houve maior discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar – embora ainda convivessem divergências no campo decorrentes da trajetória da psicologia na educação.

Em 2007, o Conselho Federal de Psicologia – CFP, reconheceu a psicologia escolar como uma especialidade e o sistema de conselhos demonstra a preocupação da entidade com as políticas de educação – 2008 foi instituído ano da psicologia na educação pelo Conselho (CFP, 2008).

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Política Pública – Crepop, lançou as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2013). Esse fato demonstra o movimento e a preocupação da categoria em criar referências para atuação do profissional psicólogo nas escolas de educação básica. O documento reforça princípios com o intuito de coletivizar as ações entre os envolvidos da escola, destaca a importância da participação do psicólogo nas decisões e ressalta o deslocamento do lugar de saber da profissão.

Além disso, mais recentemente, a possibilidade de aprovação, no Senado, do Projeto de Lei da Câmara nº 60 de 2007 (Brasil, 2007) – substitutivo do Projeto de Lei 3.688/2000 (Brasil, 2002) da Câmara dos Deputados – que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social⁸ nas escolas públicas de educação básica, indica a importância de avaliarmos o papel desse profissional para que suas

⁸ Para acompanhar a tramitação no Senado acesse: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=82215 e na Câmara dos Deputados o endereço eletrônico é: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

práticas realmente contribuam para a construção de uma escola menos excludente. Nesse contexto, são vários os autores que têm contribuído para a discussão dos desafios da atuação do psicólogo na educação, refletindo sobre seu papel e fazendo críticas (Machado, 2008, 2011, 2012; Lerner, Fonseca, Sayão, & Machado, 2014; Marinho-Araújo & Almeida, 2008; Almeida et al., 2005; Petroni & Souza, 2014; Vectore & Maimoni, 2007).

A lei federal viria em contexto importante, visto que o psicólogo não é regulamentado como profissional da educação pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Ldben, (Brasil,1996), o que dificulta a contratação de psicólogos pelas secretarias municipais de educação. Alguns municípios possuem legislação própria, mas isso ainda se dá de forma bastante diferenciada e sem uma padronização que seja compatível com a atuação crítica do psicólogo na escola.

Em Santa Catarina, um levantamento realizado para identificar projetos de lei e práticas de psicólogos na área de educação, verificou que apenas 9% dos municípios que responderam à pesquisa têm projeto de lei que insere o psicólogo na escola. No entanto, 59% dos municípios têm psicólogos trabalhando na rede municipal de ensino.

Apesar disso, constatou-se o encaminhamento maciço das questões escolares aos serviços de saúde, revelando uma patologização do sujeito e do meio familiar, escolar e social (CRP 12, 2007). Esse contexto reforça a necessidade de discutirmos amplamente as formas de inserção do psicólogo nas escolas brasileiras.

Souza e Silva (2009) destacam que há indicadores nas produções brasileiras de “um grande avanço na direção de uma psicologia escolar em uma perspectiva que considera os determinantes sociais e históricos na produção do processo de escolarização” (p.75).

Entretanto, as pesquisas e práticas em psicologia escolar, nessa perspectiva, ainda encontram-se vinculadas em grande parte a centros de pesquisa e de formação profissional. Faz-se necessário indagarmos a respeito de como os profissionais que se encontram nas redes de ensino têm se apropriado desse conhecimento.

Os autores citados acima fazem questionamentos acerca de quais políticas vêm sendo geradas a partir da atuação do psicólogo frente à demanda escolar, fazendo-nos perceber a distância existente entre a teoria e a prática nessa área (Souza, 2010).

Para conhecermos como tem sido a atuação concreta dos psicólogos na educação, temos que lidar com as dificuldades geradas por uma realidade de inserção profissional ainda muito variada nessa

área. Isso decorre, como vimos, da ausência de políticas que insiram o profissional nos espaços educativos, fato que dificulta a análise.

A realidade concreta mostra-nos que apesar da trajetória na educação, sem uma posição estabelecida no sistema educacional, o psicólogo muitas vezes é alocado nas secretarias de saúde e de assistência social e raramente na escola. Essa situação é demonstrada em levantamento realizado por Guzzo et al. (2010), na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, entre 1996 e 2009, para o qual as pesquisas oriundas de experiências profissionais ainda não são expressivas.

Assim como Guzzo et al. (2010), entendemos que a produção que não é práxis e está distante de uma análise que inclua elementos históricos, políticos e sociais não consegue comprometer-se com a busca de caminhos alternativos para a realidade concreta. Dessa forma, a pesquisa sobre a realidade de atuação mostra-se ainda mais pertinente.

A maioria das pesquisas que citamos no decorrer de nossa discussão atém-se à escola pública por entendermos a importância do papel social dessa instituição. Entretanto, temos de reconhecer que o psicólogo tem se inserido de forma expressiva também nas redes particulares de ensino e essas experiências também têm de ser problematizadas teoricamente.

Em pesquisa que investigou a prática de psicólogos escolares na rede particular de ensino de Uberlândia/MG, Souza et al (2011) avaliam a pouca produção na área. O estudo constatou que as modalidades de trabalho desenvolvidas pelos participantes são predominantemente tradicionais e sustentadas por uma formação que revela tendência ao ecletismo teórico e dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área. Esses resultados são compatíveis com a história da inserção da psicologia na educação.

Outro trabalho, dessa vez realizado no Rio Grande do Norte, encontrou mais psicólogos em escolas privadas do que em públicas e verificou que o profissional servia como instrumento de propaganda para as escolas (Campos & Jucá, 2003). Encontramos, também, relato de experiência de um psicólogo em uma escola católica que utilizou a abordagem centrada na pessoa e a técnica de grupos operativos (Castanho, 1990).

Esses achados indicam-nos que é importante conhecer a atuação desse profissional, já que, por estar inserido em tantas escolas, sua atuação pode ter impacto expressivo. Além disso, estudos como esse apontam-nos aspectos específicos das escolas particulares relacionados à lógica de mercado que podem ser interessantes para que aprofundemos as análises sobre a educação no Brasil.

Rossetti, Silva, Batista, Stein e Hulle (2004), por outro lado, apresentam o panorama da psicologia escolar nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental de Vitória, no Espírito Santo. Os autores constataram ausência de vínculo empregatício formal dos psicólogos com as escolas e que os profissionais não estavam nas escolas todos os dias da semana – nas escolas públicas a presença de psicólogos é praticamente inexistente.

Podemos verificar a diversidade de expressões da atuação e presença de psicólogos nas escolas em diferentes regiões do Brasil: enquanto em uma pesquisa há mais psicólogos na rede privada do que na pública, na outra a sua presença é muito escassa. Essas pesquisas demonstram a carência de estudos na área, o que implica em pouco conhecimento sobre a história de inserção dos profissionais e pouca problematização da atuação do psicólogo nas instituições privadas.

Embora reconheçamos as dificuldades que um sistema baseado na lógica de acumulação capitalista impõe para o pleno desenvolvimento do homem (Barroco & Souza, 2012), a atuação dos psicólogos escolares tem defendido a escola em sua função social e política. Dessa forma, entendemos que os valores do sistema estarão presentes tanto nas escolas particulares como nas públicas, embora possam expressar-se de formas diferentes.

A escola é uma instituição com o importante papel social de garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (Facci, 2009; Meira, 2003; Rego, 2002), é também espaço marcado por diversas contradições, já que pode ser tanto expressão e veículo da alienação produzida em sociedade, quanto pode conter os germes para a sua superação; para a formação de pessoas plenamente desenvolvidas (Barroco & Souza, 2012).

Como espaço em que ocorrem conflitos e rupturas, em uma perspectiva dialética e contraditória, a escola viabiliza processos emancipatórios e de transformação, possibilitando assim a criação de uma sociedade mais justa (Guzzo et al., 2010).

Entendendo que

[O] essencial na escola é o ensino de conteúdos não cotidianos (advindos das ciências, das artes, da filosofia), pois eles contribuem para a formação do homem cultural no aluno, com o desenvolvimento (artificial) de processos psicológicos superiores que lhe são próprios. Tais conteúdos permitem-lhe estar no mundo,

desvendando-o pelo conhecimento de suas leis (Barroco & Souza, 2012, p. 122).

Nesse contexto, cabe ao psicólogo defender o desenvolvimento de todos naquilo que os torna humanos, contribuindo para a formação de homens culturais comprometidos com a sociedade, com a coletividade não alienada.

Sendo assim, estudarmos qual o papel do psicólogo escolar no cumprimento dessa função em nossa sociedade atual mostra-se relevante. O relato das práticas de psicólogos na educação infantil pode embasar a reflexão crítica de outros profissionais que atuem nesse contexto e servir de parâmetro para as discussões em relação às políticas de inserção do profissional na escola.

Sendo a educação e a escola instituições, é necessário recorrer a conceitos desenvolvidos pela psicologia institucional e pela análise institucional. Esses conceitos serão de grande auxílio para nos ajudar a entender as tensões e angústias decorrentes da inserção do psicólogo na educação.

2.5 CONCEITOS DA PSICOLOGIA INSTITUCIONAL E DA ANÁLISE INSTITUCIONAL

Os referenciais teóricos da psicologia institucional, termo cunhado por J. Bleger, e da análise institucional – como a de Lapassade, que dá foco às relações políticas (Guirado, 2009) –, trazem alguns conceitos úteis para a análise das relações entre psicologia e educação.

Contudo, entendemos que a psicologia institucional e a análise institucional representam teorias diferentes, e que a área reúne diversas abordagens. Nosso objetivo neste momento não é o de aprofundarmos no referencial e suas diferenças, mas o de recorrer a conceitos básicos para facilitar a compreensão da atividade profissional do psicólogo na educação.

Apenas para situarmos-nos, a psicologia institucional diz respeito ao trabalho com a perspectiva psicanalítica específica. Bleger afirma que o alvo da intervenção é a instituição como um todo. Assim, o psicólogo atua com grupos, mas preserva princípios básicos do trabalho clínico psicanalítico (Guirado, 2009).

Já a análise institucional de Lapassade diz respeito ao movimento que reserva ao psicólogo um papel de instigador de autogestão, favorecendo revelação dos níveis institucionais. Utilizaremos alguns conceitos definidos por Lapassade como base para nossas análises.

Dessa forma, quando falamos em “instituição”, estamos referindo-nos a mais do que um estabelecimento ou uma organização. Podemos recorrer à distinção feita por Lapassade entre instituição e organização (Guirado, 2009, p.326) para compreender que, enquanto a organização está vinculada à realidade social e às relações que acontecem em estabelecimentos determinados, a instituição está acima dos estatutos das organizações e diz respeito às leis que regem todo o tecido de uma formação social. Assim, a instituição compreende o que está naturalizado como relações que se repetem e que são legítimas, e:

Essa legitimação se dá, em ato, pelos efeitos de reconhecimento de que essas relações são óbvias e que naturalmente sempre foram assim. Dá-se, ao mesmo tempo e complementarmente, pelos efeitos de desconhecimento de sua relatividade (Guirado, 2009, p.327).

Já Bleger afirma que uma instituição não é só o lugar em que o psicólogo pode atuar, mas constitui um nível de sua tarefa (Severo, 1985). Ele amplia também esse conceito para além do estabelecimento e do locus do trabalho e relaciona-o com uma forma de o psicólogo posicionar-se, definindo também que o profissional deve manter uma atitude clínica por meio de uma dissociação instrumental.

A tensão entre o instituído e o instituinte, entre o que está cristalizado e o que está ainda em movimento está presente em todas as instituições – e essa distinção entre instituinte-instituído, definida por Lapassade (Guirado, 2009), auxilia-nos.

Ao analisarmos as práticas em uma instituição, podemos verificar se elas estão no sentido do que já está instituído – aquilo que está cristalizado e pode confundir-se com a própria instituição, o que é tido como natural – ou se está em movimento de construção, ou seja, o instituinte, que é “uma dimensão ou momento do processo de institucionalização em que os sentidos, as ações ainda estão em movimento e constituição; é o caráter mais produtivo da instituição” (Guirado, 2009, p.325). Esse conceito ajuda-nos a desnaturalizar nosso olhar e dessa forma identificar novas práticas possíveis.

Outro conceito definido por Lapassade é o da burocracia como uma questão de poder entre os que decidem e os que executam as tarefas institucionais. Essa forma de funcionamento é definida por uma comunicação vertical que deve ser regida pela obediência e representa uma antítese da autonomia (Guirado, 2009).

Um importante instrumento da análise institucional é a análise de implicação, que revela as diferentes forças presentes em nossa intervenção e prevê:

(...) dentre outras, as análises transferenciais daqueles que fazem parte da intervenção, a análise de todos os atravessamentos ali presentes (sexo, idade, raça, posição sócio-econômica, crenças, formação profissional, dentre outros) e a análise das produções sócio-culturais, políticas e econômicas que atravessam esse mesmo estabelecimento e que também constituem os sujeitos que dele participam (Coimbra & Nascimento, 2007, p.29).

A implicação não é algo que se pode não ter: ela sempre está presente e diz respeito à relação que o sujeito estabelece com a instituição. A inovação desse conceito está em se considerar analistas e analisados como de mesma natureza, apenas estando em posições de saber-poder diferentes (Monceau, 2008). A partir desse conceito é possível identificar e constatar se o profissional não está sobreimplicado, o que dificultaria a análise:

A sobreimplicação (ferramenta, desenvolvida por René Lourau nos anos 90) é a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de se processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto (Coimbra & Nascimento, 2007, p. 27).

Esse processo de sobreimplicação pode fazer com que o psicólogo fique imerso na demanda e frustrado por não conseguir atendê-la, desconsiderando outros fatores contextuais e sem conseguir propor uma possibilidade de atuação que seja diferente do esperado e cristalizado.

Voltando a Bleger e suas definições, o psicólogo institucional deveria trabalhar como assessor para garantir sua autonomia técnica (Guirado, 2009). Essa é uma questão delicada, que pode instigar-nos alguns dilemas em relação à posição de assessor ou de psicólogo contratado com papel a desempenhar no organograma da escola, pois é a

posição que o psicólogo assume na instituição que lhe trará determinadas possibilidades e visibilidade.

Guirado (2009) destaca que a posição de assessor é reservada a poucos psicólogos com muita experiência, mas indica que estar contratado como psicólogo não impede:

(...) que a partir de um lugar institucional restrito e restritivo (até porque, em qualquer instância e por definição, um lugar institucional sempre o é), [o profissional de] ter sempre em mente o conjunto das práticas em que se está inserido (ou, nas palavras de Bleger, a instituição como um todo), bem como as tensões entre os grupos nessas práticas, na apropriação daquele que se configura seu objeto, aquilo em nome de que a instituição se faz (Guirado, 2009, p. 332).

Dessa forma, o psicólogo, mesmo como parte do organograma, pode utilizar a psicologia institucional como método, tendo sempre a análise das implicações sob reflexão. E sua atuação pode ser polo de resistência à mudança ou de resistência ao poder.

Recorremos a esse referencial para que nos auxilie na análise da inserção do psicólogo em instituições escolares, nas implicações disso e nas práticas possíveis a partir do locus e da postura que assume nas organizações.

Dito isso, voltemos à discussão sobre o papel do psicólogo na educação infantil, desta vez com foco na produção já existente sobre o tema que constitui o cerne de análise.

2.6 PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicologia escolar e educacional tem ampliado e repensado suas intervenções em diversos campos, incluindo no da educação infantil. Na literatura referente à psicologia escolar, encontramos relatos de práticas de psicólogos em escolas de educação infantil no Brasil. Na maioria, esses relatos indicam possibilidades de intervenções pontuais e não problematizam o papel do profissional inserido como funcionário da escola.

O livro organizado por Vasconcellos, Aquino e Dias (2008) é exemplo de uma reunião de pesquisas de doutorado feitas na educação infantil por meio de parceria entre universidade e rede de educação infantil municipal e aborda temáticas como: construção da consciência

moral; desnaturalização de concepções sobre criança; desenvolvimento infantil; brincadeira faz-de-conta; racismo e outros preconceitos e exclusões; submissão ou emancipação; formação dos professores; e construção da identidade docente.

Essa obra representa uma aproximação da psicologia com a educação infantil orientada para a defesa do direito das crianças à educação de qualidade e para a transformação de questões educacionais que permitam uma educação baseada na autonomia e na superação de preconceitos.

Apesar das importantes reflexões e contribuições que fornece, a abordagem ainda se refere a profissionais da universidade trabalhando em conjunto com as escolas e não como parte integrante da organização. Por mais que o método da pesquisa seja participativo, há diferenças no lugar que esse profissional ocupa em relação ao daquele que está inserido como funcionário da escola e, embora revele possibilidades de atuação, o trabalho mencionado não nos revela a realidade da profissão no país.

Em buscas feitas na Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – *Abrapee*, disponível no Scielo⁹, encontramos sete artigos sob o termo “educação infantil” em qualquer um dos índices. Esse número reduzido sugere que os estudos de psicologia escolar e educacional ainda abordam pouco o primeiro nível da educação básica.

Dos sete, apenas dois (Chagas & Pedroza, 2012; Vokoy & Pedroza, 2005) referiam-se especificamente à atuação do psicólogo escolar. Os outros tratavam de características dos alunos e das professoras até análises de políticas internacionais e de publicações na área. Dessa forma, percebemos como a prática do psicólogo escolar na educação infantil ainda se mostra incipiente nas reflexões teóricas, mesmo em publicações significativas para a área, o que reforçou a necessidade de realizarmos novas pesquisas.

Em busca dos relatos de experiência na mesma revista, encontramos uma publicação de 2013 que apresenta o “Ciclo de Oficinas sobre Psicologia do Desenvolvimento em Instituições de Educação Infantil” – projeto de extensão realizado por alunos de pós-graduação e de graduação em psicologia com a finalidade de promover o debate com familiares e profissionais da educação. O ciclo demonstra o compromisso da universidade em divulgar os conhecimentos

⁹ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-8557&lng=pt&nrm=iso, pesquisa realizada em 05 de fevereiro de 2014.

produzidos nas pesquisas, mas ainda é distante da realidade profissional do psicólogo escolar.

Há outras pesquisas ligadas a projetos de extensão universitários: um projeto de extensão denominado Voo da Águia faz uma proposta de intervenção do psicólogo atuante na educação infantil nos trabalhadores da instituição (Mezzalira, Weber & Guzzo, 2013). Outro artigo, também ligado ao mesmo projeto, analisa diários de campo de um psicólogo que também atua na área (Costa & Guzzo, 2006). Os resultados evidenciaram funções direcionadas à prática preventiva do psicólogo escolar. Outro projeto de extensão realizou atividades de formação continuada em serviço de psicólogos escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Marinho-Araújo & Neves, 2007).

Algumas produções estabelecem relação entre teoria e prática da psicologia escolar na educação infantil em relatos de supervisão e de intervenção de estágio, como no capítulo de livro “A formação do psicólogo e a atuação em instituições de educação infantil: da história às políticas atuais” de Vectore e Maimoni (2007). Depois de fazer a retomada histórica da psicologia escolar e da educação infantil no Brasil, esse capítulo relata experiência de uma supervisão de estágio. Podemos encontrar outros relatos de estágio de psicologia em instituições de educação infantil nos artigos de Zendron, Kravchychyn, Fortkamp, e Vieira (2013); Macarini, Martins e Vieira (2009); e Delvan, Ramos e Dias (2002).

No capítulo “Intervenção psicológica em creche/pré-escola” de Sayão e Guarido (1997), as autoras relatam a experiência no serviço de psicologia escolar na creche da Universidade de São Paulo – USP, por meio de grupos e de olhar institucional.

Retomamos o argumento de que as universidades são os grandes centros de produção de teoria na área e, de alguma maneira, tentam aproximar-se das práticas, seja pelos estágios seja pelos serviços de psicologia escolar ou pelos projetos de extensão. Mas ainda fica a questão de como os profissionais que atuam de fato nas escolas tem se apropriado dessa produção.

Há também relatos de pesquisa com psicólogos que atuam na educação infantil. Em artigo, Teixeira (2003) relata a prática como psicóloga escolar numa instituição de educação infantil de Curitiba, discutindo a atuação preventiva. Por outro lado, Chagas, Pedroza e Branco (2012) utilizaram o conhecimento adquirido em uma instituição de educação infantil de Brasília para discutir como o psicólogo escolar participou da implementação da noção de democracia no cotidiano da

escola. Esses são relatos mais próximos da prática, mas ainda pontuais e não processuais.

Com esse levantamento fica evidente que as publicações ainda se concentram em regiões próximas a universidades. Nenhuma das pesquisas encontradas sobre os psicólogos na educação infantil deixou explícita a atuação em escolas particulares e nem problematizou essa questão, revelando que ainda desconhecemos como o psicólogo escolar tem se inserido profissionalmente nas escolas públicas e particulares de educação infantil.

Uma pesquisa desenvolvida no Estado de São Paulo pela equipe da professora Marilene Proença Rebello de Souza (2010), cujo objetivo foi o de mapear a inserção dos psicólogos no estado, constatou que o percentual mais alto dos psicólogos que participaram da pesquisa – em relação aos níveis de ensino – atua na educação infantil e/ou no ensino fundamental (34%).

Entre os projetos citados pelos psicólogos, em nove de 43 municípios, estão os que envolvem as creches, entre eles projetos com os seguintes temas: relação entre creche e família, sexualidade infantil e projetos voltados à formação de educadores (Souza, 2010).

A pesquisa faz um levantamento de grande abrangência das práticas dos psicólogos nas redes de educação municipais do Estado de São Paulo e demonstra a relevância de compreendermos a atuação deles. Entretanto, é preciso lembrarmos-nos de que aquele estado tem uma realidade muito diversa da do restante do Brasil. Precisamos caracterizar melhor se a atuação na educação infantil também constitui-se como foco de atuação dos psicólogos em outros estados.

Em pesquisa no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, utilizando os descritores “psicologia/educação infantil” e definindo o período de pesquisa a partir de 2010, encontramos 157 pesquisas. Dessas, 111 referiam-se à pesquisas de mestrado e 46 a pesquisas de doutorado. Além disso, 68 das 157 pesquisas foram feitas em instituições de São Paulo.

A região sudeste concentrou 87 pesquisas, seguida pela região Sul, com 30; pela Nordeste, 18; pela Centro-Oeste, 14; e pela Região Norte com 6. Duas pesquisas foram atribuídas a instituições que têm sede em mais de uma região e por isso não foi possível localizá-las com precisão.

Podemos verificar a concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Sul, com mais de 70% das pesquisas relacionadas. É preciso maior disseminação da temática para que se conheça a realidade do país, que já se mostra bastante diversa.

Se utilizarmos como descritor “psicologia escolar/educação infantil”, reduzimos o número de pesquisas encontradas para 67, o que nos possibilita formular a hipótese de que o número de pesquisas realmente vinculadas ao psicólogo escolar é reduzido. Das 67 mencionadas, há grande expressão de pesquisas vinculadas às temáticas sobre inclusão escolar e educação especial. São 14 pesquisas sobre essa temática, sendo cinco delas focadas especificamente em aspectos referentes ao autismo.

Outros temas expressivos abordados pelos trabalhos foram: a) relação alfabetização/letramento/leitura/literatura e linguagem (cinco pesquisas); b) aspectos relativos aos bebês (quatro pesquisas); c) aspectos relativos ao professor (cinco trabalhos); e d) a relação família e escola (quatro pesquisas); também foram selecionadas cinco pesquisas envolvendo aspectos mais clínicos, incluindo utilização de escalas e programas de treinamento. Outros temas relevantes citados mais sem número significativo de pesquisas foram: violência sexual, medicalização, participação paterna, psicologia histórico-cultural, desenvolvimento moral, questões étnico-raciais.

Somente uma pesquisa aborda especificamente o psicólogo. A pesquisa em questão aborda a formação do psicólogo para atuar em escolas (Firbida, 2012) e demonstra a pequena produção existente que faça essa relação específica entre os dois campos – a psicologia escolar e a educação infantil – problematizando a atuação do psicólogo.

Em Santa Catarina, temos somente o levantamento realizado pela Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia 12 – CRP 12, (2007) e a pesquisa de Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010), ambos para identificar projetos de lei e práticas de psicólogos na área de educação nos municípios catarinenses. Em nenhum desses trabalhos conseguimos informações sobre as especificidades da educação infantil no estado, mostrando que ainda precisamos conhecer mais sobre a realidade de inserção do psicólogo escolar na educação infantil de Santa Catarina.

Apesar de não especificarem a educação infantil, essas pesquisas dão-nos informações importantes sobre a inserção dos psicólogos nas secretarias de educação municipais do estado. A primeira pesquisa citada acima revelou que, embora não exista previsão legal¹⁰, os psicólogos têm sido chamados a trabalhar em questões educacionais,

¹⁰ A Ldben (2006) e o Fundeb não preveem o psicólogo como profissional da educação.

ainda que muitas vezes pagos pelo Sistema Único de Saúde – SUS daqui por diante.

As demandas que lhes chegam ainda são referidas como problema do aluno, desestrutura da família, dificuldades do meio sociocultural ou relacionadas à estrutura da escola (CRP-12, 2007).

Parece, inicialmente, que as demandas do estado permanecem ligadas à concepção tradicional, em que o psicólogo é chamado a intervir na educação de forma clínica, mas apesar das dificuldades relatadas em relação à inserção do psicólogo na educação ele tem se inserido em alguns municípios.

Como esses profissionais colocam-se nas questões de educação infantil e se há especificidades em relação a esse nível de ensino são perguntas que ainda não foram feitas.

A segunda pesquisa citada acima conseguiu abordar 177 dos 293 municípios catarinenses. Desses, 27 têm psicólogo na educação, 76 municípios têm psicólogo na saúde que presta serviço para a educação e 74 municípios não têm psicólogo na área em foco. Esses resultados demonstram que, apesar de poucos, há municípios que integram o psicólogo na secretaria de educação, mas também há outras possibilidades de atuação do psicólogo na educação por meio de serviços de saúde, as quais ainda são mais comuns.

Somente 12 municípios têm lei que regulamenta a atuação do profissional e o conteúdo das leis demonstra algumas incoerências, tendo tanto concepções tradicionais quanto contemporâneas em psicologia escolar.

Pode-se constatar que em Santa Catarina o número de psicólogos contratados pelas secretarias de educação ainda é restrito e sua regulamentação ainda frágil e tardia. Essas informações são generalizadas e valem para os psicólogos que atuam em todos os níveis de ensino. Resta-nos saber se há alguma atuação específica desses profissionais na educação infantil.

Esses estudos fazem uma aproximação inicial para que se conheça o psicólogo escolar e educacional que atua na rede pública de educação de Santa Catarina, mas ainda é necessário conhecer melhor as práticas realizadas por esses profissionais e também pelos que atuam nas redes particulares de ensino.

Uma pesquisa mais processual poderia complementar significativamente essas informações. Além disso, as pesquisas referidas não identificam atuações na educação infantil, o que revela campo promissor de estudos desse nível de ensino na região.

A partir do que foi exposto, pretendemos investigar os sentidos que um grupo de psicólogos que atua na educação infantil, próximo à região de Florianópolis, atribuem ao trabalho que desempenham, quer na rede pública, quer na privada. A partir dessa pesquisa, pretendemos ter uma visão mais processual e profunda da atuação do psicólogo escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta da complexidade do fenômeno em estudo nesta dissertação, foi adotado o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural de Vigotski (1995, 2000, 2002) que tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético de Karl Marx.

A partir dos postulados do primeiro, é possível considerar a relevância da historicidade das produções humanas e da compreensão da realidade que se transforma pela ação do homem. Vigotski (1995) propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico.

Nesse sentido, orientando-nos pelas reflexões do autor sobre a gênese social e histórica dos fenômenos psicológicos, realizamos os procedimentos apresentados a seguir.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

Inicialmente, pretendíamos realizar a pesquisa com psicólogos que estivessem atuando na educação infantil da microrregião e da região metropolitana de Florianópolis¹¹. Esse recorte foi realizado para facilitar o acesso e contato entre participantes e pesquisadora, haja vista os limites de tempo e recurso para a realização do trabalho.

A proximidade de centros de formação de psicólogos também foi considerada como possível fator relevante para o escopo do trabalho. Nesse sentido, partiu-se do mesmo pressuposto do estudo “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente a demanda escolar: concepções, práticas e inovações” (Souza & Silva, 2009), no qual é sustentado que as práticas dos profissionais pode sofrer influência direta das novidades do campo teórico de pesquisa na área.

Entretanto, ao longo do processo de busca dos participantes, encontrou-se número menor de psicólogos do que o esperado para

¹¹ Foram consideradas para a pesquisa as cidades componentes da chamada Microrregião da Grande Florianópolis e da Região Metropolitana de Florianópolis. Ambas as divisões geográficas são quase coincidentes, sendo cada uma delas composta por nove cidades. Note-se, entretanto, que a cidade de Paulo Lopes faz parte apenas da microrregião e a cidade de Águas Mornas apenas da região metropolitana (IBGE). Ao final, chegamos ao total de dez cidades para delimitar o escopo da pesquisa. As cidades em questão são: Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara.

aquela região e constatou-se o interesse de profissionais de outras regiões em participar da pesquisa. Dessa forma, por não se tratar de estudo exploratório, foi possível incluir a participação de psicólogos de outras regiões do Estado de Santa Catarina.

Os participantes foram limitados àqueles que estivessem ligados à educação pública ou privada – resguardando-se as diferentes possibilidades de inserção dos psicólogos nesses diferentes contextos. Nessa linha, psicólogos que atendem demandas da educação, mas que estão em serviços de saúde – clínica privada ou secretaria municipal de saúde – não foram considerados para esta pesquisa.

O objetivo deste estudo não foi o de fazer levantamento quantitativo, tampouco o de abordar todos os psicólogos que atuam na educação infantil. Por tratar-se de pesquisa qualitativa, buscou-se compreender em profundidade os casos investigados e as principais contradições presentes na construção do papel do psicólogo escolar na educação.

3.1.1 Relato dos procedimentos de busca de psicólogos que atuam na educação infantil

Em relação às escolas públicas, o primeiro momento de busca foi constituído de ligações telefônicas para os contatos disponíveis em sites oficiais. A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina confirmou que as escolas estaduais não têm psicólogos em seus quadros, o que ocorre também na Secretaria Municipal de Florianópolis.

Por meio de contato telefônico feito diretamente com as prefeituras ou com as secretarias municipais de educação dos municípios da Microrregião e da Região Metropolitana de Florianópolis, verificou-se que dos dez municípios inicialmente selecionados somente três tinham psicólogos contratados pela educação. Nesse primeiro momento, a situação era a seguinte:

- a) Em Santo Amaro da Imperatriz, havia uma psicóloga que atendia alunos encaminhados das escolas;
- b) Em Palhoça, havia quatro psicólogos trabalhando no Núcleo de Atendimento Especializado – NEAP; e
- c) Em São José, dois psicólogos na rede municipal de educação que atuavam, principalmente, com formação de professores e com inclusão.

Nenhum desses profissionais trabalha em uma escola específica, mas, de acordo com informações iniciais, sabemos que atendem demandas da educação infantil também.

A pesquisa em escolas privadas permitir-nos-á descrever as atuações presentes nesses espaços, os quais podem ter diferentes concepções sobre a educação infantil.

Para localizar as escolas, utilizou-se as informações obtidas na página eletrônica do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – Sinepe/SC¹², e foram selecionadas as que faziam parte da região anteriormente demarcada.

Das dez cidades escolhidas para a realização deste estudo, apenas quatro tinham escolas filiadas ao Sinepe/SC – as demais cidades não constavam da lista disponível. As quatro cidades com escolas filiadas foram: Florianópolis, com 45 escolas; Palhoça, cinco; Santo Amaro da Imperatriz, duas; e São José, com 13. Foram enviadas mensagens eletrônicas para as escolas das quatro cidades mencionadas, por meio dos endereços disponíveis. Essa primeira busca permitiu encontrar dois psicólogos em escolas de Florianópolis e um em São José¹³.

Realizamos conversa inicial com os três psicólogos localizados para poder definir melhor os procedimentos de pesquisa. Todas as conversas ocorreram no local de trabalho dos psicólogos e todos foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e a possibilidade de retomada futura do contato. As informações dessas conversas foram registradas em diário de campo.

A partir daí e das conversas realizadas com alguns profissionais, foi possível delinear melhor a pesquisa. Entretanto, esse procedimento ainda foi complementado posteriormente.

Uma das estratégias utilizadas para poder localizar mais psicólogos foi o envio de mensagens para os contatos eletrônicos do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional – Lapee, da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁴. No primeiro contato, foi solicitado aos psicólogos escolares que retornassem a mensagem. Aos que responderam, foi enviado um questionário de mapeamento para identificar os que atendiam os critérios estabelecido, além de verificar o interesse e a disponibilidade de cada um.

¹² Para mais informações sobre as escolas afiliadas ao Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, remeto o leitor à página <http://www.sinepe-sc.org.br>.

¹³ Um dos psicólogos não foi localizado a partir da lista do Sinepe/SC, mas por indicação de outro profissional que o conhecia.

¹⁴ O Lapee cedeu os contatos eletrônicos da lista formada no I Seminário Estadual de Psicologia Escolar e Educacional, realizado em setembro de 2012.

Esse questionário – construído por meio de formulário online – continha os seguintes itens: 1) questões de identificação (nome, e-mail, telefone, cidade de atuação); 2) questões para triagem dos participantes em potencial (É psicólogo? Onde atua (instituição)? Trabalha com educação infantil? Teria interesse de participar de uma pesquisa sobre sua atuação? Teria disponibilidade para participar de um encontro em Florianópolis no próximo semestre - 2014/1?); e 3) questão introdutória da temática (Que tipo de trabalho realiza na educação infantil?).

Assim, foi possível localizar psicólogos que se enquadravam nos critérios de participação do estudo, embora nem todos fossem da microrregião ou da região metropolitana de Florianópolis. Devido ao número pequeno de psicólogos localizados, optou-se por incluir os que se mostraram interessados, mas eram de outras regiões do estado.

Obtivemos resposta de 14 psicólogos afirmando que atuavam na educação infantil e, desses, somente um foi desconsiderado por não estar diretamente ligado à educação. Dos 13 psicólogos aptos a participar da pesquisa três não tiveram disponibilidade para o período necessário – todos os demais declararam grande interesse na proposta de um encontro entre colegas de profissão.

Após realização dos procedimentos mencionados, chegamos ao Quadro 1 abaixo, com a relação dos psicólogos que indicaram interesse e disponibilidade em participar do grupo focal:

Quadro 1 – Relação dos locais de trabalho dos psicólogos localizados

	Local de trabalho	Forma de localização
1	Secretaria Municipal de Educação de São José	Contato por telefone com SME e por e-mail (lista Lapee)
2	Secretaria Municipal de Educação de Porto Belo*	Contato por e-mail (lista Lapee)
3	Secretaria Municipal de Educação de Rio dos Cedros*	Contato por e-mail (lista Lapee)
4	Escola particular de Florianópolis	Contato por e-mail (lista Lapee)
5	Escola particular de Garopaba*	Indicação feita por contato da lista Lapee
6	Escola particular de Florianópolis	Indicação de outro psicólogo. Contato por e-mail da página eletrônica da escola
7	Escola particular de Florianópolis	Contato por meio de lista de associados ao Sinep/SC
8	Escola particular de São José	Contato por meio de lista de associados ao Sinep/SC

9	NEAP – Secretaria Municipal de Palhoça	Contato telefônico com secretaria municipal de educação
10	Secretaria Municipal de Educação de Santo Amaro da Imperatriz	Contato telefônico com secretaria municipal de educação

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

* Psicólogos aptos a participar da pesquisa, mas que não atuam na microrregião ou região metropolitana de Florianópolis.

A partir desse quadro, organizamos encontro para a realização do grupo focal. Desse momento até a realização propriamente do grupo, houve desistências e inclusão de psicólogos ao grupo – a lista final será apresentada no Quadro 2.

Além da localização dos psicólogos, considerou-se a imersão no “campo-tema”, ou seja, manter o tema “socialmente presente na agenda das questões diárias” (Spink, 2008, p.73), como um procedimento importante ao longo de toda a pesquisa. Essa imersão deu-se pelo contato com profissionais e pesquisadores da área de psicologia escolar, pela participação em discussões acadêmicas – em congressos e encontros da área –, pela leitura de material acadêmico e pelo acompanhamento da discussão no campo da educação e da psicologia.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Compreende-se que as informações de uma pesquisa são construídas em conjunto por pesquisados e pesquisador. Dessa forma, parte-se da concepção de que pesquisar “com” e não “sobre” o outro exige que sejamos dignos do trabalho que fazemos conjuntamente (Moraes, 2011). O outro não é mais alvo de intervenção, apenas respondente, mas é também um expert, visto que o saber não está somente em quem propõe a intervenção, mas também naqueles a quem a intervenção é dirigida (Moraes, 2010). Dessa forma, a intervenção é construída em articulação com aquilo que interessa ao outro (Moraes, 2010, p.30).

Considerando que a implicação do pesquisador deve ser intencional e também deva ser objeto de análise na pesquisa (Vygotski, 1995; Coimbra & Nascimento, 2007), pretendeu-se, por meio da realização de grupo focal, criar espaços de debate e de reflexão sobre a atuação profissional que fossem pertinentes aos problemas de pesquisa,

mas, também, que correspondesse aos anseios das psicólogas pesquisadas por espaços de interlocução.

3.2.1 Grupo focal com os psicólogos

A técnica do grupo focal é pertinente para a construção da pesquisa por permitir a participação ativa dos pesquisados. Segundo Backes, Colomé, Erdmann, Lunardi (2011) o grupo focal pode ser caracterizado como “uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método” (p. 438). Os participantes devem ter alguma característica em comum e vivência com o tema discutido. Dessa forma, o grupo focal permite a emergência de multiplicidades de pontos de vista e processos emocionais ancorados na experiência cotidiana dos integrantes (Gatti, 2012).

Outra característica relevante da técnica, e pertinente aos objetivos e pressupostos teóricos desta pesquisa, é a possibilidade de abrir espaços de reflexão que permitirão uma análise processual e em profundidade. Assim, além do conteúdo expresso pelos integrantes, a interação e a posição que cada um ocupa no grupo também são focos do estudo.

O grupo focal permite não só investigar o que, mas o como e o por que as pessoas pensam o que pensam (Gatti, 2012; Trad, 2009; Backes et al., 2011), fato esse que coincide com os pressupostos metodológicos de Vygotski (1995). Como afirmado por Dall’Agnole e Trench (1999), o grupo focal, por meio do debate entre os participantes, possibilita a ocorrência de mais problematização dos temas discutidos do que aconteceria em uma entrevista individual.

Uma das consequências possíveis do grupo focal pode atender à necessidade expressa nas entrevistas exploratórias, nas quais os psicólogos relatam sentir falta de oportunidades de troca com outros profissionais da mesma área. Em adição, o momento pode ser importante para a atuação profissional ulterior dos participantes, haja vista a possibilidade de repensarem as suas práticas a partir do debate em grupo, com a troca de experiências e o diálogo sobre as concepções presentes em suas atividades.

Optou-se pela realização de um encontro com o grupo composto tanto por psicólogos que atuam em escolas particulares quanto por psicólogos vinculados às secretarias municipais de educação. Essa heterogeneidade favorece o debate e mantendo um número pequeno de participantes facilita-se o aprofundamento das questões debatidas, assim como a participação de todos os integrantes do grupo.

Não há consenso entre os autores sobre o número de participantes em grupos focais, entretanto, de acordo com Kind (2004), alguns autores apontam a dificuldade de se garantir oportunidades de fala a todos os integrantes sem que a discussão torne-se excessivamente diretiva em grupos muito grandes (Debus, 1988; Roso, 1997).

Um roteiro para orientar a coordenação do grupo foi elaborado (Apêndice A deste trabalho). Contudo, esse roteiro foi apenas sugestivo, não impedindo improvisações (Breakwell, 2010) e permitindo o surgimento de novas questões pertinentes à pesquisa (Kind, 2004).

O grupo foi realizado no segundo semestre de 2014 nas instalações da Universidade Federal de Santa Catarina, em sala confortável e o mais livre possível de ruídos e interrupções. Pretendia-se que a duração do encontro tivesse duração entre 90 e 120 minutos, como indicado na literatura, para que os trabalhos não fossem prejudicados pelo cansaço dos participantes (Kind, 2009; Breakwell, 2010). Durou, efetivamente, 100 (1h40min) – iniciando com atraso em função de uma das participantes.

Para o registro do encontro, foram utilizadas duas câmeras de vídeo e gravadores de áudio dispostos em locais opostos da sala – as câmeras de vídeo também fizeram a gravação de áudio. Um dos gravadores ficou próximo dos participantes para garantir a qualidade de captação.

Para auxiliar no processo e na análise posterior dos resultados, além desses instrumentos de registro contamos com o apoio de um observador que realizou anotações durante os encontros e que estava familiarizado com o tema e objetivos do estudo (Kind, 2004). O registro do encontro foi realizado mediante concordância dos participantes com o devido compromisso da pesquisadora com a confidencialidade e com respeito ao sigilo.

Como a descontração entre os participantes é importante para o desenvolvimento do trabalho no grupo focal, o procedimento de discussão das técnicas de registro e a garantia de sigilo foram imprescindíveis (Gatti, 2012). Solicitou-se ainda que os participantes falassem cada um a seu turno para facilitar a compreensão do áudio da gravação.

A videografia permite registrar os processos dialógicos (Reis et al., 2004) e é um importante instrumento para o estudo de processos psicológicos complexos por resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais (Meira, 1994). Entretanto, é preciso estar atento a aspectos técnicos que precisam ser previstos e a limitação que

este tipo de registro apresenta, como o campo de alcance, para não termos expectativas irreais (Dessen, 1995).

O termo de consentimento livre e esclarecido, em que os sujeitos autorizam a utilização das gravações, foi entregue e explicado depois dessa discussão inicial e antes de iniciarmos o grupo (Apêndice B desta dissertação).

3.2.1.1 Critérios para selecionar os participantes do grupo focal

Foram convidados a participar do grupo focal os psicólogos localizados que disseram realizar alguma atuação na educação infantil e que estavam vinculados diretamente à educação – seja em escola particular ou nas secretarias municipais de educação. Dessa forma, foram excluídos os profissionais que, apesar de receberem demandas da educação, são funcionários da secretaria da saúde ou que atuam em consultórios clínicos. Embora esteja claro que a saúde tem recebido demandas provenientes da escola, esse recorte foi necessário para manter o foco da pesquisa.

Como descrito anteriormente, deu-se preferência para psicólogos da Microrregião e Região Metropolitana de Florianópolis. Entretanto, por causa do número pequeno de psicólogos localizados na área geográfica de corte, abrimos espaço a psicólogos de outras regiões que demonstraram interesse em participar deste trabalho. Como o objetivo da pesquisa é o aprofundamento das questões e não o mapeamento, essa opção não acrescentará viés à nossa análise.

3.2.2 Instrumentos complementares

Como instrumento complementar ao grupo focal, foi utilizado um questionário para auxiliar na localização e na caracterização das atuações dos psicólogos. Esse questionário também evitou a perda de tempo do grupo focal com dados de identificação. O modelo do questionário está disponível no Apêndice C e as informações serão abordadas posteriormente neste trabalho.

Além desses procedimentos, as impressões da pesquisadora durante o grupo focal foram registradas por meio de diário de campo. Esse recurso visa deixar explicitada a implicação da pesquisadora, haja vista ela também atuar em contexto de educação infantil.

Nesse sentido, a partir do conceito de Bakhtin de exotopia (apud Amorim, 2008) é possível pensar nesse movimento de situar-se em lugar

exterior, totalizador, necessário tanto para a criação estética quanto para a pesquisa em Ciências Humanas.

Dessa forma, além de no primeiro momento tentar entender o que dizem e o que vivenciam os psicólogos participantes do grupo focal, é necessário que, a pesquisadora retome a posição exterior para sintetizar, a partir de seus valores, perspectivas e questão de pesquisa, as falas dos psicólogos no grupo focal. O recurso do diário de campo visa contribuir para esse movimento necessário de “colocar-se fora”, apesar de ter participado, e de compartilhar algumas vivências com os pesquisados.

O conceito de exotopia auxilia-nos ainda na compreensão da pesquisa como um diálogo não simétrico entre pesquisador e pesquisado, no qual há tensões e diferenças.

Dessa forma, como afirma Amorim (2008):

(...) o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (p.98).

Assim, após um primeiro momento, o pesquisador tem de colocar-se no lugar do pesquisado para compreendê-lo; colocar-se num lugar exterior e fazer intervir sua posição, sua problemática, seu contexto sócio-histórico para revelar além do que o pesquisado já pode ver (Amorim, 2008).

Um segundo diário de campo utilizado na análise das informações foi o da observadora do grupo focal. Ela auxiliou-nos com a organização dos equipamentos de registro durante a sessão e fez anotações no decorrer das interações do grupo focal para contribuir com a análise.

A observadora em questão teve conhecimento prévio dos objetivos do projeto de pesquisa, além de estar presente nos momentos de organização e planejamento do grupo. Ela também estava familiarizada com o campo da pesquisa, pois é graduanda de psicologia e faz estágio em psicologia escolar.

3.3 CAMINHOS PARA ANÁLISE

Com os instrumentos utilizados, é possível realizar uma análise que vá além da aparência e do relato dos fenômenos, numa compreensão compatível com Vigotski em relação à necessidade de ir além da descrição dos fenômenos para explicar seus fatores constituintes. Explicar seria estabelecer as relações entre os fenômenos, já que um fenômeno mais do que aquilo que aparece é o resultado de determinadas condições históricas e sociais (Vygotski, 2002).

Outro autor que dá contribuições importantes para compreender os fenômenos linguísticos e que pode auxiliar-nos na análise das informações é Bakhtin. Esse autor propõe, em perspectiva dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal (Freitas, 2002).

Na análise das interações do grupo focal será preciso ir além da palavra (Vygotski, 1992), buscando o pensamento que a constitui e os sentidos. Para ajudar a entender o conceito de sentidos e como acessá-los, resgatamos a relação entre pensamento e linguagem discutida por Vygotski (1992) e já citada neste trabalho.

Coerente com a psicologia histórico-cultural e com o exposto sobre a concepção dos sentidos como objeto privilegiado para a compreensão do pensamento, a análise das informações será orientada pelos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). Essa técnica visa apreender os sentidos do material qualitativo por meio dos procedimentos de análise e da organização do material em três etapas sugeridas: a de pré-indicadores, a de indicadores e a dos núcleos de significação.

De forma resumida, os procedimentos consistem em:

Com o material disponível – gravações e entrevistas, no caso dos autores acima –, começa-se a fazer leituras flutuantes que permitem destacar os pré-indicadores a partir da frequência, da importância enfatizada pela carga emocional, pelas contradições, pelas insinuações entre outros.

Já a construção dos indicadores dá-se por aglutinação dos pré-indicadores. Eles podem ser agrupados por similaridade, complementaridade e contraposição. Como um indicador pode incluir questões com nuances diferentes, podemos complementá-los com os conteúdos temáticos que lhe dão algum significado. Um exemplo: se “formação” for um indicador, os conteúdos temáticos podem indicar as etapas de vida diferentes em que ocorreram ou aspectos positivos e aspectos negativos. Com os indicadores e conteúdos temáticos definidos volta-se ao material transcrito para selecionar trechos que possam ilustrar e esclarecer os indicadores. Após essa organização, volta-se ao

material e inicia-se um processo de articulação que irá resultar nos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006).

Esses núcleos, segundo Aguiar & Ozella (2006), devem: “expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (p.231). Segue-se daí a análise por meio de articulação “intra” e “inter” núcleos. A análise não deve ater-se somente à fala dos sujeitos, mas ampliar-se, ser contextualizada pela análise do pesquisador. Esse trabalho interpretativo permitirá uma apreensão dos sentidos em seu movimento. Com esses procedimentos buscamos avançar da palavra significada para as zonas de sentido.

3.4 QUESTÕES ÉTICAS

Em relação à ética da pesquisa, esse aspecto é orientado e estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, pela Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2013) e pela perspectiva teórica histórico-cultural.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, com vistas à defesa dos interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade. O projeto teve aprovação segundo Parecer Número 763.786 (Anexo A), de 11 de agosto de 2014.

Entretanto, compreendemos que aspectos inerentes à profissão imputam-nos compromissos éticos específicos (CFP, 2013). Assim, destacamos alguns princípios norteadores desta pesquisa como o respeito e a promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano e, principalmente, atuar com compromisso na realidade social, analisando-a crítica e historicamente.

Ao escolhermos o referencial teórico-metodológico também nos comprometemos com algumas questões éticas. Dessa forma, a partir da psicologia histórico-cultural, nosso compromisso ético não se restringe ao procedimento com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas está presente em todos os momentos da pesquisa, orientando nossas decisões metodológicas. Os participantes foram esclarecidos sobre os aspectos da pesquisa e a possibilidade de desistência a qualquer momento do processo.

Um aspecto importante desta pesquisa é o cuidado com o sigilo em relação à identidade dos participantes, o que já mencionamos ao discutirmos as técnicas de registro.

Por utilizarmos registros em áudio e vídeo, garantimos aos participantes que o material resultante seria utilizado apenas pela pesquisadora e que na transcrição as identidades seriam omitidas. Além desse aspecto, outros devem ser considerados como o compromisso de retorno do conhecimento produzido na pesquisa aos envolvidos diretamente no processo e à sociedade em geral.

Na sequência, partimos para o relato das informações encontradas e para as posteriores articulação e análise.

4 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PSICÓLOGOS

Neste capítulo, descreveremos os participantes da pesquisa conforme: a) caracterização, b) locais de atuação, c) percurso profissional até chegar à educação infantil, d) as demandas que recebem desse nível de ensino, e) os fundamentos que embasam seu trabalho e f) as práticas que realizam; e correlacionaremos as informações encontradas por esta pesquisa com pesquisas de abrangência mais ampla.

4.1 QUEM SÃO OS PSICÓLOGOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Decorrente dos procedimentos de busca por psicólogos que atuavam na educação infantil, descritos na Seção 3.1.1 deste trabalho, foi possível chegar aos participantes do grupo focal. Alguns dos psicólogos que compunham o Quadro 1, apresentado anteriormente, não puderam participar do estudo – principalmente por dificuldades ligadas à distância e à impossibilidade de liberação de outras atividades no dia agendado para o grupo. Outros profissionais foram incluídos por indicação de colegas de trabalho que já faziam parte dos contatos iniciais. Ao final, foram sete os psicólogos participantes do grupo focal, como estabelecido no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2 – Relação dos locais em que trabalham os psicólogos que participaram do grupo focal

	Local de trabalho	Forma de localização
1	Secretaria Municipal de Educação do município 1 da Grande Florianópolis,	Contato por telefone com SME e e-mail (lista Lapee). Indicou colega da mesma secretaria
2	Secretaria Municipal de Educação do município 1 da Grande Florianópolis.	Indicação da colega da mesma secretaria.
3	Secretaria Municipal de Educação de município do Vale do Itajaí.	Indicação de psicóloga de outro município da mesma região.
4	Escola particular de município 2 da Grande Florianópolis.	Indicação de outro psicólogo/contato por e-mail da página eletrônica da escola. Veio mas não atua mais na escola.

5	Escola particular município 2 da Grande Florianópolis.	Contato por meio de lista de associados ao Sinep/SC Não atua mais na escola, mas nova funcionária que ocupou seu lugar veio ao grupo.
6	Núcleo Especializado – Secretaria Municipal município 3 da Grande Florianópolis.	Contato telefônico com secretaria municipal de educação. Indicou colega do mesmo setor.
7	Núcleo Especializado – Secretaria Municipal município 3 da Grande Florianópolis.	Indicada por colega do mesmo Núcleo.

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Os participantes do grupo responderam ao questionário de identificação (Apêndice C). Com base nas informações do questionário e da filmagem do grupo, seguimos com a caracterização dos profissionais. Todos os sete selecionados são mulheres, indicaram ter alguma atuação na educação infantil e têm entre 26 e 40 anos de idade.

Das sete, duas relataram atuação vinculada a escolas particulares da Grande Florianópolis, sendo que uma delas não atua nesse contexto desde 2013. As outras cinco estão vinculadas a secretarias de educação municipais: duas em secretarias de municípios da Grande Florianópolis; duas em núcleo especializado vinculado à secretaria municipal de outra cidade da região mencionada; e uma em SME de um município do Vale do Itajaí.

Três das sete não residem no município onde atuam. Todas fizeram a graduação em psicologia entre 1997 e 2011 e nenhuma delas atua apenas na educação infantil, mas também com o ensino fundamental, com educação de jovens e adultos, com educação especial e, em um caso, com ensino médio.

Elas optaram por identificar-se na pesquisa com nome de flores: *Lírio*, (*Gira*)*Sol*, *Rosa*, *Margarida*, *Flor de Lótus*, *Begônia* e *Violeta* – e utilizaremos essa nomenclatura para identificá-las a partir deste trecho.

Podemos complementar as informações acima com as encontradas pelo CRP/SC.12/CREPOP, que realizou um mapeamento de psicólogos por campo de atuação em Santa Catarina. Abaixo, seguem

informações da análise parcial¹⁵, já que a pesquisa permanece em aberto, do mapeamento referente aos psicólogos que atuam na área da educação.

O formulário abordou os seguintes aspectos: 1. Vínculo profissional, 2. Política pública em que atua, 3. Tempo de atuação e 4. Município em que atua. Em adição, o mapeamento está subdividido em sete regiões: Grande Florianópolis, Sul, Vale do Itajaí, Alto Vale, Norte, Oeste e Planalto Serrano.

No período de quatro meses – de 24 de janeiro a 07 de julho –, psicólogos de todas as regiões do estado responderam o formulário, totalizando 429 participações.

Dos 429 respondentes, 82 psicólogos indicaram que atuam na área da educação – dentre os quais 13 homens e 69 mulheres. A maioria tem vínculo estatutário, de servidor público, o que corresponde a 50 profissionais. Em regime celetista (CLT) há 24 psicólogos; com contrato temporário há dois psicólogos; quatro autônomos e quatro atuando em outros regimes de trabalho.

Em relação ao tempo de atuação: 20 psicólogos atuam até um ano; 30 psicólogos de um a cinco anos; 17 de cinco a 10 anos; oito atuam de dez a 20 anos e seis psicólogos atuam há mais de 20 anos.

O número de participantes da pesquisa do CREPOP em cada região segue conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Número de participantes na pesquisa CRP/SC.12/CREPOP por regiões do Estado de Santa Catarina.

1º Grande Florianópolis	17 participantes (2 atuam em educação especial)
2º Oeste	17 participantes (2 atuam em educação especial)
3º Alto Vale	15 participantes (4 atuam em educação especial)
4º Vale do Itajaí	12 participantes
5º Norte e Planalto Norte	12 participantes (1 atua em educação especial)
6º Sul	8 participantes
7º Planalto Serrano	1 participantes

Fonte: CRP/SC.12/CREPOP (2014)

¹⁵ Essa análise parcial foi realizada em julho de 2014.

Dentre os 82 profissionais estão na área da educação, há 32 que atuam em municípios diferentes do qual residem.

Nesse mapeamento geral do estado é possível notar também que há maior número de psicólogos do sexo feminino do que do masculino atuando em Santa Catarina. A Grande Florianópolis aparece como uma das regiões com maior número de psicólogos atuantes na educação, juntamente com Oeste. O serviço público aparece empregando a maioria das psicólogas da educação, 50 de 82, informação que também se reflete entre as participantes do grupo focal – 5 de 7. Também encontramos entre as participantes do nosso grupo a situação de atuar em município diferente do qual residem – 3 das 7 –, situação vivenciada também por 32 dos 82 respondentes da pesquisa do CRP/SC.

Segundo pesquisa que analisou os projetos de lei que preveem a existência de psicólogo na educação nos municípios do Estado de Santa Catarina (Tondin, Dedonatti, Bonamigo, 2010), 27, dos 177 municípios que responderam à pesquisa, têm psicólogo na educação e somente 12 têm lei que regulamenta a atuação do profissional.

Na análise dos resultados, foram considerados apenas dez municípios. Verificou-se que o psicólogo compõe o quadro de funcionários permanentes da educação em sete dos dez municípios pesquisados. Entre os demais, um compõe o quadro de funcionários temporários da educação e dois fazem parte do quadro geral de funcionários efetivos no município, embora atuem na educação. Quanto à carga horária de atuação profissional, verifica-se uma variação entre 20 e 44 horas semanais.

Retomando a pesquisa realizada no Estado de São Paulo (Souza, 2010), também encontramos maioria feminina (96,4%) entre os resultados. Essas psicólogas estão na faixa etária de 40 anos, com média de 8,7 anos no cargo.

Também nos municípios de São Paulo, encontramos variadas formas de contratação; a maioria é proveniente de universidades privadas e mantém a formação continuada nas modalidades: especialização, cursos de atualização e supervisões. Encontramos, ainda, semelhanças na caracterização das psicólogas pesquisadas, apesar de, no caso de São Paulo, a pesquisa restringir-se às secretarias municipais de educação.

4.2 ONDE ESTÃO?

Das psicólogas participantes do grupo focal, cinco atuam na rede pública de educação e duas em escolas particulares. As cinco da rede

pública estão vinculadas a secretarias municipais de educação: duas delas no mesmo núcleo de atendimento especializado; outras duas no mesmo município – uma vinculada à educação especial e outra a programa de enfrentamento a violência, saúde, evasão escolar e escola de pais; e a última vinculada à secretaria de um município pequeno.

Das duas da rede particular, uma atua em uma rede com duas unidades, que atende educação infantil e fundamental, e a outra atuou em uma unidade que atendia apenas educação infantil e fundamental I.

Todas as sete participantes foram contratadas com cargo e função de psicólogas – somente uma citou o cargo de psicóloga escolar.

As duas psicólogas que atuam em escola particular têm vínculo celetista (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT). Das cinco da rede pública, uma tem contrato temporário e as demais têm vínculo estatutário, sendo todas servidoras públicas municipais.

A maioria tem tempo de cargo menor do que três anos, sendo quatro com um ano ou menos – somente uma está com 13 anos no cargo.

Em relação à carga horária, há variação de 30 a 45 horas semanais, com uma média de 37,14 h/semana. Os salários também variam bastante a partir do tipo de contratação e de carga horária de trabalho e estão situados entre 1.100 e 3.800 reais, com média de 2.600 reais.

Para facilitar a visualização da caracterização das psicólogas participantes do grupo focal segue no Quadro 4 informações gerais seguindo a identificação dos nomes de flores escolhida por cada uma das participantes.

No quadro 4 consta, além da identificação: a rede a que as psicólogas estão vinculadas, se rede pública ou rede particular; a localização do psicólogo e o foco de trabalho; o tempo de formação, indicando o ano da formatura e o tempo da formação até a data de realização do grupo focal; T/C refere-se ao tempo no cargo relativo ao momento da realização do grupo focal; Vin. diz respeito ao vínculo de trabalho que pode ser: estatutário, no caso dos servidores públicos, contrato temporário ou ainda regido pela CLT; o item C/H, indica a carga horária semanal em horas; e Sal.aprox., o salário aproximado informado pelas psicólogas.

Quadro 4 – Caracterização das psicólogas participantes do grupo focal

Psicólogas	Rede	Localização	Form.	T/C	Vin.	C/H	Sal. aprox
1. Lírio 	<u>Públ.</u>	Município 1 da grande Fpolis. Foco violência, QE	2000 15anos	13 anos	EST.	45	3800
2. Gira (Sol) 	<u>Públ.</u>	Município 1 da grande Fpolis. Foco Educação Especial	2002 13anos	2 mes.	EST.	40	2800
3. Rosa 	<u>Públ.</u>	Município 3 da Grande Fpolis. Núcleo especializado	2003 12anos	3 anos	EST.	30	2300
4. Margarida 	<u>Públ.</u>	Município 3 da Grande Fpolis. Núcleo especializado	2011 4anos	1 ano	CT	30	1100
5. Flor de Lótus 	<u>Públ.</u>	Município do Vale do Itajaí SME	2004 11anos	8 mes.	EST.	40	2800
6. Begônia 	Part.	Município 2 da Grande Fpolis. Duas unidades EI e EF	1997 18anos	3 mes.	CLT	31	3300
7. Violeta 	Part.	Município 2 da Grande Fpolis. Unidade com EI e EF1	2009 6anos	1 ano 4m.	CLT	44	2100

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quanto a outros profissionais que atuam na mesma equipe, as psicólogas citaram pedagogo, educador físico, professor, fonoaudiólogo, psicopedagogos e psicólogo – esse último geralmente em outras unidades ou setores, somente em um caso duas psicólogas atuam juntas. Duas participantes disseram não haver profissionais parceiros na mesma equipe, uma delas citou outros setores como parceiros, a saber: coordenações pedagógicas, orientadoras educacionais, assistente social e diretoria pedagógica.

Só uma indicou participar de associações ou sindicato da área. Cinco delas têm mais de um emprego, quatro em clínica e uma é professora universitária na graduação e pós-graduação.

Os psicólogos participantes de alguma das etapas de nossa pesquisa trabalham em escolas particulares, contudo não estão focados na educação infantil, exceto em escolas grandes em que atuam em todos os níveis de ensino. Há uma rotatividade grande de profissionais. Foi possível encontrar exemplos de psicólogos que ficaram muito tempo na mesma escola, o que foi atribuído ao fato de o participante compartilhar da filosofia da escola.

Já no sistema público de educação, os psicólogos estão geralmente vinculados às secretarias municipais de educação, embora possam atuar prioritariamente na educação especial ou em serviços especializados.

4.3 COMO CHEGARAM ATÉ A EDUCAÇÃO INFANTIL?

As psicólogas participantes do grupo focal graduaram-se em psicologia entre 1997 e 2011, entre 17 e 3 anos antes da realização do grupo focal – 2009, 1997, 2004, 2011, 2003, 2002, 2000: Duas na UFSC, duas na Unisul, uma no Cesusc, uma na UEL e uma na Universidade Católica de Petrópolis – UCP.

Duas têm mestrado, uma delas também tem doutorado e pós-doutorado. Cinco citaram pelo menos uma das especializações que seguem: Instituto de Pós-Graduação –IPOG; formação em terapia relacional sistêmica e saúde da família; formação em psicodrama; formação na comunidade gestáltica. Como cursos de aprimoramento ou aperfeiçoamento, foram citados: seminários sobre autismo; atualização em psicodrama e licenciatura em psicologia. Quatro delas disseram ter acesso a eventos da área – congressos, simpósios, palestras – e três não responderam essa questão.

Segundo relatos durante o grupo focal sobre as trajetórias profissionais, mais especificamente na educação infantil:

1. (*Gira*)*Sol* formou-se no Paraná e trabalhou em instituição de educação especial de Florianópolis. Agora, trabalha na secretaria de educação de um município de grande porte, próximo a Florianópolis, há dois meses, mais especificamente no serviço de educação especial.

2. *Lírio* é psicóloga da prefeitura do mesmo município próximo a Florianópolis, mais especificamente da secretaria de educação. Em 2000, formou-se e, em 2001, entrou por concurso na instituição em que atua até hoje – na mesma época foram contratadas ela e outra colega. Agora entrou mais uma psicóloga porque a outra colega afastou-se com licença sem vencimento e a demanda de trabalho é muito grande.

3. *Violeta*, formada pela UFSC, trabalhou em uma escola particular com educação infantil e fundamental I, séries iniciais, por um ano e quatro meses. A unidade tinha cerca de 60 crianças, um espaço pequeno em que a participante podia dar atenção bem direcionada e conhecia toda a família. Ela saiu da escola e agora está atuando em psicologia clínica. Sua saída foi motivada por diferenças de posicionamento com os donos da escola e em seu lugar assumiu uma colega dos proprietários.

4. *Rosa* e a colega *Margarida* trabalham na prefeitura de município de grande porte próximo à capital do estado, em núcleo de atendimento especializado. *Rosa* começou como efetiva em 2010 e teve um período de afastamento em função do nascimento das filhas. Quando ela entrou já havia o núcleo de atendimento especializado.

5. *Margarida* complementa dizendo que foi contratada (contrato temporário) no ano passado (2013) pelo núcleo, nesse processo de mudança.

6. *Flor de Lótus* formou-se pela Universidade Católica de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Desde que se graduou, trabalha com psicologia social. Em 2008, veio para Santa Catarina e trabalhou como Admitido em Caráter Temporário – ACT, em uma prefeitura, na educação, e atendia toda a rede. Nessa prefeitura, ficou por seis meses – foi possível fazer apenas uma avaliação inicial da necessidade do trabalho. Abandonou a área da psicologia por algum tempo, trabalhando em outro campo. Retornou, em 2013, como efetiva na prefeitura de um pequeno município do médio Vale do Itajaí, vinculada à secretaria de educação que atende 11 escolas, um Núcleo Avançado de Ensino Supletivo – NAS, três escolas isoladas, quatro escolas maiores e três creches.

Flor de Lótus fala que veio de uma realidade diferente:

No Rio de Janeiro, você chega e trabalha, funciona. Agora aqui, tem que construir pra começar a trabalhar.

E continua dizendo que quando chegou ao estado teve muita dificuldade com isso, abandonou a psicologia por três anos, trabalhou (...), *em um trabalho sem relação com psicologia*. No final, completa: *“E resolvi voltar porque é minha profissão, minha formação”*.

7. *Begônia* é formada desde 1997. Professora de uma Universidade Privada por 10 anos, hoje é professora substituta em uma Universidade Pública.

À época do grupo focal, em maio de 2014, fazia três meses que trabalhava como psicóloga escolar de um colégio particular de Florianópolis. O colégio tem duas unidades na cidade.

A participante relata que “está sendo um trabalho muito bom” e que está construindo um projeto de atuação. A escola em questão tinha uma psicóloga que atuou lá por 30 anos, depois outro profissional que ficou na instituição por dois anos. *Begônia* participou de um processo

seletivo e foi contratada. Já tinha conhecimento do Método Montessori, método próprio da escola, pois a filha havia estudado no colégio.

Ela usa psicodrama:

Eu apresentei um trabalho um ano antes que foi muito produtivo, depois disso escrevi o artigo e veio o convite para seleção. (...) Há três meses eu estou construindo esse trabalho, eu já entrei com essa visão de que o psicólogo não vai atender a criança, uma visão organizacional também.

Nosso grupo foi composto por psicólogas com percursos bem diferentes entre si, fato coerente com as diferenças entre os locais de atuação. Podemos, entretanto, verificar que a maioria das psicólogas está a pouco tempo no atual campo educacional, algumas formadas há pouco tempo, o que indica um percurso ainda em início da carreira profissional. Apenas Lírio e Rosa estão a mais tempo no mesmo local de trabalho – 13 anos e três anos, respectivamente – e são as únicas concursadas entre nossas pesquisadas.

4.4 O QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL PEDE: DEMANDAS

A seguir, descrevemos as demandas que as psicólogas recebem da educação infantil, a partir dos relatos feitos no grupo focal:

1. *(Gira)Sol*. No serviço de educação especial em que trabalha, a demanda chega ainda via direção e professores das escolas. *Sol* acredita que não chega demanda diretamente por ela estar a pouco tempo no serviço. Na educação infantil, a demanda é prioritariamente em relação às famílias, tais como: preparo para diagnóstico, aceitar diagnóstico e avaliação. Esse tipo de avaliação é feito por instituições de educação especial parceiras – APAE e FCEE¹⁶ –, mas a secretaria municipal tem proposta de criar uma equipe multidisciplinar para fazer avaliação.

2. *Lírio*. Em relação à educação infantil, as ações diretas são:

A) Coordenação do trabalho de enfrentamento à violência, com nome de “Emfrente” – Enfrentamento e Manejo das Violências Infanto-Juvenis na Rede Municipal de Ensino/SME. Esse projeto começou a partir de estágio de psicologia escolar na UFSC. A colega psicóloga que fazia a supervisão local do trabalho, nas três escolas em que ocorreu o

¹⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE.

estágio, identificou a dificuldade dos professores em lidar com as situações de violência e de sexualidade. O projeto tomou forma de grupo de estudos e hoje constitui-se como grupo de formação. Outra ação é a orientação *in loco* na escola que mesmo com a formação tem dificuldades de encaminhar as situações de possível violência. Além disso, selecionam material de qualidade para que os profissionais e as famílias possam ter acesso ao material, que não é produzido, mas “garimpado” pela equipe;

B) Outro ponto é a orientação à queixa escolar. A educação infantil em geral procura essa orientação quando a criança apresenta comportamento diferente e o professor quer uma sugestão de como encaminhar ou de como falar com a família.

3. *Violeta*. No período em que atuou na escola, a participante fez intervenções relativas à adaptação – período de inserção das crianças na escola – e começou um projeto com as crianças para abordar questões sobre autonomia, percepção, autoconhecimento etc. Esses assuntos eram trabalhados no momento em que ela ficava com as crianças por solicitação da escola – a instituição precisava de alguém para ficar com as crianças no horário do almoço.

4. *Rosa* e 5. *Margarida*. O trabalho requerido é basicamente clínico, de orientação aos professores e às famílias. Principalmente a partir de 2013, elas estão em processo de mudança para que o núcleo transforme-se em serviço de assessoria às escolas e elas possam receber a queixa escolar e dar o encaminhamento necessário – seja de grupos de pais, de grupos de professores ou de grupos de crianças, embora não considerem esse último o ideal. Entretanto, elas continuam basicamente pelo histórico, estão ainda em processo. Elas lutam contra a medicalização da criança. As participantes não querem atendê-la. É uma briga. Elas vêm unindo forças com o Conselho de Psicologia e a Universidade da região para que os gestores consigam compreender a necessidade dessa mudança, a qual irá interferir na qualidade da educação da criança do município. Especificamente sobre as demandas da educação infantil, disseram que fazem mais orientação aos pais, às famílias e aos professores.

No trecho a seguir, *Margarida* relata a demanda patologizante:

Já peguei vários encaminhamentos falando que crianças da educação infantil têm dificuldade de aprendizagem. É mais fácil culpabilizar a criança. O fracasso é seu vamos trabalhar você. Implicar os outros nesse processo é difícil.

Quando o problema é o contexto. Ele [referindo-se ao professor] não faz parte do contexto. Não tem nada a ver com a ensinagem(sic). Mexer nisso tudo é difícil.

6. *Flor de Lótus*, a seu turno, complementa:

A demanda da educação infantil geralmente é sobre mordida, agressividade, orientação aos professores. Mas eles não aceitam que a psicologia não faça clínica com a criança, não aceitam as orientações, não aceitam nada. Querem que eu entre na sala e quando saia com a criança eu resolva o problema. [Nessa hora há risos de compreensão e identificação por parte das outras psicólogas.] (...) Essa é minha maior dificuldade, por que eles querem que eu faça assim, assim eu não posso fazer. (...) Eu fiz um projeto com o Ensino Fundamental e meu foco tem sido esse, a maior dificuldade na educação infantil é essa, os diretores, os professores.

Flor de Lótus diz que eles [professores] querem apenas falar de problemas pessoais e não profissionais e não em grupo: “*Esse que é o problema. Eu entendo que não é esse bem (sic) o nosso papel. É bem essa luta que estamos fazendo*”.

A participante dá exemplo de uma vez em que foi chamada pela diretora de uma creche que alegava ter um atendimento urgente. Chegando lá, a diretora tinha imagens em vídeo de cada sala. A situação urgente era numa sala em que havia três adultos – uma professora e duas auxiliares de desenvolvimento:

Estava uma auxiliar num canto com uma criança, a outra no outro e a professora no meio sendo chutada, mordida por esta criança [a criança que motivou a demanda da diretora] e as outras crianças brincando com pedaços de brinquedo. Um ambiente insalubre, eu mal conseguia falar [Eram dezenove crianças na sala]. Aí a professora falou: ‘O que eu faço com esse que está mordendo e batendo?’ E eu perguntei: ‘O que você faz com os outros?’ Daí eu conversei um pouco com a professora. Sai da sala e a diretora perguntou: ‘E aí resolveu?’ E eu saí de lá, realmente não

respondi nada. Minha vontade era sair e ir embora. O que tu faz num ambiente desse?

No momento desses relatos, as colegas do grupo dizem que daí vem a educação infantil como depósito de criança. Violeta ainda comenta sobre a situação exemplificada:

Mas na minha cabeça se elas [as crianças] [es]tivessem fazendo alguma atividade, elas não estariam 'fervendo na sala'. Outra psicóloga comenta que: a educação infantil é recreação, ou está no parque, ou está em sala ociosa, brincadeira livre, daí eu falo: Não tem uma atividade pedagógica direcionada? E elas dizem: Mas só tem dois anos. Mas tem que começar, se não fizer agora vai querer que a criança chegue aos seis anos e que a criança sente.

7. *Begônia* relata que as demandas são: questões sobre etapas do desenvolvimento, compreender melhor os estágios para orientar os pais, a mordida, a agressividade, a própria inclusão, a questão das diferenças. Esse desafio é com as famílias também:

Tem intervenção em sala com alunos, com leitura de livros, mas estou desconstruindo essa ideia. Não fiz nenhum atendimento a aluno. Faço atendimento a professores, fiz muitos atendimentos aos pais junto com as professoras, atendimento aos profissionais que estão no contraturno com os alunos com deficiências [profissionais contratados pelas famílias e não pertencentes ao quadro da escola, como fonoaudiólogos, psicólogos e demais terapeutas]. Alguns deles vêm uma vez por mês. Enfim, é muita coisa.

Begônia também relata temas previstos para serem tratados nas reuniões com professoras da educação infantil: fases do desenvolvimento, quando tirar a fralda, agressividade e deficiência.

Como é possível resgatar nos relatos, na educação infantil há alguns temas recorrentes que geram ansiedade nos professores e podem ser materiais de intervenção do psicólogo, tais como: agressividade, mordidas, adaptação, etapas de desenvolvimento infantil, desfralde,

deficiência, inclusão, a questão das diferenças em geral e casos de violência.

A relação próxima com as famílias também apareceu em vários relatos em função da importância de um trabalho compartilhado entre escola e família, especialmente na faixa etária em foco.

Algumas situações mais estruturais – tais como a falta de projeto pedagógico que oriente a ação dos professores, número de crianças por adulto, diversidade de material e espaço disponível para trabalho adequado à faixa etária da educação infantil e a resistência dos profissionais mencionados a um trabalho do psicólogo que não seja voltado somente às crianças – são alguns dos aspectos que aparecem como queixa dos psicólogos, pois se colocam como barreira ao trabalho pretendido idealmente.

O sentimento de decepção com os caminhos da educação como um todo surge na fala de algumas profissionais enquanto outras, que estão iniciando um projeto de trabalho, mostram-se muito esperançosas.

A educação infantil tem demandas específicas, mas questões gerais, que perpassam a educação em todos os níveis, também apresentam-se aqui, como por exemplo: formação e valorização dos professores, estrutura física, relação com a gestão institucional, para citar alguns.

As profissionais relatam a tentativa de configurar o trabalho que passe pela orientação de professores e de famílias, destacando as ações mais formativas que indicaram como ideais. Alguns trabalhos em grupo e de orientação a queixa escolar também foram citados, em detrimento da demanda clínica e emergencial que dizem receber.

4.5 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Para auxiliar-nos a encontrar respostas para nosso objetivo específico, qual seja, o de caracterizar os fundamentos e as práticas de psicólogos vinculados à educação infantil, listaremos a seguir as considerações retiradas do inventário redigido a partir da filmagem do grupo focal e das informações prestadas pelos psicólogos no questionário entregue no início do encontro e do formulário respondido online, esse último entregue ainda na fase de definição dos participantes da pesquisa.

4.5.1 Fundamentos. No que se embasam?

No grupo focal, as psicólogas deram indicações de estarem cientes das definições surgidas a partir da crítica dos anos 80 ao modelo clínico e patologizante. Nos relatos das atividades que realizam ou tentam realizar, essa linha de ação também fica evidenciada.

Outras teorias de fundo citadas durante o encontro foram: psicologia social; perspectiva mais institucional; psicodrama; método e teoria pedagógica utilizada pela escola – por exemplo, Montessori; Gestalt – citado por *Violeta* na conversa inicial; sistêmica – citada por *Margarida* durante o grupo, mas em relação à perspectiva de olhar o fenômeno educacional como um todo. Isso mostra a variedade de abordagens psicológicas sendo relacionadas ao campo educacional.

Na pesquisa realizada sobre os projetos de leis que preveem a inserção do psicólogo na educação nos municípios de Santa Catarina, verifica-se que nos projetos concepções mais tradicionais e mais contemporâneas convivem (Tondin, Dedonatti, Bonamigo, 2010). Esse resultado sugere-nos que as participantes deste estudo, apesar da diversidade encontrada no estado, constituem um grupo conhecedor do referencial crítico da psicologia escolar, mas ainda mantém a diversidade no referencial teórico referente às abordagens psicológicas.

4.5.2 Prática. O que fazem?

Muitos pontos deste item já foram citados quando apresentamos a demanda que os psicólogos recebem, principalmente em relação às discussões do grupo focal. Assim, descreveremos aqui as informações presentes no formulário online e no questionário para complementar a análise.

Como vimos anteriormente sobre a atuação das participantes do grupo, nenhuma delas atua somente com educação infantil ou tem esse nível de ensino como foco principal do trabalho que desempenha – além da educação infantil, elas atuam com ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e com educação especial.

Conforme o formulário online, as psicólogas atuam com: 1. fundamental e educação de jovens e adultos; 2. todos os níveis e foco na educação especial; 3. educação fundamental, EJA, educação especial; 4. educação fundamental, EJA, educação especial; 5. fundamental e ensino médio; 6. ensino fundamental I e II (berçário ao 9º. ano); 7. fundamental I (1º. ao 5º. ano).

Em relação ao público que atendem, a maioria das psicólogas declarou atender a mais de um segmento ou categoria e entre os citados estão: alunos (crianças, adolescentes, jovens e adultos), famílias (pais),

equipe escolar (educadores, professores, diretores, coordenadores, profissionais que atendem famílias fora da escola – tais como psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros).

Com relação às ações que desenvolvem na educação infantil, segundo as informações do questionário respondido no início do encontro, obtivemos os seguintes resultados:

1. “Não são ações diretas em educação infantil, mas idealizadas para a secretaria municipal de educação em geral – sobretudo ações de orientação à ‘queixa escolar’ e ações de enfrentamento e de manejo das violências contra crianças.”

2. “Orientação aos profissionais da rede regular de ensino; orientação e apoio psicológico aos pais e familiares; trabalhos com grupo, envolvendo temas específicos”.

3. “O núcleo de atendimento especializado do município está vinculado à secretaria de educação e atua em projetos de inclusão e de acompanhamento das queixas trazidas pelos centros de educação infantil (CEIs, doravante) do município. Atualmente, estamos passando por uma fase de reestruturação dos serviços prestados pelo núcleo com o intuito de efetivar esse processo de inclusão.

Com relação à educação infantil, o trabalho é basicamente de assessoria aos CEIs, de ouvir as queixas trazidas e de orientação à equipe escolar (direção, orientação pedagógica, professores) e também às famílias. Há também grupos de reflexão com pais e professores”.

4. “O núcleo em que trabalho está vinculado à secretaria de educação do município e atua em projetos de inclusão e de acompanhamento das queixas trazidas pelas escolas e CEIs do município”.

5. “Atendimentos de emergências”.

6. “Atendimento aos pais, reuniões com professores, reuniões com coordenadores e orientadores educacionais, capacitação de profissionais para inclusão escolar, intervenções em sala – com alunos, com leitura de livros, dinâmicas de grupo etc. –, palestras com temas específicos solicitados pelos professores, palestras para os pais, atendimento de profissionais que atendem alunos fora do ambiente escolar – psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc. Atendimento aos pais em conjunto com professores e/ou coordenadores pedagógicos”.

7. “Entrevistas com famílias, adaptação, acompanhamento do desenvolvimento de alunos, observações diárias, reuniões com pais e

professores, orientação dos pais, projetos para desenvolvimento de percepção de si e do outro, autoestima, diferenças, respeito etc”.

“Que tipo de trabalho realiza na educação infantil?” – conforme informações do formulário online. Nessa fase, o número de respondentes foi maior – 13 ao todo, do que o número de participantes do grupo focal, como segue:

1. “Capacitação de educadores para identificar e denunciar [casos de] crianças com sinais de violência. Acompanhamento das crianças identificadas junto ao Conselho Tutelar, à Saúde e à Assistência social. Triagem das crianças com sinais de deficiência”.

2. “Demandas de orientação aos pais, principalmente voltadas às questões de manejo, busca de avaliação diagnóstica e, ainda, orientações aos professores quanto ao encaminhamento para órgão competente de situações suspeitas de negligência e violência”.

3. “Orientação aos professores quanto a algumas dificuldades que encontram para manejar os alunos, formações e encontros pedagógicos, conversas com os pais, triagem e encaminhamento para especialidades da saúde”.

4. “Nos centros de educação infantil atuo de forma mais restrita devido a tempo e demanda de trabalho nas escolas. Mas, de modo geral, quando na instituição, converso com as professoras sobre situações, alunos, dificuldades, fazendo orientação. Observo as crianças, atendo e oriento pais e auxilio a coordenação em situações de conflitos, avaliações etc”.

5. “Observação de alunos, orientação de professores, conversa com os pais dos alunos, encaminhamentos de alunos para especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, psicopedagogos etc.), orientações em geral”.

6. “Contato com os pais, orientação/supervisão de professores, acompanhamento do desenvolvimento das crianças, criação de projetos relacionados à demanda da escola, participação nas atividades desenvolvidas pela escola, palestras para pais e educadoras, participação nas reuniões pedagógicas e de pais, acompanhamento das crianças em adaptação bem como de suas famílias, entre outras atividades”.

7. “Adaptação de alunos novos, acompanhamento diário das crianças na escola, projetos sobre identidade, autoestima, percepção, autonomia etc., roda de conversa para os pais”.

8. “Atendimento para crianças e acompanhamento das famílias. Dificuldade de Aprendizagem e Comportamento”.

9. “Atendimento clínico/psicoterápico às famílias que têm crianças na educação infantil”.

10. “O serviço de psicologia educacional ainda está em fase de implantação. As demandas mais emergentes e atuais são agressividade excessiva, mordidas e adaptação”.

11. “Estou atuando neste colégio faz 2 meses, portanto os trabalhos ainda estão se estruturando, mas seguem atividades já realizadas ou previstas para realização: Reuniões para orientações com professoras e auxiliares, atendimento aos pais (por indicação das professoras ou por procura espontânea), atendimento aos pais junto com a professora, reuniões com coordenações pedagógicas, observações em sala de aula para posterior reunião com professoras, intervenções em sala com alguma temática específica, acompanhamento e orientações para professoras com crianças com deficiência em sala. Promoção de palestras com profissionais que atuam na área sobre educação inclusiva”.

12. Colega de trabalho da psicóloga nº9 e indicou mesmo tipo de atividades. Ambas participaram do grupo focal e esclareceram que essas atividades são o que recebem como demanda, mas que estão tentando implantar uma mudança nas atividades desenvolvidas.

13. “Trabalho com educação especial e faço orientação e apoio psicológico aos profissionais da rede e familiares da pessoa com deficiência”.

Por meio dos relatos do grupo focal e das indicações feitas no formulário online e no questionário de identificação, a maioria das psicólogas tem atuação voltada para o contexto escolar e os processos de escolarização, embora a demanda por atendimento clínico e emergencial apareça. Esse descontentamento com a demanda recebida fica mais evidente na discussão do grupo focal.

Nas SME há relatos de ações voltadas aos professores e alguns daqueles indicam ações também com as famílias. As ações estão concentradas no que poderíamos chamar de processos formativos, embora haja ações mais “remediativas” de atenção à queixa. Outro foco de intervenção do psicólogo são as ações ligadas às políticas de inclusão escolar – três das participantes do grupo focal estavam lotadas em setores que visam dar suporte às ações de educação especial na perspectiva inclusiva.

Em relação às escolas particulares, tivemos duas experiências muito distintas. De um lado, uma psicóloga com muita experiência e que está há pouco tempo em uma escola grande e identifica na escola valores

semelhantes aos seus e, de outro, uma psicóloga recém-formada que ficou por pouco tempo em unidade pequena de uma rede de escolas particulares e não se identificou com os valores da instituição.

O que conseguimos identificar no processo de localização dos psicólogos nas escolas particulares foi uma rotatividade considerável, já que a maioria dos psicólogos localizados inicialmente não estava na escola no momento de realização do grupo focal.

Em pesquisa no Estado de São Paulo (Souza, 2010), os psicólogos observados atuavam em todos os níveis de ensino e centravam-se no trabalho com professores e alunos. O estudo em análise classificou a atuação dos pesquisados em três modalidades: clínica (15%), institucional (30%) e clínica e institucional (55%). O acompanhamento das queixas escolares acontecia, principalmente, no interior das escolas.

Em relação às informações prestadas pelas psicólogas deste trabalho, também percebemos que, apesar de buscarmos a atuação mais institucional, em alguns momentos também têm necessidade da atuação clínica. Algumas das psicólogas estão nas escolas, mas outras atuam mais distantes do contexto direto, como nas secretarias de educação, para exemplificar. Apesar de relatarmos ir até as escolas quando há necessidade, essas profissionais atuam mais diretamente, nesses casos, com os professores em outros espaços de formação e não dentro da escola.

5TECENDO AS RELAÇÕES

Retomando os aspectos teórico-metodológicos, discorreremos, nesta seção, sobre os sentidos emergentes do encontro entre as participantes da pesquisa. Partimos para a análise dos sentidos do trabalho do psicólogo na educação infantil para esse grupo.

Como descrito no caminho metodológico, a partir da aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade ou contraposição chegamos aos indicadores apresentados a seguir.

- 1) Diferenças versus semelhanças;
- 2) Posição institucional (posição na organização escolar – locus);
- 3) Expectativa e/ou demanda da escola;
- 4) Posicionamento do psicólogo (inseguro e propositivo);
- 5) Educação (de forma mais ampla);
- 6) O psicólogo e seu olhar crítico;
- 7) Educação infantil.

Articulando os indicadores acima, chegamos a núcleos de significação que orientarão nossa análise.

Primeiro, destacamos *Educação infantil*, visto que esse nível da educação constitui o foco da pesquisa – na sequência, trataremos das razões pelas quais a área apareceu na discussão. Em seguida, articulamos os indicadores que mostraram relação com a *Necessidade de manter interlocução com profissionais da mesma área* (diferença vs semelhança).

Os demais indicadores estão articulados no núcleo que expressa a *Tensão entre ideal de atuação e possibilidade real na instituição*. Auxiliando-nos, está o referencial da psicologia histórico-cultural, a produção sobre psicologia escolar, a história da constituição dos campos da psicologia escolar e da educação infantil, o referencial teórico da psicologia institucional e da análise institucional, além da necessária contextualização das condições de trabalho dos profissionais.

5.1 DISTANCIAMENTO DOS PROFISSIONAIS EM RELAÇÃO AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, um dos aspectos necessários à análise é a falta de centralidade das questões da educação infantil na discussão ocorrida no grupo focal. Como fica evidente durante o grupo, o contexto da educação infantil não se mostra como o mais relevante para as

psicólogas. Esse dado contraria pesquisa (Souza, 2010) cujos resultados mostram que o maior percentual de psicólogos das redes públicas municipais do Estado de São Paulo atua na educação infantil e ensino fundamental (34%) e em nove de 43 municípios houve menção de projetos com creches. As participantes do nosso grupo não demonstraram muito interesse pelo nível de ensino em que também atuam.

Na sequência, apresentamos hipóteses que podem explicar o distanciamento da educação infantil encontrado nesta pesquisa. Como discutimos em outro momento¹⁷, a educação infantil ainda está em processo de consolidação como parte da educação básica e, assim, sua função pedagógica ainda é frágil (Brasil, 2006; Kuhlmann & Fernandes, 2012; Stemmer, 2012; Vasconcellos, 2008; Fullgraf, 2012; Brasil, 2013).

Apesar de avanços como: ser considerada etapa da educação básica (Brasil, 1996); a obrigatoriedade do Estado em ofertá-la por meio dos municípios (alteração da Ldbem em 2013); ter alcançado financiamento a partir de 2006 com o Fundeb; e ter tido um crescimento no número de matrículas (Brasil, 2013), as concepções sobre educação infantil ainda estão associadas a questões assistenciais e ao direito da mãe trabalhadora.

Vectore e Maimoni (2007) relatam ter encontrado nas instituições de educação infantil uma visão ainda dicotomizada: ora voltada ao assistencialismo, ora à escolarização precoce. Assim, a função pedagógica não é reconhecida na sua especificidade neste nível da educação básica. É provável que o psicólogo que pretende atuar na educação pouco conheça sobre esse nível de ensino e as necessidades pertinentes à área.

Marinho-Araújo e Almeida (2008) discorrem sobre a formação do psicólogo recuperando pesquisas que indicam a pouca relação “teoria e prática” e a formação concentrada na área clínica – esse fato é corroborado por Balbino (2008). Os autores apontam para a necessidade de formação focada nas especificidades que a atuação do psicólogo escolar exige. Entendemos também que há necessidade de formação que atenda às necessidades dos diversos níveis de ensino, incluindo a educação infantil. Para atender essas necessidades de formação, o estágio em instituições de educação infantil pode ser uma estratégia importante para a formação dos futuros psicólogos escolares (Vectori & Maimoni, 2007).

¹⁷ Remeto o leitor às Seções 2.2 e 2.3 deste trabalho.

O psicólogo educacional prepara-se para o trabalho com o fracasso escolar, tema que ainda não está presente na educação infantil. Indicador disso são as poucas publicações relacionadas à educação infantil que foram encontradas no periódico que reúne pesquisas sobre psicologia escolar, a Revista da Abrapee. As produções existentes concentram-se ainda em regiões próximas a universidades.

Vectori e Maimoni (2007) assinalam que nas últimas décadas do Século XX a importância do período de zero a seis anos foi realçada. A exacerbação entre os anos 70 e 80 no Brasil das pré-escolas, fez os psicólogos escolares questionarem-se sobre a função do profissional em contexto no qual problemas de aprendizagem eram pouco frequentes. Naquele momento, não havia produção científica sobre o fazer nesses espaços e, ainda hoje, são poucas as produções sobre a atuação do psicólogo em instituições de educação infantil.

Assim, com formação insuficiente e produção científica limitada, o psicólogo não sai da formação profissional em psicologia escolar com olhar atento às questões da educação infantil. Tampouco, estando na escola, receberá com mais frequência e urgência as demandas da educação infantil.

A falta de centralidade da educação infantil pode estar relacionada com as demandas já consolidadas, e aparentemente mais emergenciais, nos demais níveis ensino.

Quando o psicólogo atua em uma secretaria de educação municipal, ou mesmo em uma escola que atende da educação infantil ao ensino médio, é comum que receba demandas vinculadas a queixas sobre fracasso escolar, sexualidade, orientação vocacional e inclusão escolar. Ou seja, as demandas em que as dificuldades de aprendizagem já estão consolidadas representam maior urgência do que demandas preventivas (Vectori & Maimoni, 2007).

Como relatado pelas participantes desta pesquisa – que também atuam com educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e com educação especial – suas atuações nesses outros níveis e modalidades de ensino consistem de projetos de escolha profissional, atuações relativas à inclusão escolar, orientação a queixa “escolar”, ações de enfrentamento e manejo das violências. A educação infantil, em contrapartida, tem demandas menores e menos urgentes aos olhos daqueles mais acostumados com as questões do ensino fundamental e médio.

Outra hipótese sobre o distanciamento da educação infantil verificado nos relatos está relacionada à própria psicologia, que

historicamente enfoca aspectos corretivos e não preventivos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Dessa forma, situações que poderiam ser trabalhadas no início da vida escolar de forma preventiva, ou melhor, no sentido da promoção de bem-estar e de aprendizados significativos, não são alvo de intervenções da psicologia. Se o entendimento da atuação do psicólogo ainda está relacionado ao do especialista que solucionará os problemas, o profissional será chamado para as situações que já estão constituídas como demanda, problema ou sintoma.

Nesse sentido, as ações que poderiam ser iniciadas na área em foco perdem importância no trabalho diário do profissional. Embora já existam pesquisas apontando a possibilidade de trabalhos preventivos na educação infantil (Vectore & Maimoni, 2007) parece que ainda não nos desvencilhamos do caráter corretivo historicamente assumido pela psicologia.

Quando citada pelo grupo focal, a educação infantil comumente é acompanhada de demandas em relação às famílias, tais como: a) preparo para diagnóstico; b) aceitar diagnóstico e avaliação; c) orientação do professor de como falar com a família; e) orientação para compreender melhor os estágios para orientar os pais; e f) orientação às famílias. Outras demandas estão mais relacionadas aos professores, às temáticas e às crianças: g) orientação aos professores; h) assessorias quando o professor quer uma sugestão de como fazer o encaminhamento; i) orientação quando a criança está com comportamento diferente; j) trabalho de adaptação, no qual a atuação requerida é basicamente clínica; k) mordida; l) agressividade; m) sobre a retirada das fraldas; n) etapas do desenvolvimento; o) a própria inclusão; p) deficiência; e q) diferenças em geral. Enfim, demandas comuns nos diferentes locais.

Em defesa da atuação do psicólogo escolar na educação infantil, com base em trabalho realizado com a supervisão de estágios de psicologia nas escolas, Vectore e Maimoni (2007) apontam para a participação preventiva do profissional, atuando no sentido da consolidação de um projeto pedagógico que privilegie o desenvolvimento harmônico das crianças. Essa proposta de trabalho visa contemplar o lado saudável das relações institucionais procurando construir conjuntamente as demandas. Destaca, ainda, as possibilidades de atuação em três níveis: o da formação dos profissionais da escola, o do trabalho com as famílias e o do trabalho com as crianças.

Como é possível correlacionar psicólogo-família nessa faixa etária é tema relevante e aparece tanto no relato das participantes desta pesquisa quanto nas demais pesquisas sobre educação infantil que temos

citado. As psicólogas também citaram temas sobre o desenvolvimento infantil apontando para as possibilidades de trabalho com a formação dos profissionais da escola sobre essas e outras temáticas.

Retomando as questões de acesso à educação das crianças de zero a seis anos (Censo 2010, PNE 2011-2020, Censo 2012 apud Fullgraf 2012), constatamos que, apesar dos avanços, ainda temos um caminho longo a percorrer, principalmente em relação às crianças menores, na faixa etária de zero a três anos. Temos observado investimentos em infraestrutura, mas ainda não os correspondentes na valorização dos professores e na qualidade da educação.

Dessa forma, a educação infantil, embora tenha apresentado crescimento, não parece ser vista como prioritária no cenário nacional também. Esse fato corrobora nossa hipótese de que esse nível de ensino ainda precisa de maior visibilidade.

Na atualidade, coexistem várias formas de atendimento às crianças pequenas que não afirmam o caráter pedagógico, ao contrário, mantém funções de guarda de crianças, de compensação de carências culturais ou função em si mesmo, mas sem garantir o mínimo de qualidade (Abramovay & Kramer, 1991).

As escolas privadas mantêm-se atendendo à necessidade de mercado, visto que a oferta de vagas na educação infantil pública ainda não dá conta da demanda (Souza, Ribeiro & Silva, 2011). Nelas, convive a diversidade pedagógica, mas com foco maior nos resultados (Alves, 2009).

Investe-se pouco na qualificação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, dificultando a inserção do psicólogo escolar nesse contexto e essa constatação parece permear tanto as escolas públicas quanto privadas, que evidenciam investir mais em infraestrutura do que na qualificação e manutenção de seus profissionais.

Na área da educação infantil podemos, inclusive, pensar na existência de certa resistência à psicologia, advinda das críticas à psicologização da educação ocorridas a partir de 1990. Essas críticas fizeram com que a educação buscasse referências em outras áreas como a sociologia e a antropologia (Stemmer, 2012). É possível que ainda permaneçam resquícios dessa oposição e desconhecimento dos avanços que a psicologia escolar alcançou em relação às suas bases teóricas a partir dos anos 1980.

Logo, a falta de centralidade da educação infantil na atuação das psicólogas, parece ter-se constituído sob essa complexidade de fenômenos relativos tanto a aspectos da constituição das áreas da psicologia e da pedagogia, quanto a questões estruturais relativas ao

acesso e à valorização profissional. Vislumbramos, porém, possibilidade promissora de parceria entre os demais profissionais da educação e o psicólogo escolar, que necessita por meio de formação técnica e teórica sólidas estabelecer sua identidade profissional nesse campo.

5.2 NECESSIDADE DE FORTALECER A IDENTIDADE PROFISSIONAL COM OS PARES

O foco deste núcleo de significação está centrado na forma como as psicólogas interagiram. Em vários momentos da pesquisa, ficou claro a necessidade de as profissionais trocarem experiências e, também, a solidão que sentem na área educacional.

Muitas vezes, sentem-se afastadas da área de conhecimento de origem. O trecho da fala de uma das psicólogas, abaixo, cria imagem interessante para simbolizar esse sentimento.

Lírio fala das fonoaudiólogas – a fonoaudióloga da rede municipal de educação do município em que ela trabalha está sozinha e diz que é uma “Ilha de um coqueiro só”. *Lírio* e a colega psicóloga que trabalhava lá brincavam dizendo que *Nós somos uma ilha daqueles dois coqueiros, um virado pra cada lado. Mas pelo menos podemos colocar uma rede.*

E continua: *Somos todas ilhas ainda, enquanto não houver uma legislação que institucionalize o papel do psicólogo na educação. Eles [os pedagogos] têm um espirro e nós temos um leve sopro.* Depois, relata também medo, se houver a legislação, de *como esse povo vai chegar lá.*

Nessa fala, há indicativo, também, da necessidade de estabelecerem-se parcerias e de que ter uma interlocução já favorece pensar práticas de forma mais propositiva: é possível colocar uma rede.

Marinho-Araújo e Almeida (2008), em pesquisa sobre identidade profissional do psicólogo escolar, apontam para a necessidade de reformulação da grade curricular dos cursos de psicologia; o fortalecimento dos estágios na área de psicologia escolar; o desenvolvimento maior de pesquisas e eventos da área, além da necessária realização de cursos de atualização, extensão e pós-graduação com esse foco.

Esse último item vem ao encontro da necessidade que o profissional já formado tem de manter interlocução com a área. Os demais itens listados demonstram avanço, mas ainda são raros os cursos de especialização e de pós-graduação em psicologia escolar – e mais raros ainda os relacionados à educação infantil. Há apenas um curso de

especialização regulamentado em psicologia escolar. Esse curso está localizado no Estado do Rio Grande do Sul e tem uma abordagem psicodinâmica – o mesmo centro formador oferece treinamento de curta duração relacionado à educação infantil, conforme informação da página na internet (CRP-SC, 2015; CAPE, 2015).

A realização do grupo focal veio ao encontro dessa hipótese, surgida das conversas iniciais com os psicólogos, qual seja, a da necessidade que os profissionais têm de conversar com seus pares. De fato, esse desejo esteve presente durante o encontro de maneira bem expressiva, o que demonstra a falta de trocas teóricas e práticas entre profissionais em situação semelhante.

O grupo conseguiu propiciar um clima de acolhida às psicólogas, as quais trocaram experiências e desabafos. Foi quase uma catarse coletiva, pois as psicólogas tinham necessidade de dividir angústias, preocupações e experiências.

Como citado por Gatti (2012), o grupo focal pode trazer benefícios para os participantes como o de ampliar perspectivas. Assim, o grupo pode favorecer colaboração entre os participantes, que permita a emergência de solução de um problema particular inclusive – embora nem sempre funcione assim. Foi esse tipo de engajamento e interação cooperativa que observamos no grupo deste estudo.

Dessa forma, podemos retomar os aspectos terapêuticos passíveis de ocorrência nos grupos.

Os grupos terapêuticos surgiram da constatação de que a interação entre pessoas com o mesmo problema pode trazer alívio e sensação de melhora (Bechelli, 2004).

Apesar de não ser esse o objetivo do grupo focal, não podemos negar que o encontro com pares desempenhou esse papel. Houve sentimento de empatia e acolhida e pudemos constatar colegas tentando dar apoio uns aos outros e alternativas às angústias que cada um tinha - alguns assumindo papéis de psicólogos mais experientes nesses momentos inclusive. É importante ressaltar que um grupo terapêutico teria sido organizado de outra maneira, com outros objetivos e precisaria de mais tempo para ter efeitos consistentes.

Essa característica do grupo remete-nos à concepção de “constituição de sujeito” que se dá “nas” e “pelas” relações sociais (Vygotski, 1995). Dessa forma, o grupo pode proporcionar efeitos para além do seu momento de realização, incidindo sobre as práticas profissionais de seus participantes. Os signos e significados emergentes no grupo podem ter repercussões na forma de os psicólogos enfrentarem posteriormente as situações em seus locais de trabalho.

Considerando que a alteridade é condição de identidade (Bakhtin apud Faraco, 1996), as vozes das outras psicólogas farão parte dos “outros” que constituem a identidade de cada psicóloga participante do grupo. Reconhecemos o caráter limitado dessas interferências diante de outros fatores com os quais as psicólogas convivem diariamente, mas podemos pensar no grupo focal como exemplo do que a realização desse tipo de encontro, de forma sistemática e frequente, pode acarretar para a identidade dos psicólogos escolares.

Begônia, por exemplo, psicóloga experiente – formada há 17 anos e recém-contratada por uma escola particular – está, evidentemente, em um momento propositivo no grupo e retomou reclamações de outras psicólogas pensando em alternativas de ação.

Em determinado momento do grupo, em que há uma série de relatos das dificuldades da profissão, *Begônia* afirma que não devemos assumir para nós a expectativa de resolver por mágica todos os problemas e busca coletivizar as responsabilidades, dando exemplos do que tem proposto em seu local de trabalho: *É que precisamos aceitar que precisamos de parceria, que vamos pensar juntos, que nós não temos todas as respostas, às vezes somos nós também que queremos essa mágica.*

Essa fala diz respeito à reunião pedagógica mensal do colégio em que trabalha, a qual ela dá continuidade depois nos pequenos grupos nas outras semanas. Ela trabalha no planejamento, junto com os professores, e tem ideia de continuidade, afirmando que não podemos assumir que daremos conta de tudo.

Outras psicólogas também elaboram suas falas nesse sentido, embora seja *Begônia* quem mais concentre essa função. A título de ilustração desse desdobramento, temos a intervenção de *Lírio* que, em certo momento, pergunta para *Flor de Lótus*, por exemplo, se ela já tentou realizar parcerias com psicólogos que atuam em outras políticas no mesmo município, já que na educação ela é a única. Essa fala de *Lírio* tenta propor alternativas para o isolamento relatado pela colega.

Podemos verificar, assim, que o grupo possibilitou desabafo e reclamações de toda ordem: sobre a educação, sobre a falta de legitimidade do psicólogo na educação, sobre os professores, entre outros. A emergência dessas questões só foi possível porque houve acolhimento e empatia entre as psicólogas, propiciando-lhes a oportunidade de sentirem-se membro de um grupo, entre iguais.

Após o momento de catarse, em que a reclamação e a culpabilização de terceiros veio à tona, foi possível para o grupo retomar

a reflexão sobre as possibilidades de superação das dificuldades relatadas.

A possibilidade de encontrar parcerias fez com que as participantes encontrassem semelhanças mesmo com as diferenças de trabalho, posições institucionais e concepções teóricas. Esse fator de reconhecimento, apesar das diferentes atuações, foi também propulsor de outras emergências no grupo como a de bode expiatório, com a culpabilização de terceiros, como já apontamos acima. Esse relato do mal-estar presente na educação é expresso em outros estudos também (Lerner et al., 2014). Abordaremos esse ponto mais adiante ao analisarmos o indicador “O psicólogo e seu olhar crítico”.

Como o psicólogo e sua prática constituem-se pela apropriação dos significados presentes nas relações intersubjetivas (Vygotski, 1995, 1992), observamos que as participantes do grupo identificam que a relação com outros profissionais da mesma área pode enriquecer a atuação profissional de cada uma.

Como descrito na apresentação desta pesquisa, a pesquisadora também atua como psicóloga escolar e, nesse sentido, houve bastante empatia em relação às psicólogas que participaram da pesquisa.

Assim, a necessidade de analisar a implicação que existe do pesquisador, faz-se mais necessária neste momento para revelar as diferentes forças presentes em nossa intervenção (Coimbra & Nascimento, 2007). Dito isso, vale ressaltar que a pesquisadora também compartilha do mesmo sentimento sobre a necessidade de contato com profissionais da mesma área de formação. Esse contato auxilia no necessário afastamento do cotidiano escolar e na reflexão sobre as práticas e os fins que almeja.

Essa condição de identidade entre pesquisadora e pesquisadas pode ter favorecido às pesquisadas que se sentissem à vontade para expor seus sentimentos e suas angústias, é importante fazer essa ressalva para compreendermos que as falas das participantes só ocorreram da forma como ocorreram por causa da relação de confiança existente. Esse fato acarreta à pesquisadora um compromisso ético ainda maior.

Além disso, é importante utilizar o conceito de exotopia (Bakhtin apud Amorim, 2008) para fazer com que as falas das pesquisadas e da pesquisadora apareçam no estudo de forma adequada, compreendendo o papel de cada uma no contexto e possibilitando o enquadramento necessário, que dê sentido à pesquisa.

Nesse caminho, a análise das implicações do pesquisador pode referir-se à própria situação de intervenção, chamada de implicação primária – que no nosso caso seria a relação da pesquisadora com as

psicólogas na situação do grupo focal –, ou, ainda, referir-se ao campo de análise, sendo chamada então de implicação secundária (Monceau, 2008). Neste estudo, a implicação secundária poderia ser a da pesquisadora com o programa de pós-graduação, com o orientador e também com o local de sua atuação profissional, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI. Nesse sentido, ao estruturar o projeto desta pesquisa, a pesquisadora estava implicada de fato com as teorias que optou por usar e com as situações que apareciam em sua prática como psicóloga.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar que muitas dessas questões também eram compartilhadas pelas psicólogas pesquisadas. A possibilidade de realizar este estudo permitiu que a pesquisadora criasse novas formas de pensar a sua própria prática e que visualizasse um caminho de parceria entre os profissionais que permita transformar angústias em novas práticas.

A partir da análise das interações do grupo, corroboramos o caminho da formação continuada, apontado por Marinho-Araújo e Almeida (2008), como uma assessoria permanente ao psicólogo escolar para garantir a construção de sua identidade profissional:

No sentido de pensar a consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar integrada a uma dimensão formativa ampliada, configurada por um contexto de desenvolvimento profissional, no qual as bases de referência devem ser claramente definidas e coadunadas a um perfil profissional delineado pela mobilização de saberes, da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências (p. 99).

Esse seria um modo de formação continuada que garantiria o contato do profissional com uma base teórica consistente em sua área, além do apoio de outros profissionais, reduzindo assim os efeitos de isolamento e de impotência, relatados durante o grupo focal, e fortalecendo a identidade profissional do psicólogo escolar.

Um grupo de profissionais aplicado de forma sistemática e frequente poderia, de forma mais significativa e determinante, ampliar os efeitos que observamos de forma limitada em nosso encontro do grupo focal e contribuir para que as psicólogas fossem facilitadoras umas das outras de significações que fortaleçam a atuação profissional.

5.3 IDEAL DE PROFISSÃO E REALIDADE INSTITUCIONAL

Como aspecto de maior angústia e tensão, elegemos o núcleo institucional como ponto central nas interações do grupo. Esse núcleo integra vários indicadores, pois apareceu de forma recorrente e emocionalmente carregado.

Retomando o arcabouço teórico da psicologia institucional e da análise institucional, lançamos mão do conceito de instituição, o qual nos permite considerar a psicologia como uma instituição (Guirado, 2009).

Sendo assim, existem práticas consideradas naturais e próprias dessa instituição. Da mesma forma, a escola, ou a educação, é uma instituição muito mais antiga que a psicologia, com práticas muito cristalizadas.

Cada psicólogo, ao colocar-se em atuação – seja na clínica ou em estabelecimento educacional –, carrega consigo as representações e os significados sobre o que está instituído como próprio da psicologia.

A psicologia escolar, como uma especificidade dentro da psicologia, vem tentando, ao longo da sua história, instituir novas possibilidades para a psicologia (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Souza e Silva, 2009). Esse movimento de constituição da psicologia escolar é bem representado pela tensão entre o instituído e o instituinte, o que está cristalizado e o que está ainda em movimento (Guirado, 2009).

Sobre a tensão mencionada acima, podemos afirmar que a psicologia escolar ainda vive momento de muito embate. Ela parece ainda não ter assumido o estatuto de instituição, já que, apesar de teoricamente ter um campo conceitual desenvolvido, as práticas dos psicólogos ainda não estão de fato naturalizadas no campo escolar, havendo grande carência de pesquisas sobre as atuações efetivas e maior relação teoria e prática (Souza, 2010; Guzzo et al., 2010).

Podemos, dessa forma, pensar na angústia presente nas falas das participantes desta pesquisa como uma representação dessa e de outras tensões e na diversidade de suas posições na organização dos serviços de educação como evidências de que a psicologia escolar ainda não assumiu, de fato, o estatuto de instituição.

5.3.1 Posição na organização

Voltando aos nossos indicadores, a diversidade no indicador 2, “posição na organização”, e as existentes nas propostas de inserção do

profissional – como funcionário da escola ou como consultor; dentro da escola ou na secretaria de educação ou ainda em serviço especializado – apareceram nas falas do grupo, em alguns momentos explicitando as dúvidas e, em outros, propondo uma prática.

Uma das psicólogas, *Violeta* – que atuou por um ano em uma escola particular e foi demitida, fez a seguinte reflexão:

Eu estava deslumbrada, eu estava participando de tudo. O quanto pra mim talvez fosse mais interessante fazer uma consultoria, sair dessa bagunça da organização da escola, quem manda em quem; era subordinada de todo mundo, mas não era subordinada a ninguém. Talvez se eu estivesse de fora o trabalho fosse mais rico.

Essa avaliação de *Violeta* foi feita após o relato da dificuldade em negociar com a dona da escola em que trabalhava e controlava tudo o que se fazia pelas câmeras. A participante relata, ainda, as atividades que executou e que não eram do escopo de sua função:

Fui ficando frustrada porque estava fazendo várias coisas que não são minha função. Poxa, mas você está aqui pra ajudar.

Ela atuou no berçário, trabalhou na matrícula e depois foi demitida por não ajudar, mas só se deu conta depois de sair.

Na fala acima, a psicóloga demonstra a confusão sobre o seu lugar na organização escolar, ela era recém-formada e não tinha experiência anterior com psicologia escolar. Como resultado, envolveu-se em várias atividades da escola que não eram pertinentes ao seu cargo e quando começou a posicionar-se incomodou os donos da organização. Depois de passado algum tempo distanciada da situação, *Violeta* avalia que teria conseguido ter um trabalho mais efetivo se não estivesse imersa nessas relações naquele momento.

Essa questão sobre a posição do psicólogo como assessor já foi defendida pela psicologia institucional de Bleger, de acordo com Guirado (2009). Segundo a autora, isso garantiria a autonomia técnica necessária em relação à gestão da escola.

Entretanto, Guirado (2009) aponta a dificuldade de o profissional ser contratado como assessor, principalmente o recém-formado, e indica que resta a alternativa de o psicólogo entrar na escola como parte efetiva do organograma.

Sobre essa posição de psicólogo contratado, a autora nos diz que:

A bem da verdade, um lugar assim delimitado, determina, de certa forma, a apreensão que ele poderá ter do conjunto das relações instituídas. Será na qualidade de técnico, submetido às exigências características de seu cargo, em relação aos outros grupos institucionais que fará parte do imaginário ali constituído (Guirado, 2009, p.332).

Para manter a possibilidade de atuação na psicologia institucional, apesar de o psicólogo ter que atuar como contratado, a autora sugere tomá-la como método, o que possibilitaria ao psicólogo sustentar a forma de pensar, apesar de em outra posição, tendo em mente sempre o contexto em que se insere.

No trabalho de Marinho-Araújo e Almeida (2008), encontramos a defesa de que o psicólogo escolar deve ser membro efetivo da instituição escolar e não somente consultor ou especialista externo. Sabendo-se que a prática favoreceria a construção do perfil do profissional, a inserção possibilitaria ao psicólogo atuar não apenas quando um problema ocorresse, mas, analisando a instituição por dentro, poderia intervir no sentido da prevenção e promoção “incluindo-se como sujeito compromissado e pertencente a esta realidade” (p.88) – posições opostas que criam diferentes possibilidades de trabalho para o psicólogo.

Tanto na atuação em secretaria municipal de educação, quanto em serviço especializado – situações essas encontradas em nosso grupo de participantes –, o psicólogo não é parte efetiva de uma determinada escola.

O psicólogo que atua em secretaria de educação e, dessa forma, tem como campo de atuação várias escolas em diferentes contextos, acaba assumindo mais o papel de assessor e estando mais próximo da elaboração de ações estratégicas para a educação do município.

Por outro lado, o psicólogo que atua em serviço especializado – como as psicólogas que atuam em núcleo dessa natureza – podem acabar atendendo somente demandas relativas a questões de inclusão escolar de crianças com deficiência ou mesmo de queixa escolar mais amplamente. Contudo, torna-se difícil inverter essa lógica da “demanda do problema específico” para atuar de maneira formativa.

Esse movimento de alterar a lógica do serviço especializado – de atender apenas a demanda que chega das escolas – para atuar mais como

assessores, tendo um papel também na formação dos profissionais, é um movimento que *Rosa e Margarida* têm tentado realizar em sua atuação.

Ainda sobre a indefinição do “lugar” do psicólogo, *(Gira)Sol* formula questões a respeito do preparo dos estagiários e dos recém-formados e afirma que é o próprio psicólogo sem experiência, mas com vontade de mostrar serviço, que não impõe bem os limites de suas funções.

(Gira)Sol fala sobre a remuneração baixa, que faz com que apenas pessoas em início de carreira aceitem o trabalho, e defende que, sem experiência e pouco conhecimento, os recém-formados acabam não conseguindo marcar o papel do psicólogo na instituição de educação:

No local X, o salário é uma porcaria. Pega só psicólogo recém-formado. Eles mesmos começam a fazer a pequena confusão dentro das instituições porque, claro, tem um monte de gente pra mandar em você.

Essa dificuldade de definir seu lugar na organização – diferenciando-se dos outros profissionais –, de fato, pode estar relacionada com a indefinição do perfil do psicólogo escolar e de sua especificidade que, por vezes, confundem-se com a função de outros profissionais da educação.

Almeida et al. (1995) auxilia-nos a pensar nessa confusão e no que ela gera para o profissional:

A atuação do psicólogo escolar, oscilando entre práticas da área clínica e práticas de caráter psicopedagógico, não conseguiu, ainda, encontrar um caminho próprio e manter uma especificidade que a diferencie de outros profissionais, sejam os colegas da psicologia clínica, sejam os colegas pedagogos ou orientadores educacionais e pedagógicos. Os conflitos, oriundos de uma identidade profissional mal definida e mal reconhecida, geram angústia e insatisfação no exercício das funções, na escola, e muitas vezes, até o abandono da profissão. (p. 132)

A afirmação acima corrobora a dificuldade na formação dos psicólogos escolares para a especificidade de sua atuação e também a angústia que isso gera nos profissionais – fato que pudemos observar

claramente nas falas das psicólogas, *Flor de Lótus* relatou ter-se afastado por três anos da profissão inclusive.

As psicólogas indicaram na discussão o quanto localizar a posição do psicólogo na organização é importante para a definição de suas possibilidades e impossibilidades de atuação. Para auxiliar-nos nesta análise, recorreremos novamente ao referencial da análise institucional. O psicólogo terá determinada visibilidade a partir da posição que ocupa e a expectativa sobre seu trabalho surge dela.

O lugar que o psicólogo ocupa no organograma da escola é fator relevante na constituição de sua experiência profissional, isso porque é a partir desse lugar que ele será visto e reconhecido pelos demais agentes da escola e pela clientela, bem como reconhecerá a si e reconhecerá os outros grupos em seu fazer cotidiano, ou melhor dito: “Esse lugar lhe confere um campo de visão e de visibilidade no imaginário daquela instituição e ao mesmo tempo é ato no âmbito discursivo possível do serviço que poderá prestar” (Guirado, 2009, p.331).

Essa (in)visibilidade aparece na colocação de *Lírio* ao falar da sua visibilidade na secretaria de educação. A psicóloga destaca que antes estavam em uma escola e depois, com a mudança, de gestão puderam ir para um local mais estratégico.

Lírio fala da sua experiência com a gestão pública:

Passa muito pelo entendimento que o gestor tem. Em um dado momento interessa que o psicólogo fique escondido numa escola distante. Quando mudou para uma gestora que conhecia a psicologia por ter uma filha da área, perguntou-se onde estavam as psicólogas. Passou a ser a psicologia numa secretaria, a lotação mudou e oficializou um novo espaço físico. Tudo isso permitiu uma mudança.

A participante atribui ao gestor a responsabilidade por essas diferentes posições – em um momento “escondida em uma escola”, como ela disse e, em outro, na secretaria com uma possibilidade de trabalho maior e mais estratégica.

Notamos o quanto esses dois lugares alteraram a possibilidade de trabalho para ela. E mesmo sem estar implicada como membro de uma escola, a profissional encontrou um lugar na secretaria e conseguiu desenvolver um trabalho no sentido da prevenção e na formação de professores, com uma abrangência maior em relação ao número de

professores e alunos atingidos, apesar do menor contato direto com o cotidiano escolar.

As participantes do grupo ocupavam espaços variados dentro de organizações escolares: algumas concursadas trabalhando em secretarias educação, seja de municípios grandes ou pequenos; outras concursadas também em núcleos especializados; outras com contratação temporária e ainda profissionais que atuavam em uma escola particular específica.

Dessa forma, o psicólogo não tem ainda um locus bem definido na instituição escolar. A psicóloga *Lírio* fala em relação à sua posição na secretaria de educação municipal que demonstra bem isso:

Porque quando foi feito plano de cargos e salários da secretaria da educação, o psicólogo ficou de fora porque não é do quadro da educação, é do quadro administrativo. Daqui a pouco as outras secretarias fazem o plano e colocam o psicólogo como da saúde. Daí você começa a se sentir desvalorizado, daí o mestrado que eu fui fazer na educação, é obvio que eu fui fazer na educação, isso não valeu nada na minha carreira. Isso vai te angustiando assim, ou porque é empresa familiar e cada um quer mandar mais que o outro, ou porque não tem o conhecimento do que é a psicologia, ou por falta de reconhecimento, reconhecimento nem de salário e de entendimento e da compreensão, e também do jeito que nosso Conselho se posiciona.

Esse não reconhecimento, o não lugar do psicólogo no quadro da educação de fato deixa muitos psicólogos, principalmente os recém-formados, com muita insegurança ao entrar nesse campo. Sem respaldo legal, visto que a Ldben (2006) não reconhece o psicólogo como profissional da educação e o Projeto de Lei nº 60, de 2007, Substitutivo do Senado ao de nº 3.688, de 2000, que prevê a atuação de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas, ainda está aguardando tramitação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania antes de seguir para o Plenário.

Mesmo para os que têm uma formação sólida e experiência que facilite seu posicionamento, essa situação de indefinição do seu lugar parece acarretar pequenas frustrações cotidianas que deixam o profissional fragilizado.

A posição que o psicólogo ocupa na organização pode facilitar ou dificultar determinados tipos de atuação. Vimos que entre as participantes da pesquisa existem diferenças em relação a como são vistas e às demandas que recebem a partir disso. Não há clareza na área sobre o que seria melhor para o psicólogo: ocupar um local de assessor ou ser contratado, estar em uma posição mais estratégica ou mais próxima do cotidiano escolar. Contudo, independentemente desses estabelecimentos, há condições promissoras de trabalho.

5.3.1.1 Relação com a gestão

Ainda sobre esse indicador, cabe fazer uma análise sobre a relação do psicólogo com o gestor, visto que a posição ocupada pelo profissional dentro da organização também implica no tipo de relação possível com a gestão. Foram muitas as falas das psicólogas sobre a importância e/ou dificuldades enfrentadas na relação com a gestão.

Em pesquisa realizada por Petroni e Souza (2014), chegou-se à constatação da tensão e das contradições que caracterizam a relação entre o psicólogo e a equipe gestora a partir da percepção de que – apesar da demonstrada relevância das contribuições do trabalho do psicólogo para a escola – há dificuldade da permanência do profissional no contexto escolar. Essa tensão constitui-se como barreira para a legitimação da inserção do psicólogo nas escolas, embora haja grande demanda pelo profissional (Petroni e Souza, 2014).

Em nossa pesquisa, as psicólogas fizeram vários relatos sobre as dificuldades enfrentadas com as chefias e com os gestores. *Violeta* fez uma indicação da dificuldade por não ter respaldo dos gestores para sua atuação:

Queriam uma psicóloga, mas que ficasse quietinha. É uma empresa familiar, daí dificulta tudo. Tem a dona, os filhos da dona.

Ela atribui esta dificuldade ao fato de a escola ser uma empresa privada. Em seguida, temos relatos também sobre o gestor na atuação nos serviços públicos, como no trecho da fala de *Lírio*, já citado anteriormente, em que indica o papel decisivo do entendimento do gestor.

Nessa discussão, todas as participantes do grupo pareceram concordar que independentemente do contexto de atuação – privado ou

público, numa escola, secretaria ou em um serviço especializado – os problemas são os mesmos e estão relacionados aos gestores.

No mesmo sentido da fala anterior, *Flor de Lótus* relata a sua realidade em um município de pequeno porte do estado, trazendo a dificuldade em posicionar-se a respeito dos interesse político partidário dos gestores que emperra, na sua visão, o seu trabalho, diz que:

Esse processo político¹⁸ é o que mais entrava o trabalho, muito complicado. Ora é uma secretaria que tem outros interesses... Então eu não posso fazer política, eu tenho que fazer o meu trabalho.

A partir do artigo de Pedroni e Souza (2014), podemos verificar uma matriz de simplificação e de culpabilização da gestão nas falas destacadas acima. Nessas falas, há desconsideração da complexidade do contexto e não aparecem propostas de parcerias para superação dos obstáculos identificados.

As parcerias entre psicólogo e equipe gestora são indicadas como uma opção viável por Pedroni e Souza (2014). O estudo ressalta a importância da parceria como estratégia de intervenção do psicólogo na escola, o que contribui para a desconstrução de representações cristalizadas sobre o trabalho do psicólogo escolar e para o rompimento da resistência à inserção desse profissional.

Como registro dos momentos na interação do grupo em que aparecem proposições de trabalhos para superar essa barreira, temos exemplo do trabalho com multiplicadores proposto por *Rosa*.

Esse trabalho visa identificar os gestores, diretores das escolas, para que eles multipliquem conhecimento relevante para a rede de educação. Essa pode ser uma possibilidade de constituir uma forma de cooperação com os gestores, em que ambos contribuiriam para a ampliação da consciência de si e do outro e sobre os papéis de cada um dentro da escola e em relação à educação (Pedroni e Souza, 2014).

¹⁸ Neste trecho, o termo política parece estar relacionado à política partidária e não a termo mais amplo. A política é dimensão que permeia outras ações já que pode ser interpretada também em relação às disputas pelo poder e, dessa maneira, não poderia de fato estar separada totalmente da atuação profissional (Aranha & Martins, 1986, p.206).

Dessa forma, as falas responsabilizando a gestão indicam que os psicólogos não concebem a gestão como proposto pelos autores na sequência:

Como constituída por sujeitos singulares, cujas dimensões subjetivas se expressam no movimento de ver a si por intermédio do outro, resultando na constituição de um grupo que se guia pelos objetivos comuns na tarefa de conduzir os processos administrativos e pedagógicos da escola (Pedroni & Souza, 2014, p.456).

O trecho acima demonstra que é possível e desejável ir além de colocar na gestão a maior responsabilidade sobre as dificuldades do trabalho como uma forma de dar sentido às frustrações. Compreendendo a equipe gestora como parceira ao invés de enxergá-la apenas como uma barreira ao trabalho, o psicólogo pode atuar como mediador das relações estabelecidas. “É somente nesse movimento de cooperação que a equipe gestora poderá, como e somente como equipe, superar os problemas que aportam na escola e a caracterizam” (Pedroni & Souza, 2014, p.456).

As participantes também indicaram a troca de gestão como uma possibilidade de mudança nas propostas e de facilitação do trabalho.

Rosa diz que elas tinham uma equipe e, a partir da mudança de gestão, mudou a visão.

Então agora temos um diálogo, nas sextas-feiras estamos construindo um projeto de assessoria. Nós temos a mesma percepção, quando mudou a gestão, um grupo que tinha essa mesma visão se reuniu. A gente quebrou ali.

Essa questão da possibilidade de parceria com a equipe gestora também varia de acordo com o locus do psicólogo na organização e está para além do domínio da técnica psicológica. Depende também de certa postura do psicólogo que o situe acima de divergências partidárias, teóricas, entre outras, e estabeleça relação produtiva para os objetivos da instituição e do trabalho que desempenha.

A depender desse locus, alguns psicólogos terão mais acesso e outros menos as propostas de gestão. Se o profissional estiver em uma secretaria de educação, por exemplo, é possível que tenha possibilidade de alterar alguma política mais geral de educação no município. Por outro lado, se estiver em uma unidade de escola particular, talvez a

atuação seja mais cotidiana e menos abrangente. Da mesma forma, estando em um serviço especializado, relacionado à educação especial, há limites maiores para as ações do psicólogo em aspectos da política que não estejam ligados diretamente à perspectiva de inclusão assumida no conjunto das atividades desempenhadas.

A forma de exercer a gestão também interfere nesse processo. Se há hierarquia mais rígida em que as determinações ocorrem verticalmente, sem possibilidade de discussão, há mais dificuldades de se inverter a posição hierárquica e de se propor mudanças.

Com base no conceito de burocracia, podemos identificá-lo como uma questão de poder, que ajuda a estabelecer a divisão do poder entre os grupos de decisão e execução. Em ambientes em há muita burocracia e pouca horizontalidade a heteronomia predomina, o que limita ações autônomas que levem em consideração a função da instituição. Perde-se assim o entendimento da função social da educação, por exemplo, mantendo as regras pelas regras, sem contestação, e a instituição passa a ter um fim em si mesma (Guirado, 2009, p.326).

Dessa forma, o psicólogo educacional deve buscar parcerias. Em algumas organizações haverá mais dificuldades do que em outras, mas é preciso fazer movimento propositivo – mesmo que ele gere pequenas mudanças – antes de desistir e culpabilizar a gestão. É necessário encontrar brechas e para isso temos de ampliar o campo de análise. Só assim é possível criar derivas em situações cristalizadas (Machado, 2011).

A posição que o psicólogo ocupa na organização se relacionará com as possibilidades de parceria com a gestão e do trabalho que poderá desempenhar. Mas, para além disso, o posicionamento e a clareza que tiver sobre sua função poderão ajudá-lo a propor formas de intervenção que mantenham o olhar crítico.

5.3.2 Expectativa e demanda da escola

A “expectativa e demanda da escola”, nosso indicador 3, em relação ao profissional de psicologia é compreensível visto que a instituição tem por objetivo não só transmitir conhecimento acumulado historicamente às novas gerações, mas também atender aos interesses capitalistas (Abramovay & Kramer, 1991). Além disso, a psicologia por muito tempo serviu aos interesses da escola no sentido de justificar a exclusão de uma parcela da população, principalmente a pobre.

Dessa forma, o psicólogo ainda receberá as demandas que nossas psicólogas descreveram: de atendimento clínico centrado na criança e

que não implique muito diretamente na escola, em seus agentes e muito menos nas questões estruturais do sistema.

Apesar de termos hoje condições e referenciais para pensar outra possibilidade de escola, de educação e de psicologia, convivemos com a cristalização de seus objetivos historicamente cumpridos. Assim, ao adentrarmos campo tão cristalizado, faz-se preponderante a nossa constante reflexão sobre a que interesses estamos de fato servindo.

Nesse sentido, essas demandas não são motivo de surpresa. Surpresa é verificarmos que os profissionais de psicologia ainda se surpreendam com elas e ainda não tenham clareza sobre o que colocar no lugar.

A situação fica explicitada na fala da psicóloga *Rosa*, abaixo:

Acho que a gente ainda não quebrou a tradição clínica. Não digo entre a gente, eu tenho bem claro isso na minha formação, não se faz clínica no ambiente escolar, mas a sociedade ainda nos exige uma demanda clínica.

Embora nas falas fique evidente que as participantes têm clareza de que o psicólogo escolar não deve realizar demandas clínicas, as profissionais demonstram grande desconforto ao recebê-las.

As práticas que colocam no lugar dessa demanda clínica parecem depender muito da confiança em seu trabalho, advinda da formação, mas principalmente das experiências anteriores.

Logo, pareceu-nos que as psicólogas com mais tempo de atuação demonstraram mais facilidade em deixar claro para a escola as demandas que não iriam atender e mostrando o que fariam, pois negar uma demanda sem apresentar um trabalho possível é assumir o imobilismo e a impotência - o que deixa a situação do profissional fragilizada.

Não podemos ceder às forças que geram desigualdades. Esse ressentimento do psicólogo pela demanda que recebe da escola gera interpretações de resistência e incompetência dos professores. E o psicólogo permanece no imobilismo, impedido de avaliar de forma crítica a construção histórica dos fenômenos sociais e de criar formas de afetá-la (Machado, 2011).

Em um momento do grupo, uma das psicólogas faz uma síntese das queixas sobre as demandas recebidas. *Begônia* fala dos avanços, pequenos, e das frustrações da profissão. Usa o exemplo de ter visto um

ilusionista numa festinha de aniversário e diz que saímos da faculdade com essa expectativa: a de “resolver por mágica”.

Ela afirma que temos de aceitar que precisamos de parceria, que vamos pensar juntos e não temos todas as respostas – às vezes, segundo ela, somos nós também que queremos essa mágica. A participante afirma que não podemos assumir que vamos dar conta de tudo.

A partir dessa fala, podemos identificar que a questão da demanda externa por serviços clínicos rápidos – “como num passe de mágica” – às vezes afeta o profissional de modo que ele queira dar uma resposta a demanda que seja do tipo “resolver o problema”.

Essa possibilidade é mais um motivo para o psicólogo utilizar a análise institucional e fazer análise de implicação. A partir desse conceito é possível identificar e constatar se o profissional está ou não sobreimplicado, o que dificultaria a análise se a resposta for positiva.

A sobreimplicação (ferramenta, desenvolvida por René Lourau nos anos 90) é a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de se processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto (Coimbra & Nascimento, 2007, p. 27).

Esse processo de sobreimplicação pode fazer o psicólogo ficar imerso na demanda e frustrado por não conseguir atendê-la, desconsiderando outros fatores contextuais e sem conseguir propor uma alternativa de atuação diferente do esperado e cristalizado.

Dessa forma, frustrado com sua incapacidade de atender a demanda, acaba culpabilizando a gestão – ou outro fator externo – e não consegue visualizar a instituição como um todo a partir da multideterminação.

A sobreimplicação é conceito útil para analisar a questão de assumir-se a posição do “ilusionista”, como alegoricamente marcado pelas psicólogas nas falas a seguir:

*Tu quer, o outro espera e a mágica não acontece!
Faltou pirlimpimpim. Eu não vou dar conta de tudo.
Minha cartola não tira coelho. Não depositem tudo em mim. Às vezes querem mágica.
Ilusionista, que lindo, uau, nossa! Mesmo em contexto com estrutura a expectativa é que o*

psicólogo resolva. Eles estão despreparados e querem que o psicólogo faça milagre.

Nesse sentido, apesar das demandas, não podemos assumir o papel do especialista que resolverá tudo. É necessário negar o papel de ilusionista. Essa posição só levará à frustração. O importante é o estabelecimento de parcerias. Os trechos a seguir, exprimem as demandas recebidas. *Flor de Lótus* fala dos profissionais da educação infantil que:

(...) não aceitam que a psicologia não faça clínica com a criança, não aceitam as orientações, não aceitam nada. (...) querem que eu entre na sala e quando saia com a criança eu resolva o problema.

Abaixo, seguem dois trechos: um em que *Lírio* relata como é vista ao recusar uma demanda clínica e, no mesmo sentido, o trecho em que *Rosa* fala do entendimento de que se não for atendimento clínico não é trabalho do psicólogo:

Daí eu cheguei a ouvir: “Eu não entendo porque a Lírio não quer trabalhar, ela se nega a trabalhar”. Isso porque eu não ia fazer atendimento clínico, não ia fazer o trabalho que era esperado. Daí essa impressão profissional ao meu respeito, de algumas pessoas-chave. Eu só não fui para rua porque eu era concursada, tu foi porque a amiga da dona da escola vai fazer o que ela quer.

A gente está tentando eliminar o atendimento individual, mas os gestores não permitem que a gente elimine esses atendimentos. Disseram assim: “Eu não entendo a finalidade desses grupos, então vocês não podem abrir muito porque daí os outros vão ficar sem atendimento; ou vocês não vão atender mais? Então o que vocês vão fazer na escola?”

Esse tipo de demanda é recebido com frustração pelas psicólogas. Na sequência relatada por *Rosa*, observamos que os sentimentos dela expressam-se fortemente no sentido de desistir:

No grupo [que ocorre para atendimento da queixa escolar em uma instituição da região] a gente fala que, às vezes, dá vontade de jogar a toalha e fazer o que eles pedem.

Apesar desse sentimento, as psicólogas continuam engajadas em suas profissões, mas por vezes sentem-se desamparadas, como vimos. Embora no grupo houvesse experiências diferentes, há uma coincidência em relação ao tipo de demanda recebida, como é possível observar na fala de uma das participantes:

Mesmo nesse colégio em que eu atuo, que é particular, que as professoras estão preparadas, recebem formação no método, também a expectativa para o psicólogo é tentar resolver aquela situação. Mas veja bem, quando eu cheguei, eu falei: então primeiro eu vou observar. Vou fazer observação do grupo.

Nessa fala, *Begônia* reitera que recebe demandas clínicas, mas em seguida já indica como lida com elas: pedindo uma pausa e deixando claro que não atenderá ao solicitado sem antes apropriar-se das determinações.

Sem dúvidas, em relação às demandas recebidas pelas psicólogas, a fala que mais mobilizou o grupo foi a de *Flor de Lótus*, sobre uma situação de emergência em que foi chamada para solucionar um caso. Ela dá exemplo de uma vez em que foi chamada pela diretora de uma creche que alegou necessitar de atendimento urgente:

Chegando lá, a diretora tinha vídeo de cada sala. A situação urgente era numa sala em que tinham três adultos (uma professora e duas auxiliares de desenvolvimento).

E continua relatando a situação:

Estava uma auxiliar num canto com uma criança, a outra no outro e a professora no meio sendo chutada, mordida por esta criança [a criança que

motivou a demanda da diretora] e as outras crianças brincando com pedaços de brinquedo. Um ambiente insalubre, eu mal conseguia falar. *Aí a professora falou: O que eu faço com esse que está mordendo e batendo? E eu perguntei: “O que você faz com os outros? Daí eu conversei um pouco com a professora. Saí da sala e a diretora perguntou: E aí resolveu? E eu saí de lá, realmente não respondi nada. Minha vontade era sair e ir embora. O que tu faz num ambiente desse?*

Os detalhes trazidos nesse exemplo de situação em que o psicólogo é chamado a atuar mobilizaram todas as participantes do grupo, pois compila os sentimentos de frustração, de imobilismo e de impotência diante de panoramas em que há muito a se fazer, mas pouco espaço para intervir no que é identificado como realmente necessário. Nesse caso, todas as psicólogas concordaram que a situação da turma, no exemplo, e as propostas pedagógicas precisavam ser repensadas, enquanto o que era pedido a *Flor de Lótus* era, novamente, lidar com uma criança-problema.

Essa demanda do aluno-problema produz-se numa situação em que se naturaliza a possibilidade de mensurar e classificar os indivíduos, e o psicólogo, ao avaliar a demanda do professor como algo equivocado, reproduz a mesma forma de agir e desconsidera as condições de existência que criaram a demanda, mantendo um ciclo vicioso (Machado, 2011).

A partir dessa constatação, cabe refletir sobre formas de agir para afetar o campo de forças em que se produz esse modo de pensar dos professores. Colocando-se ao lado deles e tomando cuidado com os efeitos de julgamento e impotência que podemos produzir.

As demandas relatadas pelas psicólogas participantes desta pesquisa não divergem do já encontrado na literatura. Na pesquisa de Souza (2010), uma das dificuldades relatadas é a demanda clínica que recebem da educação. Na pesquisa em Santa Catarina de Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) fica evidenciada a existência de concepções individualistas e ambientalistas em alguns projetos de lei municipais que regulamentam a atuação do psicólogo na educação.

Essas demandas ainda tão presentes revelam que avançamos pouco em relação à exposição das possibilidades da psicologia na educação para além da clínica. Ainda não somos reconhecidos e chamados pela educação para pensarmos juntos suas questões, apenas

somos chamados a resolver o indivíduo que não se adequa ao que está posto.

5.3.3 Posicionamento do psicólogo

Retomamos nossa sequência de indicadores com o de número quatro que revela o “posicionamento do psicólogo” – ora inseguro, ora propositivo – revemos as demandas descritas acima e pensamos em como o psicólogo pode situar-se a partir delas. Afinal, a demanda que recebemos e a expectativa que os outros têm do nosso trabalho são fatores importantes na constituição das nossas práticas, mas não são os únicos relevantes e não podem ser os determinantes.

Tanto assim que, apesar de receberem demandas parecidas, as psicólogas do grupo revelaram maneiras diferentes de encará-las. Dessa forma, ao receber a demanda clínica alguns ficam frustrados, alguns não sabem o que fazer, outros não tem espaço para fazer de uma forma diferente – faltam parcerias, faltam consentimentos dos professores e anuência dos gestores –, alguns tentam uma negociação, outros dizem não e fazem outra coisa.

Vemos nos relatos de *Flor de Lótus* e de *Violeta* uma desesperança. A primeira, ao relatar a demanda que recebe, diz que ficou sem saber o que responder, saiu e propôs um outro projeto no ensino fundamental que se constitui em uma “brecha”, um local em que pode atuar de maneira propositiva, onde conta com a parceria de algumas professoras que cedem suas aulas e de alguns alunos. Lá, de onde a demanda veio “torta” e onde não havia espaço para diálogo, não conseguiu intervir, pelo menos não ainda.

Em relação à *Violeta*, ela entrou na escola querendo participar de tudo, foi chamada a isso e assim o fez. Ao sair, refletiu que, talvez, se estivesse desligada da posição hierárquica da organização, como em consultoria, poderia ter feito um trabalho melhor:

Violeta propõe que, talvez, posicionar-se enquanto consultor para a escola, fosse melhor, já que ela acabou não colocando limites nos pedidos que vinham da escola e isso deixou seu papel um pouco bagunçado.

Parece que ao longo do grupo, a partir das falas das colegas, *Violeta* foi constatando que talvez devesse ter deixado mais claros seus limites desde o começo, embora pelo seu relato os valores da instituição eram rígidos e não mudariam facilmente, sendo mais fácil, neste caso, mudar de psicólogo como fizeram.

Mesmo que ambas relatem momentos de desamparo, conseguiram também fazer propostas e dirigir a reflexão para o aspecto mais amplo da estrutura escolar. Uma instituição de fato fascinante a educação, que captura quadros de idealistas, instiga sonhadores e ao mesmo tempo tem tantas lacunas e descaminhos.

Como um profissional de psicologia pode assumir para si a responsabilidade sobre todos esses problemas gerados pelo sistema? Essa atitude seria uma sobreimplicação (Coimbra & Nascimento, 2007), o que parece bem comum nessa área. O psicólogo escolar não deve agir assim, pois ou frustra-se e desiste ou escolhe algum objetivo onde ainda possa avançar um pouco na direção de uma educação mais emancipatória.

Margarida e Rosa vivem momento em que o trabalho que desempenham está tendo espaço de repensar-se. Dessa forma, apesar de também relatarem dificuldades e frustrações, estão em situação de propor e construir um novo serviço. Nessa linha, sentem-se motivadas e propositivas – quando listam as dificuldades e as demandas recebidas, já pensaram em uma série de ações para atuar na educação, tais como grupos ou trabalho com multiplicadores.

As participantes acima são as mais jovens e com menos experiência no grupo. Apesar dos posicionamentos fortes que assumem, ainda demonstram alguma insegurança.

Begônia destaca-se no grupo como a mais propositiva das psicólogas – é também a formada há mais tempo, 17 anos, e com menor tempo no cargo atual, 8 meses. Além de atuar como psicóloga escolar, também tem experiência como professora de graduação e, em alguns momentos no grupo, assumiu esse papel de professora em relação às colegas.

Quanto ao seu posicionamento em relação às demandas da escola, afirma ter deixado claro, desde a entrevista, qual atuação pretendia realizar e ter concordância com o método utilizado pela escola. Apesar dos desafios que prevê – principalmente relacionados à inclusão de crianças com deficiência – está segura do trabalho a realizar.

Begônia relata que:

Está sendo um trabalho muito bom, estamos fazendo um projeto de atuação. Eles tinham uma psicóloga que atuou lá 30 anos. Teve outro que ficou dois anos. Eu participei do processo seletivo e estou lá a três meses.

Há três meses eu estou construindo esse trabalho. Eu já entrei com essa visão de que o psicólogo não vai atender a criança, uma visão organizacional também. A educação infantil, fundamental I e II. Nas duas unidades são mais ou menos dois mil alunos. Existe parceria grande com as coordenadoras, orientadoras... assistente social... As atividades são muitas, desde atendimento aos pais, reuniões com as coordenadoras educacionais e também o desafio da educação inclusiva, principalmente o autismo que tem sido um desafio para os professores, o acompanhante pedagógico.

A participante continua, dizendo que:

É uma caminhada [em] que a gente vai construindo também isso, quando a gente está começando, tem que mostrar trabalho. Eu estou vestindo a camisa e eles vão me reconhecer. Se você não conseguir esse espaço, se o gestor não [es]tiver aberto, realmente as coisas não vão caminhar. Não é que quando o gestor tem uma abertura vai ficar tudo uma maravilha. Porque, por exemplo, lá no meu trabalho é mudança de paradigma o tempo todo. A gente tem que cuidar com a expectativa que os outros tem do nosso papel e tem que ver se é isso que a gente vai fazer ou não, não é assim, e conquistando pequenos espaços, mostrando que tem outros caminhos, outras propostas, que a sociedade mudou, a psicologia mudou. Hoje, claro, tenho mais segurança porque já tenho uma experiência, já dei aula, já... Esse olhar, essa trajetória claro me ajuda a trazer essa segurança, mas não é fácil. ...ali [na escola em que trabalha] existe essa abertura. Esse papel ainda, o olhar estratégico que eu tenho, assim, eu deixo muito claro que não é possível atender cada sala. Nessa pesquisa que eu fiz, apareceram quais são as necessidades de cada nível de ensino e a partir daí eu construo o que é mais estratégico de trabalhar.

Begônia confirma que faz algumas orientações pontuais:

Claro que eu faço conversas individuais, essas orientações vão acontecendo, mas no geral o que é preciso [são] ações que atendam mais pessoas.

A maioria das falas da psicóloga faz uma retomada do que aparece no grupo e a participante tenta ser propositiva, utilizando exemplos seus, de que há maneiras de superar os obstáculos.

Ela expressa ao grupo o quanto o posicionamento do psicólogo é importante desde o início da relação com a escola – no seu caso desde a seleção – para que não se instale confusão sobre o que ele irá fazer. *Begônia* afirma que deixou claro sua posição mais institucional e acredita que a escola selecionou-a por ter coadunado com sua perspectiva. A participante dá grande importância para a necessidade de o psicólogo posicionar-se clara e convictamente sobre o trabalho que está disposto a fazer na escola.

Lírio e *(Gira)Sol* trabalham na mesma secretaria, mas a primeira é concursada e está há mais tempo, 13 anos, e a segunda, por sua vez, como contratada e há pouco tempo, dois meses, embora com experiência anterior em uma instituição voltada à educação especial.

Ambas fazem muitas reclamações em relação aos gestores, aos professores, à estrutura e ao conselho profissional e à formação de psicólogo feita pela universidade. Mas também buscam dar sugestões e pensar alternativas diante das dificuldades relatadas pelas colegas.

No exemplo a seguir, *(Gira)Sol* produz uma fala, sobre a necessidade de posicionar-se em relação à demanda recebida, que nos remete à análise da postura do psicólogo frente às situações de indefinição da sua função.

A psicóloga salienta a importância de colocar-se limites sobre a instituição para o que o psicólogo faz quando fala do desvio de função citado pela colega da escola particular, *Violeta*:

É assim, eu tenho um limite e eu sei até onde eu tenho que ir, porque eu não vou fazer outras coisas que não sejam [de sua alçada]. E onde estão essas disciplinas que dão essa formação?

A necessidade, expressa pela participante, de colocar limites e de indicar a especificidade da sua atuação para o restante da organização escolar, diferenciando-se dos outros, diz respeito à indefinição de um caminho próprio do psicólogo escolar. Essa identidade profissional mal definida e mal reconhecida gera falas e sentimentos como os relatados

por *Violeta*, que diz ficar confusa entre as várias funções que desempenhou (Almeida, 1995). A fala de (*Gira*)*Sol* tem respaldo nas discussões de Almeida e responde às indefinições relatadas anteriormente.

Ainda no indicador sobre o posicionamento do psicólogo, encontramos falas pessimistas e falas propositivas a partir das mesmas barreiras encontradas na definição das ações.

Dessa maneira, parece-nos que a analogia do polvo, de Severo (1985), representa o sentimento de alguns psicólogos ao ingressarem no sistema educacional: eles sentem-se paralisados, perdidos entre tantos tentáculos que impedem o trabalho.

Embora haja clareza na conceituação, parece-nos que algumas das psicólogas não têm repertório estratégico para propor saídas. Uma das hipóteses para essa lacuna recai sobre a formação acadêmica. O trabalho realizado no Distrito Federal por Marinho-Araújo e Almeida (2008) pode nos dar mais pistas sobre esse fenômeno. As autoras afirmam que:

A inconsistência da formação na área escolar, a generalidade dos procedimentos e práticas adotados, a indefinição teórica e a atração pela clínica revelam que os psicólogos, no DF, não estão suficientemente instrumentalizados para exercerem suas funções no contexto educacional (p.132).

A composição de nosso grupo focal fez emergir uma dinâmica de grupo em que colegas mais experientes acolheram o sentimento de impotência, mas também tentaram propor alternativas de superação. Dessa forma, perguntamo-nos sobre o arcabouço técnico na formação do psicólogo, visto que teoricamente todas demonstraram segurança quanto a seus posicionamentos, entretanto, do ponto de vista propositivo, parece que lhes faltou ferramentas. Será que ao criticarmos a formação tecnicista e mecanicista deixamos de ensinar instrumentos importantes para o trabalho dos psicólogos?

Resgatando o imobilismo diante de algumas demandas, Machado (2012) lança hipótese explicativa do fenômeno ao discutir a formação do estagiário em psicologia escolar:

(...) chama-nos a atenção o grande número de psicólogos que se queixam desse tipo de demanda, desconsiderando a multiplicidade de questões que se abre a partir do estabelecimento de uma

demanda. Talvez essa questão tenha relação com uma formação que, apesar de crítica, não têm instrumentalizado os psicólogos para a intervenção (Machado, 2012, p.233).

Ainda sobre a formação do psicólogo escolar, Balbino (2008) confirma que a área clínica permanece sendo privilegiada na grade curricular dos cursos de graduação e que a evolução da qualidade não tem ocorrido nem no plano teórico. O autor defende ainda que a formação deve ser totalizante, integrando melhor teoria e prática.

Dessa forma, segundo Machado (2012), parece que estamos preparando teoricamente os psicólogos para fazerem a crítica das situações escolares, mas ainda não estamos conseguindo instrumentalizá-los para analisar o campo de forças que constitui a demanda e para pensar formas de afetá-la. A formação, embora possa ter considerado temas relativos à atuação em ambiente escolar, ainda não dá conta de capacitar os profissionais de modo que consigam propor formas de superar as barreiras encontradas em campo.

A partir da análise dos posicionamentos relatados no grupo, os fatores experiência e tempo de serviço contam para aumentar a possibilidade de as psicólogas proporem estratégias de superação dos obstáculos. Como dissemos antes, no tópico sobre a posição do psicólogo na organização – item muito relacionado a seu posicionamento –, a formação pode contribuir para que se estruture um perfil profissional mais claro e para diminuir as confusões existentes na área.

5.3.4 Função da Educação

Os questionamentos e as reflexões das psicólogas também abordaram temas referentes à “função da educação”, nosso indicador de número cinco. Essas falas foram no sentido mais amplo de questionar não só o papel de cada uma como psicóloga, mas também o papel da educação na sociedade.

Essa reflexão estrutural pode favorecer em alguma medida a diminuição da sobreimplicação do psicólogo escolar (Coimbra & Nascimento, 2007), já que ele vê as multiderminações das questões escolares e pensa sobre elas – embora em outro sentido possa acabar em maior desamparo do psicólogo, que se vê muito pequeno diante das tantas dificuldades e incongruências da área em que atua, aumentando seu mal-estar (Lerner, 2014).

A escola, como instituição com o importante papel social de garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos (Facci, 2009; Meira, 2003; Rego, 2002), é também espaço marcado por diversas contradições, conflitos e rupturas – visto que pode tanto ser expressão e veículo da alienação quanto pode conter os germes para a sua superação, para a formação de pessoas plenamente desenvolvidas e de uma sociedade mais justa (Barroco & Souza, 2012; Guzzo et al., 2010).

Em determinado momento, a psicóloga *Violeta* dirige esta questão mais abrangente:

Mas eu acho que o buraco é ainda maior. Qual é o papel da educação e da escola? [Violeta fala de qual escola ela gostaria de trabalhar].

Nessa fala, a psicóloga procura refletir sobre o que seria a escola ideal, mostrando tanto a dificuldade em lidar com que aparece no real, quanto com a possibilidade de construir um projeto de educação. É necessário ao psicólogo que atua na educação vislumbrar um projeto de homem, de mundo e de educação.

É a partir dessas concepções mais gerais que o psicólogo poderá planejar seu trabalho e avaliá-lo. Que esse projeto vise defender o desenvolvimento de todos naquilo que os torna humanos, formando homens culturais comprometidos com a coletividade (Guzzo et al., 2010).

5.3.4.1 Função da Educação Infantil

Durante o grupo focal há falas sobre a função da escola, do professor e do psicólogo. Alguém observa que daí surge a “função da educação infantil” como depósito de criança. Há muitas falas juntas contendo críticas a situações referentes ao número de crianças em sala, à faixa etária, e às atividades propostas.

Retomando especificamente a função da educação infantil, resgatamos as concepções assistencialistas de guarda e de compensação de carências (Abramovay & Kramer, 1991). Essas concepções ainda estão presentes em nossa realidade e embasam as situações sobre as quais as psicólogas fazem a crítica. Notamos que nosso grupo de psicólogas se manifestou a respeito de algumas práticas não pedagógicas que presenciaram na educação infantil, demonstrando que elas têm clareza sobre a função educacional desse nível de ensino.

Essa crítica corrobora o entendimento de que é o ensino de conteúdos não cotidianos – ciência, arte e filosofia – que configura o essencial da educação (Barroco & Souza, 2012), seja ela infantil, fundamental ou universitária.

5.3.5 O psicólogo e o seu olhar crítico

Durante todo o grupo focal foram muitas as falas culpabilizando alguns agentes pela dificuldade ou impossibilidade do trabalho do psicólogo. Dessa forma, abordaremos agora dimensões relativas ao indicador o “psicólogo e seu olhar crítico” – indicador 6. Entendemos que identificar as barreiras para o trabalho é importante para que se possa superá-las, mas é preciso ficar vigilante para que o psicólogo não caia num processo de culpabilização que o impeça de enxergar a multideterminação dos fenômenos e não permita a autocrítica. Uma reclamação que imobiliza não é útil ao trabalho e pode estagnar as atuações, servindo para justificar o fracasso do profissional.

Machado (2011) já observou que, ao negarmos e tratarmos como equivocada a demanda que recebemos, não conseguimos criar formas de intervir nessas produções. Acabamos criando efeitos de generalização, culpabilização e exteriorização, como se não fizessemos parte das mesmas relações. Nesse processo de ressentimento acabamos ficando paralisados. Essa constatação de que o psicólogo escolar julga os acontecimentos de maneira exteriorizada como se suas análises não estivessem presentes na constituição do que está analisando exige que intensifiquemos a percepção sobre a relação entre o que pensamos e o que produzimos (Machado, 2012, p.233).

Alguns dos culpados indicados pelos psicólogos foram: os professores, os gestores, o conselho profissional, a formação de psicólogos, o desconhecimento da sociedade sobre o que faz o psicólogo escolar e, observe-se, a política partidária.

Parece ocorrer um processo de sobreimplicação com grande parte de nossas psicólogas, as quais indicam uma série de barreiras institucionais que dificultam-lhes a realização do trabalho. A sobreimplicação atrapalha a análise ou limita-a a somente um nível ou objeto.

Como já discutimos, a sobreimplicação:

Poderia estar presente, favorecendo processos de institucionalização de determinadas práticas/discursos, dificultando assim, em alguns

momentos, transformações que poderiam estar se produzindo (Coimbra & Nascimento, 2007, p.28).

A alegoria do polvo parece criar uma imagem válida para o sentimento de algumas psicólogas iniciantes no campo. São muitos tentáculos e parece impossível desvencilhar-se (Severo, 1985).

Estar numa instituição é estar implicado e o psicólogo precisa descrever essa implicação. Há necessidade de distanciamento maior e de planejamento das ações, ou seja, de realizar uma análise de implicação para identificar melhor os determinantes (Coimbra & Nascimento, 2007). Dessa forma, é possível realizar a crítica e mesmo a autocrítica, sem cair na vitimização não propositiva, que gera imobilismo e frustração.

A seguir, vemos alguns exemplos das reclamações das psicólogas. Em certo momento, há questionamento sobre a formação dos profissionais de psicologia escolar.

(Gira)Sol questiona:

A grande pergunta é o que a universidade passa do papel do psicólogo educacional? A universidade e o próprio conselho profissional. O que é que está sendo passado? Eles vêm sem entender nada [referindo-se aos estagiários].

Ainda sobre o conselho profissional, Rosa retoma a situação no seu local de trabalho, no núcleo:

Nesse processo de mudança, nessas nossas angústias de reestruturação, nós procuramos o Conselho [CRP] e eles foram super-receptivos, de orientação. Até sugeriram que a gente organizasse um fórum no município para discutir um pouco mais, mas parou ali. Entende?

Nesse sentido, as psicólogas demonstram procurar parcerias e apoios e, embora encontrem alguma interlocução, identificam que o papel das universidades e mesmo do conselho profissional poderia ser mais ativo. Essas necessidades são apontadas também por outras pesquisas, indicando que os cursos precisam redimensionar seus currículos e aumentar o número de disciplinas na área de

psicologia escolar e que os órgãos representativos da categoria profissional precisam criar estratégias políticas para ocupação digna do espaço profissional (Balbino, 2008).

De fato, essas entidades precisam fazer o seu trabalho, mas colocar essas faltas como barreira ao trabalho do psicólogo que já está na escola não pode ser justificativa para o imobilismo.

Na sequência do relato anterior, a indicação de *Rosa* é seguida pela indignação da colega *Lírio*.

Essa última intervém dizendo que:

Você tem que organizar o fórum [no sentido de que o conselho poderia organizar].

Rosa, por sua vez, retoma a palavra e continua sua explanação:

Eles nos deram o contato da 'universidade x' que foi interessante, mas poderiam ter aproveitado essa nossa demanda de uma equipe grande.

As psicólogas demonstram que esperam um respaldo maior das instituições. Parece que apenas os órgãos externos à escola podem, de fato, ter alguma resolubilidade para as os obstáculos que encontram. Essa busca de apoio externo parece semelhante ao sentimento de alguns professores sobre os problemas escolares, como se – os psicólogos e os professores – não fizessem parte do contexto que produz a demanda e que também pode alterá-la (Machado, 2012).

De fato, tem-se demonstrado que é a possibilidade de analisar suas próprias ações, e a de seus pares, que tem possibilitado mudanças nas posições dos profissionais da educação. Com esse fim, foi criado o dispositivo do “plantão institucional”, como forma de permitir a circulação da palavra entre os profissionais de uma escola e fazendo com que os sujeitos confrontem-se com o próprio dizer e possam, habitando outros discursos, produzir novos saberes (Lerner et al., 2014).

A necessidade de que a função do psicólogo escolar seja socialmente conhecida segue aparecendo no grupo focal. Falando sobre sua atuação como professora universitária, *Lírio* afirma que fazia questão de esclarecer que não é só clínica que a psicologia faz e que essa oportunidade de instruir a sociedade sobre o cotidiano da atuação do psicólogo é exígua:

Mas no dia a dia a oportunidade é escassa, quem pode utilizá-la talvez não esteja fazendo da melhor forma, ou não está nem fazendo. A gente está carecendo, na nossa sociedade de compreender melhor a que se destina a psicologia educacional e de que forma ela opera (...).

Reiterando a falta de informação da sociedade, aparece a importância da difusão desse conhecimento na área da pedagogia.

(Gira)Sol comenta que a falta de informação, na área de pedagogia, sobre o papel do psicólogo e defende que, se eles tivessem mais informação, ia melhorar muito porque são eles que nos demandam:

Tu dá aula para outras áreas que não é psicologia, né? [a pergunta é voltada para Begônia que responde afirmativamente]. De repente, acho, que essa interlocução entre nós profissionais é defasada, mas acho que essa falta também de informação, então de repente, na área de pedagogia, sobre o papel do psicólogo... ajudaria e muito, mas muito.

Outras psicólogas afirmam: *Claro!*

(Gira)Sol continua:

Por que são eles que cobram, né? Essa função que não é nossa função. Os pedagogos.

Esse fenômeno de exteriorização da responsabilidade sobre os problemas é também constatado na ação dos professores. Mantovanini (2001) relata que as queixas docentes pouco têm a ver com o ofício docente. Geralmente, os professores queixam-se da disciplina dos alunos ou de questões fora do âmbito da atuação do professor. Excluindo boa parte dos alunos da possibilidade de aprender e eximindo-se de qualquer possibilidade de ação que pudesse transformar esse quadro.

Nesse contexto, o autor afirma que:

O professor espera do aluno um desempenho ideal e frustra-se ao deparar-se com um ser humano cheio de limitações e insuficiências.

É interessante observar que quanto mais os professores ficam perplexos perante seus alunos reais, mais eles idealizam o perfil do estudante

perfeito. No entanto, os professores ainda não se deram conta de que esse aluno idealizado, tão autônomo, tão responsável, tão interessado, seria tão potente que talvez não precisasse do professor para quase nada (p.136).

O professor, deprimido e impotente perante a realidade de seu aluno e respectiva família, parece repetir-se na figura do psicólogo escolar, que coloca nos elementos externos a responsabilidade pelas dificuldades de seu trabalho.

Além das instituições e da sociedade, elas também responsabilizam os professores. Sobre esse processo, encontramos em Machado (2008) uma reflexão relevante:

No caso da psicologia, sabemos que o discurso crítico que defende a necessidade de se pensar coletivamente nas questões e considerá-las efeitos de uma construção histórica opera repetições e desigualdades quando julga negativamente as falas e pensamentos que não condizem com aquilo que esse discurso defende. Tem sido muito comum encontrar psicólogos que avaliam como absurdos os pedidos de atendimento individual feitos pelos professores e que se ressentem pelo fato de esses mesmos professores não quererem aquilo que os psicólogos propõem como forma de trabalho. Por isso a importância da discussão sobre como operar na demanda estabelecida – a história encaminhada de um aluno é efeito de um campo de relações no qual a psicologia se insere, intensificando a prática do encaminhamento (p. 5).

No relato de nossas psicólogas encontramos esse tipo de reclamação, culpabilizando o professor sem entender sua demanda como efeito e não como causa do problema.

Lírio comenta que:

Às vezes a escola solicita uma fala fechada do psicólogo, uma palestra, mas daí os professores não se implicam no processo, não há uma continuidade.

Rosa, a seu turno, diz que culpabilizam as crianças:

Já peguei vários encaminhamentos falando que crianças da educação infantil têm dificuldade de aprendizagem. É mais fácil culpabilizar a criança. O fracasso é seu vamos trabalhar você. Implicar os outros nesse processo é difícil. Quando o problema é o contexto. Ele [referindo-se ao professor] não faz parte do contexto. Não tem nada a ver com a ensinagem (sic). Mexer nisso tudo é difícil.

Flor de Lótus afirma que eles querem apenas falar de problemas pessoais, não profissionais e não em grupo:

Esse que é o problema. Eu entendo que não é esse bem o nosso papel. É bem essa luta que estamos fazendo.

(Gira)Sol:

Eu vejo que realmente eles estão despreparados, então a nossa angústia é essa. São profissionais despreparados, quem consegue trabalhar com criança se não conhece o desenvolvimento, ela não sabe, não sabe o que a criança tem que estar fazendo em determinada idade

Sendo os professores alvo da maioria das intervenções das psicólogas, as dificuldades de relacionamento aparecem de forma muito significativa. Em alguns momentos, uma raiva mal contida aparece em relação àquela categoria.

É importante analisar bem essa relação para que o sentimento manifestado não tome conta do psicólogo e impeça-o de ser empático ao sofrimento do professor, de quem exige-se muito, a quem é atribuída muita responsabilidade e que nem sempre tem os instrumentos necessários para superar suas próprias dificuldades.

Essa culpabilização dos professores pelo psicólogo remete-nos àquela que os mesmos professores fazem em relação aos alunos ou às famílias e a seu turno serve para dar uma resposta a problemas estruturais que não veem como resolver.

Da mesma forma, as psicólogas por vezes culpam os professores, pois os psicólogos não agem diretamente nas situações e dependem da parceria com os professores para fazer suas atuações terem

consequências na educação das crianças de forma efetiva. Contudo, se a reclamação é de que o professor não se implica, também nós precisamos pensar na necessidade de o psicólogo implicar-se.

Assim como o professor constrói um aluno ideal e isso imobiliza-o para lidar com o aluno real (Mantovanini, 2001), o psicólogo também parece idealizar um professor que: não faz demandas por atendimento clínico, tem conhecimento profundo sobre seu papel no desenvolvimento do aluno, e é receptivo às sugestões do psicólogo. Ou seja, um professor que praticamente excluiria a necessidade da existência de um psicólogo escolar.

Retomando a citação de Machado (2008), o discurso crítico da psicologia parece operar a repetição da desigualdade quando julga negativamente o professor e não procura compreender a demanda que ele traz em seu campo de significações.

Dessa forma, a desigualdade opera na relação na qual parece que quem tem o poder de avaliar é detentor da boa forma de agir, isto é, assim como os professores avaliam seus alunos e famílias como inadequados, o psicólogo avalia que a forma de agir do professor não atende o esperado e que as demandas desse último são absurdas. Machado (2008) sugere que o psicólogo compreenda que a maneira de o professor agir, a demanda que traz, não é causa do problema, mas efeito.

Não queremos com esta pesquisa assumir papel desimplicado em relação às psicólogas – analisando suas queixas de forma distanciada –, mas compreender como essas reclamações constituem-se e o que elas produzem.

A verificação, em nosso grupo de análise, da queixa das psicólogas relacionada aos professores leva-nos a considerar que há um sentimento de impotência no trabalho do psicólogo educacional que atua indiretamente na situação de aprendizagem do aluno.

Em alguns momentos é natural que o professor seja alvo das críticas, pois o psicólogo pensa no que ele poderia estar fazendo de forma diferente para alterar a situação e é também a partir de um olhar crítico sobre a prática do professor que o primeiro poderá pensar estratégias de transformação.

Entretanto, é importante que o psicólogo supere esse momento de mera oposição e consiga propor uma ação com a qual ele possa contribuir para a mudança da situação; que consiga ser propositivo e não fique estagnado na posição passiva de reclamação.

Em pesquisa sobre a queixa docente, Pacífico (2012) atribui o fenômeno a um mecanismo de defesa frente às relações sobre as quais o professor não tem o poder de alterar.

Esse mecanismo de defesa pode reproduzir-se no escopo do psicólogo escolar.

Parece-nos que encontramos, na realidade, muita semelhança entre os mecanismos usados por psicólogos, de um lado, e por professores, de outro, para lidar com a frustração frente à complexidade das problemáticas encontradas na educação.

No estudo mencionado acima, a autora constata que as queixas dos professores aparecem de forma fatalista, confirmando uma situação sem pretender mudá-la: expondo-a somente. De novo, o movimento passivo que paralisa, imobiliza. O risco de que a queixa seja inibidora da ação e do sonho.

Como Pacífico (2002), entendemos que a queixa pode deixar de ser apenas um lamento. Se trabalhada, ela pode ser instrumento de reflexão sobre o problema que gerou sua existência.

É possível, assim, que o psicólogo supere a queixa, deixando de enxergar apenas o que falta. Assim como Mantovanini (2001) defende que é preciso que não se desista do aluno, os psicólogos também não podem desistir do professor. Só a partir da aceitação da realidade é que será possível criar condições para interferir nesse contexto, propondo ações dentro das possibilidades e, assim, responsabilizar-se junto com os professores pela aprendizagem dos alunos.

Outra forma de entender as críticas das psicólogas a fatores externos ao seu trabalho pode ser relacioná-las com o fenômeno da profissionalização, descrito por Monceau (2008).

Segundo o autor, a profissionalização está ligada a uma “universitarização” das profissões, na qual o discurso sobre o fazer acaba tendo mais importância do que o próprio fazer.

Dessa forma, os profissionais relatam em um primeiro momento que os “outros” perturbam o seu trabalho. Entretanto, com um olhar mais profundo a longo prazo, o autor constata que o mal-estar dos profissionais estava ligado à profissionalização: os profissionais não encontram na profissão os valores que os fizeram entrar nela:

O que quero dizer é que acredito que muitas das dificuldades profissionais atuais podem ser analisadas como decorrentes desse processo de profissionalização. Como se, atualmente, as instituições impedissem os profissionais de fazer seu trabalho, pelo menos aqueles que gostariam de fazer e que encontram sentido e satisfação em realizar (Monceau, 2008, p.25).

As participantes desta pesquisa demonstraram insatisfação que em um primeiro momento pode ser identificada como reclamação, mas que pode ter relação com essa dificuldade de atuar diretamente com o que almejavam quando escolheram trabalhar com educação. A possibilidade que surge de intervenções que alterem de forma contundente as relações de educação encontram muitas barreiras institucionais.

Como afirma Monceau (2008), parece que a instituição não as deixa fazer o seu trabalho, ocupando-as mais com tarefas secundárias do que diretamente com o que sua profissão deveria fazer. Parece que as instituições buscam somente o lugar de saber da psicologia, seu discurso, para corroborar práticas ou dar respostas. Passa-se mais tempo escrevendo e administrando situações institucionais do que em situação direta da profissão.

Essa valorização do discurso pode favorecer também uma formação profissional que ensine o indivíduo a falar sobre os problemas enfrentados, mas que pouco auxilia-o a intervir de forma a solucioná-los.

Sobre o fenômeno da profissionalização, é importante destacar que Monceau (2008) reconhece que não é um fenômeno necessariamente negativo, com possibilidades de emancipação e de alienação. Podemos, também por meio do discurso, pensar formas de superar essa condição.

Parece-nos também que as dificuldades relatadas na pesquisa de São Paulo (Souza, 2010) são compatíveis com o relato das psicólogas de Santa Catarina que participaram do nosso estudo. As dificuldades do trabalho nas escolas – mencionadas por psicólogos – foram: a) modalidade de contratação que não define claramente a função do psicólogo na educação; b) níveis salariais baixos; c) mudanças constantes de gestão; d) carga horária não condizente com a demanda da educação; e) representação clínica da profissão pelos educadores e profissionais da saúde. Na citada pesquisa, os profissionais destacam que a educação pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da situação do país e de que esse seria o foco central de seu trabalho.

Parece-nos que, assim como em São Paulo (Souza, 2010), há um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia – apesar das dificuldades e barreiras relatadas para colocar esses conhecimentos em prática.

Com a presente pesquisa também há a tentativa da pesquisadora de colocar-se ao lado das psicólogas pesquisadas, compreendendo em que contextos suas queixas constituem-se.

Somente a partir dessa postura ética, qual seja, a de estar ao lado de quem trabalha junto conosco, é que será possível acessar ao mesmo campo comum e encontrar brechas no instituído (Machado, 2011).

Dessa forma, é preciso compreender que o mal-estar que existe na educação pode operar sofrimento e adoecimento nos sujeitos envolvidos, vivido como sofrimento individual, mas diz respeito a fenômenos de ordem mais ampla e complexa (Lerner et al., 2014).

Uma forma de lidar com esse fenômeno, coletivizando e dando possibilidade de os envolvidos falarem e repensarem possibilidades novas, é o plantão institucional – modalidade criada por Machado (2007) e Sayão (2009). Esse dispositivo visa implicar o sujeito em sua queixa e nas possibilidades de enfrentamento e transformação (Lerner et al., 2014).

Certamente podemos criar, em cada contexto, dispositivos com função semelhante que atendam a mesma necessidade. O importante é criar espaços e tempos de escuta, formação, circulação da palavra. Enfim, espaços que possibilitem acolhimento e o surgimento de novas possibilidades de atuação frente a problemas recorrentes.

Externar a responsabilidade sobre os problemas da escola, como se nada pudéssemos fazer, apenas colabora para que o profissional fique deprimido, desesperançado, frustrado e paralisado.

Mesmo que existam dificuldades externas, e sabemos que elas existem, é preciso pensar no que é possível fazer a partir de nosso papel: O que é possível para o psicólogo fazer a partir dos problemas relatados?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender os sentidos atribuídos ao trabalho do psicólogo escolar em contextos de educação infantil por parte de profissionais atuantes nesse contexto, realizamos uma busca por psicólogos e posteriormente um encontro de grupo focal.

A partir de nossa investigação, foi possível: 1) identificar psicólogos escolares que atuam também na educação infantil em Santa Catarina; 2) caracterizar os locais de atuação e as posições que ocupam nas organizações em que atuam; 3) conhecer brevemente as trajetórias profissionais de inserção dos psicólogos na educação infantil, sem, contudo, relacioná-las com as trajetórias de vida; 4) conhecer as demandas de trabalho que os psicólogos recebem da educação infantil; e 5) caracterizar os fundamentos e práticas de psicólogos vinculados à educação infantil.

Nesse contexto, foi possível durante o grupo focal com esses profissionais fazer emergir sentidos, que abordamos no capítulo de análise, relativos ao distanciamento das psicólogas da educação infantil, à necessidade de fortalecer a identidade profissional e a aspectos relacionados à realidade institucional, como: a) a posição que ocupam e a relação com a gestão; b) as expectativas da escola em relação ao trabalho do psicólogo; c) o posicionamento do psicólogo frente a essas demandas; e d) a função da educação e vários aspectos relacionados a críticas que o psicólogo escolar faz.

O aporte teórico da psicologia histórico-cultural (Vygotski, 1995, 2000, 2002), que permite olhar para além da aparência para buscar a compreensão dos fenômenos a partir de seus determinantes, permitiu chegar a esses núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006). Dessa forma, foi possível – pelo significado das palavras presentes nas discussões do grupo focal – eleger esses núcleos de significação para então traçar o roteiro de nossa análise.

Retomando a caracterização das participantes da pesquisa, constatamos que ainda não é expressiva a presença de psicólogos na educação infantil na região metropolitana de Florianópolis, tanto que foi necessário expandir nosso limite geográfico inicial para ampliar o número de modo que permitisse a realização de um grupo focal.

Diferente de outros estados – conforme indicações da pesquisa em São Paulo (Souza, 2010) –, Santa Catarina não conta com participação significativa de psicólogos na educação da rede pública. Podemos inferir que a alocação desses profissionais no serviço público

tem sido privilegiada em serviços de saúde e agora na assistência social (Frare, 2013).

Já tínhamos conhecimento da ausência de psicólogos na educação na rede estadual de ensino e na rede municipal de Florianópolis. A rede pública de educação de Santa Catarina parece ter apenas experiências pontuais de psicólogos na educação. Contudo, surpreendeu-nos o pequeno número de psicólogos também na rede privada, o que demonstra a falta de valorização e reconhecimento das possibilidades de trabalho desse profissional.

Apesar das dificuldades de localizar psicólogos, a disponibilidade dos que foram encontrados em participar da pesquisa foi efetiva.

Os psicólogos desta pesquisa seguem perfil encontrado em outras pesquisas sobre a profissão no país (Souza, 2010; Tondin, Dedonatti & Bonamigo, 2010) – como o predomínio de profissionais do sexo feminino, no nosso caso, todos os sete são mulheres, ou ainda de terem especialização em áreas diferentes da psicologia escolar e educacional.

Nenhuma das psicólogas atua apenas na educação infantil, atuando também com o ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação especial e, em um caso, com ensino médio, o que contribui para a falta de foco na educação infantil, mas também para uma visão mais ampla sobre os processos de ensino.

Sendo tão pontuais e localizadas as experiências das psicólogas na educação, notamos uma diversidade de “posicionamentos nas organizações”: algumas psicólogas da rede pública atuando em núcleos especializados, outras nas secretarias municipais de educação; e as psicólogas da rede privada, por sua vez, atuando diretamente nas escolas: uma em uma unidade e a outra numa rede com duas unidades – o que implica em um perfil profissional com possibilidades abrangentes, mas também ainda indefinido.

Essa diversidade e o número pequeno de psicólogos na educação corrobora a pesquisa de Tondin, Dedonatti e Bonamigo (2010) que verificou um número restrito de projetos de lei municipais em Santa Catarina que preveem o profissional psicólogo como funcionário da educação e os projetos que existem ainda representam uma frágil regulamentação.

Em adição, há necessidade de mobilização da categoria para promover novos postos de trabalho e também para dar apoio aos psicólogos que já estão na educação, e que ainda não tem uma rede de profissionais que possa servir para fortalecer a sua identidade.

Essa diversidade encontrada em Santa Catarina repete-se no país que tem realidades muito diferentes entre os estados, como pudemos

contatar em algumas pesquisas que indicam, por exemplo, que em SP (Souza, 2010) há um número considerável de psicólogos na educação nos municípios, enquanto no Rio Grande do Norte não há psicólogos na rede pública de educação, mas a presença na rede particular é expressiva (Campos & Jucá, 2003). Esses são só alguns exemplos, mas que indicam uma profissão que ainda carece de se fortalecer, em relação a sua regulamentação e também em relação às suas práticas.

Quanto à “trajetória das psicólogas”, nós discorremos sobre a carreira profissional, não sendo possível no escopo desta pesquisa abordar questões mais profundas em relação a trajetórias de vida.

As psicólogas participantes do grupo focal formaram-se na graduação em psicologia entre 1997 e 2009. Nosso grupo foi composto por psicólogas com percursos bem diferentes entre si, fato coerente também com as diferenças entre os locais de atuação.

Podemos, entretanto, verificar que a maioria das psicólogas está a pouco tempo no atual campo educacional, algumas mesmo formadas há pouco tempo, o que indica início da carreira profissional. Apenas *Lírio* e *Rosa* (13 anos e 3 anos, respectivamente) estão a mais tempo no mesmo local de trabalho, as únicas concursadas entre nossas pesquisadas. Esse aspecto revela a instabilidade contratual das demais participantes e traz à tona a fragilidade de contratação, quando não há regulamentação clara. Essa situação faz com que muitas psicólogas mantenham outras opções – como trabalhar com clínica ou atuar como professora universitária.

Compreendemos que conhecer a trajetória profissional das psicólogas foi fundamental para os objetivos desta pesquisa e indicamos que relacionar essas trajetórias com as de vida é tema relevante, mas necessitaria de uma nova pesquisa para ser realizado da forma aprofundada.

Com relação às demandas recebidas pelas psicólogas, constatamos temas que revelam a especificidade da educação infantil, tais como: agressividade, mordidas, adaptação, etapas de desenvolvimento infantil, desfralde, deficiência, inclusão, as diferenças em geral, casos de violência. Enfim, há outros que não foram citados como a importância da brincadeira.

A relação próxima com a família também apareceu como demanda específica desta faixa etária, tema presente também nos projetos propostos por psicólogos em São Paulo (Souza, 2010).

Entretanto, as questões gerais que perpassam a educação em todos os níveis também se apresentam aqui, a saber: formação e valorização dos professores, estrutura física, relação com a gestão institucional, entre outros. Demandas tradicionais, ligadas à atuação

clínica observadas por Tondin, Detonatti e Bonamigo (2010) também foram relatadas nesta pesquisa. Questões sobre sexualidade infantil (Souza, 2010) que foram indicadas na literatura como possibilidade de projeto na educação infantil não foram citadas na presente pesquisa.

Em relação aos fundamentos que embasam seus trabalhos, podemos refletir que o conjunto, apesar da diversidade encontrada no estado, constitui um grupo conhecedor do referencial crítico da psicologia escolar, mas ainda mantém a diversidade no referencial teórico referente às abordagens psicológicas.

Relacionando essa informação com a constatação de que os PLs, dos municípios catarinenses (Tondin, Detonatti & Bonamigo, 2010) que preveem psicólogos na educação, têm conteúdos incoerentes que convergem concepções tradicionais e contemporâneas de psicologia escolar, podemos afirmar que os participantes da pesquisa e demonstram estar mais voltados para concepções mais contemporâneas.

Suas práticas revelam que a maioria das psicólogas tem uma atuação voltada para o contexto escolar e os processos de escolarização, embora a demanda por atendimento clínico e emergencial apareça. Esse descontentamento com a demanda recebida da escola fica mais evidente na discussão ocorrida no grupo focal.

Há relatos de ações voltadas aos professores, alguns indicam também ações com as famílias. As ações estão concentradas no que poderíamos chamar de processos formativos, ações de formação foram relatadas também em outras pesquisas (Marinho-Araújo & Neves, 2007; Souza, 2010), demonstrando uma prática possível para os psicólogos escolares. Embora também ainda ocorram ações mais “remediativas” de atenção à queixa. Outro foco de intervenção do psicólogo são as ações ligadas às políticas de inclusão escolar, três das participantes do grupo focal estavam lotadas em setores que visam dar suporte às ações de educação especial na perspectiva inclusiva.

Em relação às informações prestadas por nossas psicólogas, também percebemos que apesar de buscarem uma atuação mais institucional, em alguns momentos também têm necessidade de atuação clínica. Algumas das psicólogas então dentro das escolas, mas outras estão em atuações mais distantes do contexto direto, como nas secretarias de educação. Apesar de relatarem ir até as escolas quando há necessidade, nesses casos atuam mais diretamente com os professores em outros espaços de formação e não dentro da escola.

O grupo focal permitiu definirmos três aspectos principais para analisar a partir do nosso objetivo principal: a educação infantil não foi central, os psicólogos sentem-se sozinhos e precisam definir uma

identidade profissional, e há uma idealização da atuação que ainda gera frustrações.

Compreendemos que só foi possível a emergência desses sentidos pelo encontro e as relações estabelecidas neste grupo específico, entretanto estas questões perpassam a inserção de psicólogos também em outros contextos, visto que as palavras das psicólogas no grupo focal precisaram ser contextualizadas em sua rede de interação e de emergência, já que o dito não tem sentido em si mesmo (Barros et.al., 2009), mas foi criado a partir da interação propiciada no grupo e também por outros sentidos presentes em contextos mais amplos da profissão.

Vimos que os sentidos atribuídos ao trabalho do psicólogo escolar em contextos de educação infantil para as psicólogas que participaram da pesquisa não demonstram diferenças da inserção em outros níveis de ensino, talvez por que as psicólogas participantes não atuassem exclusivamente nem preferencialmente na educação infantil. A especificidade da educação infantil ficou restrita ao relato de algumas demandas e práticas mais presentes na atuação com esta faixa etária.

De forma mais ampla, pudemos identificar no grupo pesquisado que o significado da educação infantil aproxima-se de críticas mais amplas à função de educação. Não é possível estar nesse contexto sem problematizar para que a educação serve e qual a atuação que estamos de fato realizando nesse contexto. Retomando a crítica de Maria Helena Souza Patto (1984), é preciso avaliar o compromisso que mantemos com a conservação da ordem social. Esse aspecto crítico da psicologia precisa ser mantido e superado.

Superar as críticas não significa deixar de ter um olhar crítico, mas sim de, ao fazê-la, poder propor novas formas de intervenção que favoreçam uma educação mais emancipatória.

Diante dessa falta de centralidade da educação infantil, fato como vimos decorrente de complexos fatores relacionados ao histórico de constituição tanto da área da educação infantil (Abramovay & Kramer; Mello, 2007; Stemmer, 2012; Kuhlmann & Fernandes, 2012) quanto da psicologia (Meira, 2003; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Souza, 2010; Barroco e Souza, 2012; Barbosa, 2012), ainda há um longo caminho a percorrer na consolidação de práticas da psicologia crítica na educação infantil.

A educação infantil é campo em que a psicologia pode contribuir de maneira significativa. Logo, ainda temos que revelar mais práticas consistentes nesse campo para fortalecer essa possibilidade de atuação.

Como vimos, uma necessidade exposta pelo grupo foi a de “maior contato com pares”. A necessidade de trocar experiências e o sentimento de solidão indicam a possibilidade de fortalecimento da identidade do psicólogo escolar por meio de encontros regulares com pares, supervisões ou formação continuada.

Essas estratégias poderiam além de reduzir o sentimento de isolamento e impotência – “colocando redes” – contribuir para a formação nas especificidades necessárias à educação, principalmente à educação infantil e que não são contempladas durante a graduação.

Nossa constatação de que a formação de psicólogos tem valorizado a crítica, mas não os tem instrumentalizado para pensar práticas para sua superação, pode ser decorrência de um processo de profissionalização, no qual o discurso é mais valorizado do que o fazer (Machado, 2008; Monceau, 2008).

A profissionalização é um fenômeno que valoriza o discurso e isso pode acarretar uma reflexão sobre o fazer, mas também pode acarretar uma desvalorização da prática. A criação de grupos formados por profissionais pode ser uma forma de fazer reflexões, mantendo a importância teórica, só que mais comprometida com a prática.

Em relação ao “ideal de profissão e a realidade institucional” encontrada pelos psicólogos vemos que os indicadores desse núcleo inter-relacionam-se. Assim, a posição que o psicólogo ocupa na instituição lhe dará certas possibilidades de relação com a gestão e essa posição e também o seu posicionamento profissional serão construídos e constituirão as demandas da escola.

Dessas relações, surgem as críticas do psicólogo, problematizando a função da educação e em certos momentos externalizando a responsabilidade sobre sua atuação. A importância dessas relações está exatamente em identificar que o psicólogo, para ser propositivo, precisa ampliar seu foco de análise e implicar-se na situação problema.

Nesse sentido, é importante nos determos sobre esse aspecto das críticas que as psicólogas fizeram. De fato, ficou evidente que as psicólogas conseguem ter um olhar crítico sobre os acontecimentos escolares. Logo, o que parece estar ainda pouco expressiva é a capacidade de analisar o campo de forças que constitui a demanda e pensar formas de afetá-la (Machado, 2012).

É a partir de um olhar abrangente, identificando as multideterminações dos fenômenos presentes na educação – que ultrapassam as visões iniciais sobre os limitantes do trabalho – que o psicólogo poderá criar estratégias que o fortaleçam enquanto

profissional, fortaleçam o perfil profissional do psicólogo escolar na educação infantil e, acima de tudo, fortaleçam um projeto de educação de qualidade para as crianças.

Embora reconheçamos a difícil tarefa de apostar em uma educação emancipatória em um sistema que prevê a acumulação e desigualdade (Barroco & Souza, 2012), também compreendemos que a escola, como um espaço marcado por contradições, pode também atuar no sentido da superação do que está posto (Guzzo et al., 2010). E, nesse sentido, o psicólogo escolar tem que estar instrumentalizado para superar o derrotismo e criar estratégias para atuar no sentido da transformação.

Essa constatação é relevante para repensarmos a formação inicial e continuada do psicólogo escolar, pois além de dar-lhes oportunidade de desenvolver um olhar crítico é necessário instrumentalizá-los para propor práticas efetivas de intervenção nos fenômenos que observam e criticam.

Se em apenas um encontro com psicólogas, pudemos abordar aspectos da atuação e propiciar a troca de experiências, chegando inclusive a movimentos propositivos de auxílio mútuo, podemos pensar nos efeitos que encontros mais sistemáticos podem ter para o fazer profissional de psicólogos escolares.

Sabemos que a realização do encontro possibilitou o repensar de práticas para as participantes, o que poderá ser melhor explorado e aprofundando em estudos futuros. Entretanto, também inferimos que constituir um grupo regular pode beneficiar sobremaneira a criação de uma identidade profissional sólida, haja vista que em um grupo no qual há possibilidade de sentir-se entre iguais e, nessa relação de identidade pelo lugar profissional que ocupa, a expressão dos sentimentos é favorecida e pode-se criar significados e sentidos conjuntamente para o seu fazer.

Além disso, ela permite também que, ao ouvir a reclamação que um colega faz sobre uma dificuldade em seu trabalho, o profissional sinta empatia e pense, em seguida, em possibilidades de superação do desafio apresentado. Esse movimento pode favorecer a criação de novas formas de atuação.

A concepção histórico-cultural permite considerar um processo formativo que compreenda a historicidade dele mesmo, considerando que a atuação profissional pode transformar-se por meio da ação dos próprios psicólogos em interação.

Apesar dos resultados apresentados, esta pesquisa abre espaço para reflexões que podem ser motivação e tema de próximas pesquisas,

tal como o estudo aprofundado dos efeitos de grupos focais para a atuação profissional de psicólogos escolares.

Outra possibilidade de estudo que esta pesquisa permite é o aprofundamento e análise das relações entre trajetória profissional do psicólogo escolar e sua trajetória de vida. Além disso, constatamos que a realização de mais encontros entre as psicólogas traria efeitos positivos para a pesquisa, entretanto, pelas dificuldades de deslocamento e tempo, tal propósito não foi possível naquele momento, ficando o desafio de projetar-se atividade de extensão que propicie encontros regulares de formação para psicólogos escolares.

Esta pesquisa permitiu-nos identificar e compreender melhor as práticas de psicólogos que de fato tem atuado com psicologia escolar, demonstrando ser necessário dar maior visibilidade às demandas e práticas realizadas na educação infantil, isto é, as práticas de psicólogos nesse contexto precisam ser difundidas e avaliadas.

Além disso, é necessário fortalecer a identidade do psicólogo escolar para fazer com as críticas sejam superadas e a atuação do profissional passe a ser mais propositiva. Considerando o aspecto histórico da constituição dos sujeitos e também das identidades profissionais esperamos que este trabalho possa contribuir como mais um elemento de reflexão para o desenvolvimento do saber nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. & Kramer, S. (1991). "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: Souza, S. J. & Kramer, S. (1991). Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos, pp. 21-33, São Paulo/SP: Edições Loyola.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia ciência e profissão*, 26(2), pp. 222-245.
- Almeida, S. F. C. de, Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 11(2), pp. 117-134, Brasília/DF.
- Alves, M. A. (2009). A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, 32 (1), pp. 71-78, Porto Alegre.
- Amorim (2008) Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (org) Bakhtin: outros conceitos chaves. São Paulo. Contexto.
- Aranha, M. L. A. & Martins, M. H. P. (1986). *Filosofando: Introdução à filosofia*. São Paulo: Editora Moderna.
- Arce, A. (2002). A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H. & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. 35(4), pp. 438-442, São Paulo/SP: Mundo da Saúde.
- Barbosa, D. B. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e profissão*, 32(1), pp. 104-123, Brasília/DF: Conselho Federal de Psicologia – CFP.

Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de psicologia*, 27(3), pp. 393-402.

Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23(1), pp. 111-132.

Barros, J. P. P., Paula L. R. C. de, Pascual, J. G., Colaço, V. de F. R. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & sociedade*, 2(21), pp. 174-181.

Bechelli, L. P de C. & Santos, M. A. dos (2004). Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Vol. 12, no. 2, pp. 242-249, Recuperado em 17 de maio, 2004, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000200014>

Brasil. Senado Federal (1996). Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9.394/96. Brasília/DF: Autor.

Brasil. Senado Federal (2007). Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Recuperado em 25 de outubro, 2012, de http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=82215.

Brasil. Câmara dos Deputados (2000). Projeto de Lei 3688/2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de educação em cada escola. Recuperado em 25 de outubro, 2012, de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

Brasil. Senado Federal. UNESCO (2001) Plano Nacional de Educação. Recuperado em 15 de fevereiro, 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>.

Brasil (2013). Censo da educação básica 2012: resumo técnico. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw C. & Smith, J. A. (2010). Métodos de pesquisa em psicologia. Porto Alegre/RS: Artmed.

Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: Almeida, S. F. C. de (Org.) (2003). Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional, pp. 37-56, Campinas/SP: Alínea.

CAPE. Especialização em psicologia escolar. Recuperado em 03 de janeiro, 2015 de <http://capepsi.com.br/>

Castanho, M. I. S. (1990). Possibilidades e limites de um trabalho em Psicologia Escolar: relato de experiência. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.

Chagas, J. C., Pedroza, R. L. S. & Branco, A. U. (2012). Direitos humanos e democracia na educação infantil: atuação do psicólogo escolar em uma associação pró-educação. Estudos de Psicologia, 17(1), pp. 73-81.

Coimbra, C. M. B. & Nascimento, M. L. do (2007). Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In Práticas PSI inventando a vida. Recuperado em 06 fevereiro 2015, de http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Maria%20L%C3%A9via%20do%20Nascimento/texto22.pdf

Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2008). Ano da Psicologia na educação. Campanha 2008. Recuperado em 11 de fevereiro de 2014, de <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicaco>.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2013). Código de ética profissional do psicólogo. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica/ Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP.

Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina – 12ª Região – CRP-12 (2007). Comissão de Educação. Relatório do levantamento sobre projetos de lei e práticas de psicólogos na área de Educação. Florianópolis, SC: CRP-12.

Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina. – 12ª Região – CRP-12. Lista de cursos credenciados – título de especialista. Recuperado em 03 de janeiro, 2015, de <http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/cursos-credenciados/>

Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: Um estudo de caso. Ibirité. Revista Escritos sobre Educação, 5(1), pp.05-12.

Dall’Agnol, C. M. & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem, 20(1), pp. 5-25.

Debus, M. (Org.) (1988). Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. University of Pennsylvania/Applied Communications Technology, Pennsylvania, Needham Porter Novelli.

Delvan, J. S., Ramos, M. C., & Dias, M. B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. Psicologia: Teoria e Prática – Universidade do Vale do Itajaí, 4 (1), pp. 49-60.

Dessen, M. A. (1995). Tecnologia de vídeo: Registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 11, pp.223-227. Recuperado em 08 de fevereiro, 2014, de <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/260.pdf>

Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1989). Pesquisa participante. 2a ed., São Paulo/SP: Cortez Editora.

Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuição da psicologia histórico-cultural. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.) (2009). Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática, cap. 5, pp. 107-131, Campinas/SP: Alínea.

Faraco, C. A. (1996). O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In Faraco, C. A., Tezza, C., Castro, G. de & Brait, B. (1996). Diálogos com Baktin, Curitiba/PR: Editora da UFPR.

Firbida, F. B. G. (2012). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, PR, Brasil.

Frare, E. (2013). A atuação do Psicólogo na política de assistência social na região da Foz do Rio Itajaí do Estado de Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), pp. 21-39, São Paulo.

Fullgraf, J. B. G. (2012). A política de educação infantil no Brasil. In Flôr, D. C. & Z. Durli (Orgs.) (2012). *Educação infantil e formação de professores*, Florianópolis/SC: Editora da UFSC.

Gatti, B. A. (2012). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília/DF: Líber Livro.

Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, 33 (1), 151-161.

Guirado, M. (2009). Psicologia Institucional: o exercício da psicologia como instituição. *Interação em psicologia (Online)*, vol. 13, pp. 323-333.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C. & Moreira, A. P. G. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 26, No. especial, pp. 131-141.

Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em revista*, 10(15), pp. 124-136.

Kuhlmann, M., Jr. & Fernandes, F. S. F. (2012). Infância: construção social e histórica. In: Vaz, A. F. & Momm, C. M. (Orgs.) (2012). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*, pp. 21-38, Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Sayão, Y. & Machado, A. M. (2014). Plantão institucional: uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica (USP. Impresso)*, vol. 19, pp. 199-208.

Macarini, S. M., Martins, G. D. F. & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. *Paideia*, 19 (43), pp.231-237.

Machado, A. M. (Org.) (2005). *Educação Inclusiva: Direitos humanos na escola*, vol.1, São Paulo/SP-Brasília/DF: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. In Machado, A. M., Fernandes, A. M. D. & Rocha, M. L. (Orgs.) (2007). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*, Cap. 6, pp. 117-143, São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos.

Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. A. (Orgs.) (2011). *Exclusão dos Includidos: Uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*, 1a. ed., vol. 1, pp. 61-90, Maringá/PR: Eduem.

Machado, A. M. (2012). *Estratégias na formação de estudantes de psicologia: a escrita como ato*. IV Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XIX Jornadas de investigación VIII Encuentro de investigadores em psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Maheirie, K. (2002). *Constituição do sujeito, subjetividade e identidade*. *Interações*, VII (13), pp.31-44. Recuperado em 20 de novembro, 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/354/35401303.pdf>.

Mantovanini, M. C. (2001). *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distância entre teoria e prática, *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII(1/07), pp. 56-71, São Paulo/SP.

Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*, 2a. ed., Campinas/SP: Alínea.

Martínez, A. M. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In Almeida S. F. C. *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional*, cap.5, pp. 105-124. Campinas/SP: Alínea.

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? [Em Aberto], 23 (83), 39-56.

Marx, K. & Engels, F. (1993). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 9a ed., São Paulo/SP: Hucitec.

Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. Ribeirão Preto. *Temas em Psicologia*, 2 (3), pp.59-71. Recuperado em 03 de fevereiro, 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300007&script=sci_arttext.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, A. M. (Orgs.) (2003). *Psicologia escolar: teoria crítica*, pp. 13-78, São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

Mello, D. T. (2007). Educação e cuidado em creches pós LDB 9394/96: o projeto fundo do milênio para a primeira infância e a mesa educadora como proposta pedagógica. ULBRA.

Mezzalana, A. S. C., Weber, M. A. L., & Guzzo, R. S. L. (2013). Educadores de criança: Condições de trabalho e Vida. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33 (3), 688-699.

Monceau, G. (2008). Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, 20(1), pp. 19-26.

Moraes, M. (2010). Pesquisar com: política ontológica e deficiência visual. In Moraes, M. e Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

Moraes, M. (2011). Pesquisar: verbo ou substantivo? *Narrativas de ver e não ver. Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 6(2), São João Del-Rei/MG. Oliveira, Z. M. (Org.). (1995). *Educação Infantil: muitos olhares* (4a ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Pacífico, J. M. (2002). A queixa docente. In Proença, M.; Nenevé, M. (Orgs). *Psicologia e educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. pp. 33-51, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, São Paulo/SP: T. A. Queiroz.

Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. de (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e profissão*, 34(2), pp. 444-459.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Raupp, M. D., & Freitas, R. P. (2009). Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC: contornos de sua criação e trajetória. In I. Mendes Silva Ferreira, V. A. Cancian. (Org.), *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*, 1ª ed., vol. 1, pp.149-172, Goiânia/GO: Funape.

Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição do sujeito. In M. K. Oliveira, *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*, pp.47-76, São Paulo/SP: Moderna,

Reis, A. C. et al. (2004). *Mediação Pedagógica: Reflexões sobre o Olhar Estético em Contexto de Escolarização Formal*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp.51-60.

Roso, A. (1997). Grupos focais em psicologia social: da teoria à prática, 28(2), pp. 155-169, Porto Alegre/RS: Psico.

Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A. & Hulle, L. O. (2004). Panorama da psicologia escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. Cadernos de Psicologia e Educação Paideia, 14(28), pp. 191-195.

Sayão, Y. & Guarido, R. L. (1997). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos, pp. 79-86. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

Severo, M.C. (1985). Estratégias em Psicologia Institucional, São Paulo/SP: Loyolla.

Souza, B. P. (2007). Orientação à queixa escolar. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

Souza, C. S., Ribeiro, M. J. & Silva, S. M. C. (201?). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 15 (1), pp.53-61.

Souza, M. P. R. (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Viégas, L. S. & Angelucci, C. B. (Orgs.). Políticas públicas em educação & psicologia escolar, pp. 229-243. São Paulo/SP: Casa do psicólogo.

Souza, M. P. R. & Silva, S. M. C. (2009). Atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas/SP: Editora Alínea.

Souza, M. P. R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Spink, P. K. (2008). O pesquisador conversador no cotidiano, *Psicologia & Sociedade*, 20, pp. 70-77 Porto Alegre/RS, edição especial. Recuperado em 18 de junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea10.pdf>.

Stemmer, M. R. G. (2012). Educação Infantil: Gênese e perspectiva. In: Arce, A. & Jacomeli, M. R. M. (Orgs.) (2012). Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula, *Coleção Educação Contemporânea*, pp.5-32. Campinas/SP: Autores Associados.

Teixeira, P. P. (2003). Psicólogo escolar – esse desconhecido. *psicoUTP online: Revista eletrônica de psicologia*, (2), pp.1-4. Recuperado em 02 de fevereiro, 2014, de <http://www.utp.br/psico.utp.online>.

Tondin, C. F., Dedonatti, D. & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina, *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), pp. 65-72.

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde, *Physis*, 19(3), pp. 777-96.

Vasconcellos, V. M. R., Aquino, L. M. M. L. & Dias, A. A. (Orgs.) (2008). *Psicologia e educação infantil*, Araraquara/SP: Junqueira & Marin.

Vectore, C. & Maimoni, E. H. (2007). A formação do psicólogo e a atuação em instituições de educação infantil: da história às políticas atuais. In Campos, H. R. (Org.) (2007). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*, pp. 135-147. Campinas/SP: Alínea.

Vygotski, L. S. (1992). Pensamiento y palabra. In *Obras Escogidas II*, pp. 287-348, Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1995). Problemas del desarrollo de la psique. In *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, 21(71), pp. 21-44.

Vygotski, L. S. (2002). Teoria e método em psicologia. São Paulo/SP: Martins Fontes.

Vokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. Psicologia Escolar e Educacional, vol.9, n.1, pp. 95-104.

Zanella, A. (2003). As teorias de Vygotski e Morrin: algumas aproximações. Revista do Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense – UFF, 15 (2), pp. 77-87.

Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T. & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. Barbarói, (39), pp.108-128, Santa Cruz do Sul/RS.

APÊNDICE A – Roteiro para orientar a coordenação do grupo focal

1-Identificação: (apresentação dos psicólogos, caracterização do serviço em que trabalham, caracterização funcional: cargo, posição, carga horária, tipo de contratação);

2- Relatar trajetória da inserção profissional na psicologia escolar e na educação infantil;

3-Formação acadêmica e continuada, concepções teóricas importantes que sustentam a prática;

4- Demandas que recebem das escolas de educação infantil;

5-Ações desenvolvidas na educação infantil: (Conte-me sobre o seu trabalho: Como é? Que práticas são realizadas? A periodicidade? Quem é o alvo da intervenção, com que se trabalha? Qual a metodologia utilizada? Quais são os instrumentos de trabalho? Especificidades da educação infantil)

6-Tensões/dificuldade/desafios: Quais os obstáculos enfrentados para a realização desse trabalho. Com que apoios podem contar para lidar com essas situações? Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos? Como se dá a relação do psicólogo com os outros profissionais da escola? E a relação com as famílias? E a relação com as diferentes teorias? Com as políticas públicas relacionadas à educação infantil?

7 - Propor situação problema e pedir sugestões de modos de atuação do psicólogo escolar.

8- Consequências/decorrências das atuações do psicólogo para a educação infantil: Importância contextual da atuação do psicólogo escolar na educação infantil. (Como sua prática contribui para a Educação? Como você vê o papel do psicólogo na educação. Como você vê o papel da sua atuação para a educação infantil?).

9- Quais são as possibilidades que você visualiza para superar as limitações presentes em seu cotidiano na educação infantil?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
(TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
Centro De Filosofia E Ciências Humana – CFH
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Estamos realizando a pesquisa de mestrado: “Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil”, da mestranda Camilla de Amorim Ferreira orientada pelo Prof. Adriano Henrique Nuernberg do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo principal desta pesquisa é o de conhecer os sentidos presentes na consolidação do trabalho do psicólogo escolar em contextos de educação infantil.

Estamos convidando-o a participar da etapa em que será realizado o Grupo Focal e aplicado um questionário de identificação. O grupo focal será gravado em áudio e vídeo e sua identidade será mantida em sigilo na transcrição e publicação da pesquisa

Neste sentido necessitamos de seu consentimento para realização e gravação deste encontro do grupo focal e posterior transcrição. Além da utilização dos dados transcritos e dos dados do questionário para análise e publicação dos resultados. Seu nome ou do seu local de trabalho não serão expostos, mantendo-se o compromisso com sigilo profissional, interessando-nos os dados como um todo e não apenas os depoimentos de forma particular, a menos que seja do seu desejo a divulgação/publicização dos mesmos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor(a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura deste TERMO, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa de mestrado intitulada Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil, organizada pela mestranda Camilla de Amorim Ferreira sob orientação do Professor Adriano Henrique Nuernberg.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar da pesquisa e

fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local)_____ (data)_____

Assinatura do colaborador

(Obs. o participante deverá ficar com uma cópia do termo)

APÊNDICE C – Questionário de identificação que auxiliará e caracterização das atuações dos psicólogos participantes do grupo focal

Número de identificação:

1. Identificação:

Cidade:

Estado:

Nome (opcional):

Sexo:

Idade:

Endereço:

Telefone:

Email:

2. Vínculo profissional:

Atua em: rede pública

particular

Cargo (contrato):

Função (o que exerce):

Nome instituição em que atua:

Setor:

Tipo de vínculo:

CLT

Estatutário

Contrato temporário

Outros _____

Tempo no cargo:

Ano de ingresso no cargo:

Carga horária:

Salário:

Que outros profissionais atuam na mesma equipe?

Participa de associações ou sindicatos da área?

Tem mais de um emprego?

Se sim, qual? _____

3. Formação:

Tempo de formação (ano de conclusão da graduação em Psicologia):

Instituição formadora:

Cursos realizados (ano, instituição, duração, ano de conclusão):

- Mestrado _____
- Doutorado _____
- Especialização _____
- Aprimoramento/aperfeiçoamento _____
- Atualização _____
- Outros: _____

Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)?

5. Atuação:

Nível de ensino que atua além da educação infantil:

Público que atende:

Ações que desenvolve na educação infantil

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Investigando sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil

Pesquisador: Adriano Henrique Nuernberg

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32941114.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 763.786

Data da Relatoria: 11/08/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendência de uma dissertação de mestrado do curso de pós-graduação em Psicologia que pretende fundar o conhecimento acerca do papel do psicólogo na educação infantil. Pretende utilizar como metodologia para a coleta de dados o grupo focal áudio gravado.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os sentidos atribuídos ao trabalho do psicólogo escolar em contextos de educação infantil por parte de profissionais psicólogos atuantes nesse contexto. -Identificar psicólogos que atuam na/com educação infantil próximo à região metropolitana da Grande Florianópolis;-Caracterizar a posição institucional destes psicólogos (instituição a que estão ligados,públicas ou privadas, tipo de contratação,

se trabalham em equipes...);-Conhecer as trajetórias de inserção dos psicólogos na educação infantil, e relacioná-las com suas trajetórias de vida;-Identificar que demandas de trabalho os psicólogos recebem da educação infantil;-Caracterizar os fundamentos e práticas de psicólogos vinculados à educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como benefícios os pesquisadores informam: avaliarmos de forma crítica o papel do psicólogo na educação infantil e permitirá a elaboração de práticas mais comprometidas com os objetivos educacionais. Além da contribuição para a área de psicologia escolar, espera-se também que os profissionais participantes da pesquisa possam nesse processo refletirem sobre suas próprias práticas. Como riscos: os pesquisadores levantam a questão da quebra de sigilo pelos registros da imagem dos participantes e o que se refere a exposição em áudio e vídeo que precisam ser avaliadas e previstas medidas de minimizá-las pelos pesquisadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores enviaram carta de resposta às pendências, informando e corrigindo os itens solicitados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: readequado conforme parecer e anterior.

Recomendações: sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: conclusão: aprovado.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 25 de Agosto de 2014

Assinado por: Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: UF: SC - Trindade - Município: FLORIANOPOLIS
CEP:88.040-900 - Telefone: (48)3721-9206 - Fax: (48)3721-9696 - E-mail: cep@reitoria.ufsc.br