

**BEATRIZ CRISTINA DE OLIVEIRA**

**PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES: A  
PARCERIA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS CRÍTICAS**

**PUC-CAMPINAS  
2018**

**BEATRIZ CRISTINA DE OLIVEIRA**

**PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES: A  
PARCERIA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS CRÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Trevisan de Souza

**PUC-CAMPINAS  
2018**

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313 Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15  
O48p      Oliveira, Beatriz Cristina de.  
              Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas / Beatriz Cristina de Oliveira. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.  
              125f.

              Orientadora: Vera Lucia Trevisan de Souza  
              Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.  
              Inclui anexo e bibliografia.

              1. Psicologia escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Professores - Formação. 4. Ensino médio. 5. Prática de ensino. 6. Psicólogos. I. Souza, Vera Lucia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD – 20. Ed. t370.15

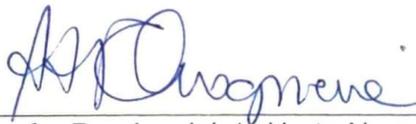
**BEATRIZ CRISTINA DE OLIVEIRA**

**PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES: A  
PARCERIA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS CRÍTICAS**

**BANCA EXAMINADORA**



Presidente Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra Ana Lúcia Horta Nogueira



Profa. Dra. Lilian Aparecida Cruz Dugnani

**PUC-CAMPINAS  
2018**

*Aos professores e professoras da escola pública  
brasileira que continuam resistindo...*

## **Agradecimentos**

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Vera Lucia Trevisan de Souza**, por me aceitar em seu grupo de pesquisa, me acolhendo e respeitando meu modo de ser, pela paciência e confiança com as quais me auxiliou na construção deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Ana Lúcia Horta Nogueira**, pela leitura cuidadosa e generosas contribuições que, sem dúvidas, foram significativas para o aperfeiçoamento deste trabalho, desde a qualificação até a banca de defesa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Lilian Aparecida Cruz Dugnani**, pelos apontamentos e olhar crítico com que se voltou ao tema discutido, colaborando sobremaneira para o seu aprimoramento e desenvolvimento.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Márcia Hespanhol Bernardino**, pelas reflexões e sugestões na banca de qualificação viabilizando modificações importantes para a finalização desta dissertação.

À **Vânia Rodrigues Lima Ramos**, que sempre me acolheu e trilhou comigo os caminhos da pesquisa e intervenção com professores, me ajudando a construir e também compartilhar os significados do que é parceria.

À **Elaine de Cássia Gonçalves dos Reis** e **Tatiane Stephan Rocchetti Luz**, cujo compartilhamento das lamentações, dúvidas e risadas, além das inúmeras conversas que tivemos, certamente amenizaram as angústias neste processo.

À **Juliana Soares de Jesus** e **Guilherme Siqueira Arinelli**, pelas leituras atenciosas e relevantes contribuições nas primeiras versões deste trabalho.

À **Ana Paula Petroni**, pela companhia e as diversas caronas que me deu tornando o trajeto entre Araras e Campinas muito mais curto e agradável.

Aos integrantes do grupo PROSPED – **Aline Cristina Ferreira, Bruna Kobbaz, Elora Grecco, Fernanda Pereira Medeiros, Letícia Gonzales, Maura Assad Pimenta Neves, Rafael da Nova Favarin e Rômulo Lopes** – com quem pude vivenciar ricas experiências teóricas e pessoais, compartilhar angústias, risadas, comida e cafés.

À minha mãe **Maria**, pelo seu apoio e amor incondicional. Agradeço pelos inúmeros conselhos e abraços que me confortaram nos momentos mais difíceis e também mais felizes.

Ao meu pai **José Carlos** (*in memoriam*), que apesar do brevíssimo tempo que a vida nos permitiu que ficássemos juntos já fora o suficiente para que eu soubesse que jamais estaria sozinha.

A toda minha família pelo apoio às minhas decisões e torcida para que meus sonhos viessem a se realizar.

Ao meu noivo **Anderson**, pelo companheirismo e amor ao longo desses anos. Obrigada pela paciência com que lidou com minhas inúmeras crises neste processo e pelos momentos de pausa que me proporcionou.

À **Raquel Pondian Tizei**, por me acompanhar desde a graduação sempre me mostrando que é possível ir além dos limites com que nos deparamos.

À **Sheva Pahaliah**, por me ensinar que cantando o mundo gira mais devagar, é mais leve e muito mais bonito.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, colaboram para a concretização de minha trajetória no mestrado.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade com que forneceram as informações necessárias para a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, especialmente às secretárias, Amélia e Elaine, que a cada semestre esclareceram minhas dúvidas e me ajudaram prontamente com os processos burocráticos que emergiam.

A Deus, o melhor parceiro!

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

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

*(Eduardo Galeano)*

Oliveira, Beatriz Cristina de. *Psicólogos escolares e professores: a parceria como mediação de práticas educativas críticas*. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.

### **Resumo**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as intervenções do psicólogo escolar com potencial para promover parcerias com professores. Assumiu-se a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que ressalta a importância do outro nas relações, compreendendo que o ser humano se constitui e é constituído nas interações sociais. Adotou-se o materialismo histórico-dialético como método para o acercamento do fenômeno investigado na pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo participativa e com características de pesquisa-intervenção. A construção das informações teve como fonte entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com sete professores que trabalhavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública estadual localizada no interior do Estado de São Paulo e seis psicólogas escolares integrantes do grupo de pesquisa “Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED” que atuaram conjuntamente com os docentes no contexto da sala de aula ao longo dos anos letivos de 2016 e 2017. Complementaram os dados, diários de campo de três encontros reflexivos que ocorreram durante os horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) entre a psicóloga-pesquisadora e dois grupos de professores, mediados por diferentes modos de expressão artística, como artes visuais, músicas, poemas e filmes, com enfoque da Psicologia da Arte, especialmente os pressupostos de Vigotski, que sustentam as práticas interventivas realizadas pelo nosso grupo de pesquisa, ao qual se vincula este estudo, a fim de acessar os significados e sentidos que constituem os modos de sentir, pensar e agir dos atores escolares. Os resultados revelaram que as interações entre as psicólogas e os educadores são perpassadas por tensões, conflitos e contradições que colocam em evidência afetos negativos e positivos, caracterizadas por movimentos de avanços e retrocessos que ressaltam a necessidade de superação de representações, concepções e expectativas mútuas em relação ao trabalho desenvolvido por cada profissional. Por outro lado, constatou-se que a experiência de parceria entre psicólogas e professores promoveu ricas reflexões sobre novas possibilidades de atuação do profissional de psicologia na escola, bem como da criação de espaços reflexivos para os professores.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar, Formação de Professores, Atuação do Psicólogo, Desenvolvimento Profissional, Ensino Público.

Oliveira, Beatriz Cristina de. *School Psychologists and teachers: the partnership as mediation of critical educational practices*. 2018. 125p. Dissertation (Master in Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2018.

### **Abstract**

This research aimed to analyse the interventions of the school psychologist with potential to promote partnerships with teachers. It was assumed the perspective of Cultural-Historical Psychology that emphasizes the importance of the other in the relations, comprehending that the human being constitutes and is constituted in social. The dialectical-historical materialism was adopted as a method for approaching the investigated phenomenon in this qualitative research. The construction of the information had as its source individual semi-structured interviews with seven teachers who worked in the final years of Elementary and High School in a public state school in the state of São Paulo and six school psychologists who worked with the teachers in the classroom context during the academic years of 2016 and 2017. The data was complemented with field diaries from some reflective sessions that occurred during the Collective Pedagogical Working Hour – weekly teachers meeting – involving the psychologist-researcher and two different groups of teachers mediated by various types of artistic expression, such as visual arts, music, poems, and movies, based on the Art Psychology and Vygotsky's assumptions. The results revealed that interactions between psychologists and educators are permeated by tensions, conflicts and contradictions that emphasize negative and positive affections characterized by movements of advances and regressions evidencing the need to overcome representations, conceptions, and mutual expectations in relation to the work carried out by each professional. On the other hand, it was verified that the experience of partnership between psychologists and teachers promoted important reflections on new acting possibilities for the school psychologist and creation of reflective spaces for teachers.

**Keywords:** School Psychology, Teacher Training, Psychologist's Performance, Professional Development, Public Education.

## SUMÁRIO

<b>1. O ponto de partida.....</b>	<b>12</b>
<b>2. Caminhos percorridos: encontros e (des)encontros entre Psicologia e Educação no Brasil</b> .....	<b>22</b>
<b>3. A construção do percurso .....</b>	<b>35</b>
3.1. Fundamentos teórico-metodológicos .....	35
3.2. Contexto e cenário de pesquisa .....	39
3.3. Participantes da pesquisa.....	40
3.4. Delineamento da pesquisa.....	42
3.5. A construção da análise.....	44
<b>4. A parceria... um caminho possível? .....</b>	<b>47</b>
4.1. A parceria burocrática .....	50
4.1.1. Primeiras aproximações: cuidando das significações iniciais .....	51
4.1.2. Resistência x Abertura .....	59
4.1.3. Alheamento x Envolvimento .....	64
4.2. A parceria como construção.....	68
4.2.1. Tensionamentos da relação .....	70
4.2.1.1. O outro que ameaça x O outro que acolhe .....	72
4.2.1.2. Indiferenciação de papéis x Diferenciação de papéis .....	85
4.2.1.3. Não participação x Participação.....	92
4.3.1. (Des)construção e (re)construção das representações.....	99
4.3.1.1. Psicólogo clínico/de fora x Psicólogo crítico/parceiro .....	101
<b>5. Horizontes... para onde podemos ir? .....</b>	<b>109</b>
<b>6. Referências bibliográficas.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>119</b>

## 1. O ponto de partida...

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho  
caminhando, refazendo e retocando o sonho  
pelo qual se pôs a caminhar.*

*(Paulo Freire)*

A presente pesquisa versa sobre as relações empreendidas entre psicólogos e professores no contexto escolar estadual público. Relações aqui entendidas como potencializadoras dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e adolescentes; favorecedoras de novas significações das práticas educativas e transformadoras da realidade escolar por meio da ampliação da consciência dos sujeitos – psicólogos e professores – em relação ao que fazem e podem fazer na escola. Neste sentido, faz-se importante contextualizar, ainda que brevemente, quais eram minhas inquietações iniciais e como elas me levaram à elaboração deste trabalho.

Ao ingressar na graduação e tomar contato com a diversidade teórica e prática da Psicologia enquanto ciência e profissão, me interessei prontamente pela Psicologia Escolar e Educacional. Logo no início, gostei muito da disciplina denominada “Políticas Públicas de Educação” que assinalava as inúmeras transformações das políticas educacionais, contextualizando-as e problematizando-as, especialmente no âmbito da Educação Pública de nosso país. Durante o processo de formação fui me envolvendo, mais e mais, com os conteúdos das disciplinas de “Psicologia e Educação”, como também “Psicologia do Desenvolvimento” e “Psicologia Social”, por exemplo. Estas ampliaram minha compreensão sobre os desafios e possibilidades relacionadas à área de Escolar, bem como a importância da atuação crítica do psicólogo nesses espaços.

Lembro-me com carinho das aulas de “Psicologia e Educação” cujos apontamentos, questionamentos e reflexões trazidas pelos professores, sempre se configuravam como convites à transformação dos contextos educativos por meio de uma Psicologia efetivamente comprometida com a realidade e com os indivíduos que dela tomavam parte. A criticidade com que se abordavam as temáticas educacionais e os diferentes modos de constituição dos sujeitos no interior das instituições escolares; alimentavam o meu desejo pela mudança e incitavam em mim a vontade de voltar ao espaço escolar, lugar que me foi muito significativo durante a vida, sobretudo pelas possibilidades que o conhecimento que ali adquiri me ofereceram para explicar a minha realidade. Sentia, agora, de algum modo, que como futura psicóloga, precisava levar contribuições que promovessem modificações positivas nos processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, realizei um de meus estágios, exigência para a formação, em uma escola estadual pública nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio. A inserção na escola proporcionou que eu entrasse em contato com professores que, apesar do sufocamento ocasionado pelas dificuldades associadas à qualidade do ensino público e aos processos burocráticos impostos pelo cotidiano escolar, se mostravam comprometidos e engajados no exercício da docência.

Pude, assim, vivenciar junto deles as dificuldades, limitações e angústias que configuravam o trabalho docente. Este contato mais próximo me permitiu compreender o seu papel na escola e, principalmente, na sala de aula, reconhecendo sua importância na vida dos alunos, no contexto educacional e na sociedade, especialmente porque, apesar dos inúmeros obstáculos impostos pelo cotidiano escolar, as práticas pedagógicas de muitos educadores emergiam com caráter crítico e libertador, visando a transformação daquele espaço e dos estudantes.

Por diversas vezes passávamos os horários de intervalo ou em conversas informais discutindo sobre os assuntos da escola, as dificuldades e possibilidades de ação junto aos alunos, ou ainda, debatíamos a respeito das notícias, relacionadas à escola pública, vinculadas aos meios de comunicação, como jornais e *internet*. Além disso, em muitos momentos também sentávamos para refletir e planejar conjuntamente as atividades que realizaríamos na sala de aula, buscando integrar nossas ações, com vistas à aprendizagem dos alunos.

Foi, a partir deste modo de nos relacionarmos, que passei a me perguntar quais seriam as efetivas contribuições que o psicólogo escolar poderia oferecer aos professores. Com isso, reconhecia a necessidade de basear minhas ações em uma Psicologia que estivesse voltada para as potencialidades dos sujeitos, que considerasse as demandas que a escola apresentava e que se fizesse **COM** os diversos atores escolares, abandonando o enfoque que historicamente se nomeou de “alunos-problemas”.

Estes motivos e experiências mobilizaram meu interesse em conhecer com mais profundidade a relação entre psicólogos e professores, seus modos de configuração, dificuldades e possibilidades que a permeariam. Afinal, poderiam os psicólogos escolares realizar intervenções que fossem potencializadoras de novas significações da ação docente? Existiria uma forma de atuação do psicólogo na escola que tivesse essa intencionalidade? Partindo destes questionamentos, procurei pelo mestrado e ao entrar no grupo de pesquisa “Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas – PROSPED” e me deparei com um modo de relação, denominado de **parceria**, como forma de o psicólogo realizar seu trabalho na escola junto aos docentes.

Ao adentrar a escola, como psicóloga-pesquisadora, com uma doutoranda que coordena encontros reflexivos, nos espaços de Formação Continuada de Professores, as chamadas Aula de Trabalho Pedagógico (ATPCs), me surpreendi com a aceitação e abertura dadas pelos educadores

ao trabalho do psicólogo escolar. Diversas vezes escutei os professores afirmarem “*eu só vim hoje, porque o ATPC era com as psicólogas (sic)*”, “*eu gosto de vocês não sei por que (sic)*”, ou ainda, docentes que apesar de estarem doentes ou se sentirem mal permaneciam nos encontros com a justificativa “*vou ficar por causa de vocês [psicólogas] (sic)*”. Este convívio com os docentes, somado aos meus anseios por investigar a relação entre psicólogos e professores, se constituíram como mais uma motivação à realização desta pesquisa.

Ademais, verifiquei que muitos professores se envolviam nas atividades realizadas com as psicólogas do grupo que estavam na sala de aula, no entanto, outros nem sequer aceitavam aos projetos, não permaneciam na sala e se mostravam reticentes quando minhas colegas buscavam estabelecer conversas ou contar sobre a realização de suas ações com os alunos. Essa situação também me levou a perguntas sobre os motivos que levariam alguns docentes se abrirem às intervenções psicológicas, envolvendo-se, mostrando interesse e participando ativamente das propostas, ao passo que outros se distanciavam e rejeitavam a presença do profissional de Psicologia.

Passei a me questionar, em decorrência dessas observações que sinalizavam haver um vínculo estabelecido com a psicóloga-doutoranda e também com as demais psicólogas de nosso grupo de pesquisa, se essas relações corresponderiam ao que se poderia denominar de parceria e as elegi como foco de investigação na tentativa de compreender: O que caracteriza uma relação de parceria? Como ela se constrói? Quais as suas potencialidades? O que pode produzir no contexto escolar? E no trabalho do psicólogo? O que estaria na base dessa relação que poderia configurá-la como um modo efetivo de atuação para o psicólogo escolar? Que práticas psicológicas seriam promotoras da adesão de professores como parceiros? E as que os levariam a se desvincularem da parceria?

Porém, necessitamos considerar que, de acordo com a literatura encontrada na área de Psicologia Escolar e Educacional, muitas vezes, não há clareza sobre o trabalho do psicólogo na escola, tanto por parte dos educadores como dos próprios profissionais de Psicologia, acarretando inúmeras incompreensões acerca das ações psicológicas que podem ou não desempenhar (Martínez, 2010). Em virtude disto, Petroni (2013) e Viana (2016) ressaltam que a compreensão que se tem a respeito do papel do psicólogo escolar tem sido, na atualidade, o maior empecilho que se enfrenta, visto que os atores escolares, especialmente os docentes, se aproximam expressando demandas centralizadas na busca de diagnósticos e encaminhamentos de alunos com “dificuldades de aprendizagem” ou “problemas comportamentais”.

É preciso recordar, com isso, que historicamente a atuação do psicólogo junto aos professores, eximia-o de suas responsabilidades educativas, sobretudo com os educandos considerados como “difíceis” e, esta tarefa, era delegada exclusivamente ao profissional de Psicologia (Andaló, 1984) que atuava sozinho, permanecendo na superficialidade das questões educacionais, isto é, no aparente das relações escolares. Por outro lado, temos verificado, cada vez com mais frequência, o reconhecimento da importância que os docentes possuem para o desenvolvimento e efetivação das ações psicológicas no contexto escolar, conforme destacam Oliveira e Marinho-Araújo (2009).

No entanto, Souza, Petroni e Andrada (2013) relatam que os educadores, ao perceberem que as ações do psicólogo nem sempre correspondem às suas expectativas, passam a resistir, impossibilitando, por vezes, o desenvolvimento de intervenções que estejam voltadas ao enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. Contudo, diferentes pesquisas, do grupo PROSPED, em andamento, apresentam dados que demonstram a abertura dada pelos professores às práticas do psicólogo, sua participação e contribuição para a objetivação das propostas provenientes do campo da Psicologia Escolar e Educacional.

O que se percebe, portanto, na atuação com os professores é o fato de que não se superou a visão do psicólogo como um profissional distante da realidade em que a escola está inserida e de seus participantes (alunos, professores, gestores e outros), sendo ainda entendido como aquele que faz diagnósticos e avaliações individuais. Dessa maneira, o psicólogo escolar tem sido um profissional que “vaga” pelas relações escolares sem que encontre um lugar para ocupar na escola. Isto, por sua vez, coloca em evidência que cabe ao psicólogo mudar a compreensão que se tem a respeito de seu papel como de alguém especializado em resolver problemas, avaliar e diagnosticar, principalmente os alunos.

Neste cenário, cabe questionar: Como estabelecer relações com os educadores que ultrapassem as representações tradicionais sobre quem é o psicólogo escolar? De que maneira pode a relação entre psicólogos e professores impactar o trabalho docente, e potencializar os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes que frequentam a escola pública? Que contribuições o psicólogo pode oferecer aos professores? O que pode ser o psicólogo na escola com os docentes?

Considerando isso, destacamos o papel a ser desempenhado pelo psicólogo, especialmente que trabalha nos espaços educacionais. De acordo com Marinho-Araújo (2016, p. 37) “o psicólogo escolar contribui para a promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educativos”. Autores como Andaló (1984), Kupfer (1997), Martins (2003) e Martínez (2010) também destacam este aspecto, enfatizando que o papel do psicólogo é o de agente de mudanças, catalizador de reflexões e otimizador dos processos educativos, cujo trabalho cria um espaço que não existe concretamente, mas que é perpassado pela maneira ampla, complexa, multi e pluri determinada (pedagógica, subjetiva, relacional e organizacional) que configuram as relações e a tessitura dos processos de ensino-aprendizagem no interior das instituições escolares.

Nessa perspectiva, Petroni e Souza (2014) assinalam, com base na Psicologia Histórico-Cultural, que o psicólogo atua nas relações que se estabelecem no interior das instituições escolares, buscando com suas intervenções favorecer a ampliação da consciência dos sujeitos sobre si e sobre o outro. Frente a isso, também devemos considerar a relevância dos atores da escola com os quais o psicólogo interage, em sua própria transformação, visto que não apenas atua nas relações, mas as integra, sendo diretamente afetado pelo que se processa nos encontros com os demais sujeitos escolares. A nosso ver, o psicólogo não pode furtar-se das relações, ou seja, é imprescindível que se reconheça como parte delas, pois nisto reside a principal condição para a reconfiguração de sua imagem e, principalmente, para o estabelecimento de relações pautadas em ações educativas que se constroem **COM** o outro.

A palavra parceria deriva da ideia de parceiro, proveniente do latim *partiarium*, que significa, segundo diferentes dicionários: par, semelhante, igual; quem ou aquele que tem parte; participante; pessoa com quem se comparte, por exemplo. Podemos dizer, assim, que parceria remonta a ideia de aquele que participa ou compartilha algo. Em seu uso corriqueiro e cotidiano, a noção de parceria é de algo positivo, muitas vezes, atrelada ao fato de pessoas unidas para alcançar determinado objetivo que lhes é comum.

A parceria será defendida nesta pesquisa, especialmente na atuação do psicólogo junto aos professores – foco de nossa investigação. A acepção que adotamos, no entanto, difere do senso comum e será apresentada ao longo deste estudo. Por hora, cabe demarcar o caráter de intencionalidade que reveste as ações voltadas a esse fim.

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa PROSPED defendem que o trabalho do psicólogo na escola somente faz sentido se desenvolvidos em parceria com os diferentes integrantes do contexto escolar, envolvendo a participação ativa dos diferentes profissionais e alunos da escola. Isto nos leva a pensar que ela poderia se configurar como um modelo de

atuação do psicólogo, permitindo-lhe assumir uma perspectiva crítica, com a qual procuraria abarcar a complexidade da Educação e das instituições escolares reconhecendo que, os sujeitos e a si mesmo, como sujeitos que se constituem e são constituídos nas relações estabelecidas no seu interior, abrindo espaço para a construção conjunta de formas de lidar, agir e enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano escolar (Souza, Petroni, Barbosa, Dugnani & Andrada, 2014).

As demais pesquisas do grupo também pontuam a parceria como possibilidade de sustentação do psicólogo na escola, ressaltando a necessidade de as ações partirem das demandas apresentadas pela escola, sua execução e avaliação serem feitas com os diversos sujeitos escolares e participantes das intervenções. Destaca-se, ainda, a importância de o psicólogo não impor o seu conhecimento, mas que assuma uma postura crítica e **ao lado de**, tomando a realidade escolar como complexa e contraditória (Souza & Andrada, 2013; Petroni & Souza, 2014; Souza et. al. 2014; Souza, 2016).

Evidencia-se, com isso, a importância de as ações serem construídas com os diferentes integrantes da escola, a fim de se promover mudanças efetivas nesse contexto, a partir de uma concepção de Educação, de homem e de mundo complexa, imbricada nas diversas tramas sociais e subjetivas que constituem os espaços educativos. Por essa razão, compreendemos que a escola é um espaço eminentemente coletivo, o que destaca “a importância de se estabelecerem parcerias, de se dialogar com todos os envolvidos nos processos objetos de intervenções, de se desvencilhar das armadilhas das queixas, do corporativismo” (Souza, 2016, p. 25).

Diante disso, enfatizamos a “potencialidade da parceria do psicólogo com a escola para a construção de um trabalho que favoreça a melhoria das relações, do ensino e da aprendizagem, e o desenvolvimento da consciência dos educadores e alunos” (Souza, 2016, p. 14). Com base neste pressuposto, defendemos que a atuação do psicólogo e suas intervenções com docentes

somente poderão se consolidar, de maneira positiva e capaz de provocar mudanças, quando construídas e desenvolvidas **COM/JUNTO** aos professores.

Identificamos, portanto, a necessidade de ampliar as reflexões e discussões acerca das práticas psicológicas que ocorrem no interior das escolas, sobretudo as que se voltam aos professores; analisar e avaliar intervenções do psicólogo escolar, buscando articulações entre o fazer em Psicologia Escolar e Educacional com os participantes dos contextos educativos de modo a corresponder às suas demandas, contemplando as problemáticas existentes nesse campo. Tal investimento, a nosso ver, possibilitará aos psicólogos escolares delinearem um modelo de atuação profissional baseada no compromisso ético, político e crítico, a fim de se enfrentar as barreiras que se interpõem ao efetivo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Assim, esta pesquisa, alinhada aos estudos do grupo PROSPED, assume como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os pressupostos de Vigotski (1927/1991; 1927/1999; 1931/2000; 1939/2007) que entende o sujeito como constituído e constituidor do meio, sendo o meio fonte de desenvolvimento, o que confere ao humano um caráter eminentemente social. Ancorada nestes princípios e ao modo de atuação do grupo, envolvendo os diversos sujeitos do contexto escolar no processo de construção e desenvolvimento das pesquisas e intervenções, coloca-se como questão a ser respondida: Que intervenções do psicólogo escolar promovem o estabelecimento de parceria com professores, como forma de desenvolver seu trabalho na escola?

Tendo isso em vista, estabelece-se como objetivo geral: Analisar as intervenções do psicólogo escolar que promovem relações de parceria com professores para a realização de ações potencializadoras do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes. Em virtude disso, os objetivos decorrentes são:

- Definir o conceito de parceria com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.
- Discutir sobre as práticas do psicólogo voltadas aos alunos e aos docentes, e a forma de participação dos professores nas intervenções psicológicas.
- Identificar e descrever as concepções dos professores acerca das ações dos psicólogos escolares.
- Identificar e descrever as concepções do psicólogo escolar acerca das ações dos professores.
- Compreender como os docentes percebem a contribuição do psicólogo no desenvolvimento de suas práticas.
- Compreender como o psicólogo escolar percebe a contribuição dos professores no desenvolvimento de suas práticas.
- Refletir sobre um modelo de atuação do psicólogo escolar que tenha caráter crítico e promotor de desenvolvimento.

O presente trabalho organiza-se, portanto, da seguinte maneira: a primeira parte refere-se à fundamentação teórica em que buscamos fazer uma breve retomada histórica sobre a relação entre Psicologia e Educação. Posteriormente, apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o desenvolvimento das pesquisas e intervenções realizadas no contexto escolar. Em seguida, na análise, abordamos as relações de parceria estabelecidas entre professores e psicólogos escolares, tentando compreender suas configurações. Por fim, encontram-se as considerações finais em que procuramos apresentar reflexões acerca de horizontes possíveis ao trabalho do psicólogo na escola, especialmente junto aos professores.

## 2. Caminhos percorridos: encontros e (des)encontros entre Psicologia e Educação no Brasil

*No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas  
Nunca me esquecerei que no meio do  
caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

Nas ciências, há uma diversidade de caminhos epistemológicos, filosóficos, metodológicos, teóricos e práticos que se entrecruzam, aproximam ou distanciam determinados campos de conhecimento e atuação profissional. Observamos, no entanto, que algumas direções são tomadas em detrimento de outras; a existência de problemáticas que, por vezes, se configuram como encruzilhadas e becos sem saída, exigindo que o percurso seja redefinido e reorientado, que se procurem novos rumos, desloquem-se saberes e práticas, ultrapassem-se fronteiras e, principalmente, vislumbrem-se horizontes mais amplos.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem como finalidade discorrer sobre os encontros e desencontros que permearam (e ainda permeiam) a história entre Psicologia e Educação. Sabe-se que as relações entre Psicologia e Educação, como áreas de conhecimentos e práticas, decorrem de tempos remotos, em que eram temas de interesse da Filosofia. Conforme Antunes (2008), a “Grécia Antiga, entre outras civilizações, constituiu-se numa rica fonte de estudos, por sintetizar, em sua produção filosófica, a teoria do conhecimento, as idéias pedagógicas e as propostas sistemáticas de educação da juventude e sua correspondente ação pedagógica” (p. 469).

Verificamos, portanto, que as articulações entre esses campos acompanham a própria história do pensamento humano, constituindo-se como um assunto de estudo complexo e extenso (Antunes, 2008). Retroceder às origens desta interação nos desviaria dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, por essa razão, mencionaremos alguns momentos da história, no contexto brasileiro, tomando atalhos e assumindo a perspectiva da Psicologia, sem a intenção de produzir um texto de natureza historiográfica.

Lanço mão das palavras de Drummond, que abrem este texto, como inspiração ao longo de nossa caminhada, para que olhemos: Quais são as pedras que impossibilitam avanços entre os campos da Psicologia e da Educação? Quais os percursos trilhados, por nós psicólogos, na escola e junto aos seus diferentes participantes? Que passos são necessários para que realmente tomemos a direção da superação das formas tradicionais de representação e compreensão de quem é ou pode ser o psicólogo na escola? Que horizontes são possíveis a nós vislumbrar considerando a magnitude das pedras com que nos deparamos (ou ainda nos depararemos) ao longo do(s) caminho(s)?

Começemos, então, nosso trajeto...

Diferentes pesquisadores observam que os primeiros indícios de encontros entre Psicologia e Educação, em terras brasileiras, datam com a chegada dos jesuítas que já faziam uso de conhecimentos, saberes e ideias psicológicas vinculadas aos processos educativos que envolviam os povos indígenas. No modelo educacional forjado pelos inicianos, encontram-se com frequência, nos escritos que produziam, preocupações relacionadas à terapia e ao controle da conduta dos indivíduos, aplicáveis às questões educacionais (Cruces, 2010; Massimi, 2008; Pfromm Netto, 2011, Yazlle, 1997). Ademais, temas que atualmente consideramos contemporâneos, como aprendizagem, desenvolvimento infantil, a influência dos pais; o papel do

jogo no desenvolvimento, a utilização de prêmios e castigos também já eram abordados estabelecendo vínculos entre os campos (Antunes, 2003).

Entretanto, foi na década de 1830 com a criação das primeiras Escolas Normais, localizadas no Rio de Janeiro e na Bahia e, em 1846, na cidade de São Paulo, que verificamos mais acentuadas a articulação entre as áreas, visto que a Psicologia apareceu como disciplina optativa nos cursos destinados à formação para o magistério. A respeito destas instituições, Antunes (2003) nos fala que

Essas escolas, embora se preocupassem com a formação de professores, era bastante incipiente, tendo seus cursos a duração máxima de dois anos e poucas aulas práticas. Há preocupação com a metodologia de ensino, para a qual o conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como fatores relacionados à aprendizagem, constituíram-se, ainda que de maneira pouco sistemática, como objetivos de estudo e discussão. Somente na segunda metade do século XIX a preocupação com as relações entre processos pedagógicos e conhecimentos relativos ao psiquismo apareceram de maneira mais explícita. No fim do século tais preocupações passaram a incorporar mais efetivamente conteúdos próximos daquilo que, mais tarde, poderia ser considerado de Psicologia da Educação (p. 146).

Documentos produzidos na época mencionada versam a respeito do ensino da Pedagogia e assinalam que vários tópicos de Psicologia eram abordados, considerando que “se o objetivo da Pedagogia é a direção e a educação das ‘faculdades da alma’, a função da Psicologia é conhecer sua natureza e funcionamento, sendo uma disciplina complementar à outra” (p. 32), evidenciando a necessidade de que nos processos educativos fossem contemplados tanto o ponto de vista pedagógico, como também o psicológico (Massimi, 1993a).

A presença dos conhecimentos psicológicos nessas escolas, portanto, definia “as relações de complementariedade entre Pedagogia e Psicologia” (p. 67), destacando a importância de se conhecer e cultivar as faculdades do homem, a fim de se colocarem como recursos teórico-práticos que garantissem o controle da vida social e a formação dos indivíduos enquanto cidadãos (Massimi, 1993b). Em outras palavras, a função dos conhecimentos psicológicos não se constituía como algo meramente especulativa, mas sim interventiva, sendo relacionada, por exemplo, à prática de Pedagogia, voltando-se à vida dos indivíduos e da sociedade (Massimi, 1993a, 1993b).

A complementariedade desses campos tornou-se ainda mais importante, sobretudo ao final do século XVIII, com a Reforma Benjamin Constant, configurando-se como uma possibilidade de transformação social, com base nos ideais positivistas e liberais emergentes naquele período. Segundo Antunes (2003), propôs-se com essa reforma a substituição de uma tendência humanista clássica por uma tendência científicista que preconizava a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário. Com isso, resultou-se na formalização do ensino de Psicologia, sendo a disciplina de Filosofia substituída por “Psicologia e Lógica” e a disciplina Pedagogia desdobrada em “Pedagogia e Psicologia”.

A autora afirma que a Educação ganhava na sociedade brasileira um lugar de destaque, passando a ser concebida como um instrumento fundamental para a concretização do movimento de modernização que já se anunciava no país. Buscava-se, então, a formação de um “novo homem” para uma “nova sociedade” fundamentada nos princípios da racionalidade e organização científica, “cabendo à Psicologia instrumentalizar a Educação para que esta pudesse desenvolver tal processo” (Antunes, 2003, p. 84).

Desse modo, o século XIX se constitui como um dos momentos históricos essenciais para compreendermos a produção e incorporação dos saberes acerca dos fenômenos psicológicos às

questões educacionais, sobretudo com a criação de laboratórios de Psicologia no Brasil, fortemente influenciados pelos rumos que a Psicologia tomava na Europa e nos Estados Unidos, tornando-se uma ciência autônoma que se pautava nos fundamentos da Filosofia e Fisiologia, aliada às demandas do então modo de produção capitalista vigente. Esse quadro denota, de forma mais organizada e sistemática, os encontros da Psicologia com a Educação, principalmente pelos vínculos institucionais ligados, sobretudo, às Escolas Normais, caracterizando-se, posteriormente, como as bases que incidiram em seu processo de reconhecimento enquanto área específica de conhecimento (Antunes, 2003).

Durante a primeira metade do século XX, a principal preocupação da Psicologia com a Educação, foi a de ampliar o conhecimento psicológico relacionado ao campo educativo e escolar. Para tanto, as Escolas Normais se configuraram como uma grande base de sustentação da Psicologia Educacional no Brasil, assim como para seu desenvolvimento como um todo. A Educação, portanto, caracterizou-se como um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e difusão do conhecimento psicológico (Antunes, 2003). Este movimento, da Psicologia aplicada à Educação foi expressivo, com diversas criações de Laboratórios de Psicologia, anexos às Escolas Normais, e nas pesquisas realizadas nesses espaços (Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

Pode-se dizer, com isso, que tanto a Psicologia Educacional como a Psicologia como um todo no país, se consolidaram a partir de seus próprios estudos, experimentos e resultados, já não mais diluídos em outras áreas de conhecimento. Cabe destacar ainda que, em 1912, nas Escolas Normais de São Paulo, o ensino e a aprendizagem de Psicologia, pela primeira vez, foram obrigatoriamente incluídos nos currículos destinados à preparação dos professores paulistas (Pfromm Netto, 2011).

Frente ao exposto, fica-nos evidente, que o “ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que, hoje, denominamos psicologia escolar e (ou) psicologia educacional” (Pfromm Netto, 2011, p. 25). Podemos mencionar, na fase considerada, a importância que tomaram as questões relacionadas ao estudo e medidas, a elaboração, padronização, aplicação e aperfeiçoamento de testes psicológicos voltados aos escolares, e a análise dos processos de aprendizagem que atribuíram, assim, destaque às diferenças individuais e à psicologia da criança (Antunes, 2002, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Pfromm Netto, 2011), o que será, nos anos posteriores, após a regulamentação da profissão, a principal marca na atuação e prática do psicólogo na escola.

Na década de 1920, o movimento escolanovista ganhava força no país tendo como finalidade defender a difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das ideias pedagógicas. Neste período, a Psicologia tornou-se efetivamente necessária à Educação, criando-se demandas específicas para ela (Antunes, 2008). De acordo com Bock (2003), fazia-se substancial compreender como o desenvolvimento da criança ocorria, assim, Pedagogia e Psicologia se aliaram, sendo a última entendida como área de saber capaz de fornecer respostas sobre o desenvolvimento, das formas de pensamento e inteligência; dos afetos e modos de sociabilidade das crianças, aspectos imprescindíveis à Educação e ao trabalho educativo.

Neste período, Pedagogia e Psicologia pensavam a educação como um processo natural de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Por esse motivo, aqueles que não apresentavam determinadas características eram compreendidos a partir de leituras patologizantes que culpabilizavam o próprio educando e sua família; considerados como problemas de “retardo, comprometimento psíquico, dinâmica familiar conflituosa, desestruturação familiar, vítima de

violência familiar” (p. 85), dentre outras coisas, que de alguma maneira perturbava seu desenvolvimento natural, tornando-a inapta à educação normal (Bock, 2003).

Por volta de 1930, intensificaram-se ainda mais a construção de instrumentos de medida das capacidades intelectuais e do rendimento escolar dos alunos. De acordo com Antunes (2008), foi a partir dessa época que os campos tradicionais de atuação da Psicologia (as áreas clínica, organizacional e escolar) se desenvolveram – o que se prolongou durante as décadas seguintes - de 1940 e 1950.

A relação estabelecida entre Psicologia e Educação também “foi essencial para a autonomização da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu” (Antunes, 2002, p. 193). Segundo a autora, a Psicologia encontrou com mais efetividade no campo da Educação as bases que possibilitaram seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que servia como fundamento das teorias e práticas no campo da Educação.

No que se refere às práticas psicológicas, os rumos tomados, especialmente no campo educativo, foram significativos para demarcar os modos de representação e compreensão que ainda identificamos no ideário social a respeito do psicólogo. No ano de 1962, com a Lei Federal nº 4.119, a profissão de psicólogo foi reconhecida e “o psicodiagnóstico e a interpretação de técnicas próprias, foram atividades consideradas inerentes e exclusivas do psicólogo” (Cruces, 2010, p. 25). Desse modo, o profissional de psicologia aderiu ao modelo clínico de atuação, privilegiando o atendimento individual e a concepção de que os sujeitos eram possuidores de males, dos quais precisavam ser “curados”, cabendo-lhe, portanto, essa função (Cruces, 2010).

Sendo o psicólogo, agora, um profissional reconhecido, ocorreram diversas solicitações dos serviços psicológicos na escola, em virtude da ampliação do sistema educacional na época. A Psicologia, por sua vez, se colocou nos contextos educativos que ocupava a favor dos interesses

ideológicos da classe dominante, concernentes aos ideais capitalistas de manutenção das desigualdades sociais, se caracterizando pelo modelo clínico-terapêutico de intervenção (Andaló, 1984; Antunes, 2008; Marinho-Araújo & Almeida, 2014), cujas ações contribuíram significativamente para a exclusão de crianças e jovens da possibilidade de participarem do processo regular de ensino, contribuindo assim, para a produção do chamado “fracasso escolar” (Patto, 1984; 1997).

A atuação do psicólogo visava o aluno, de maneira individualizada e descontextualizada, prestando assistência às “crianças-problemas”, por vezes, encaminhadas pelas escolas, e assumia a tarefa de devolvê-las “bem ajustadas” à sala de aula. Era chamado, portanto, a enfrentar as problemáticas que emergiam na escola e a cuidar das queixas escolares, isentando outras instâncias de suas responsabilidades educativas (Andaló, 1984; Andrada, 2005; Antunes, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Em meio a esse quadro, o psicólogo era um profissional que atuava sozinho, distante dos integrantes e da realidade escolar, entendido como possuidor de um saber, quase mágico, que tudo conhecia sobre o ser humano, seu modo de agir e se comportar, cabendo-lhe a tarefa de identificar problemas e oferecer soluções. Com isso, acabava estabelecendo uma relação de assimetria, verticalidade e poder que lhe conferiam, por um lado, características mágicas e de salvador, e por outro, a ideia de um trabalhador ameaçador (Andaló, 1984; Antunes, 2008; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016).

Conforme apontado pelas autoras, na relação com os integrantes dos contextos educativos, mantinha-se numa posição acima de, cujas ações psicológicas se desenvolviam entendendo os indivíduos como “passivos” no processo de interação. Assim, de maneira acrítica e a-histórica, o psicólogo escolar permanecia, na superficialidade (individualizante e

descontextualizada) das relações estabelecidas no interior da instituição escolar, com suas ações norteadas por demandas externas e não como fruto de suas observações e reflexões.

As principais ações que realizava neste contexto envolviam a: orientação educacional/profissional; problemas, distúrbios, dificuldades de aprendizagem dos alunos; psicometria, isto é, a avaliação psicológica (classificadora e rotuladora); a educação especial e a formação de educadores. Destas práticas, destacaram-se as expressões como: “crianças difíceis”, “delinquentes” e “distúrbios do comportamento” (Antunes, 2002).

Tais compreensões, produzidas pela Psicologia, foram incorporadas pela Educação e se tornaram responsáveis por interpretações que serviram para obscurecer os fatores propriamente escolares, cuja abordagem clínica agravou os entraves encontrados no cotidiano escolar, pois desconsideravam as condições escolares de ensino-aprendizagem e as relações interpessoais (Antunes, 2002). Isto, por sua vez, colaborou para que a Educação e suas instituições ficassem isentas da crítica ou do fracasso, visto que o fracasso era sempre dos sujeitos e “nunca da didática, da estrutura autoritária da escola, de sua desatualização, do projeto político pedagógico ou da política educacional” (Bock, 2003, p. 86).

Contudo, o papel que o psicólogo desempenhava na educação passou a ser criticado. A década de 1970, tornou-se cenário de inúmeras discussões e debates, principalmente pelas intensas transformações políticas e sociais que ocorriam no país, as quais possibilitaram a Psicologia seus primeiros passos no questionamento sobre as teorias e práticas que adotava nos diferentes contextos que tomava parte, a fim de que pudesse corresponder às reais necessidades dos sujeitos e de sua realidade (Marinho-Araújo & Almeida, 2014).

A insatisfação dos psicólogos escolares com sua atuação no final da década de 1970 provocou uma crise que se prolongou pelas duas décadas seguintes. Esse período se caracterizou pela produção de reflexões e pesquisas que evidenciavam os entraves

causados por concepções remediativas e circunstanciais aplicadas ao processo educativo, além de repercussões que originaram desestabilização e insegurança na atuação em psicologia escolar, uma vez que os procedimentos convencionais não mais respondiam com eficácia às demandas do contexto (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 396).

Durante os anos de 1980, fortaleceram-se as análises críticas da relação entre Psicologia com a Educação, assinaladas em obras como “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar (1984)” e “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (1990)” ambos da autoria de Maria Helena de Souza Patto, dentre outras, que denotaram a necessidade de redirecionamento dos caminhos tomadas pelos psicólogos atuantes na área. Nessa década, houveram críticas sobre a maneira inadequada da aplicação dos conhecimentos psicológicos para adaptar alunos e normatizar posturas, a falta de reflexão, análise e planejamento das ações e intervenções psicológicas que de forma descontextualizada desconsideravam a natureza histórico-cultural do ser humano, a realidade dos alunos e suas famílias (Antunes, 2008).

Nesse sentido, é pertinente referir os estudos na área de Psicologia Escolar e Educacional que assumindo uma perspectiva crítica, se colocaram na busca por novas práticas e novos referenciais teóricos que possibilitassem a compreensão do campo educativo abrangendo a sua complexidade, e ações que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, a mudança e a transformação dos espaços escolares/educacionais, cujo movimento direcionava-se para a tentativa de superar o modelo clínico de atuação do psicólogo na escola (Marinho-Araújo, 2016; Meira, 2003, Martínez, 2010; Souza et. al., 2014, Souza, 2016, e outros).

Percebe-se que o psicólogo escolar passou a assumir uma postura, como aponta Antunes (2008), de questionador, curioso e, principalmente, de “não saber”. Houve assim, um grande esforço em que buscou se deslocar nas relações escolares, deixando sua superficialidade e reconhecendo a necessidade de um posicionamento reflexivo, crítico e ético que lhe permitisse se

aproximar dos sujeitos e efetivamente compreender a constituição psicológica do ser humano nos contextos educativos.

Entre os anos de 1990 e 2000, destacam-se a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Ambas possibilitaram a divulgação e produção de conhecimentos psicológicos acerca da identidade do psicólogo escolar, sua atuação nos diversos espaços educacionais, bem como discussões teóricas e interventivas a respeito da Psicologia na Educação (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010).

Já a partir do ano 2000, podem ser verificados diversos avanços na direção de se buscar bases teórico-metodológicas mais críticas para compreender o desenvolvimento psicológico humano, como também para a construção de conhecimentos no campo educacional. Marinho-Araújo (2016) assinala a crescente produção teórica, conceitual e metodológica pautada, sobretudo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em “uma concepção de homem constituído por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais partilhadas no processo histórico vivenciado” (p. 38).

A nosso ver, as mudanças ocorridas na relação entre Psicologia e Educação, ao longo da história, repercutiram diretamente no trabalho dos psicólogos junto aos sujeitos escolares, bem como na sua compreensão acerca destes. No entanto, apesar de todos os avanços, sabemos que, ainda hoje, a relação entre Psicologia e Educação é permeada por tensões e conflitos, principalmente, porque, reconhecemos que tanto a perspectiva tradicional como a crítica de Psicologia concomitantemente atravessam os espaços educativos e as práticas psicológicas.

Podemos dizer que os caminhos percorridos pela Psicologia na Educação se deram fundamentalmente por duas vias: a primeira, voltada para os interesses ideológicos de determinada época cuja finalidade era o ajustamento dos sujeitos e, a segunda, numa perspectiva

crítica em que os profissionais de psicologia assumiram como compromisso a transformação da realidade social e a promoção de desenvolvimento humano.

Durante o percurso, os encontros entre Psicologia e Educação ocorreram, principalmente, facilitados pela Pedagogia, a partir da aplicação dos saberes psicológicos à prática pedagógica, isto é, como área de conhecimento necessária na e para a formação docente, sendo foco de interesse tanto de educadores como de psicólogos. Os desencontros, por sua vez, se deram especialmente relacionados à atuação do psicólogo escolar, pois este adotava o modelo clínico-terapêutico, tropeçando nas variadas pedras de cumplicidade ideológica dominante; de avaliações individualizantes e descontextualizadas, de diagnósticos classificatórios, rotuladores e excludentes, da formação com enfoque predominantemente clínico, dentre muitas outras.

Estes impasses contribuíram para a construção de uma imagem do psicólogo escolar tida, muitas vezes, como a de um profissional da saúde e não da educação, como aquele que está apto para avaliar, diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem e problemas escolares (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2016). Obscureceram-se, assim, as definições a respeito do trabalho do psicólogo na escola, passando a ser visto como o profissional da “falta”, de maneira que pouco ou nada pode colaborar com os docentes, a não ser fazendo acompanhamentos, diagnósticos, avaliações e intervenções junto aos “alunos problemas”, o que lhe colocou em um labirinto de difícil saída.

Vemos, portanto, nos rumos tomados pela Psicologia na Educação que há, por um lado, a constatação de que Psicologia e Educação são campos complementares, especialmente, ao pensarmos nas relações de ensino-aprendizagem, porém; de outro, se distanciaram no que se refere às ações empreendidas pelos psicólogos. É, neste ponto, que residem nossas preocupações: Como superar a relação construída historicamente entre Psicologia e Educação, principalmente referente ao contato entre psicólogos e professores na escola? De que modo desconstruir as

representações que se tem do psicólogo escolar? De que maneira podemos promover encontros entre as práticas psicológicas e as práticas pedagógicas que potencializem os processos de ensino-aprendizagem?

Feitas essas considerações, destacamos novamente que apesar das inúmeras transformações no campo da Psicologia voltada a Educação, não fora suficiente para que efetivamente superássemos as ideias de que somos profissionais que atuamos para além dos “problemas escolares” relacionados aos educandos. Considerando isso, a seguir apresentamos algumas ações realizadas pelos psicólogos escolares junto aos docentes, foco deste estudo, especialmente pautadas nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que se relacionam principalmente aos princípios da **ética humanista** encontrada nas proposições de Vigotski, e buscamos, com isso, entretecer reflexões que ressaltam a necessidade de se ‘tocar em frente’ no trabalho com professores, por meio de relações de **parceria**. Antes disto, porém, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram esta pesquisa.

### 3. A construção do percurso

#### 3.1. Fundamentos teórico-metodológicos

*Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.*

*(Thiago de Mello)*

A presente pesquisa fundamenta-se nos princípios teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nas postulações de Vigotski, como possibilidade de apreensão e compreensão do fenômeno que pretende estudar em sua dinamicidade e transitoriedade. Para o autor, eleger o método de uma pesquisa é uma das tarefas mais complexas colocadas ao pesquisador, motivo que o levou, em sua época, a questionar os métodos existentes em Psicologia, cujas concepções de homem apresentavam-se de maneira fragmentada (Vigotski, 1927/1991; 1931/1995).

Esta crítica está na base de seu ensaio intitulado a “crise da psicologia”, em que se propõe a pensar um Projeto de Psicologia que pudesse estudar o homem em sua totalidade, contemplando a relação dialética sujeito-meio, em que se considerassem as influências dos sujeitos na constituição do meio e do meio na constituição dos sujeitos, mutuamente (Vigotski, 1927/1991; 1934/2001). Propôs, assim, um novo método para as pesquisas em Psicologia elaborando alguns princípios, sustentados pelo materialismo histórico-dialético, os quais nortearam a construção de presente pesquisa, são eles:

a) **A primazia do todo:** considera que a realidade não pode ser compreendida de forma cindida, assinalando a necessidade de que é preciso encontrar a unidade do fenômeno que incorpora o todo, isto é, apreender o movimento, as contradições e tensões que os caracterizam, indo além daquilo que é aparente.

b) **Compreensão do fenômeno em movimento:** conhecer quais são as condicionantes das relações, buscando sua gênese, o que implica entender a origem dos fenômenos e como se desenvolveram para que se manifestassem tal como aparecem.

c) **Olhar o fenômeno como processo e não como produto:** tem em vista a explicação do fenômeno e não apenas a sua descrição, partindo de uma perspectiva dialética em que as coisas se constituem a um só tempo. Desse modo, é necessário acessar os comportamentos fossilizados que se tornaram automatizados ao longo da vida do sujeito, visto que apesar de diferentes modos de expressão também conservam características anteriores (historicidade) que o configuram (Vigotski, 1931/1995).

Estes princípios permitem considerar o homem como sujeito histórico, inserido em um contexto histórico, cujo desenvolvimento psicológico ocorre de modo inseparável do social, sendo este a fonte de seu desenvolvimento. Ademais, pode-se dizer que as relações estabelecidas pelo sujeito com seus pares e com o meio ganham significativa importância, uma vez que é pela apropriação da cultura, mediada pelos outros, e também, pelas possibilidades oferecidas pelas condições materiais de seu contexto, demarcadas social e historicamente que se desenvolverá (Vigotski, 1927/1991; 1927/1999; 1931/2000, 1939/2007).

Isto, por sua vez, nos auxilia na compreensão do papel que o psicólogo possui nas relações que integra no interior das instituições escolares, em virtude de que não apenas intervém sobre elas, como as constitui e é constituído por elas. Este pressuposto, a nosso ver, é

fundamental para que possamos refletir, discutir e analisar sobre suas intervenções na escola, especialmente no estabelecimento de parceria com professores, objetivo desta pesquisa.

Adotando como fundamentos teórico-metodológicos esses postulados, nosso grupo de pesquisa tem buscado acessar o movimento dos fenômenos psicológicos que constituem o processo educativo no contexto da escola pública, procurando abarcar sua complexidade e totalidade, por meio de pesquisas-intervenção, com os diversos sujeitos escolares (alunos, professores e gestores). Nessa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas são de natureza qualitativa, do tipo participativo, possuindo características de pesquisa-intervenção. Entretanto, diferentemente das formas de pesquisa-intervenção encontradas na literatura, os resultados dos trabalhos e discussões do grupo têm delineado e configurado um modo particular de pesquisar e intervir nas instituições escolares, o qual será apresentado a seguir, visto que constitui o procedimento assumido neste estudo.

Com base no projeto-mãe de Souza (2016) denominado “A Psicologia Escolar no enfrentamento da indiferença na escola: práticas interventivas mediadas pela arte”, a pesquisa-intervenção configura-se, inicialmente, como uma forma de acessar e construir informações, no entanto, à medida que penetra o cenário/contexto investigado, passa a agir sobre ele e também sofre sua ação, colocando os próprios objetivos da pesquisa em questão. Então, a relação entre pesquisa e intervenção é de interdependência permanente, configurando a unidade pesquisa-intervenção que, como pares de opostos se negam e se afirmam, se contrapõem e se complementam, e em sua ação de natureza investigativa-interventiva, ora prevalece a intervenção sustentada pelos achados da pesquisa, ora a pesquisa, alimentada e retroalimentada pelo observado e vivido nas intervenções (Barbosa, 2017; Takara, 2017). Este nível de interdependência resulta em mudanças permanentes e contínuas das ações da pesquisa (incluindo seus objetivos) e das ações interventivas (incluindo seus alvos e formas de ação).

Ainda, as ações interventivas do pesquisador favorecem a emergência de contradições que, à medida que são desveladas, demandam revisar e reformular os caminhos da pesquisa, seus objetivos e modos de alcançá-los. Assim, o percurso vai se construindo a partir de avanços e recuos, que conferem novos sentidos à pesquisa, em um movimento permanente que possibilita focalizar o processo; observar para além daquilo que aparece, acompanhar as transformações do fenômeno estudado, como também do próprio pesquisador e da pesquisa (Barbosa, 2017; Takara, 2017).

Assim, a pesquisa-intervenção justifica-se, em conformidade com os pressupostos de Vigotski, por permitir a imersão do pesquisador na realidade que pretende conhecer, o contato mais próximo aos sujeitos e fenômeno estudados. A intervenção permanente e ininterrupta abre espaço para a realização de ações que visam transformar, compreender o movimento, dinamicidade e totalidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos no campo da pesquisa, e entre pesquisador e participantes que, por sua vez, constituem sujeitos e meio investigados (Barbosa, 2017; Dugnani & Souza, 2016; Takara, 2017).

Lança-se mão ainda de materialidades mediadoras, isto é, o uso de diferentes linguagens artísticas que permitam colocar em movimento o fenômeno que se pretende estudar, são alguns exemplos sobre o uso desta ferramenta interventiva os estudos de Andrada (2016) com dança, de Neves (2015) com música e de Barbosa (2016) com contação de histórias. Nas palavras de Souza (2016), em virtude do caráter aberto que a arte possui, possibilita aos sujeitos a configuração de novos sentidos e a transformação da consciência, pois coloca em movimento, pela via do afeto, emoções e sentimentos que evidenciam contradições, a superação da reprodução de discursos, bem como favorecem novas formas de conceber e representar a realidade e a si mesmo.

Com relação à postura do pesquisador, é importante frisar os princípios éticos que norteiam nossa atuação enquanto pesquisadores na escola. Dugnani (2016) aponta a transparência

e a parceria como fundamentais na relação com os atores escolares, para que se permita aos participantes além de terem consciência de sua contribuição em um estudo científico, serem sujeitos que ativamente fazem parte do processo de construção das informações que o constituem e cuja construção integra uma unidade entre o fazer, o sentir e o saber que favorecem a práxis tanto do pesquisador como do participante.

Destacamos também a posição de não neutralidade do pesquisador nos contextos em que se insere, uma vez que a sua intencionalidade em promover transformações no sujeito e no contexto investigado lhe confere um posicionamento ético e político em que é necessário transformar a realidade para conhecê-la (Dugnani, 2016; Petroni, 2013; Takara, 2017). Por essa razão, as pesquisas de Dugnani (2016) e Petroni (2013) denotam que o pesquisador não consegue ficar imune ao vivido na pesquisa, visto que vivencia as tensões e contradições das relações estudadas, sendo chamado a atuar frente às situações com que se depara.

O compromisso do pesquisador encontra-se, portanto, em visar ao desenvolvimento humano, a fim de contribuir, por meio da pesquisa e da intervenção, com a apropriação de formas cada vez mais elaboradas de relações entre os sujeitos, promovendo novos modos de pensar, sentir e agir no mundo, que ampliem suas possibilidades de existência, de escolhas e de atuação na realidade que tomam parte.

### **3.2. Contexto e cenário de pesquisa**

A presente pesquisa teve como *locus* uma escola da rede pública estadual que atende os níveis do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada numa região periférica de uma grande cidade do interior do Estado de São Paulo. Nesta instituição, não há, estabelecida pela legislação, a presença do psicólogo escolar na escola ou na rede de ensino. Entramos nesse

campo há aproximadamente três anos, com a proposta de desenvolver projetos de pesquisa e intervenção relacionados a trabalhos de doutorado, mestrado e iniciação científica. A pesquisa-intervenção, portanto, foi nossa via de acesso à escola. No decorrer desse período, foram muitas as intervenções realizadas com diferentes grupos: no Ensino Fundamental II, envolvendo alunos dos 6º e 7º anos, e no Ensino Médio, com estudantes dos 1ºs, 2ºs e, atualmente, 3ºs anos.

A instituição abrange como público, aproximadamente 1.300 (mil e trezentos) alunos que compõem turmas do Ensino Fundamental II e Médio. No período matutino, das 7h às 12h, atende ao ciclo II do Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano). No período vespertino, das 13h às 18h, recebe unicamente alunos do ciclo II do Fundamental (6º ao 9º ano). No período noturno, das 19h às 23h, contempla alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

O corpo docente da escola tem cerca de 40 (quarenta) professores especialistas e 2 (dois) professores mediadores. A gestão é composta de 2 (dois) orientadores pedagógicos, sendo um do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio; 1 (um) vice-diretor(a), 1 (um) diretor(a). Há ainda, aproximadamente 25 (vinte e cinco) funcionários que desempenham funções de agentes de organização escolar e agentes de serviços escolares.

O espaço físico da escola é composto por: sala da secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, sala de informática, sala de leitura, 12 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, dispensa, pátio coberto, quadra poliesportiva e banheiros femininos e masculinos.

### **3.3. Participantes da pesquisa**

As informações utilizadas nesta pesquisa são provenientes de duas fontes diferentes: diários de campo produzidos em encontros reflexivos com dois grupos de professores, com cerca

de 12 integrantes cada, e de entrevistas com 7 professores e 6 psicólogos. Optou-se pelas entrevistas para uma maior aproximação das questões investigadas, a saber, a compreensão das práticas desenvolvidas pelos psicólogos que favorecem a construção de parceria com os professores para o desenvolvimento de atividades com os alunos. Escolheu-se para entrevistar os professores que acolheram os psicólogos em sala de aula abrindo espaço para que realizassem atividades com seus alunos.

Direcionaram a eleição deste critério: a ideia de que uma parceria envolve ambos os profissionais e não somente a aceitação ou não do professor; a compreensão de que os psicólogos também estão construindo uma prática que necessita ser problematizada, a concepção de pesquisa-intervenção como unidade dialética, em transformação permanente. Do mesmo modo, os psicólogos entrevistados foram aqueles que estavam atuando com os alunos em espaço e horário aberto pelos professores.

Abaixo apresentamos um quadro com características gerais dos participantes, visando resguardar o sigilo de sua identidade:

	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Atua na escola</b>
7 Professores	Feminino Masculino	entre 30 a 60 anos	Português Matemática Biologia Artes	entre 5 a 25 anos

	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Atua na escola</b>
6 Psicólogas	Feminino Masculino	entre 24 e 37 anos	Mestrandas: há 2 anos  Doutorandas: há 3 anos

### **3.4. Delineamento da pesquisa**

As pesquisas e intervenções realizadas pelo grupo PROSPED realizam-se da seguinte maneira:

No espaço da sala de aula e envolve a participação dos docentes (professores-parceiros) para o seu planejamento, execução e avaliação. As atividades realizadas visam favorecer a expressão dos afetos, percepções e pensamento dos alunos, promover a imaginação e refletir sobre a importância da escola e do conhecimento escolarizado no desenvolvimento de funções psicológicas superiores; orientação para o trabalho e continuidade dos estudos, e perspectiva de futuro que abarcam discussões a respeito da vida atual e futura dos adolescentes.

Junto ao corpo docente, especificamente, as ações dos psicólogos acontecem durante os horários de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), cujas principais finalidades centram-se no desenvolvimento de reflexões sobre a vida e condições de trabalho dos educadores. Ademais, há também intervenções direcionadas à equipe gestora, em forma de encontros reflexivos que buscam inserir no Projeto Político Pedagógico definições e direcionamentos que promovam/garantam as mudanças construídas na escola.

Esse modo de abarcar a diversidade de participantes no contexto escolar tem o intuito de aprofundar a compreensão da realidade, abrangendo o máximo de aspectos possíveis do que seria a totalidade do fenômeno que o projeto-mãe do grupo busca analisar e transformar: o desinteresse e a indiferença de estudantes e educadores do Ensino Fundamental II e Médio que tem produzido evasão e adoecimento. Este tipo de abordagem permite, ainda, compreender a dinamicidade dos processos e dos modos constitutivos dos fenômenos que emergem das complexas relações que caracterizam o espaço escolar.

Atualmente, os projetos de pesquisa-intervenção que integram as ações do grupo envolvem: uma pós-doutoranda, cinco doutorandos, três mestrandas e três alunos de iniciação científica. Como estratégia metodológica para acessarmos os sujeitos, seus significados e sentidos, em relação ao vivido nas relações, temos utilizado o que chamamos de **materialidades mediadoras**. “Materialidades porque se trata de símbolos da cultura, mais precisamente a arte, e mediadoras porque acreditamos que seu uso pode atingir a subjetividade dos sujeitos, favorecendo sua expressão e promovendo o desenvolvimento da consciência de si e do outro” (Souza, Petroni & Dugnani, 2011, p. 265). Assim, as pesquisas utilizam diversas formas de expressão artística, como filmes, documentários, artes visuais, contos, poemas, músicas, bibliografias, dentre outras.

Foi a partir desse modo de atuação na escola que ocorreu minha inserção no campo, ao ingressar no mestrado, em março de 2017, passei a acompanhar uma doutoranda do grupo que realizava intervenções com os professores. Com isso, deparei-me com educadores que se mostravam envolvidos em seu exercício profissional, e dispostos a dialogar, refletir e compartilhar experiências, ideias, opiniões, sentimentos. A abertura dada pelos docentes às ações do psicólogo na escola, bem como o estabelecimento de relações de parceria entre esses profissionais e a doutoranda coordenadora da intervenção, revelavam-se promissores das possibilidades de ações do psicólogo voltadas à reflexão sobre a aprendizagem de alunos e práticas de ensino. Além disso, também passei a entrar em contato com as experiências vivenciadas pelos demais colegas do grupo com educadores, ora bem-sucedidas, ora com inúmeras dificuldades, por meio das discussões realizadas em momentos que nos voltávamos para debater e planejar coletivamente as ações que seriam realizadas na escola.

Estas experiências, somadas aos meus anseios de pesquisa, me fizeram eleger este contexto – a relação entre psicólogos e professores - para minha investigação, tendo como

finalidade analisar as intervenções do psicólogo escolar que promovem relações de parceria com professores. Continuei acompanhando a doutoranda durante os anos letivos de 2017 e 2018, e juntamente com ela planejando e realizando intervenções nos horários de ATPC. A cada encontro produzia diários de campo visando subsidiar a compreensão sobre o que promove ou não a relação que temos denominado de parceria.

### **3.5. A construção da análise**

Nossa análise construiu-se tomando como fonte de informações as falas (transcrições) derivadas de entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com professores e psicólogos escolares que versaram sobre a relação de parceria que estabeleceram na sala de aula e também na escola. Constituíram-se ainda como material para análise, os diários de campo dos encontros reflexivos realizados com dois grupos de professores, no ano de 2017, produzidos pela psicóloga-pesquisadora contendo a descrição das intervenções realizadas nos espaços de formação, os gestos, falas, expressão de emoções e sentimentos, dos educadores.

Foram selecionados, visto que o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu ao longo de dois anos, os dados de:

**a) 06 diários de campo:** correspondendo a 3 encontros, em sua íntegra, que evidenciam, na fala dos educadores, a ideia de parceria entre psicólogos e professores - interesse central da presente pesquisa. Os diários de campo retratam encontros diferentes, muito significativos, o primeiro refere-se ao início do trabalho com os docentes em que se buscou apontar as possibilidades existentes na complementariedade entre as práticas psicológicas e pedagógicas; o segundo, configurou-se como momento de avaliação que redirecionaram e modificaram as intervenções desenvolvidas junto aos docentes e, o terceiro, versa a respeito do encerramento do

trabalho no final de 2017, e as impressões dos professores acerca da atuação do psicólogo escolar, especialmente no que se refere à parceria estabelecida com os educadores.

**b) 07 entrevistas semiestruturadas individuais com professores:** que buscaram entrar em contato com os significados e sentidos atribuídos às relações de parceria estabelecidas com os profissionais de psicologia.

**c) 06 entrevistas semiestruturadas com psicólogos:** que também procuraram entrar em contato com os significados e sentidos atribuídos às relações de parceria estabelecidas com os professores.

Os roteiros utilizados nas entrevistas tiveram como função orientar a pesquisadora na apreensão das contradições manifestadas pelo fenômeno estudado não contendo questões que efetivamente fossem perguntadas aos professores, assim, por vezes, algumas questões foram feitas para determinados participantes e para outros não. Portanto, a forma de organização dos dados não se encontra pautada nas perguntas dos roteiros, mas nos temas que delas emergiram.

A princípio, foram realizadas leituras buscando identificar os elementos que mais apareciam nas informações coletadas, bem como as contradições, nas falas dos participantes que estivessem relacionadas aos objetivos propostos no presente estudo. Após muitas leituras e extensas análises, as informações foram organizadas em duas grandes categorias: **a parceria burocrática** e **a parceria como construção**. Destacamos que essas duas grandes categorias, representativas de modos distintos da relação psicólogos-professores, constituem-se como pares dialéticos que se complementam, se contrapõem e se constituem concomitantemente, num constante movimento permeado por tensões e contradições que têm no centro emoções de nuances negativas e positivas.

Feito isso, os trechos das falas dos psicólogos e professores foram organizados de maneira relacional, isto é, procurando destacar as diferentes visões e percepções tanto dos psicólogos

como dos professores, de forma opositiva ou complementativa. Este modo de apresentar as expressões e perspectivas de cada profissional visou dar destaque ao movimento e dinamicidade (tensões, contradições e conflitos) que caracterizam a interação entre psicólogos e professores.

A partir disso, criamos um quadro, que apresentamos a seguir, apontamos os modos como se configuram e constituem as relações estabelecidas entre psicólogos e professores, expondo-os em forma de categorias e suas respectivas subcategorias. Em seguida, abordamos na análise cada um de seus itens.

<b>A PARCERIA BUROCRÁTICA</b>
Resistência x Abertura Alheamento x Envolvimento
<b>A PARCERIA COMO CONSTRUÇÃO</b>
Subcategoria I: <b>Tensionamentos da relação</b> O outro que ameaça x O outro que acolhe Indiferenciação de papéis x Diferenciação de papéis Não participação x Participação
Subcategoria II: <b>(Des)construção e (re)construção das representações</b> Psicólogo clínico/de fora x Psicólogo crítico/de dentro

#### 4. A parceria... um caminho possível?

*Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa; meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.*

(Clarice Lispector)

Apesar de não existirem respostas prontas ou mágicas para o trabalho do psicólogo na escola e em outros espaços, sejam eles educativos ou não, trazemos nossas pesquisas-intervenção como ‘possíveis caminhos’ de atuação desse profissional, sobretudo com professores, e apresentamos nosso ‘modo de andar’ na escola e junto aos atores escolares. Conforme Souza, Petroni e Dugnani (2011) o maior desafio que enfrentamos concerne em “construir formas de atuação do psicólogo que consigam romper as resistências, que atravessem a barreira do fatalismo, da desesperança, das queixas recorrentes, da tristeza, dos sentimentos de fracasso e abandono” (p. 264).

Nessa direção, a parceria, modelo em que nos pautamos e por meio do qual atuamos na escola, vem consolidando a trajetória que temos construído, enquanto profissionais de psicologia, no campo da educação, especialmente em contextos públicos, tomando como base uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar. Seus fundamentos encontram-se alicerçados nos princípios da ética humanista presente no referencial teórico de enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano, cujo principal expoente é Vigotski, que orientam as nossas ações junto aos participantes do contexto escolar.

Delari Jr. (2013) ressalta que o humanismo, encontrado nos escritos de Vigotski, não se refere a ideias do homem bom em “essência” ou a ideias liberais que focam a “realização individual”, mas que também “toma o humano e a realização de suas potencialidades como valor inalienável” (p. 47). Entretanto, os potenciais humanos apenas se atualizam e ampliam; na visão de Vigotski, na ação coletiva - a qual envolveria três ações fundamentais: a **superação**, a **cooperação** e **emancipação**.

Nessa perspectiva, o homem é concebido a partir do que ele ‘pode ser’ e alcançar de ‘mais elevado’, como alguém apto a ir além de suas condições e que somente se realiza quando se supera. Porém, a superação humana pode ou não acontecer, devido às condições materiais e de vida social dos sujeitos, em virtude disso, a cooperação se constitui como uma das principais condições para que se possa ir além dos limites atuais (Delari Jr. 2013). Assim, Souza et. al. (2014) afirmam que a emancipação, como expressão da liberdade de pensamento e ação, é possível somente pela cooperação, via para a superação, exercida **no, com e pelo coletivo**. Estes princípios, segundo as autoras, deveriam ser assumidos pelos psicólogos que procuram atuar nos espaços escolares e, efetivamente, contribuir para que ocorram melhorias no sistema educacional brasileiro.

Essas premissas, portanto, justificam nosso modo de atuação e intervenção nos contextos educativos, viabilizadas pelo que temos denominado de **parceria**. Abaixo destacamos, em linhas gerais, as posturas e ações que podem lançar luz à atuação do psicólogo escolar, conforme assinalam Souza et. al. (2014, pp. 36-37)

- Investir no diálogo como espaço de manifestação dos sujeitos, em que o exercício da fala e da escuta possa promover a reconfiguração de sentidos e significados das experiências vividas no contexto institucional;

- Desenvolver ações envolvendo o coletivo, em que se busquem identificar os afetos e os motivos que estão na base das ações dos sujeitos, refletindo com o grupo, sobre as implicações de seu modo de pensar e agir para si e para o outro;
- Abrir espaços à reflexão, oferecendo elementos que garantam a expressão de cada um, valorizando a diversidade de concepções, de modos de ser e agir;
- Oferecer conhecimentos que possibilitem aos sujeitos ampliarem suas percepções sobre suas condições de trabalho, identificando as condicionantes do modo de produção característico de seu âmbito de atuação;
- Utilizar a arte como materialidade que favorece a expressão de afetos, pela apreciação de linguagens artísticas, como: música, poesia, artes visuais e filmes, favorecendo, assim, a elaboração de emoções e sentimentos pela reflexão sobre os aspectos da obra;
- Estimular os sujeitos à superação dos limites por meio da cooperação, propondo alternativas de ações que possam transformar uma situação social conflituosa na direção de encontros mais saudáveis.

Nesse sentido, ressaltam que “essas ações só serão possíveis quando desenvolvidas [...] em **PARCERIA** com os profissionais da escola. **Esta é nossa concepção de atuação do psicólogo na escola: só se efetiva se desenvolvida COM a escola**” (Souza et. al., 2014, p. 37 – grifo nosso). É por meio dela que abrimos espaços de trabalho, sustentamos nossa atuação na escola e buscamos construir nossas relações com os sujeitos escolares, sobretudo os professores.

Contudo, muitas são as dificuldades que ainda encontramos na relação com os docentes, especialmente associadas às representações tradicionais (modelo clínico) do psicólogo escolar. Os significados e sentidos atribuídos pelos educadores à atuação do profissional de psicologia,

por vezes cristalizados, se constituem como entraves à nossa aproximação e à realização de ações, de forma conjunta, com este profissional na escola.

Considerando isso, a análise que ora apresentamos tem como intuito abordar a relação entre psicólogos e professores, e compreender de que maneira a parceria se configura entre esses profissionais. Procuramos apreender o movimento, a dinamicidade, os tensionamentos e os conflitos que caracterizam essa relação, tomando-a como processo em construção, permanentemente transitório e em constante transformação. Compreensão que nos permite olhar criticamente para a prática do psicólogo com os professores, conforme descreveremos e discutiremos a seguir, buscando manter nosso foco nas questões e objetivos desta pesquisa.

#### **4.1. A parceria burocrática**

Nesta categoria, buscamos apresentar o processo de entrada do psicólogo na escola, visto que se configura como um momento tensionado e muito delicado que poderá permitir sua continuidade no espaço escolar ou não. Aqui lançamos mão da ideia de **burocracia**, para nos referirmos a um momento lento que demanda tempo, é processual, exige persistência e insistência, a fim de que se possam romper ideias pré-concebidas e cristalizadas acerca do trabalho do psicólogo escolar. Ressaltamos, a partir disso, a necessidade de **superação** dos limites colocados por visões distorcidas e representações que já não caracterizam este profissional, sobretudo daquele que assume e atua numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional.

Contudo, nos pautamos no pressuposto de que as relações não são estanques, mas se desenvolvem. Neste sentido, as primeiras aproximações dos psicólogos são marcadas pela dissonância expectativas, significações e objetivos entre estes profissionais. Por essa razão,

consideramos a necessidade no investimento de ações, por parte do profissional de psicologia, que favoreçam o desvelamento dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes, em relação ao seu trabalho na escola. Destacamos, portanto, que o termo utilizado – burocrática – não é tomado como algo estático, mas como movimento em que o psicólogo, por meio de seu modo de se relacionar com os docentes, pode se lançar para transformar as visões que os sujeitos escolares possuem a seu respeito.

#### **4.1.1. Primeiras aproximações: cuidando das significações iniciais**

Muito se questiona a respeito da inserção do psicólogo na escola e sua efetiva contribuição aos processos de ensino-aprendizagem. A ausência deste profissional, principalmente na rede estadual de ensino, é motivo que assevera as incertezas sobre as possibilidades de ação deste profissional, suas funções e o papel que pode desempenhar nos contextos educacionais. O profissional de Psicologia, por sua vez, quando se insere na escola, muitas vezes, desenvolve ações que se configuram como pontuais, em forma de palestras, cursos de formação de professores, coleta de dados para pesquisas, dentre outras, que pouco ou nada contribuem para mudanças da realidade escolar ou de práticas psicológicas voltadas às demandas da escola.

Diferentemente disto, acreditamos que o trabalho do psicólogo somente poderá promover transformações se realizado **por dentro** da escola, ou seja, com sua imersão no contexto educativo, procurando integrar-se ao modo de funcionamento da instituição e dos sujeitos que dela participam, vivenciando com eles as dificuldades e problemáticas que emergem no cotidiano, de forma que seus conhecimentos e intervenções colaborem para o enfrentamento dos obstáculos que impossibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e educadores.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre nossa experiência, especialmente no trabalho com professores, destacando nossas práticas (o que fazemos, como fazemos e por que fazemos) que acreditamos serem aquelas que sustentam, viabilizam e permitem a continuidade das intervenções que realizamos na escola, de nos mantermos presentes com os alunos e com os educadores.

Cabe apresentar, portanto, como se deu nosso percurso e entrada no contexto em que trabalhamos, pois: afinal, como se estabeleceram as primeiras aproximações entre o grupo e a escola? Primeiramente, o contato foi realizado via telefone, por uma das doutorandas e tendo a equipe gestora demonstrado interesse em conhecer nosso trabalho, foi agendada uma conversa inicial, a fim de que pudéssemos explicitar nossos interesses e, principalmente, conhecer as necessidades da instituição. Com o aceite dos gestores e levantamento das demandas institucionais, retornamos para o grupo onde discutimos coletivamente a forma como procederíamos e, com isso, elaboramos nossos projetos de intervenção, alinhando-os ao que fora solicitado pela escola e também aos objetivos de investigação de nossas pesquisas.

Voltamos à escola para conversar novamente com a equipe gestora e apresentar nossos projetos e, posteriormente, participamos das reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) em que mostramos nossas intenções de trabalho na sala de aula, junto aos alunos, para o corpo docente. O trecho abaixo é ilustrativo deste primeiro movimento de entrada do grupo na escola, sobretudo para o estabelecimento de relações de parceria com os professores:

*“A gente apresentou para a gestão, explicamos as questões de nosso grupo, de tudo que a gente tem feito nesses últimos dez anos e **perguntamos qual era a demanda da escola.** Muito bem, eles trouxeram as demandas, a gente voltou para o grupo e montamos os projetos [...]. Nós montamos o projeto, mostramos para a gestão e depois a gente foi nos ATPC’s com os professores. [...] cada um apresentou o seu projeto e conforme apresentamos os projetos, perguntamos na sala mesmo, com os professores, quem se disponibilizava, quem tinha interesse em disponibilizar a aula para participar [...] pelo que eu me lembro **tivemos uma adesão boa dos professores, não teve ninguém que... dos***

*que estavam presentes, não teve ninguém que se opôs ou que falou que não gostaria [...]. Então, os professores já foram ali, meio na hora, se voluntariando para participar”* (Psicóloga 5).

A partir disso, observamos que a prática dos psicólogos envolveu, já no primeiro momento de acesso à escola, algumas ações, como destacamos a seguir:

a) tomar a demanda escolar como ponto de partida para a construção de projetos, ações e intervenções, integrando os interesses da escola e seus agentes aos interesses dos psicólogos;

b) estabelecer conversas iniciais com todos os sujeitos escolares envolvidos que favoreceram compreender as reais necessidades que a instituição escolar apresentava, as expectativas em relação ao trabalho do psicólogo e as ações que desenvolveria, e considerar suas opiniões e ideias como componentes importantes na elaboração de propostas de trabalho;

c) explicitar as contribuições que a Psicologia Escolar e os psicólogos poderiam oferecer aos processos educativos; e,

d) favorecer a participação ativa dos sujeitos (alunos, professores, gestores e outros) na construção das propostas de trabalho.

Acreditamos que essa postura do psicólogo que entra na escola respeitando o trabalho dos professores, ouvindo suas ideias e opiniões, e convidando-os a participar, favoreceu, neste primeiro momento, não apenas a adesão aos projetos, como também contribuiu para a **aceitação da figura do psicólogo na escola**. Entretanto, consideramos também que previamente ocorreram contatos com a equipe gestora que autorizou a entrada dos psicólogos na escola, apresentou suas demandas e manifestou interesse nos projetos. Essa adesão da equipe gestora que, se por um lado facilita a aproximação dos psicólogos com os docentes, por outro pode ser entendida por eles como imposição, sobre a qual se veem impossibilitados, ao menos de maneira explícita, de se

oporem ou discordarem. Ou seja, à época tínhamos clareza dos conflitos que enfrentaríamos em função desta condição que caracteriza nossa entrada na escola, visto não haver a figura do psicólogo escolar como profissional no sistema público de ensino.

Segundo Souza, Petroni e Dugnani (2011), o principal obstáculo que se apresenta nas relações escolares concerne à questão de que nas escolas fala-se **de** e não **com**. Razão esta que justifica nossos esforços, já neste primeiro momento, para estabelecer diálogos com todos os atores escolares e possibilitar que participem ativamente das propostas e ações interventivas.

A falta de investimento no diálogo e no desenvolvimento de um trabalho coletivo, muitas vezes, se constitui condição para que os gestores se percebam solitários, os professores trabalhem individualmente e se queixem da falta de apoio e solidão; e os alunos vivenciem o abandono que se reflete, como observamos, no desinteresse pelas atividades oferecidas (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). Essa situação configura-se como um dos maiores dificultadores para o desenvolvimento de propostas de trabalho que se pretenda realizar na escola.

No entanto, nossas experiências demonstram que a implementação de ações educativas cujo caráter crítico e transformador constituem suas finalidades são possíveis; e a sua construção, por meio da elaboração de projetos, apresenta-se como uma estratégia viabilizadora de práticas e reflexão. Em nossa perspectiva, o trabalho com projetos ampliam as possibilidades de construção conjunta com os educadores, isto porque, além de se configurarem como ‘fio condutor’ das ações psicológicas, também permitem o levantamento de questões e a exposição de dúvidas, a articulação de saberes psicológicos e pedagógicos; a criação, sistematização e organização de estratégias interventivas e, principalmente, a vinculação dos fazeres de todos os profissionais envolvidos às reais necessidades e demandas provenientes do contexto educativo. Permite, ainda, a construção de um conhecimento mais abrangente sobre a realidade da instituição e sobre o cotidiano vivido pelos seus agentes, fomentando assim uma perspectiva de trabalho coletivo.

Percebemos que, culturalmente, os professores e/ou profissionais, das mais diversas áreas, assumem sozinhos a responsabilidade pela elaboração, execução e finalização dos projetos realizados na escola, sem mobilizar o coletivo ou que visem à efetiva aprendizagem daqueles que se encontram envolvidos nas propostas. Do modo contrário, entendemos que a escola, espaço eminentemente coletivo, pode favorecer o estabelecimento de relações que busquem o enfrentamento e superação dos desafios do cotidiano escolar.

Poder adentrar o campo educativo e apresentar nossas propostas representa, para nós, a oportunidade de construir com os diferentes sujeitos escolares práticas psicológicas efetivamente críticas que se colocam a serviço dos indivíduos e de sua realidade, visando favorecer a transformação das relações que empreendem; a (re)configuração dos significados e sentidos que atribuem as vivências que experimentam nesse espaço, e promover o desenvolvimento da consciência crítica que lhes permitam - e ao próprio psicólogo também - terem ampliadas suas possibilidades de atuação no mundo e com os outros. Contudo, do ponto de vista dos professores, o que significa aderir aos nossos projetos? Por que razão aceitam disponibilizar suas aulas? O que os levam a compartilhar conosco o espaço da sala, de maneira que possamos desempenhar atividades com os alunos?

Essas questões só podem ser compreendidas na aproximação das expressões dos docentes, e a fala do Professor 3 nos oferece alguns elementos:

*“Eu acho muito legal, eu sempre acho legal, a gente é muito carente, eu falo assim... o Estado, carente de possibilidades diferentes, então **tudo o que vem de diferente**, lógico... que tem um propósito, um objetivo a ser alcançado, é um projeto, eu acho super legal, super válido, **porque a gente não tem instrumentos na escola**, a gente tem o que? A gente tem o livro didático que nem é para todos, tem a lousa e o giz, e a nossa boa vontade, porque às vezes nem o projetor funciona, nem nada [...]. Quando surgiu essa oportunidade de vocês virem para escola e desenvolver o projeto, **eu nem perguntei qual***

***é o projeto, vem! Para mim já está cabendo, porque eu tenho certeza de que alguma coisa boa vai sair disso”.***

A importância do contexto para o desenvolvimento profissional desse professor se coloca em evidência no excerto acima. De acordo com Vigotski (2010), o meio é fonte de desenvolvimento, ou seja, é condição fundamental ao desenvolvimento do sujeito construído pela apropriação da cultura. Nas palavras de Souza (2016), as demandas criadas pelo meio promovem, no sentido de exigir novas ações ou compreensões dos indivíduos, a reestruturação de seu sistema psicológico que resultam em mudanças nas suas formas de compreender e agir sobre a realidade. Nele e por meio dele os indivíduos participam das interações sociais e experimentam vivências diversas que permitem o estabelecimento de novas relações, atribuição de novos significados e a reconfiguração dos sentidos dados à realidade concreta, a si mesmo e aos outros, desenvolvendo-se e ampliando-se, assim, as formas de ser, agir e pensar no mundo.

Entretanto, as condições de trabalho a que estão submetidos os professores das escolas públicas, problematiza a precariedade demarcada pelas inúmeras faltas, de diversas ordens - organizacional, financeira, pedagógica e relacional – configuram-se como características principais da e na constituição da atividade docente. Se observarmos criticamente o viés ideológico produtor e reproduzidor da escassez de recursos para o trabalho dos professores, perceberemos que esta condição é utilizada para a manutenção de uma escola centrada na memorização e reprodução, a partir de “cópias de textos da lousa ou pelo exercício de atividades que envolvem seguir procedimentos fechados ou localizar respostas únicas em textos didáticos repetitivos” (Souza, 2016).

Dessa forma, de maneira igual, as atividades dos educadores se submetem à rotina, burocracia e mecanicidade, via de regra, proporcionadas por apostilas, alijando-os da

possibilidade de promover um ensino criativo, flexível e crítico, e assim, se percebem presos às amarras do giz, da lousa e do livro didático, como únicas ferramentas de que dispõem para o ato de ensinar. Essas dificuldades, deficiências e modos de funcionamento do contexto escolar, acabam determinando práticas educativas enrijecidas, uma vez que as vivências que experimentam não transformam os modos como os professores – e também alunos – se relacionam com a escola, impedindo-os de acessarem outros níveis de funcionamento psicológico, de alcançarem novos e diferentes modos de pensar e agir. Este fato permite a nós compreendermos a significação atribuída, pelo professor, ao trabalho do psicólogo como **algo diferente**.

Soma-se a essa percepção a significação de que outro profissional pode trazer coisas diferentes, oferecer algo a mais, que enriquece as atividades e o ambiente escolar. Aderir, portanto, ao projeto de outro profissional na escola, representa um caminho para fugir dos mecanismos repetitivos, abrindo assim, espaços para experimentar o novo, de ver algo diferente, de entrar em contato com novos conteúdos, métodos e atividades.

Partindo de Vigotski (2010) e sua ênfase ao papel do meio, isto nos leva a refletir acerca de nosso papel na promoção de situações sociais de desenvolvimento que permitam a ampliação das experiências que alunos e professores vivenciam na escola. De que maneira poderemos corresponder a expectativas como as que nos apresentou o Professor 3? Quais são os recursos que dispomos para viabilizar outros modos de sentir, agir e pensar na e com a escola, isto é, de oferecer o novo, o diferente, “coisas boas”?

Identificamos também, na fala do Professor 4 o significado de nossas propostas como algo diferente, o que mobilizou sua **curiosidade** e lhe permitiu, inicialmente, aderir ao que propúnhamos. No entanto, quando a realidade concreta se impõe inviabilizando a (re)significação

e (re)configuração do vivido e do sentido nas relações com os outros e com o meio, cristalizam-se posturas e atitudes, como aparecem no relato que apresentamos a seguir:

*“[...] uma **curiosidade**, o que eles vão arrumar aí, entendeu? Uma de... **jogar o balde de água fria**. Deixa eles se virarem para ver o que eles... Mais como **um refúgio**. [...]. É mais ou menos isso, então... ‘Ah, é? **Beleza! Deixa...**’ [...] **eu quero ver o que eles vão arrumar com isso**. Foi mais uma **curiosidade** e um **refúgio**... ‘não, eu não vou dar aula, deixa eles mesmo!’”* (Professor 4).

Andrada (2016) enfatiza que os professores experimentam com frequência, no exercício profissional, sentimentos de desamparo, solidão, frustração e impotência, diretamente interligados às tantas expectativas e necessidades não realizadas. Dessa forma, muitas vezes, as significações dadas às relações que estabelecem e à sua atividade profissional configuram-se de maneira negativa, de modo a permitir que contornem o desamparo, a solidão, a falta de competência técnica e outros desafios que a profissão lhes impõe. A desesperança, a incredulidade, a apatia e a indiferença, portanto, são produzidos como os modos de agir, sentir e pensar dos professores nas relações escolares.

Parece que o posicionamento do professor 4 é mobilizado por essa situação: quero ver o que conseguem fazer com estes alunos, nessas condições precárias e enquanto isso “descanso”, fico assistindo somente. Então, trata-se de “pagar para ver” e ainda provar que é muito difícil ser professor e conseguir ensinar os alunos. Mas, como essa postura afeta as psicólogas que se propõem a agir neste contexto?

Entendemos que as ações, realizadas inicialmente, se configuraram como promotoras da **resistência x abertura** na relação com professores. Aqui a **postura de ambos**, psicólogos e docentes, assumirá relevância para o estabelecimento da parceria.

#### 4.1.2. Resistência x Abertura

Além da adesão, a postura que os professores assumem em relação às nossas propostas e também a postura que assumimos em relação a eles, as significações atribuídas a nossa entrada, torna-se um dos aspectos fundamentais para que efetivamente nossas ações ganhem lugar, de modo a serem realizadas na escola e, principalmente, na sala de aula. Buscamos demonstrar, neste item, como o movimento de **abertura** e **resistência**, como postura dos professores e das psicólogas impacta as relações que começam a se consolidar entre esses profissionais.

Para os professores, adotar uma postura de abertura frente às profissionais de Psicologia e suas possíveis contribuições aos processos educativos, envolveria:

*“Ah, eles enxergarem que é uma ajuda válida e reconhecer que eles não são os todos ‘poderosos’, que a gente precisa de ajuda [...] abrir minha mente para isso, estar disposto a receber e a compartilhar”* (Professor 2).

*“A primeira coisa é estar aberto para isso, depois de um tempo que você passa no Estado e vê que o negócio não anda, você se desmotiva, desanima e fica fechado, não aceita mais as coisas. Você vai ver que muitos dos que estão para aposentar são mais difíceis de atingir, de se abrir, de você abrir a mente, de você chegar e falar ‘vamos fazer diferente’. Ele já está mastigado demais pelo sistema, então, ele não irá aceitar tão fácil, **o professor tem que estar com a mente aberta, tentar ver o lado de que pode fazer alguma coisa para mudar, mas é difícil**”* (Professor 6).

*“[...] **baixar a guarda**, eu acho que alguns se sentem tão massacrados que eles se vestem de uma armadura, eles são muito agressivos [...]. Então, eu acho que da nossa parte é necessário **abrir espaço para o novo, aceitar que você é profissional, mas isso não te faz ‘compreendedor’ de todos os conhecimentos [...]**”* (Professor 7).

Nestes relatos, percebemos que aparecem significados diversos para o que denominam de abertura, abrangendo a autorização para um outro entrar em sua sala de aula, ocupando um lugar

que lhe seria privativo, a flexibilização do modo de pensar em relação às possibilidades de atuação ou a mudança de postura frente ao novo, seja um profissional ou um conhecimento. Essas compreensões, que se revelam consoantes ao que se espera de um profissional do ensino, parecem alinhadas ao discurso pedagógico atual e nos questionamos em que medida seriam representativas do desejo dos professores. Ainda, que incômodos produz a presença do psicólogo em suas salas? Seria invasiva?

Como já discutimos anteriormente, na fundamentação teórica, historicamente o psicólogo assumia uma postura **acima de** e procurava dizer, muitas vezes, aos professores o que deveriam e era “correto” fazer. Isto, por sua vez, resultou não apenas no distanciamento desses profissionais, visto que os docentes se sentiam julgados e ameaçados pelo psicólogo, mas também em diversos atritos e conflitos no que dizia respeito às funções que cada um desempenhava nos processos educativos.

Já, em relação às psicólogas, parece-nos que os significados e sentidos, relacionados ao que nomeiam de abertura, giram em torno de seu *‘quefazer’* na escola, num movimento de busca pela construção de uma prática que não tiveram a oportunidade de experienciar de modo crítico no momento da formação:

*“[...] jamais entrar pela via do ‘eu sei mais que você’, ‘eu sou melhor do que você’ ou ‘eu entendo do que você faz’, porque eu não entendo, né? Isso tira também a nossa preocupação, a gente não é professor, a gente não está ali para ensinar o que o professor faz nem o que deve fazer [...]. Vamos tentar construir juntos para tentar contribuir para do processo de ensino-aprendizagem do aluno [...]” (Psicóloga 3).*

*“[...] para estabelecer parceria precisamos estar abertos, a gente precisa escutar o professor, a gente precisa falar também com eles, a gente não pode ficar achando que o professor está naquele espaço de ‘está cedendo uma aula’ ou que o professor está em um espaço em que ele não entende do que estamos falando, então eu não vou conversar [...]”*

*nós temos que escutá-los e estarmos abertos a ouvir o que eles têm a falar, mesmo que seja uma coisa ruim [...] temos que estar abertos [...]*” (Psicóloga 4).

*“[...] de nada adianta, eu Psicóloga 6, ‘bonitona’, chegar lá com um projeto, achando que eu vou arrebentar a boca do balão, não!”* (Psicóloga 6).

Os recortes apresentados remetem às diversas problemáticas que, atualmente, envolvem a formação inicial do profissional de Psicologia, sobretudo no que concerne à preparação para atuar em contextos educativos. Isto porque ainda predomina nos cursos de graduação enfoques na área clínica e da saúde e as poucas discussões sobre os contextos educativos e o papel do psicólogo que, por vezes, se restringem a estágios com discussões não aprofundadas, sem considerar elementos que permitam uma leitura ampliada e dinâmica das instituições educacionais.

Parece que a formação inicial em Psicologia, assim organizada, não favorece a apropriação pelos futuros profissionais de práticas significativas que possam ampliar os significados sobre a atuação na escola ou em outros espaços educativos. Esta condição, proporcionada pela formação, aparece refletida nas expressões ‘não é ensinar’, ‘não é passar por cima do professor’, ‘não é levar soluções’ que coloca em xeque os modos de fazer, as práticas possíveis do psicólogo, especialmente no contexto escolar. Nessa perspectiva, se a atuação do profissional de Psicologia não deve ser tantas coisas na escola, o que ela deveria ou poderia ser?

Sobre essas questões, as Psicólogas 3 e 5 enfatizam a perspectiva crítica como possibilidade de (re)construir o trabalho do psicólogo escolar:

*“A gente não pode perder de vista dentro da escola que estamos falando de uma perspectiva crítica e que não é possível fazer clínica na escola, porque a gente não está lá para olhar isso, para diagnosticar, nem daríamos conta de mil e quinhentos alunos e de suas questões pessoais, emocionais, etc., mas sim para pensar como os processos de*

*ensino-aprendizagem precisam se efetivar e se desenvolver nessa relação aluno-escola, aluno-conteúdo escolarizado, aluno-professor [...]” (Psicóloga 3).*

*“[...] eu ainda vejo psicólogos escolares que chegam à escola para desenvolver uma clínica dentro da escola ou para desenvolver um trabalho dentro das salas de aula tirando o professor, eu acho isso um erro grosseiro, porque você só vai afastar o professor e só vai dizer para ele, indiretamente, que ele não pode colaborar com a atividade [...] é como se você dissesse ‘sai daqui, agora é minha vez, depois você volta’, então, eu acho que esse não é o caminho” (Psicóloga 5).*

A nosso ver, a postura de abertura das profissionais de Psicologia significaria, portanto, um movimento de **abandono da perspectiva de uma prática hegemônica**, reconhecendo-a como parte constitutiva da identidade do psicólogo na escola, para **a construção de uma prática crítica**, favorecedora não apenas da desconstrução das representações dos sujeitos acerca das possibilidades de suas intervenções e modos de atuação, como para a potencialização de processos promotores de desenvolvimento e aprendizagem. Em virtude disso, suas ações na escola necessitam (re)configura-se num esforço que lhes permitam:

- a) desvestir-se da roupagem dominante individualizante e descontextualizada que revestiu historicamente (e ainda reveste) as ações do psicólogo na escola;
- b) abandonar o lugar de ‘aquele que sabe’ para assumir a posição de ‘não saber’ e que ‘constrói junto com’ em que se instaura o diálogo como fundamento da relação; e,
- c) reconhecer o outro como sujeito que contribui para a construção de práticas educativas que possam vir a ter caráter crítico e transformador.

Não cabem dúvidas que nós, psicólogos escolares, enfrentamos um desafio histórico para o qual não fomos preparados. No entanto, não se trata de buscarmos justificativas para nossas deficiências, mas, conforme Souza (2016) chama a atenção, reconhecermos a necessidade de

quebrar as representações que a escola e seus integrantes têm do psicólogo, como profissional que atua junto ao indivíduo, especialmente os alunos, colocando-se como profissional que estuda os sujeitos em seu contexto de interações, cujas intervenções acontecem no âmbito das relações.

Essa questão tem sido objeto de discussão e reflexão de muitos profissionais e pesquisadores, como Guzzo (2011), Marinho-Araújo (2016), Martínez (2010) e Souza (2008), que assumem uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na e com a escola, e avançam no sentido de proporem novas formas de intervenção visando, sobretudo, as contribuições que poderá oferecer. Problematizam, assim, o fato de que não podemos mais continuar nos pautando em teorias, métodos e práticas cristalizados que reproduzem e corroboram as problemáticas educacionais de nosso país, mas que devemos confrontá-las colocando nossos saberes e fazeres a serviço de sua transformação.

Nesse sentido, concordamos com Martín-Baró (1996) sobre a necessidade de repensarmos nossa imagem profissional e formularmos a nós mesmos perguntas críticas referentes ao caráter da atividade que desenvolvemos, buscando responder **a partir de quem e em benefício de quem** nossas intervenções se realizam e se voltam, bem como quais são as **consequências que elas têm produzido** nos sujeitos e na realidade que tomam parte. Perguntas estas que só se tornam possíveis no constante movimento de reflexão que coloca em questão o **‘que’** do **‘fazer’** em Psicologia Escolar.

Em síntese, podemos dizer que ambos que o **cuidado** que permeia a relação e o **respeito** às resistências que, por vezes, os professores manifestam, torna-se essencial para o desenvolvimento da parceria, pois acabam sustentando e mantendo a permanência do psicólogo e a continuidade de suas práticas. Essas serão as bases para que, posteriormente, à medida que se relacionam, o **envolvimento x alheamento** nas propostas psicológicas e nas atividades desenvolvidas na sala de aula aconteçam.

### 4.1.3. Alheamento x Envolvimento

A condição possibilitada pela postura de abertura de ambos, psicólogas e professores, insere-nos em um movimento que busca a integração dos professores às nossas atividades, o que se faz por meio de conversas recorrentes, de maneira individual, em que o conteúdo e dinâmica das propostas são discutidos e a abertura do projeto acontece, de modo a serem feitas alterações que incorporam as sugestões trazidas pelos educadores. Neste momento, as práticas das psicólogas se voltam para promover aproximações com os docentes, envolvendo-os:

*“Quando acabou essa reunião, eu já fui conversar com eles [professores] sobre o dia que poderíamos nos encontrar para eu mostrar o projeto e a gente discutir um pouco sobre ele [...] eu fui um dia na escola, antes de começar com os alunos, apresentei o projeto para os professores que seriam meus parceiros, a gente pensou algumas coisas, eu falei que o projeto não era fechado e que eles poderiam contribuir com o projeto, e eles ficaram depois de me darem um retorno sobre o que gostariam de alterar” (Psicóloga 5).*

Entendemos, com isso, que as conversas recorrentes, a necessidade de retomar os objetivos de nossos projetos, de deixarmos claro quais são as finalidades das nossas ações e das atividades a serem realizadas com os alunos, de convidá-los insistentemente a participarem, abrindo o projeto no sentido de que possam oferecer contribuições; são dimensões da prática que favorecem o envolvimento. Apesar disto, o que observamos na relação com os professores, é o desdobramento de dois movimentos contrários - o de **envolvimento** e o de **alheamento** - conforme exemplificamos:

*“Bom, eu desde o começo eu queria participar (risos), mas eu não tinha condição, porque não pegavam as minhas aulas o ano passado. Mas, eu fui acompanhando desde o começo, fui acompanhando de longe, meio... só observei, esperei a oportunidade de participar, porque eu queria aprender mais, eu queria fazer uma coisa diferente [...]”*

*então, eu sentei com elas [psicólogas] que iriam trabalhar com as turmas, tentei entender melhor o trabalho” (Professor 1).*

*“[...] quando eu fui apresentar a proposta lá na escola, o Professor 1... antes de eu fechar uma turma, veio entrar em contato comigo e falou assim ‘ah, você é psicóloga, nunca tive contato com psicólogo, nunca tive parceria aqui na escola e se você estiver procurando alguma turma do primeiro ano, você poderia ir comigo, a gente poderia trabalhar juntas, porque eu sempre tive **muita curiosidade de trabalhar com vocês psicólogos, eu sempre quis saber como funcionava**’ [...]. E acabou dando muito certo, porque ele queria alguém para trabalhar no primeiro com ele e eu precisava de um professor parceiro no primeiro ano” (Psicóloga 4).*

Compreendemos que a forma como os psicólogos respeitam o trabalho dos professores e os ouve, promove o envolvimento provavelmente em função das concepções e representações que os docentes têm. De acordo com Souza (2005), o respeito é um valor integrante no processo de reconhecimento do outro, isto é, ao respeitá-lo, reconheço-o. Desse modo, o cuidado em respeitar e reconhecer os professores como parte importante do processo de intervenção junto aos alunos, pode criar condições que estes se envolvam no trabalho proposto.

Por outro lado, a Psicóloga 5 nos relata as diversas dificuldades com que se deparou, na tentativa de acessar alguns professores, em virtude da postura de alheamento que estes demonstraram:

*“O professor 9, eu lembro que, depois acabou não me dando retorno nenhum sobre o projeto [...] eu fui entregar o projeto na mão de cada um, o professor 15... eu fui entregar para ele, eu perguntei se ele poderia conversar um pouco e ele falou que sim, ele estava preenchendo umas coisas numa planilha à mão e aí quando eu sentei ao lado dele e **entreguei o projeto ele não olhou para mim nem para o projeto**, ele pegou o projeto, colocou do lado e continuou a fazer o que estava fazendo. Aí eu perguntei ‘você pode conversar um pouco?’ e tal... e ele ‘não, posso fala aí’ e continuou fazendo as coisas. O Professor 11 **nem aceitou o projeto** [...] eu fui entregar o projeto para o Professor 11, ele falou ‘não, não precisa de projeto não... só quero saber o que você fez aí nos últimos dois anos e conta aí’, [...] e o Professor 12 pegou o projeto, falou que ia ler, mas **nunca me***

*deu um retorno. O Professor 13 a mesma coisa, pegou o projeto, falou que ia ler... e nunca me deram o retorno os dois”* (Psicóloga 5).

A postura de alheamento, de quase desprezo pelo trabalho e ação do outro, portanto, não favorece o estabelecimento de vínculos na relação com as psicólogas, tampouco, para o desenvolvimento de atividades que se fazem conjuntamente. Este movimento dos professores, frente às nossas ações, lança-nos inúmeros questionamentos, dentre os quais: Que motivos estariam na base do envolvimento dos docentes em nossas propostas? E de seu alheamento? Quais processos poderiam ser favorecedores da construção de uma relação em que professores e psicólogos se percebessem envolvidos? O que essa postura produz no psicólogo? Não seria isto uma das causas do insucesso da Psicologia nas escolas?

A dinâmica, apresentada até aqui, é promotora da relação que nomeamos de **parceria burocrática**. É por meio dela que estabelecemos conversas iniciais com os sujeitos escolares, conhecemos a instituição e seus participantes, acolhemos as demandas que apresentam, elaboramos projetos de intervenção e fechamos os primeiros contratos de trabalho com os educadores. É o nosso “ponto de partida” e torna-se fundamental não somente pela aceitação das propostas, como também para suas possibilidades de realização e efetivação.

Podemos dizer que esta - **parceria burocrática** - tem na sua base os significados e sentidos (as representações e as concepções) que professores e psicólogos atribuem uns aos outros, sobretudo, no que diz respeito a quem são e/ou ao que podem ou não fazer. Esta é sua característica principal, mostrando-se no fato de que o outro é percebido, seja psicólogo ou professor, como um **estranho**, cujas possibilidades da interação aparecem como algo ainda **desconhecido**.

Outra característica que também podemos citar é a **demarcação dos limites** com que psicólogos e professores se deparam. Isto é, verificamos que os docentes, via de regra, desempenham seu trabalho de maneira individual, solitária, sofrendo as tensões institucionais que recaem sobre eles e condicionam os modos de seu trabalho. Psicólogos que, por sua vez, experimentam as impossibilidades colocadas pelo não reconhecimento das contribuições que a Psicologia pode oferecer à escola; pelas representações tradicionais que permeiam a sua imagem e lhe conferem expectativas que, muitas vezes, não poderá corresponder. E, em um aspecto mais amplo, a impotência vivida pela escola que se vê, cada vez com mais frequência, de mãos atadas para lidar com as problemáticas que adentram seus muros, alijada de sua função social. Aqui destacamos, portanto, a necessidade de **superação** dessas condições.

Como já citamos, compreendemos que o **outro** - psicólogos e professores - é **condição de possibilidade para a superação** das situações vivenciadas na escola e nas relações ali empreendidas. Com isso, refletimos: a relação entre psicólogos e professores possibilita ir além dos limites atuais que cada um vivencia? O que essa relação permite aos psicólogos? E aos professores?

Se a parceria permanecer como burocrática, assumindo o caráter mecânico de que são feitas as rotinas como modo de funcionamento da escola ou de outras ações que se repetem e se reproduzem, as relações não progredem, permanecerão cada um fazendo sua parte – individualmente, e, possivelmente os conflitos irão aumentar podendo culminar na saída definitiva do psicólogo da escola, visto que o professor é detentor do espaço por direito e justiça. Esta pode ser a razão de vermos fracassadas muitas ações da psicologia na escola.

Logo, é fundamental ressaltar o caráter dialético e dinâmico que atribuímos à esta primeira forma de parceria que chamamos burocrática: por um lado, é o início da relação, substancial ao avanço das ações do psicólogo na escola e da mudança das condições de

desenvolvimento do aluno, do professor e do psicólogo; de outro, não pode se constituir como fim do caminho, como conquista, mas ao contrário – é meio de caminho, é mediação do futuro. Tal acepção nos afasta do significado de parceria entendida como contribuição unilateral, e nos põe no lugar do movimento, da busca, da vivência com outros.

É reconhecendo o importante papel do outro para a superação das limitações que se impõem no cotidiano dos sujeitos, das práticas profissionais que desenvolvem e/ou que inviabilizam a ampliação de seus modos de ser, pensar e sentir, que apresentamos a categoria a seguir.

#### **4.2. A parceria como construção**

Conforme sinalizamos anteriormente, existem condições que configuram o contexto escolar e que necessitam ser superadas pelos psicólogos e professores. No entanto, entendemos que a nossa entrada na escola, por meio da **parceria burocrática**, não é suficiente para assegurar que as limitações, com que se defrontam esses profissionais, possam ser alargadas. Aqui o **outro** - psicólogos e professores - e a **relação** que estabelecem, constituem-se como uma via fundamental para que os limites possam ser ampliados e ultrapassados. Em outras palavras, podemos dizer que “uma das principais condições materiais para a superação humana é a **cooperação**” (Delari Jr., 2013, p. 49).

Por essa razão, tomamos como pressuposto o fato de que a relação com os professores não está dada e, portanto, demanda permanentemente ser construída por meio de novas experiências, de outras significações que envolvem os psicólogos e professores. Neste processo, ocorrem tensionamentos em que a (des)construção e (re)construção dos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos colocam em jogo as representações e concepções que cada profissional tem de

si, do outro e da realidade, evidenciando-as. Considerando isso, a presente categoria subdivide-se em outras duas:

Subcategoria I: chamada de “**tensionamentos da relação**” busca ressaltar as emoções, percepções, tensões, conflitos e contradições vividas pelos psicólogos e professores, à medida que se relacionam na sala de aula ou em outros espaços da escola. Compreendemos que refletir sobre os processos afetivos que permeiam o contato entre esses profissionais, com foco no que sentem e os modos como são impactados pelas afecções provocadas nas interações, constitui importante dimensão para que possamos compreender, a partir da maneira como experimentam e vivenciam a relação, as possibilidades e dificuldades que mobilizam ou não os sujeitos para o enfrentamento e superação dos modos de viver a situação.

Subcategoria II: denominada “**(des)construção e (re)construção das representações**” procura apontar a importância do investimento na promoção de experiências que possibilitem a reconfiguração dos significados e sentidos atribuídos aos papéis e funções desempenhados por cada profissional, psicólogos e professores, na relação estabelecida. A visão que o sujeito tem da realidade afeta sobremaneira sua forma de pensar e agir sobre ela e, neste sentido, identificar as concepções e expectativas que psicólogos e professores possuem acerca das ações uns dos outros, não apenas permite que aprofundemos nossa compreensão, como também podemos intervir para modificar as representações cristalizadas. Movimento este que concebemos como fundamental para o estabelecimento e efetivação da parceria.

Ressaltamos que essas subcategorias se constituem como pares dialéticos e sua divisão têm fins didáticos, visando a melhor compreensão do leitor. Ao lançarmos mão da ideia de **construção**, movimento em que constantemente torna possível a constituição da parceria, assinalamos que, como profissionais das relações, podemos atuar intencionalmente nos modos de

configuração e significação das relações que estabelecemos com professores, visando transformá-las.

#### 4.2.1. Tensionamentos da relação

A escola tem se configurado um campo complexo, contraditório e tensionado; um espaço em que ocorrem diversas disputas políticas, econômicas, sociais, pedagógicas, dentre muitas outras, em que por vezes prevalecem o individualismo, o corporativismo e a competição como principais características das relações entre os sujeitos. Observamos, com isso, que há “uma espécie de ‘guerra’ entre os atores da escola, em que uns culpam os outros pelos problemas que aparecem, sem que se faça qualquer movimento de enfrentamento dos conflitos pelo coletivo da escola” (Souza, Petroni & Dugnani, 2011, p. 262).

Parece evidente, a nosso ver, que as instituições escolares e seu modo de funcionamento são atravessados pela ideologia liberal que, nas palavras de Delari Jr. (2013), valoriza a **competição como motor da superação humana**. O outro, nesta perspectiva, é visto como alguém que devemos **temer** ou **subjugar**. Entretanto, o autor enfatiza que a perspectiva assumida por Vigotski nega esses ideais e defende o fato de que para nos tornarmos quem somos precisamos do outro. Assim, ressalta que “se, para nos tornamos nós, necessitamos do outro, cabe eticamente lembrar que para irmos além, o outro é essencial [...]. **A cooperação é imprescindível para nosso avanço**” (p. 49 - grifo nosso).

Porém, tendo em vista que o social é fonte de desenvolvimento e, portanto, fundamental na constituição psicológica dos sujeitos, as concepções, valores e crenças que permeiam um dado momento, tempo e espaço, nos definindo enquanto sujeitos históricos e culturais. Nessa direção, a lógica capitalista se constitui, muitas vezes, como a base de nossas formas de compreensão da

realidade, de organização de nossas ações, bem como dos modos que nos relacionamos com os outros, influenciando sobremaneira nas significações que atribuímos às relações que vivenciamos.

Ao tomarmos como fundamento de nossa atuação os princípios da **ética humanista**, presente nas postulações de Vigotski, assumimos uma perspectiva que além de crítica, também se coloca na contramão dos valores e ideais que orientam as ações humanas que acontecem na escola, por exemplo, visto que buscamos, por meio de nossas intervenções, colaborar para a construção e fortalecimento do coletivo, do respeito ao humano, da ajuda e apoio mútuos, do diálogo aberto, da reflexão sobre o sentido e vivido cotidianamente, como possibilidades de enfrentamento, de maneira conjunta, das problemáticas escolares. Nesse sentido, percebemos que nossa entrada na escola impacta o contexto vivenciado pelos diferentes atores escolares, produzindo tensionamentos, conflitos e contradições.

Isto porque buscamos com nossas ações produzir “dramas”, o que demanda dos sujeitos novas leituras e diferentes significações da realidade. Compreendemos que o tensionamento é algo inerente às relações vivenciadas pelo humano, ao longo da vida, seja com seus pares ou com a realidade objetiva e subjetiva. Vigotski (1925/1999; 2010) nos apresenta o conceito de drama, o qual nos permite entender os tensionamentos em que somos “colocados” como promotores de nosso desenvolvimento. Neste processo, há o confronto, a colisão, a crise, vividos pelo sujeito, relacionados às demandas que o contexto lhe apresenta e os recursos que necessita para correspondê-las, o que provoca no sujeito inúmeras incertezas e dúvidas acerca da realidade. Aqui, destacamos que não apenas os sujeitos na escola vivenciam o “drama” que procuramos promover intencionalmente, mas também o vivenciamos juntamente com eles, sobretudo, à medida que experimentamos os conflitos e contradições que colocam em ‘xeque’ nossas ações, nossos saberes.

Ressaltamos que os tensionamentos trazem em si conteúdos oriundos da própria interação professor-psicólogo e, também, preconceções e representações encontradas no meio social que potencializam, negativamente ou positivamente, a construção da parceria. Destacamos, portanto, que a relação se constitui em meio a esses tensionamentos, cuja dimensão é parte do processo, no qual ambos reconfiguram a concepção de si e do outro, assim, o diálogo se torna via de negociação de significados que sejam comuns, compartilhamento de objetivos e definição dos possíveis papéis que cada profissional poderá assumir.

Como sinalizamos na fundamentação teórica deste estudo, a figura do psicólogo na escola é percebida, muitas vezes, como a de um **estranho**, já que não se sabe ao certo quem ele é ou o que pode fazer, o que dá margem para múltiplas interpretações acerca de seu trabalho. Sobre esta questão, Martínez (2010) ressalta que não existem dúvidas sobre as funções que desempenham o diretor ou o coordenador pedagógico, por exemplo, mas, a respeito do psicólogo, imediatamente surgem interrogações: “Para que serve o psicólogo? O que pode realmente resolver? Qual a especificidade de seu trabalho em relação ao dos outros profissionais da escola?” (p. 40). Em contrapartida, o psicólogo também vivencia o mesmo em relação aos professores, isto é, ao adentrar a escola já traz consigo concepções de qual é o papel do professor, podendo ver nele alguém que poderá acolher ou resistir aos seus “saberes” e ações.

Isto nos leva a pensar: o que acontece quando o psicólogo **entra na sala de aula**? Como a relação vai sendo construída? Que afetos a permeiam? Quais as significações atribuídas, pelos psicólogos e pelos professores, aos modos como se relacionam?

#### **4.2.1.1. O outro que ameaça x O outro que acolhe**

Ao realizarmos a leitura e análise das entrevistas, tanto dos professores como das psicólogas, observamos que inicialmente a construção da parceria encontra-se pautada em

significações que concebem o outro como alguém que, por um lado, **ameaça** e, de outro, **acolhe**. Viver a relação como ameaçadora aparece na possibilidade de que as práticas psicológicas e as práticas pedagógicas sejam julgadas ou avaliadas pelo outro, porém em nossa leitura o sentimento de “estar ameaçado” ou “ser subjugado” decorre por razões distintas.

Para os docentes, sua prática se colocada em “xeque” pelo psicólogo pode “descaracterizá-lo” enquanto profissional, sua identidade e função podem ser questionadas evidenciando seus “não-saberes” e limitações por alguém que, tecnicamente, não tem as mesmas qualificações a respeito das questões pedagógicas e do exercício da docência. Assim, a relação vivida como ameaçadora, se expressa por meio de indicadores que ressaltam sentimentos experimentados, como **intromissão**, **vergonha** e **medo**.

*“No começo eu entrei um pouco em choque, falei ‘**ah, por que eles vão se intrometer na minha aula** (risos)? Mas, aí nós vamos meditando, percebendo... eu falei ‘não, eu tenho mesmo é que deixar mesmo!’, primeiro que eu não tenho nada a esconder, é meu trabalho e, segundo, que eles podem aprender e podem nos ajudar[...]” (Professor 2).*

*“Eu acho que, às vezes, vocês pensam: ‘esses professores são todos loucos’ (risos), porque vocês têm uma paciência que a gente não tem mais, aí a gente grita, bota aluno para fora, intolerância total e vocês ainda com aquela paciência. Terça-feira **eu passei uma vergonha** com o Psicóloga 4, **porque eu fico com vergonha**, aqueles meninos não têm educação, eles gritam, sabe? Ela está falando e tem gente de costas para ela, então eu acho que a postura de vocês é muito diferente da nossa, eu não sei se realmente vocês têm essa paciência ou se vocês já vem preparadas para isso (risos). E se eu estou dando aula e tem um aluno de costas para mim eu não consigo, eu não admito, mas se eu abrir mão disso, eu não consigo ficar mais vinte anos aqui (risos)” (Professor 3).*

*“Os professores têm medo, muito medo de serem usados em trabalhos que denote uma demonstração de que eles são incapazes, entendeu? [...]. Então, eu acho que os **professores têm muito medo de serem comparados com vocês**. Eles não entendem muito claramente que é outro espaço, eu acho que tem que ficar claro para os professores, para mim está claro, mas eu acho que para os professores têm que ficar claro o seguinte:*

*‘sabia que a gente sabe que não tem nada a ver com vocês? Sabia que a gente sabe que a gente está em outro lugar? Sabia que os alunos estão respondendo assim, porque nosso trabalho é outro’. Os professores têm muito medo... eu acho que o empecilho para o trabalho é o medo da competição’’ (Professor 5).*

A nosso ver, o que fica em evidência aqui não é o medo propriamente dito, mas a concepção do que é e faz o psicólogo, ou seja, de que é um profissional que pode enxergar as falhas e deficiências dos sujeitos. Essa representação – de um outro que me ameaça - não é de todo errada - o psicólogo é aquele que me desvela para mim mesmo, que me faz refletir. Neste caso, o que entra em questão não se relaciona com a “não compreensão” do que é o trabalho do psicólogo, mas justamente o contrário: eu não quero refletir, não quero me conhecer, tenho medo do que posso encontrar.

Charlot (2013) nos fala que o docente é um profissional da contradição, porque vivencia em seu cotidiano de trabalho, a ideia de que, por um lado, deve ser um herói, senão será, de outro, um fracassado. Desse modo, sua atividade é compreendida como algo que se aproxima do divino e equivalente a uma missão ou de alguém que falha quando não consegue ensinar, disciplinar os alunos e “estruturar” suas famílias, restando-lhes apenas frustração, desencanto e desânimo na e da profissão.

Por essa razão, as diversas críticas que a sociedade e a própria instituição escolar, atualmente, fazem aos professores, tornam-se um marco de sua identidade profissional e social, sentindo com isso “um profundo mal-estar, por não poder corresponder ao que se espera dele” (Souza, 2015, p. 120). Nesse sentido, suas práticas pedagógicas acabam oscilando entre o “sucesso” e o “insucesso”, entendidos como responsabilidade pessoal, o que não permite muitas vezes, abrirem espaço para os “não-saberes” tampouco para o “erro”. Esta maneira de reconhecer-se enquanto profissional nos auxilia a compreender as percepções a respeito de nossa

figura como algo ameaçador, dado que: estariam os professores preparados para lidar com os seus fantasmas? Com seus “não-saberes”? Ou ainda, de refletirem sobre seus “erros”?

Já, para as psicólogas, ter suas ações julgadas corresponde, muitas vezes, a tê-las rejeitadas ou ignoradas pelos professores, os quais se “impõem” durante o processo interventivo, interrompendo o andamento das ações planejadas. As formas, portanto, dos professores (se ‘colocarem/manifestarem/imporem’) isto é, “resistirem” são experimentados como sentimento de **insegurança e constrangimento**. Abaixo trazemos alguns relatos a respeito desse modo de significar a relação com os professores:

*“[...] tem vezes que o professor, apesar da gente estar lá junto, eu acho que ele [o professor] se sente meio que responsável pela turma ou pelo bom comportamento dos alunos, ou pelo mau comportamento dos alunos e aí **ele atravessa a intervenção**, então, ele... toma... **é como se ele tomasse a frente da sala de novo e aí ele chama a atenção dos alunos, fala que os alunos têm que colaborar [...]**” (Psicóloga 5).*

*“[...] o Professor 13 tinha um movimento, assim... inicialmente muito rígido com os alunos na minha presença, um dificultador que para mim ficou muito marcado foi o de que eu estava em uma das turmas e ele, por várias vezes, tirou alunos de dentro da sala, dias de chamar atenção no grito, sabe? De certo autoritarismo que **eu senti dificuldade** de presenciar e mesmo tendo dito para ele que meu trabalho era outro, que eu estava e que, inclusive, percebia como expressão dos alunos, viesse do modo que viesse e que para mim era importante, mesmo a gente tendo conversado, **parecia que era como se ele quisesse afirmar o autoritarismo diante de mim, sabe?** Ou diante do profissional que estava ali. Dizia ele que era buscando que eles [os alunos] **me respeitassem, mas isso dificultou bastante**, eu senti que foi assim... dificultou o estabelecimento de vínculo com a turma, **foi bem delicado [...]**” (Psicóloga 6).*

*“O Professor 17 era muito mais fechado, no começo... eu estou falando dele nem como professor, mas como pessoa, ele não fazia questão de ser simpático, de cumprimentar, de olhar na sua cara para conversar com você [...]. **Era uma nova construção, de uma nova relação e foi bem aos poucos que eu fui percebendo ele entrando**. A primeira vez que eu percebi, que eu tive uma... é... um posicionamento dele e que eu interpretei como ‘poxa, ele está me vendo!’, sabe? Então, ‘está junto, está junto!’, foi dando uma bronca*

*nos alunos para prestarem atenção, mas ele deu uma bronca que eu não queria que fosse daquele jeito que ele fizesse, que ele falasse [...] eu fiquei muito constrangida com o jeito como ele chamou a atenção dos alunos, mas ao mesmo tempo eu falei ‘eu não posso mexer nisso agora, é o primeiro movimento dele de estar junto comigo’ e foi quando ele começou a vir, de falar [...]” (Psicóloga 3).*

Como lidar com este tipo de conflito em um campo de disputa que caracteriza as relações na escola e na educação? O que está em jogo? Por que os professores/psicólogos agem de determinada forma? E os alunos, como percebem tudo isso? O que isso produz nas psicólogas e nos docentes? O que demanda de suas práticas?

Compreendemos que, frente a essas situações, a prática do psicólogo deve envolver uma **postura clara e declarada, do que pensa e de como conduz sua prática**, se não diante dos alunos, em uma conversa particular com o professor. O profissional de psicologia, por sua vez, não pode ser conivente com práticas de humilhação por um lado, nem, em nome de combatê-las, humilhar ou desrespeitar os professores. Segundo Souza (2005), o respeito é construído nas interações, que se constituem como meio enquanto fonte de apropriação do próprio respeito. Acreditamos que, a partir do vivido, podemos propor intervenções que favoreçam o diálogo e a reflexão sobre o impacto de nossas ações nas relações que estabelecemos, abrindo espaço para a explicitação dos “não-saberes” e aparecimento dos “erros”, entendidos como parte dos processos humanos, de modo que possamos favorecer a ressignificação do sentido e vivido na escola, movimentos que humanizam os sujeitos em relação.

Uma situação que melhor retrata nosso movimento, atrelado a essa questão, refere-se às intervenções que realizei juntamente com uma doutoranda do grupo, a qual trazia como temática questões voltadas a **práticas exitosas** realizadas durante os encontros de ATPC. Na ocasião, a demanda pelo compartilhamento e discussão de práticas pedagógicas nos momentos de formação continuada emergiu em um dos grupos de professores que, posteriormente, explicitada e acordada

com os demais docentes, foi tomada como base para o desenvolvimento de nossas intervenções. Ao longo dos encontros percebemos certo distanciamento e descrédito aos temas ali debatidos, apesar de no âmbito do discurso demonstrarem o contrário. Quando realizamos uma avaliação, ao final do semestre, os docentes ressaltaram que não queriam discussões que versassem sobre suas práticas e que gostariam que falássemos sobre saúde mental.

Os recortes extraídos dos diários de campo, elaborados em 2017, pela Psicóloga 1, contextualizam esse momento:

*“Iniciei o encontro apresentando aos professores uma proposta de que trabalhássemos com práticas exitosas e o professor 19 [...] me disse que até gostaria de falar sobre algumas experiências, porém não queria se comprometer, pois na escola o professor é o último que fala e o primeiro a ser enxotado. Assim, despejou um caminhão de coisas... literalmente lavou a roupa suja no ATPC. Com isso, eu disse que a proposta havia sido pensada a partir de sua própria sugestão [aceita pelos demais docentes dos diferentes grupos] no encontro anterior em que falou que **seria mais útil se os professores pudessem compartilhar suas experiências ao invés de ficarem ouvindo pessoas dizendo o que deveriam fazer em sala de aula.** O Professor 19 retrucou e eu lhe falei que ao final poderíamos conversar melhor sobre a proposta e passei para o objetivo do encontro” (Diário de Campo, 11.03.2017 – 3º encontro).*

*“[...] levei as redações feitas por alguns alunos de duas turmas de segundo ano em intervenções desenvolvidas pela Psicóloga 3, a fim de se problematizar a ideia de êxito como processo e não apenas como produto final de uma ação ou prática. Desse modo, **escolhemos redações que traziam conteúdos distintos, bem como diferentes modos de escrever e se expressar dos alunos [...].** A cada redação lida, eu perguntava o que eles achavam do texto e eles comentavam sobre o conteúdo, sobre gramática e ortografia [...]. Em relação aos textos considerados “ruins”, pelos professores, a fala foi unânime “esse é o nível do nosso aluno, é isso aí que temos em sala, não sabem escrever” [...] aproveitei para revelar aos professores que todos os textos eram dos alunos da instituição, apontei que tivemos acesso aquilo que os professores ensinaram [...] que isto era o indicativo de um caminho exitoso. O Professor 19 discordou “até parece que isto é uma realidade, acho um absurdo quem escreve bem dá para contar nos dedos, a maioria não está nem aí para escola, não sabem ler e escrever. Isto não é importante para mim (sic)”. O Professor 20 rebateu, dizendo “ah, tá! Você não gosta de perceber que está fazendo um bom trabalho? Quer dizer que ver alunos se saindo bem, porque você ensinou e é fruto da*

*sua ação não te toca? O Professor 5 concordou com o Professor 20 e os professores passaram a falar sinalizando que é legal alguém olhar para o que é bom. “É muito difícil olhar para os pontos positivos da nossa ação, o cotidiano em sala de aula nos consome e é mais fácil o que não está dando certo” (sic - Professor 2) [...]. Aproveitei para dizer que o espaço do ATPC era um local que nos ajuda a pensar sobre a prática e que isso era importante, pois quebra a rotina e a reflexão é essencial para olharmos nossa ação, a ação do aluno por outras perspectivas e, assim, trouxe a lembrança de outros encontros que havíamos conversado a respeito do que rompe com o cotidiano, sobre diferentes pontos de vista. Para finalizar pedi aos professores que avaliassem o encontro em uma palavra e as que se sobressaíram foram: **esperança e satisfação**” (Diário de Campo 06, 30.05.2017 – 6º encontro).*

Observamos que as intervenções, em um primeiro momento, foram definidas em conjunto e a partir das conversas com os professores, entretanto, estas mobilizaram sentimentos, emoções e significações opostas as que desejávamos e pensávamos, impactando de modos diferentes a cada professor e grupo. Refletir sobre a situação que vivíamos com os docentes, no grupo de pesquisa, foi essencial para que compreendêssemos o movimento dos professores. Com isso, pudemos reconhecer a importância de promovermos reflexões que permitissem o **ouvir o outro** dando espaço para que expressassem, sem medo de julgamentos, suas percepções e desejos.

*“Hoje retornamos à escola [...]. O encontro teve como objetivo avaliar o primeiro semestre e levantar temas para trabalharmos no segundo semestre. [...] O Professor 5 se propôs a falar primeiro, disse que no geral gostou, porém que não concordou com os encontros que abordaram as práticas exitosas, pois era exaltar a minoria da escola e que tentamos seduzir os professores [...] “eu discordo valorizar uma minoria, nossa realidade é outra. O sistema está falido, não podemos vender uma imagem irreal da educação pública (sic)”. O Professor 20 concordou com a fala do Professor 5 [...]. Pedi para falarem quais temas gostariam que fossem tratados nos próximos encontros. Deste modo, os temas propostos foram: **ansiedade, depressão, adoecimento do professor, saúde mental** e conversar sobre **alunos “laudados”** [...]. Finalizei dizendo que iria conversar com os demais grupos e no encontro seguinte apresentaria uma nova proposta” (Diário de Campo, 08.08.2017 – 7º encontro).*

Demarcavam, assim, que:

*“[...] o profissional deve vir sem questionar a atividade do professor, entendeu? [...]. Eu acho que vocês não têm que vir aqui para refletir a nossa prática, porque essa aí... minha filha! Eu nem sei o que dizer! [...] Esse é um problema gigante! Eu acho que o que tem que ser feito é olhar para o professor, ouvir... [...]. Em minha opinião não pode interferir no pedagógico, porque daí vai misturar e não vai rolar”* (Professor 5 – trecho extraído da entrevista individual concedida à pesquisadora).

A avaliação dos professores ressaltou que suas representações sobre nossas intervenções se imbricavam com as crenças, expectativas, valores e significações mais amplas - parte do meio social - além das experiências vividas nos espaços de formação continuada. O exercício de olhar cuidadosamente esta situação possibilitou que mudássemos a direção de nosso trabalho e, assim, buscássemos favorecer a continuidade da construção da parceria, agora, por outra via, isto é, em vez de desenvolvermos ações que cristalizavam ou reforçavam o olhar para o outro como aquele que ameaça, inserimo-nos no movimento que nos permitisse acolher aos professores e que eles também pudessem nos acolher.

Importa ressaltar que muitos foram os questionamentos que fizemos, assim como discussões no grupo de pesquisa, o que denota a necessidade de dialogar com nossos pares para ampliar nossa leitura da realidade. Este movimento se constituiu como um divisor de águas para nossas intervenções com os professores. A partir dele, passamos a ter mais clareza que precisávamos criar espaços para que os “não-saberes” aparecessem e pudessem ser vivenciados de maneiras diferentes; que o “erro” também fosse compreendido como parte constitutiva da atividade docente, assim como de qualquer outro profissional, de modo que as representações do “herói” ou “fracassado” pudessem vir a ser reconfiguradas e, assim, o lugar do **humano** ganhasse espaço. Dessa maneira, questões relacionadas ao sofrimento - inerente ao ser humano - e possíveis modos de enfrentamento, tornaram-se nosso foco de ação.

Consideramos, nesse sentido, que uma prática favorecedora da superação dos sentimentos de medo, vergonha, constrangimento e insegurança, vividos na relação pode ser viabilizada quando favorecemos a humanização e desnaturalização das relações. A arte como instrumento psicológico que possibilita a migração das emoções, isto é, a transformação do sentido e do vivido pelos sujeitos. Segundo Vigotski (1925/1999), a arte é o social em nós, afigura-se como síntese de um momento histórico, contendo em si afetos, conceitos, representações e características das formas de agir e pensar humanos. É, por isso, capaz de, por meio da expressão das emoções, colaborar para que se orientem, organizem e motivem novas ações e comportamentos.

De acordo com Souza (2016), o sujeito ao entrar em contato com suas emoções, podendo senti-las e expressá-las de maneiras diversas, coloca em movimento o processo de desenvolvimento e ampliação da consciência que lhe promovem outros modos de sentir, pensar e agir. Defendemos, portanto, que ela pode promover vínculos e, ainda, modificar nossa relação com os professores, facilitando que ultrapassemos resistências e formas de representações hegemônicas acerca do psicólogo escolar. Isto porque como materialidade, que evita o confronto direto do sujeito com suas inseguranças e medos, permite que se reflita sobre algo externo vivendo suas emoções, fazendo-as migrar.

Então, a arte favorece, a nosso ver, trabalhar as emoções e se os professores se envolverem no trabalho com os alunos, também podem viver esta experiência junto com os psicólogos. Dugnani (2016) e Souza (2016) ressaltam dois aspectos essenciais da arte: o primeiro refere-se ao **caráter aberto** que a arte possui, não havendo certo ou errado e, o segundo, trata da possibilidade que oferece aos sujeitos de viverem sua emoção de modo mais **protegido**. Assim, na sala de aula, podem ser configurados momentos em que, tanto professores como psicólogos,

podem falar e ouvir, sentir, refletir e agir – horizontalidade na relação – à medida que, pela apreciação artística, evidenciam-se as contradições e nuances do vivido, do percebido, do sentido.

Como denotam nossos dados, apresentados até aqui, a parceria é um processo que requer construção, pelo estabelecimento de vínculos de confiança, de apoio mútuo, de respeito, de posturas claras. “Nessa construção, a apreciação de materialidades artísticas tem se apresentado como mobilizadora da aproximação entre os profissionais, visto seu potencial para pôr os afetos em relevância, favorecer sua migração e elaboração” (Jesus, Neves & Ramos, 2017, p. 80).

A arte, portanto, configura-se como importante aliada na promoção de novas configurações dos significados e sentidos atribuídos à relação entre psicólogos e professores, possível pelo acesso às emoções dos sujeitos que permitem não apenas favorecer o processo de ressignificação das emoções vividas, mas também é potencializadora da percepção do psicólogo na escola como profissional que atua **junto com** os professores. Abrem-se, com isso, espaços para o acolhimento e a aproximação torna-se possível pela via do sensível, assim “o outro que ameaça” pode passar a ser percebido como “**o outro que acolhe**”.

Assim, os vínculos vão se estabelecendo, as aproximações vão se produzindo, os afetos de nuances negativas abrem espaço para a construção de afetos positivos, as emoções e sentimentos vão se transformando, à medida que os tensionamentos são amenizados e os conflitos são superados, pela via do diálogo, discutidos com clareza. Os dados expostos adiante demarcam o movimento promovido pela arte como ferramenta nas intervenções do psicólogo na sala de aula:

*“Tem uma atividade que a Psicóloga 3 fez que depois foi repassado no ATPC que foi ali que me deu ‘Cara, era isso que eu precisava!’, foi **quando ela fez a proposta das imagens surrealistas** e eles transferiram essas imagens surrealistas para a vida deles, o que eles achavam que era surreal na vida deles, né? Como é que eles enxergavam essa questão deles, no ambiente dele e no ambiente fora deles, **quando eu comecei a ver aquelas produções e eu consegui enxergar um pouquinho de mim ali, de forma indireta, eu estava lá, eu! Eu estava ali [emocionada]. Aquilo me marcou de tal***

*maneira que eu falei assim ‘eu preciso respirar, pera aí. eu preciso respirar. Olha, aquilo sou eu e aquilo são eles. Que bom que é assim!’, né?’* (Professor 1).

*“[...] o filme do Tim Maia que eu achei assim... fantástico as discussões que se montou, né? Principalmente em relação às escolhas de vidas deles e me fez pensar as minhas e foi ali que eu elucidei... eu comecei falando para você que em dois momentos diferentes eu pensei: ‘será que esse é o espaço mesmo?’. A resposta eu tive ali **quando eu olhei e pensei: ‘é... é aqui que eu quero brigar, minha trincheira na área da educação, no momento vai ser montada aqui [a sala de aula]’, então para mim me construiu ainda mais, sabe? Foi maravilhoso**”* (Professor 7).

*“[...] eu estava achando que só falando que eu podia tirar aquela pressão de dentro e ela [psicóloga] falou que **pela arte a gente pode fazer isso**. Eu falei ‘eu adoro pintar, adoro cantar, adoro tocar, escrever, desenhar’ e essas são formas de botar para fora isso aí. **Eu decidi que eu vou aprender tocar um instrumento, vai ser... o meu escape!**”* (Professor 2).

O que acaba, por sua vez, repercutindo nos modos de se relacionar com os psicólogos ampliando, a nosso ver, as possibilidades de construção da relação de parceria, conforme comentam as psicólogas:

*“[...] o Professor 17 com quem estou trabalhando esse ano, nas atividades que **eu mostrei o ‘Nunca me Sonharam’, ele se envolveu demais!** Ele se identificava com aquilo, porque... ele pegou principalmente a parte da fala dos professores no documentário, **então, ele se identificou com aquelas falas de um jeito que ele quis justificar para os alunos o que sentia quando escutava aquelas falas** [...] foi uma coisa que tocou ele e acho que ele sentiu ‘acho que eu posso falar aqui’, sabe? [...] acho que foi nesse momento que ele acabou se abrindo mais, ele acabou se deixando... comentando sobre isso, comentando sobre o que ele estava sentindo sobre a escola, o que ele sentia sobre o sistema em geral e eu acho que foi nesse momento que pegou ali a parceria. Depois ele me chamou para conversar, a gente conversou sobre o que aconteceu na sala [...]”* (Psicóloga 4).

*“[...] com o Professor 3 e o Professor 16 eu senti que foi uma **conquista**, mas que não demorou, o Professor 16 só eu que ficava, às vezes, sem saber o que ele estava achando,*

*eu ficava mais insegura [...]. Eu tinha muita insegurança no início do trabalho [...]. Com o Professor 3, a gente acabou estabelecendo um vínculo muito bom com o tempo [...] ele era mais fechado um pouco, ele demorou em entrar, mas quando entrou, e não era contra mim nada, mas ele... o jeito dele [...]. Foi muito significativo e o vínculo foi sendo construído [...]. O Professor 17 [...] aos poucos ele veio demonstrando interesse pelo filme que eu usava [...]. No filme do Tim Maia também, ele viu o interesse dos alunos e eu comecei a perceber que ele estava tendo outra compreensão do trabalho” (Psicóloga 3).*

*“[...] no segundo semestre ele mudou um pouco o posicionamento dele comigo... eu senti que ele começou a acreditar um pouco mais no meu trabalho [...] conforme a aproximação vai acontecendo, eu vejo que os professores vão entendendo melhor o nosso trabalho e vão percebendo, por exemplo, o nosso comprometimento no trabalho, vão entrando em contato com as consequências de nosso trabalho [...]” (Psicóloga 5).*

Este movimento de construção, em que o outro é reconhecido como alguém acolhedor, também aparece nos encontros de ATPC expressos nos indicadores que enfatizam a importância do **acolhimento**, de espaços de **escuta** e **diálogo** aberto, de **reflexão**:

*“[...] o Professor 23 falou sobre seu desenho enfatizando o abraço (acolhimento) [...]. Segundo ele, é importante ter alguém que possa escutar aos professores, pois possuem uma carga de cobranças e exigências muito grandes [...]. Assim, evidenciou que ter alguém que escute sem condená-los e que também pode oferecer uma ‘mão de ajuda’ já é capaz de contribuir para com os professores [...]. O Professor 24 apontou que para ele os encontros se configuravam como um espaço para discutir e refletir, trocar experiências que, muitas vezes, permitiam escutar o colega e mudar sua forma de se relacionar com o aluno, sua forma de fazer [...] afirmou que ‘é o lugar que a gente confia (sic)’” (Diário de Campo, 10.08.2017 – produzido pela pesquisadora - 7º encontro).*

O que se verifica acima é que o outro se sente acolhido, pois se percebe como sujeito respeitado e, neste caso, humanizar o outro significa compreendê-lo sem vitimá-lo tampouco crucificá-lo, ou seja, trata-se de ampliar nossa ação de modo a afetar o outro de variadas formas. E interações pautadas no respeito promovem afetos positivos, como menciona o Professor 8:

*“O Professor 8 falou que “eu que gostaria de agradecer vocês, a tolerância, né? Pelas brincadeiras... quando a gente tem aquele: ‘eu não vou fazer!’; ‘eu não quero’; e vocês vão quietinhas só observando... não dá um chique igual a gente na sala, né? [...] Então, foi muito importante sim, serviu para a gente pensar, refletir... (sic)’. Na sequência, o Professor 25 destacou que [...] ‘a conversa de vocês abre o horizonte para o ponto de vista, é o olhar o outro e não julgar tanto ele, pois um pensa de um jeito, o outro pensa de outro e trazer esse negócio de arte e de música também foi bem interessante, qual é a palavra... é... toca, dá para a gente trabalhar as emoções, então foi gratificante (sic)’. Em seguida, o Professor 1 agradeceu dizendo que “a partir das falas a gente vai aprendendo a se observar um pouco mais, para mim foi bem isso e... me observar um pouco mais. Eu acho que é importante esse tipo de trabalho com a gente, porque às vezes é a única maneira da gente extravasar, **de se conhecer e conhecer o outro também, né? Principalmente de conhecer o outro que trabalha com a gente e que está presente na vida de gente todos os dias por uma convivência em função do trabalho (sic)’ [...]. O Professor 11 falou que ‘eu acho que esses encontros foram interessantes, porque faz com que se olhe para um outro lado e eu acho que isso é importante, você olhar por outra perspectiva através de olhos de outras pessoas aquilo que você está vivenciando, isso eu achei interessante (sic)’” (Diário de Campo, 24.10.2017 - produzido pela pesquisadora – 10º encontro).***

Em suma, parece-nos que a construção da parceria perpassa pelas tensões, contradições e conflitos entre psicólogos e professores em um processo de significação denso e profundo, que ora se mistura, parecem fundir os afetos de psicólogas e professores, ora se distanciam e permitem que se mirem adiante, rumo a novos caminhos. Não é possível ficar a parte do processo, impossível não se transformar quando se propõe sentir junto. Resultam dessa relação sentimentos por vezes negativos, que afastam, porém, as ações cuidadosas e desenvolvidas com base no vivido, por parte do psicólogo, podem favorecer que a vivência de afetos positivos e, dialeticamente, a relação se transforma e a reflexão se instaura como possível, descortinando novos pontos de vista e perspectivas. Processo viabilizado porque olhar de outro lugar permite que os tensionamentos sejam atenuados e se veja com mais clareza o lugar que o outro ocupa, percebendo a complementaridade dos saberes, o que potencializa o poder de agir dos

profissionais. Portanto, a **diferenciação/indiferenciação de papéis**, que se revela fundamental nesta construção, é o tema do próximo tópico.

#### **4.2.1.2. Indiferenciação de papéis x Diferenciação de papéis**

A clareza sobre o papel que podemos ocupar nas relações que empreendemos condicionam nossas possibilidades de ação junto ao outro. Verificamos, na subcategoria anterior, que no movimento em que “me sinto ameaçado” ou “me sinto acolhido” os papéis a serem desempenhados aparecem de maneira confusa e indeterminada, o que dá base para que os tensionamentos e conflitos aumentem. Assim, percebemos que os afetos negativos que permeiam e emergem nessa interação impossibilitam, por vezes, que os profissionais compreendam o que podem fazer e, assim, acabam “invadindo” o espaço do outro, o que diminui as possibilidades de ação conjunta e o poder de agir de cada profissional. Mas, por que a indiferenciação de papéis acontece?

Destacamos que nos processos de ensino-aprendizagem, professores e psicólogos compartilham o interesse em um mesmo sujeito: o aluno. A preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos é o elo fundamental que unifica as ações psicológicas e pedagógicas, visto que o objetivo fim das ações de ambas as áreas é a mudança no desenvolvimento de crianças e adolescentes, o que envolve, necessariamente, o processo educativo, o que a nosso ver, é a principal fonte de confusões e conflitos sobre o lugar que cada profissional pode ocupar, no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem do conhecimento escolarizado e se desenvolvam. Nessa direção, o psicólogo deve realizar ações que favoreçam esclarecer sua prática - o que faz, como faz e por que faz - viabilizando ao docente o movimento de aproximação/diferenciação dessas atividades em relação ao que realiza.

Com isso, entendemos que a não diferenciação dos papéis que cada profissional possui acaba não favorecendo a construção da parceria ou da possibilidade de ações conjuntas, conforme se observa a seguir:

*“[...] tiveram momentos que eu senti que **eu era a substituta dos professores**, tanto que nos momentos em que eles não ficavam. **Em outros momentos parecia que eu estava avaliando o trabalho deles**, mas tinha um nível de, vamos dizer assim, de diferença que eles percebiam do que eu estava fazendo e do que eles faziam [...]” (Psicóloga 2).*

*“[...] eles entendem que o espaço é de uma pessoa, acho... na sala de aula e se não é dele, é dessa outra pessoa [...]” (Psicóloga 3).*

*“[...] quando eu entrei lá, ao longo do ano, os **professores começaram meio que... passar, sei lá, a responsabilidade daquela aula para mim**, então, até quando os alunos começaram a pedir para ir ao banheiro, eles pediam às vezes no meio da aula, os professores começaram a falar ‘fala para a Psicóloga 5, porque **agora a aula é dela**’ e aí eles começaram a passar isso para mim” (Psicóloga 5).*

Deriva da indiferenciação a compreensão, por parte dos professores, de que o psicólogo está na sala de aula para “substituí-los” e, assim, ele pode ter uma “folga”, um momento de “respiro”, o que inviabiliza a construção de uma relação em que ambos participam no desenvolvimento das atividades com os alunos. E, em relação ao psicólogo, é preciso cuidado para não assumir atribuições que não são suas, mantendo-se fiel à **intencionalidade** de sua ação, por mais que esta se aproxime da ação do professor. É preciso, neste sentido, que o profissional tenha clareza do que busca realizar nesse contexto, do por que está realizando suas ações no espaço da sala de aula, e como conduz essa ação de modo a atingir seus objetivos sem adentrar no campo de atuação docente. Também é preciso ter muito critério em suas ações na sala de aula, para não assumir posturas que criticam e buscam dizer aos professores o que devem ou não fazer.

Nesse caso, poderia haver embates, promovendo no corpo docente certo corporativismo e, principalmente, um movimento de “botar o psicólogo para fora” não apenas da sala de aula, como também da escola. O psicólogo, por sua vez, experimentaria o desgosto pela parceria que “fracassa” com aquele docente, seu distanciamento das atividades.

Visando lidar com essas questões, desenvolvemos uma intervenção que denominamos de ‘**ponto de vista**’, a qual resultou dos tensionamentos e conflitos vividos pelos psicólogos na relação com os professores, especialmente no espaço de sala de aula. Estes nos remetiam, na ocasião, a questionamentos relacionados a: ‘**quem é quem?**’. Em debates e reflexões que aconteceram no grupo de pesquisa, fomos entendendo que alguns conflitos só poderiam ser superados se buscássemos lançar luz à diferenciação dos papéis e funções que professores e psicólogos ocupariam na escola.

Nesse sentido, nos orientamos pelas questões: Qual é a atividade fim do professor? Que postura ele espera/necessita dos alunos? Como isso se diferencia da atividade do psicólogo escolar? Responder a essas questões não apenas nos ajudaria a demarcar que nossa pretensão não era ocupar o lugar dos professores junto aos alunos, como também demarcar que nossas ações não objetivam “ensinar”, não é de natureza pedagógica, mas focalizam as “relações”, de modo que as ações pedagógicas e psicológicas, nessa perspectiva, poderiam se configurar como complementares e não como excludentes.

Seguem os trechos dos diários de campo, produzidos pela psicóloga-pesquisadora, que exemplificam o desenvolvimento de intervenções feitas com a Psicóloga 1, que visavam a diferenciação de papéis:

*“O encontro teve como objetivo discutir sobre as práticas dos professores e psicólogos escolares, ressaltando os diferentes pontos de vista de cada profissional, frente às situações que ocorrem no cotidiano escolar, de modo a possibilitar que pudéssemos*

*expor e esclarecer a forma como se dava o trabalho realizado pelo grupo na escola. [...] a Psicóloga 1 trouxe a questão do respeito dentro do coletivo, em relação ao espaço em que as pessoas se encontram, como a sala de aula. [...] procurou refletir discorrendo que para os professores poderem ensinar o conteúdo escolarizado, ele espera que o aluno se aquiete, que ele tenha uma quietude corporal, se concentre, preste atenção, apontando que era diferente, por exemplo, do psicólogo. Destacou que o objetivo do profissional de psicologia não era ensinar, mas sim compreender como os sujeitos se relacionam no espaço escolar. Dessa forma, a quietude para o psicólogo não era necessariamente algo tão importante, mas o falar, o movimento [...]. Partindo da fala da Psicóloga 1, o Professor 14 comentou que havia conversado acerca daquele assunto com a Psicóloga 6 e expôs que havia entendido que o objetivo da psicologia era outro, mas que inicialmente tinha ficado assustado” (Diário de Campo, 16.05.2017 – produzido pela pesquisadora – 5º encontro).*

*“Na ocasião, o Professor 23 trouxe a questão da psicologia ‘tradicional’, apontando que muitas vezes os psicólogos, por meio de testes, intitulam e rotulam uma criança, por exemplo, sem olhar para o processo de aprendizagem, servindo para justificar erros e falhas. A partir disso, perguntou como a questão da avaliação acontecia e o que levava o profissional de psicologia chegar a determinados resultados. Com isso, a Psicóloga 1 buscou esclarecer que existem modos diferentes de se fazer psicologia, destacando que assumimos e nos pautamos em uma perspectiva crítica [...] a Psicóloga 1 ressaltou que os grandes objetivos da escola é o ensino, o aprendizado, a ampliação da visão, ampliação da significação do mundo e que o professor, com sua ação, poderia auxiliar para que o aluno viesse a refletir [...]. Com isso, o Professor 7 afirmou que era justamente o ponto trazido pela Psicóloga 1 que lhe causava inquietação e, assim, questionou ‘até que ponto nós conseguimos ser mediadores do conhecimento e até que ponto nós não impomos a nossa visão?’ [...] busquei discutir a respeito do ponto de vista da psicologia e sua contribuição como complementaridade aos modos de fazer, pensar e agir dos docentes, alunos, gestores, famílias, sem que perdêssemos de vista a complexidade que o contexto escolar possui, sobretudo, por se constituir e ser atravessado pelas tantas e diversas formas de ‘olhar’” (Diário de Campo, 18.05.2017 – produzido pela pesquisadora – 5º encontro).*

A indiferenciação entre Psicologia e Educação, entre psicológico e pedagógico, psicólogo e professores; ou a diferenciação sustentada em atividades pontuais e técnicas, como o teste psicológico, por exemplo, como aparece nas falas acima resultam de uma longa história – nem um pouco harmônica, tampouco com alguma complementariedade, entre esses dois importantes

campos de saberes que em muito podem contribuir para a promoção do desenvolvimento de sujeitos, sobretudo crianças e jovens. A esse respeito discutimos na introdução, quando apresentamos nossa perspectiva de psicologia escolar.

Conforme discutido na fundamentação teórica, a psicologia, desde seus primórdios, esteve atrelada ao campo educativo, servindo como fundamento teórico para as práticas educativas (Cruces, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Pfromm Netto, 2011). Isto ressalta que a Psicologia é um dos saberes que se faz necessário à Educação, porém não é o único nem o principal. Por essa razão, destacamos que a pluralidade de olhares teóricos e práticos é o que enriquecem e potencializam os processos de ensino-aprendizagem.

Outra prática favorecedora para que a diferenciação de papéis possa ser possível, é o que a Psicóloga 2 chama de **‘abertura do trabalho’**. Com isso, nos expõe que, na relação com os professores em sala de aula, percebeu que:

*“[...] eu acho que ter aberto o meu trabalho para ele possibilitou também uma aproximação, no sentido de ele perceber que eu não me importava muito se ele fazia a mesma coisa que eu e também não me importava qual a forma como ele trabalhava, tanto que eu deixava bem claro ‘olha, eu fiz essas perguntas, mas você pode fazer outras’, no final ele até fez outras perguntas, ele nem seguia mais o que eu... o que a gente conversava, porque ele ficou muito mais, eu percebi que ele ficou muito mais autônomo nas atividades dele [...]. Então, eu acho que abrir o meu trabalho nesse sentido de ‘olha, pode usar!’ também fez com que ele fizesse o mesmo comigo, tanto que ele passou todas as histórias que os alunos tinham feito para mim, para eu dar uma olhada, para eu ver o que eu achava, para conversar com ele [...] a gente conseguiu uma aproximação entre o trabalho que ele estava fazendo com o meu trabalho, mas não no sentido de comparação, mas no sentido de junção, de parceria, de compartilhamento [...], quando eu abri o meu trabalho, de falar ‘olha, pode usar isso!’, não é patenteado (risos) e não me importo, eu acho que isso fez com que ele fizesse a mesma coisa comigo, porque de alguma forma também, às vezes eu sinto, que existe uma comparação e, às vezes, existe até uma competição, sabe? De ‘ah, o meu trabalho é melhor do que o seu’ e, na verdade, não é. Eu acho que isso fez com que a gente tivesse essa proximidade [...]”*

O que fica em evidência, a partir do relato da Psicóloga 2, é o fato de que os ‘pontos de vista’, mesmo que diferentes, não são excludentes, mas podem ser complementares, compartilhados, promotores de modos de se perceber na relação em que há espaço para psicólogo e professor, sem que um ocupe o lugar do outro e não seja alguém que ameaça, com quem tenha que competir. Destes modos de ações junto aos professores, pudemos verificar que houve mudanças em suas concepções sobre nossas práticas, o que se encontra expresso nas falas que extraímos das entrevistas com os docentes:

*“[...] a gente está aqui para ensinar uma matéria específica, principalmente aqui dos anos finais até o Ensino Médio, é uma matéria específica, o psicólogo não”* (Professor 2).

*“[...] eu acho que a gente tem esferas diferentes e as duas tem que ficar dentro da escola, vocês estão em um lugar que não é o da pedagogia, que não é o do ensinar e aprender. Tudo aquilo que é produzido para vocês é porque foi feito... as condições de produção foram outras, outra esfera de conhecimento, entendeu? Que não pode ser exposto para cá, em resumo: não pode ser dito assim ‘está vendo quando o aluno se interessa ele faz, faz bem’, não! Ele não se interessou, ele foi envolvido em um outro trabalho que é de outra ordem. E porque é de outra ordem, então pode influenciar essa [a aprendizagem]. [...] Quando eu participo das atividades em sala de aula, eu estou junto com eles, para você ver como é uma questão de lugar! Como é uma questão de papéis! Quando se estabelecem e ficam bem estabelecidos [...]. Quando o papel fica bem estabelecido, os lugares vão se definindo com tranquilidade e liberdade, sabe? [...] eu faço os desenhinhos, fica horrroso... eu mostro e falo com eles [...]. Isso eu acho importante, você se colocar em papéis diferentes, você poder se aproximar do aluno. Professor e aluno não são amigos! Não é amigo, ele é meu aluno, ok? Mas, nessas ocasiões muda a relação, você experimenta o novo”* (Professor 5).

Esses dados demarcam, a nosso ver, o movimento de diferenciação dos papéis, em que vai ficando claro para os docentes que nós, psicólogos escolares, não estamos na escola para ocupar o lugar que possuem, tampouco para dizer o que devem fazer e como devem fazer, mas que somos profissionais que olham para questões distintas das pedagógicas visando o desenvolvimento dos

sujeitos, de sua consciência, que tomamos como conteúdos as expressões afetivas, por exemplo, que nos dão base para realizarmos ações, cuja intencionalidade é interferir e transformar as relações. Por outro lado, a explicação que o Professor 5 dá para a diferença de interesse e participação do aluno em nossas atividades e nas escolares, ou seja, nas que ele propõe amplia imensamente nossa compreensão e nos conduz a rever algumas interpretações que nos atraem com força: “vejam como o aluno se interessa, não é verdade que não quer saber de nada, conforme queixa-se o professor.”

Ou seja, a parceria entendida como participação do professor na própria compreensão da relação do aluno com nossas atividades também nos orientou a mudar nosso olhar, nosso ponto de vista, nossa perspectiva, nossas questões de pesquisa: como promover o envolvimento do aluno com as práticas escolarizadas? Do que depende este envolvimento? Por certo, não é somente das práticas pedagógicas.

Comprendemos que a diferenciação de papéis demanda tempo, é um processo permanente com avanços e retrocessos. A clareza de meu papel, do lugar que ocupo e, conseqüentemente, do que me é possível e que sou capaz de realizar resultam na ampliação das possibilidades de construção da parceria. O relato que apresentamos abaixo é ilustrativo dessa questão e denota que este processo é complexo:

*“[...] eu acho que a **minha maior dificuldade foi encontrar esse lugar em que nós poderíamos ser nós mesmos e que eles poderiam falar e que eu conseguiria ouvir aquilo, e contrapor aquilo de uma maneira que não fosse agressiva [...] estabelecer um lugar em que eu poderia demarcar, sem ferir e falar o meu olhar de uma maneira também que eles entendessem [...] eu percebi quando eu falei ‘olha, eu venho aqui uma vez por semana, a relação que eles têm comigo é diferente da que eles têm com vocês e eu sei que comigo, o que eles fazem comigo é muito diferente do que o que vocês fazem, o que vocês exigem deles é muito mais complexo e por isso eles conseguem fazer isso comigo e não com vocês, mas isso aqui é um modo que eu faço, que eu entendo que vai fazer com que eles, durante a aula de vocês, melhore, contribua para que eles façam com***

*vocês o que eles não estão conseguindo fazer agora’, que eles me humanizaram, pareceu que abriu um mundo de ‘ok, estamos no mesmo lugar’, sabe?’ (Psicóloga 2).*

A fala da psicóloga deixa entrever que relações harmônicas e homogêneas em espaços coletivos só existem como sonho autoritário. As tensões e conflitos são características das relações em que os sujeitos são livres para expressarem seus afetos e pontos de vista. Assim, o que se consegue é dialogar, falar e ouvir, com respeito e profissionalismo. No entanto, chegar a esse modo de relação não marca um lugar de chegada enquanto estático, tampouco definitivo. O drama, conforme já dissemos, é característico do humano e, portanto, nas relações, as tensões e os conflitos são inerentes. Compreender esse movimento dialético permanente que caracteriza as relações é condição para que o psicólogo consiga desenvolver um trabalho na escola que seja um convite constante e, das mais diversas formas, aos professores para implicar-se no processo. Assunto que discutiremos no subtópico **não participação x participação**.

#### **4.2.1.3. Não participação x Participação**

Conforme discutimos nos tópicos anteriores, os modos de relação entre psicólogas e professores se constituem em meio a tensionamentos, conflitos e contradições. Nesse sentido, entendemos que a postura assumida pelas psicólogas, como abertura para acolher os pontos de vista, as opiniões, os sentimentos e os posicionamentos dos professores, bem como o movimento de buscar constantemente esclarecer os papéis e lugares que cada um ocupa, torna-se fundamental para que sejam criadas condições aos educadores de sentirem-se como parte do processo, ou seja, de se perceberem como pessoas pertencentes, integradas, cujos conhecimentos, saberes e práticas, por serem distintos, uma vez que possuem especificidades e intencionalidades diferentes das ações psicológicas, podem enriquecer e complementar as atividades destinadas aos alunos, o que abre espaço para a participação do docente.

No movimento de construção da parceria com os professores, podemos citar distintos modos de participação dos educadores. É importante lembrar que todos os docentes que cederam suas aulas o fizeram por deliberação própria, por vezes solicitando que o projeto fosse desenvolvido em suas aulas. Isto exigiu das profissionais de psicologia abertura e disponibilidade para negociarem modos de se trabalhar conjuntamente, isto é, que ambos pudessem compartilhar significados e sentidos que lhes permitissem construir para si mesmos os motivos que sustentam suas escolhas, a fim de que orientem intencionalmente suas formas de ser, estar, pensar e sentir nas relações estabelecidas, principalmente junto aos alunos. Portanto, o foco das ações psicológicas deve buscar permanentemente criar condições para a **participação ativa** dos professores nas atividades.

Contudo, observamos que inicialmente algumas formas de participação se manifestam, **na sua aparência**, com características de “resistência” e/ou “ausência”, pois houve professores que às vezes se ausentavam da sala e alguns que sempre se retiravam. Outros, no entanto, ficavam na sala, mas no papel de observador, sem se envolver de maneira alguma com as atividades. Considerando isso, trazemos na sequência alguns dados que denotam esse modo de participação:

*“[...] o Professor 9 sempre dava um jeito de sair da sala, teve uma vez só que ele ficou, mas ele ficou só observando [...] ele parecia apoiar a atividade que eu fazia, tipo... toda vez que eu o encontrava, ele me cumprimentava e estava feliz, só que não ficava nunca na sala, então... eu não tinha apoio nenhum do lado dele, por mais que eu toda a semana... eu convidava ele para ficar na sala e toda a semana ele saía. Ele sempre falava que tinha alguma coisa para fazer [...] sempre usava de alguma desculpa para não ficar [...]”* (Psicóloga 5).

*“[...] com o Professor 3 e com o Professor 14 [...] meio que parecia que ‘estou cedendo o espaço de minha aula’, a impressão que eu tinha que era ‘estou cedendo o espaço da minha aula’ [...]. Eles também não estavam sempre presentes, o Professor 3 faltava muito na escola e o Professor 14 sempre tinha coisas para corrigir, então nunca teve esse negócio de vou participar junto, eu sempre falava ‘vamos sentar aqui comigo’, mas*

*eles ‘ah, não eu vou ficar aqui no cantinho, porque eu preciso corrigir algumas provas urgente’ ou ‘hoje faltou professor e eu estou em três salas diferentes, então eu vou deixar você aí com a turma e eu vou ficar nas outras duas, tá?’ [...] é muito difícil estabelecer relação com o professor quando acontece isso, por exemplo, que eu falei do Professor 14 de... o **professor não pode estar ali presente, porque ele tem que fazer um milhão de coisas, tem que estar em três classes em uma aula só, porque faltam outros professores ou de, por exemplo, [...] em relação ao Professor 3, ele não estava presente, estava sempre faltando, e eu acho que isso... [...] eles acabam não conhecendo o meu trabalho e eu acabo não conhecendo o trabalho deles, e a gente meio que perde nisso, sabe?’** (Psicóloga 4).*

*“[...] os **professores faltam mais no noturno, acontece mais remanejamento de aula, então, às vezes, isso da parceria acaba não sendo tão... você não consegue ter com muita estabilidade o professor-parceiro junto com você, porque ele precisa ir para outra sala e, às vezes, você tem o professor substituto junto [...]. O Professor 26, nas vezes que eu fui, ele precisou sair para fazer alguma coisa ou para cobrir outra sala que estava sem professor**” (Psicóloga 6).*

Observamos que este modo de participação pode, num primeiro momento, se mostrar tal como comentam as profissionais de psicologia, entretanto, não é possível permanecer ao longo do processo da mesma maneira, visto que inviabiliza a construção de relação de parceria e mantém os modos de interação característicos da **parceria burocrática**. Como superar essa forma de participação? Como as psicólogas são afetadas por esse modo de atuação dos professores e pela dinâmica da escola? Que implicações a ausência dos professores trazem para as ações psicológicas?

A prática do psicólogo que tem por objetivo a superação dos conflitos no contexto escolar é perpassada pela compreensão da dinâmica da escola, principalmente sua forma de organização, visto que esta afeta consideravelmente os modos de participação dos professores nas atividades. O excesso de demandas da própria escola e as condições de trabalho dos docentes que, por vezes lecionam em mais de uma escola, podem contribuir para uma significação da presença do

psicólogo em sua sala como oportunidade para colocar em dia ‘suas’ atividades, ou mesmo descansar da rotina desgastante. Parece-nos que o resultado dessa significação, no entanto, é a **não participação**, o distanciamento das atividades, o que pode acarretar no alheamento das propostas. As ações psicológicas realizadas, portanto, permanecem na superficialidade das relações e das problemáticas educacionais. Dessa maneira, nem psicólogos ou professores encontram possibilidades para ampliarem e superarem as limitações.

A Psicóloga 6 afirma que:

*“[...] tem aquele que se diz aberto à parceria, mas que não fica junto, que você entra e ele sai e deixa um vazio, porque o lugar dele não vai ser preenchido por mim, o lugar dele enquanto professor vai continuar ali [...] eu valorizo muito a presença do professor ali enquanto... no papel, no lugar dele e eu no meu lugar [...]”.*

Por essa razão, as profissionais necessitam constantemente convidar o professor a participar, mantê-lo a par do que estão fazendo e como estão fazendo as atividades com os alunos, chamá-lo insistentemente para permanecer e contribuir com as intervenções, socializar os resultados. Isto porque entendemos que, à medida que o professor ao vivenciar experiências em que se percebe como sujeito ativo, isto é, reconhecido por suas ideias e opiniões, poderá atribuir novos significados e sentidos às ações desenvolvidas, percebendo-se incorporado ao processo cujo trabalho é reconhecido. Entretanto, é preciso dar tempo para que o professor possa ir se aproximando devagar, procurando entender, o que expressa em sua postura de **observador** das atividades:

*“[...] tem um movimento deles mesmo pessoal. O Professor 18 se eu ouvi a voz dele três vezes foi muito, por mais que eu chegasse para falar com ele, ele é de poucas palavras e ele ficava muito mais observando do que efetivamente participando, mas o espaço sempre foi cedido, ele nunca se opôs, ele sempre abriu e sempre ficou na sala de aula*

*comigo, nunca houve problema de usar o espaço da aula dele, para ele foi tranquilo, ele demonstrava isso em alguns momentos que a gente conversava” (Psicóloga 3).*

O movimento de ficar observando pode ser um posicionamento necessário ao professor para conhecer e compreender melhor a nova situação que se apresenta para ele na sala de aula, movimento que deve ser respeitado pelas psicólogas como o início de participação ativa. Desse modo, ao longo do processo é necessário integrá-los nas intervenções, favorecendo a mudança de representação da figura do psicólogo na escola e a atribuição de novos significados e sentidos que os mobilizem a implicar-se, a se posicionar, trazendo suas opiniões, conhecimento e contribuições.

Nessa perspectiva, a Psicóloga 6 enfatiza algumas práticas que podem se configurar como promotoras da participação ativa dos docentes:

*“Uma coisa que eu sempre procurei fazer era deixar sempre aberto o convite a participação [...] então quando formava uma roda, abria sempre a possibilidade de que eles falassem, teve até uma situação que foi muito marcante, já logo no primeiro dia que eu pedi para os alunos se apresentarem e eu também me apresentei, o Professor 18 se apresentou e ele falou, contou a história dele, contou a história dele com a escola, falou de coisas que ele nunca tinha falado para os alunos e isso os próprios alunos expressaram. Então, eu senti que já logo no início o fato de convidá-los a estarem junto e dar voz, possibilitar que eles falassem, participassem e contribuíssem no processo, isso ajudou bastante [...]. Eu acho que essa relação, ela só é de parceria se ela contempla o ouvir e o falar do outro, se ela contempla o que o outro tem a considerar no meu trabalho e se eu dou vivacidade ao que o outro me traz, se em algum momento eu trago para aquilo que eu estou desenvolvendo e aponto para o professor ‘olha, professor isso daqui eu estou considerando daquela nossa conversa, lembra?’”.*

Tais atitudes podem trazer a dimensão do importar-se, do respeito e consideração dos saberes do outro profissional - o professor - como alguém cujas contribuições são necessárias, complementares, parte importante do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e,

sobretudo, da própria prática do psicólogo escolar. Dessa maneira, os professores, ao sentirem-se reconhecidos e pertencentes ao processo, podem envolver-se nas atividades, fazendo-as junto com os alunos e o psicólogo, procurando discutir sobre os temas propostos, falando a respeito do que pensam e sentem frente às materialidades utilizadas ou ressaltando suas opiniões, ideias e conhecimentos acerca dos questionamentos levantados durante as intervenções.

A participação ativa dos educadores é destacada na fala das psicólogas, como demonstramos nos trechos abaixo:

*“[...] professores que chegavam a fazer a atividade que eu propunha para os alunos, eles queriam também escrever a história, desenhar com giz pastel, queriam participar da oficina [...] o Professor 7 quando eu levei o Sebastião Salgado, ele amou de paixão, fez colocações dele e ouviu os alunos, o Tim Maia quando eu levei, ele discutiu a questão racial e de classe, e como é ser pobre e ter sucesso na vida, e isso é muito legal [...] eu gosto mais quando a pessoa está mais junto, quando o professor se coloca [...]. Tinham discussões que fluíam muito melhor quando os professores se propunham a dialogar, refletir, acho que... era bem bacana, porque os alunos também tinham essa vontade de ver o professor naquele outro lugar, sabe? De quem está participando, então ouviram a história de vida do Professor 5, ouviram a opinião do Professor 17 sobre as obras de arte [...] os professores também, Professor 7 e Professor 1, participaram da discussão sobre rap, e eles gostam muito, se interessam, se envolvem, trouxeram as contribuições que eles tinham [...] foi muito legal de ver o quanto as ‘expertises’ dos professores foram contribuindo com algumas discussões [...]” (Psicóloga 3).*

*“Eu interpreto a participação ou esse interesse, essa aproximação é... quando passa pelo interesse deles também, quando de algum modo a nossa intervenção, a nossa proposta os toca de forma que... faça com que eles se sintam mobilizados a contribuir, a participar e... eu acho que quando eles entendem o quanto eles são importantes nesse processo e aí sim há uma abertura maior, um envolvimento maior, quando eles se sentem parte do processo [...] algo ali na relação, do psicólogo escolar com o professor, que os fazem se sentir mais à vontade, a se sentirem inseridos naquele processo e do quanto um pode contribuir com o outro, e não de ser melhor do que o outro, ou de que um está ali para ensinar o outro [...]. Essa engrenagem que não vai só com um apenas movimentando, que tem que ter o envolvimento de todos e, principalmente, que eles sintam que o avançar dos alunos tem a ver não só com o trabalho do psicólogo, mas com essa junção de trabalhos, que a gente só vai possibilitar um desenvolvimento se todos estiverem trabalhando juntos” (Psicóloga 6).*

Entretanto, se faz necessária uma ação cuidadosa, por parte do psicólogo, ao se encontrar em situações nas quais o docente ‘extrapola’ e se ‘empolga’ e acaba por dominar o espaço e expressa discursos que resultam em não participação e/ou inviabiliza o diálogo entre todos os presentes, como apresentado pela Psicóloga 3:

*“[...] teve uma vez que o Professor 1 queria tanto participar que **ele atrapalhou muito!** Era uma roda de conversa com os alunos [...] quando vinha um assunto que era de interesse dele, ele começava a falar daquele assunto e não parava. Os alunos já não estavam nem interessados, já tinha desviado completamente da minha proposta, foi meio que no começo isso e eu precisei conversar com ele, de vez em quando eu dava umas cortadinhas, eu falava ‘ah, professor legal, mas vamos ver o que os alunos acham também disso’ ou quando eu via que ele ia falar, eu falava ‘professor, espera aí... antes de você falar vamos ouvir a opinião deles, assim eles não se influenciam com a sua...’, enfim e aí ele se tocou, ele me pediu desculpa, mas é muito delicado isso, porque esse é o espaço dele. O que é a parceria? **Você chega propondo uma parceria, mas quando o professor vai se colocar, é... o delineamento de como o trabalho vai sendo construído, vai muito desse movimento de flexibilização de você e do professor, e muito do movimento que os alunos se mostram dispostos a ter, a fazer, então... rola ali um movimento de construção do trabalho [...]**” (Psicóloga 3).*

Percebemos que a participação é uma via fundamental para que possamos negociar os significados e sentidos das ações realizadas, de modo que estas venham a ser construídas conjuntamente. A possibilidade de refletir, pensar, planejar e desenvolver ações em que, um e outro, proponham ideias, tragam seus conhecimentos e complementam com suas experiências dão espaço para que se construam práticas educativas de caráter crítico. É por meio da **cooperação**, portanto, entre esses profissionais que se torna possível viver a relação deixando de lado o individualismo, a competição, o sentimento de ameaça no contato com o outro, e assumir uma postura de abertura, de compartilhamento, de clareza do papel e lugar ocupados, em que não somente se ampliam as possibilidades de ação, como também ganha contornos de **engajamento**.

O movimento de engajar-se tem no centro, a nosso ver, o **compartilhamento de significados e sentidos** na relação entre professores e psicólogos, cuja base se sustenta **no reconhecimento e respeito ao seu trabalho**, configurando as diferentes formas de participação dos professores nas intervenções. É o **engajamento** que possibilita aos sujeitos inserirem-se no movimento de buscar desenvolver ações que visem a promoção de transformações nos processos de ensino-aprendizagem e na realidade escolar que tomam parte.

Seriam estes aspectos, a nosso ver, os elementos constitutivos de uma relação que poderíamos chamar de **PARCERIA CRÍTICA**, que teria em sua base **o coletivo como modo de superação dos processos de individuação dos problemas e conflitos tão presentes na escola**. No entanto, os desafios para esta consolidação envolvem a desconstrução de representações e práticas em um processo recursivo, ou seja, que parte do que se compreende, dos significados e sentidos e avança a novas compreensões e significações, a novas possibilidades e modalidades de ação. Isso no e com o coletivo, como única forma de fazer avançar a atuação do psicólogo na escola e da Psicologia Escolar Crítica como campo de saberes que sustentam a promoção do desenvolvimento como revolução das condições atuais de existência dos sujeitos que habitam a escola.

#### **4.3.1. (Des)construção x (re)construção das representações**

Historicamente foi construída, como já abordamos na fundamentação teórica deste trabalho, as representações de que os psicólogos teriam nas instituições escolares como função principal a de realizar avaliações e diagnósticos, de maneira individual, dos estudantes que apresentassem algum tipo de “problema” de aprendizagem. As ações que desenvolvia na época (e que nos dias de hoje ainda, infelizmente, também ainda ocorrem), pautadas na ausência de

questionamentos e falta de postura crítica e com forte viés excludente dos sujeitos tem provocado um grande descompasso entre as práticas psicológicas e as reais necessidades da escola, sobretudo aquela do sistema público de ensino. Como resultado, os psicólogos escolares foram rechaçados, tornando-se um profissional “**de fora**” do campo educacional.

Apesar dos diversos avanços da área, tanto no que concerne ao campo prático com o desenvolvimento de intervenções que visam envolver não apenas os alunos, mas professores, gestores e famílias, em abordagem mais coletiva, como observamos nos estudos de Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016), Souza et. al. 2014, Souza (2015, 2016); Martínez (2010), Marinho-Araújo (2016), por exemplo, como no campo teórico constituído por perspectivas mais amplas sobre o sujeitos e os contextos que integram, e maior aprofundamento a respeito de temas que ao longo de muito tempo caracterizaram ações hegemônicas - a queixa escolar, é um dos principais exemplos (Favarin, 2017; Meira, 2009, Checchia & M. Souza, 2003). Fato é que ainda não superamos a imagem distorcida que circula socialmente sobre o psicólogo escolar.

Em vista disso, ressaltamos a importância de investirmos em modos de atuação que nos possibilitem intervir nas representações cristalizadas dos profissionais e público das escolas sobre a psicologia e/ou psicólogo. No entanto, é imprescindível que os profissionais que atuam em contextos educativos desconstruam, para si, a imagem de solucionador de problemas, diagnosticador de distúrbios e encaminhamento para a área médica. O movimento de desconstrução e reconstrução das representações é, a nosso ver, substancial para a configuração de relações de parceria com os professores. Mas, como nos lançarmos neste movimento?

Assim como acentuado por Delari Jr. (2013), a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que orienta nossas ações na escola, nega valores dominantes, o que permite atribuímos a ela o adjetivo “**crítico**”. Para o autor, a crítica é critério fundamental para a Psicologia Histórico-Cultural e, para nós, enquanto profissionais de Psicologia atuantes na escola, faz-se

essencial para o deslocamento “**de fora**” para “**dentro**” nas relações escolares. Isto porque, a perspectiva crítica possibilita a Psicologia questionar-se a si própria, na tentativa de desviar-se de práticas hegemônicas. Acreditamos, com isso, que em meio aos tensionamentos da relação ampliam-se as possibilidades de (des)construção das representações que, psicólogos e professores, possuem uns dos outros, abrindo espaço para a (re)construção de uma nova imagem sobre si e sobre o outro com quem se relacionam. Nesse sentido, abordaremos na subcategoria a seguir uma compreensão sobre o **psicólogo clínico/de fora x psicólogo crítico/de dentro**.

#### **4.3.1.1. Psicólogo clínico/de fora x Psicólogo crítico/parceiro**

É preciso demarcar, mais uma vez, antes das proposições que serão apresentadas, que no Estado de São Paulo, assim como no município em que se realizou a presente pesquisa, não está prevista em lei a figura do profissional psicólogo na educação ou na escola. No máximo, este profissional se relaciona com a escola como profissional da área da saúde ou assistência e entendemos que neste contexto ele é um profissional “de fora” da escola ou da educação.

Daí entendermos a necessidade de objetivar a condição em que se encontra o psicólogo escolar nas proposições que esta pesquisa defende: lugar da contradição nas ações ou espaço que ocupa, constituindo um par de opostos: **o profissional da clínica, que se volta ao individual x o profissional crítico, que se volta ao coletivo**. Assumir esta perspectiva permite não perder a unidade e considerar suas dimensões constitutivas como centrais na mudança da visão dos educadores, sobretudo pelo caráter histórico da assunção do psicólogo como clínico. Possibilita, também, evidenciar a complexidade da necessária transformação dessa representação e a importância de investirmos em ações que promovam a mudança dos significados e sentidos que envolvem a atuação do psicólogo na escola.

Já destacamos, ao longo deste estudo, que um dos maiores empecilhos para a atuação deste profissional é, de um lado, as representações que a escola e seus participantes têm da especificidade de seu trabalho: profissional clínico, da saúde. Por outro, a formação em Psicologia, nas mais diversas universidades do país ainda têm privilegiado, conforme demonstram os estudos de (Cruces, 2010; Maluf, 2010; Guzzo, 2011), a preparação dos futuros profissionais para o desenvolvimento de ações individuais no contexto da clínica, corroborando essas formas de compreender as contribuições dos profissionais de Psicologia à Educação.

Observa-se que a atuação clínica e descontextualizada dos psicólogos ainda é recorrente nos espaços escolares, o que resulta em desencontro entre as demandas das instituições educacionais e sua capacitação para atuar nesse contexto. Esta situação é preocupante, pois promove não apenas a visão de que somos ‘de fora’, como também impacta a própria percepção do profissional sobre si, como aquele que também ‘não faz parte da escola’ e deveria atuar individualmente - como clínico - buscando resolver os problemas de aprendizagem a ele encaminhados. De outro lado, as políticas públicas voltadas à educação resistem em considerar que a escola teria muito a ganhar se houvessem outros profissionais compondo seu quadro de funcionários, tais como psicólogos, assistentes sociais e outros.

Os problemas que aportam atualmente nas escolas vão muito além de questões relacionadas ao ensino-aprendizagem ou mesmo normas e valores. Envolve sofrimentos diversos que envolvem questões complexas que vão desde o caráter político e ético que condicionam as formas de vida em sociedade, como problemáticas relacionadas à violência, distúrbios relacionais e emocionais, enfim. Há muito a psicologia escolar luta para conquistar um lugar legítimo na educação, mas os avanços são lentos, distantes de se constituírem como política pública destinada aos contextos educacionais de todo o país. Logo, do ponto de vista das políticas ou do avanço de espaços de atuação legítimos do psicólogo escolar, ele permanece como profissional “de fora”.

Esta condição - “de fora” - é limitadora do desenvolvimento de ações psicológicas promotoras de transformação dos sujeitos e da realidade escolar. Essa visão mantém as intervenções do psicólogo no âmbito superficial e burocrático, ou seja, permitem somente uma prática pontual, fragmentada e que não envolve o coletivo escolar. Por esse motivo, não é entendido como profissional que, com sua especificidade, é capaz de cooperar para o enfrentamento e superação dos obstáculos que se interpõem nas relações escolares.

Nesse sentido, as falas que destacamos a seguir, remetem às concepções dos professores a respeito do psicólogo escolar e sobre os modos como percebiam sua contribuição aos processos de ensino-aprendizagem:

*“Às vezes, as pessoas têm um pouco de **preconceito em relação a essas questões de trabalhar com psicólogo**, com psiquiatra e tudo mais, mas eu acho que é de extrema importância, porque a gente não é tão autossuficiente quanto a gente acha que é, **precisamos desse ouvir diferente** [...]. Eu acho que ele tem outro olhar do aluno que vai além de dificuldade motora, **ele vai para a dificuldade cognitiva** que, às vezes, o professor não consegue enxergar devido à quantidade de alunos na sala, o nosso olhar pedagógico é um e o olhar do psicólogo de forma pedagógica é outro, vai um pouco mais além do que a gente consegue ir [...], por exemplo, de algum trauma, de algum trauma que impede a questão cognitiva que aquela criança aprenda, né? [...] **eu não tenho acesso a determinados conhecimentos para determinar um TDAH, um déficit de aprendizagem, uma dislexia, entendeu? Então, esse laudo precisa vir da psicologia e não da pedagogia. Por que ele não aprende? Qual é o elemento que está oculto ali que a pedagogia não consegue enxergar? Por isso, eu acho que é muito imprescindível a atuação da psicologia dentro da sala de aula** [...]. Eu sou licenciado, mesmo dentro da licenciatura você não consegue ter esse olhar um pouco mais dedicado a determinados **problemas**, entendeu? [...]. Eu acho assim, a própria essência da Psicologia propicia isso, porque **ele é um profissional preparado para ouvir e para apontar orientações. Ele é preparado para isso!**” (Professor 1).*

*“Eu falei ‘a gente tem que aproveitar que elas [psicólogas] estão aqui’, a sugestão também dos **alunos que tem problema**, eu falei ‘vamos pedir para as psicólogas, tem um monte de psicólogo aí’, temos alunos que nós já não sabemos mais o que fazer, vai além*

*do nosso aprendizado, da nossa formação [...], mas a gente está pedindo socorro, foi aí que nós pedimos para vocês olharem alguns desses **alunos mais difíceis**” (Professor 2).*

*“[...] a princípio, quando fala de psicólogo... **o cara está com problema, o cara tem problema psicológico, o cara é doente. O cara está louco? Quando se fala em psicólogo é isso que eu entendo, certo?**” (Professor 4).*

Nesta visão, encontra-se implícita uma vinculação do trabalho do psicólogo escolar à área de saúde mental, de modo que os problemas, no caso educativos, equacionam-se em termos de saúde x doença, reduzindo-se ao ajustamento e adaptação (Andaló, 1984). De acordo com a autora, à medida que se tem essa visão, o papel do psicólogo fica investido de um caráter onipotente, portador de soluções mágicas e prontas dos problemas enfrentados ou, ainda, como aquele que ameaça, uma vez que teria ‘poder’ para julgar adequações ou inadequações das pessoas em geral.

Discutimos esta questão em diversos momentos da análise e podemos citar que as principais consequências desta visão é a de que os professores, ao conceber os profissionais de psicologia deste modo, passam a resistir, não se envolvendo com as atividades propostas, e a relação é vivida como ameaçadora, não há espaço para participação e tampouco para o engajamento, em que um e outro, se colocam no movimento de buscar conjuntamente o aprimoramento dos processos educativos. Assim, o professor se exime - ou também é eximido pelo psicólogo - de sua responsabilidade.

Destacamos a importância de uma prática que esteja embasada que não reforcem o estigma de ‘crianças-problemas’ e, principalmente, de que é um profissional capacitado para lidar com esse tipo de demanda. Faz-se importante, com isso, por parte do psicólogo, que se coloque em um movimento de constante reflexão sobre as relações escolares, sobretudo a respeito do modo como ‘comparece’ nas relações, que posturas assume, que ações realiza.

Entretanto, visto que a formação não lhe capacita e que ao adentrar o campo escolar necessita desconstruir suas concepções para poder efetivamente corresponder às demandas emergentes na instituição escolar, como poderia o psicólogo se tornar um profissional parceiro? Que é ‘de dentro’? Acreditamos que o primeiro movimento é assumir na escola uma postura de acolhimento de si, do que é e pode ser, e do outro, também do que é e pode ser, especialmente o professor.

A respeito disto, observemos a fala da Psicóloga 2:

*“[...] eles também têm me procurado com relação a problemas que é de... não é problema, por exemplo, de diagnóstico, eles começam a me procurar dizendo que não conseguem conversar com algum aluno, eles me procuram perguntando sobre o que eles podem fazer ou o que eu posso fazer também com relação a isso, se eu poderia trabalhar um assunto específico, eu acho que eles conseguem enxergar, hoje, o que eu faço e diferenciar também do que eles fazem, e não me veem também como... **nem como um estorvo, vamos dizer assim, e não como uma professora. Então, eles pedem muito, muito um apoio, às vezes, eu fico pensando que é um apoio mesmo com relação a conflitos que eles não sabem como resolver ou que de alguma forma eles já tenham percebido a forma que... não está se resolvendo, né? O bater de frente, o discutir, o tirar nota, é mais uma preocupação de como ter um diálogo, até porque é sobre isso que eu converso com os alunos**” (Psicóloga 2).*

O excerto acima é um exemplo de percepção do psicólogo como um parceiro pelos professores, uma visão de que o profissional de psicologia pode ser alguém de “dentro”. Nesta perspectiva, entendemos que o psicólogo, para ser de ‘dentro/parceiro’, precisa humanizar o outro da relação, sobretudo o professor, compreendendo suas dificuldades e se colocando como apoio. Do mesmo modo, também deve buscar seu apoio para compreender o contexto escolar e o funcionamento da escola, superando uma “atuação de ‘resolvedor’ de problemas, mero divulgador de teorias de conhecimentos psicológicos, e atuando como um profissional que dentro dos seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola” (Tamachi & Meira, 2003, p. 43), a lidar com os tensionamentos inerentes às relações humanas.

Neste movimento, entendemos que se torna possível, de maneira processual e constante, que demora certo tempo para acontecer, que se mude a compreensão que os professores possuem a respeito do psicólogo escolar, sobretudo no que tange às relações escolares, em que este passa a ser visto como alguém “**de dentro**”, como parceiro. Alguns exemplos, retratam, por si só, as possibilidades, revelando o potencial de ações construídas por psicólogos e professores, em uma relação legítima e efetiva, voltada aos processos educativos, os quais objetivam o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos:

*“[...] essas parcerias dos psicólogos comigo, eu vou falar de mim, comigo... deu muito certo! **Eu aprendi a falar com jeito, porque eu era muito bruto nesse sentido** ‘não, você tem que fazer pô! Pera aí! Vamos fazer! Não vai fazer? Vamos fazer?’. Eu era muito bruto para falar nesse sentido, **eu também fui mudando essa maneira de falar, esse jeito de cobrar, porque eu cobrava de maneira errada e eu aprendi a cobrar de outra forma, mais suave.** [...] às vezes, **eu observo a forma como a Psicóloga 3 coloca as coisas** ‘cara, eu podia mudar isso na minha aula! Putz... (estala os dedos)’, aí eu faço uma anotaçãozinha lá, **na hora que eu vou montar minha aula, vou propor parecido com o que ela fez, só que aí eu vou pegar mais pesado aqui ou vou pegar mais leve ali, porque quando ela me mostrou como fazer, de abordar aquele aluno com a maior dificuldade, me mostra um outro caminho, entende?** [...] essa parceria com os psicólogos dentro da sala de aula, **me ajuda a ter essa estrutura, a forma de se relacionar com aluno, a forma de se relacionar com as situações ocorridas dentro da sala de aula, quando você está no olho do furacão, você vai por impulso nem sempre é o melhor, e o psicólogo dentro da sala ele está de fora, ele não está no olho do furacão, porque ele não é a causa do problema, não foi ele que propôs a situação de aprendizagem, não foi ele que propôs atividade em si. Então, o que acontece? Ele consegue observar de fora e num outro momento quando ele leva uma atividade diferenciada o professor que está atento ‘Pera aí?!’ é uma forma de dizer de forma indireta, atuação do psicólogo, eu acho que é muito isso dentro da sala de aula. É uma forma indireta de te mostrar, de falar assim ‘Olha, olha... você pode reagir de tal maneira, porque a consequência pode ser essa, a escolha é sua: ir por um impulso ou pela razão, ou pela reflexão?’**, você tem esse parâmetro (Professor 1).*

*“Vocês me acrescentaram em método, gente... muito. Nossa, muito, muito, muito! Foi muito bom, tanto é que algumas coisas eu aplico por fora agora [...] Em termos de*

*prática, foi compreender... **que alguns métodos que vocês trazem eu poderia reproduzir e que de repente quando a minha prática não estivesse dando certo eu teria mais uma opção, entendeu?***” (Professor 7).

*“Nossa, eu aprendi tanto, né? **Que todas as relações estão baseadas no papel que você assume nessa relação, isso eu aprendi, muito!***” (Professora 5).

*“[...] a parceria com a Psicóloga 4, gente, é tudo de bom! **A gente negocia a prática, ela leva isso para o grupo, ela volta com uma devolutiva para mim fenomenal e a gente faz juntas. Enquanto ela está falando com um, eu estou falando com o outro, enquanto eu estou explicando uma técnica aqui, ela já está trabalhando outras coisas, vamos revezando no grupo, a gente consegue... e uma sala extremamente difícil! Mas, muito difícil! Porque, eles são muito agressivos no falar, no gestual e nós conseguimos dar uma acalmada na sala, a gente conseguiu fazer um bom trabalho***” (Professor 1).

Considerando isso os trechos anteriormente apresentados, nos questionamos: Quais seriam os modos de interação que configurariam a relação de parceria, entre psicólogos e professores, cuja finalidade fosse potencializadora das ações pedagógicas e também psicológicas? Sobre esta indagação, o relato da Psicóloga 4 nos auxilia tecer algumas considerações:

*“Logo, no começo, essa parceria com o Professor 1, eu me senti muito confortável, sabe? Porque, a gente sempre dialogou muito, a gente nunca teve aquele negócio de ser um professor distante, a gente [...] conversava sobre as nossas percepções da classe, sobre o que a gente estava sentindo [...]. Com o Professor 1 esse **diálogo era de igual para igual** [...] chegou um ponto e que esse diálogo foi ficando tão frequente, a gente criou uma relação de **confiança** que acabou realmente criando essa parceria, sabe? Antes eu só falava para ele ‘oh, eu estou pensando em fazer isso’ e ele ‘ah, legal, acho bacana’, chegou a um ponto assim ‘ah, estou pensando em fazer isso’ e ele ‘ah, você já viu isso?’ chegou um momento que a gente conversava tanto sobre as nossas impressões... que a gente foi desenvolvendo, a gente conversava sobre os alunos, sobre nossas impressões que tínhamos sobre os alunos, até que chegou um pouco que **estávamos planejando coisas juntos**. Nós sentávamos depois que terminava a aula dele, ou quando terminava a aula, ou no intervalo, a gente sentava e ia conversar as coisas para a próxima semana, eu falava o que eu estava pensando em fazer e ele me contava o que achava que seria legal, ele me dava também algumas sugestões mostrávamos juntos, e... ‘oh, então eu*

*vou começar assim e você pode entrar aqui e daí a gente conversa’, foi um trabalho de parceria mesmo, não era eu trabalhando ou só ele trabalhando, os dois estavam trabalhando com o mesmo foco, mas que um não tinha o conhecimento do outro, e nós desenvolvemos de um jeito que conseguimos trabalhar muito bem juntos [...] no começo eu estava ‘ah, eu só vou contar para ele o que eu vou fazer’ e evoluiu para o jeito de eu não só vou contar, mas a gente vai planejar juntos [...] não era ele dando espaço para mim, para eu fazer alguma coisa na aula dele, era a gente montando juntos, pensando juntos, conversando sobre o que a gente estava trabalhando e, para mim, isto é parceria. Não era só tomar o espaço da aula do outro, mas de conversar, dialogar, falar sobre nossos sentimentos, nossas impressões um para o outro”*

Observamos que quando a parceria efetivamente se estabelece as práticas pedagógicas e psicológicas se tornam complementares, de modo que psicólogos e professores, unem seus saberes, cada um com sua especialidade, para a superação dos desafios que se apresentam à promoção do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem. A relação, portanto, possibilita a reconfiguração dos significados e sentidos atribuídos aos papéis que cada profissional pode desempenhar, ampliando-lhes as possibilidades de proposição de práticas educativas críticas. Esse modo de relação assume como qualidades a confiança, o apoio mútuo, a responsabilidade compartilhada e a criação do comum na visão de homem e de mundo no campo da Educação. Ademais, viabiliza o desvelamento e construção de ações transformadoras, possíveis pela conscientização sobre si e sobre o outro.

Por fim, enfatizamos a necessidade de investimento neste modo de relação como caminho possível ao profissional de Psicologia na escola, uma vez que, como assinalamos ao longo desta análise, lhe permite colocar-se no movimento de superação do que historicamente constitui sua prática e sua imagem nos contextos educativos, principalmente, o escolar.

## 5. Horizontes... para onde podemos ir?

Árdua fora nossa caminhada até aqui e de pés descalços é preciso encerrar, por hora, o percurso; tomar fôlego e refletir sobre o “ponto de chegada”, apenas um dentre os tantos outros possíveis nesta pesquisa. Temos clareza de necessidade de se continuar, em estudos futuros, buscando aprofundamento sobre o tema, visando cada vez mais melhores compreensões a respeito das relações estabelecidas entre psicólogos escolares e professores, sobretudo porque o constante movimento e permanente transformação que as caracterizam, sempre lhes configurarão como questão em aberto.

Ao iniciar o presente estudo, procurava entender os modos constitutivos das relações psicólogos-professores, que em nosso grupo de pesquisa denominamos de **parceria**, a meu ver, fundamentais para a potencialização do espaço escolar. Muitas eram (e ainda são) minhas inquietações a respeito do papel do psicólogo na escola, especialmente de sua atuação junto aos docentes. Ao terminar este trabalho percebo que ao nos lançarmos no movimento de pesquisa, a fim de responder a determinados questionamentos, somos conduzidos, na realidade, a novas problematizações que colocam no centro a crítica como essencial ao próprio modo de atuação do psicólogo na escola e do pesquisador na produção do conhecimento.

Ao nos debruçarmos sobre as ações que têm sido desenvolvidas pelos psicólogos do grupo de pesquisa, ao qual me vinculo, objetivando identificar que intervenções se efetivam como promotoras de mudança na relação psicólogos-professores, foi possível evidenciar vários aspectos que emergem como potenciais favorecedores de novas significações desta interação, por ambos os profissionais. Aspectos que organizamos em duas categorias, denominadas de **parceria burocrática** e **parceria como construção**.

De maneira sintética, a parceria burocrática se caracteriza por relações que se alternam em momentos de abertura e resistência à entrada do psicólogo na sala de aula e na escola, bem como em relação às suas atividades e propostas, ora os docentes se envolvem em formas e níveis variáveis, ora se ausentam das salas e não tomam contato com o que as psicólogas propõem. No entanto, esse momento inicial, ainda que figure mais como “aceitação” pelos professores, sem que se envolvam, é fundamental para o avanço da relação para níveis mais efetivos. O principal desafio que se impõe, aos profissionais de Psicologia, é ultrapassar as barreiras do alheamento, do distanciamento, da ausência, que inviabilizam, por vezes, aos educadores que conheçam o trabalho desses profissionais.

A parceria como construção, por sua vez, se caracteriza por relações que se alternam entre ameaça/acolhimento, diferenciação e indiferenciação de papéis - o que faz cada profissional e por que; e as formas de participação/não participação dos docentes, mobilizadas por motivos pessoais e/ou profissionais. Neste tipo de relação, ficam evidentes os avanços no estabelecimento de vínculos entre os profissionais, por um lado, mas também novos tensionamentos gerados pela ampliação do diálogo e reflexão.

Compreendemos que, este modo de relação, apresenta-se como uma via possível na promoção de reconfiguração das relações entre psicólogos e professores, isto porque, o profissional de Psicologia ao reconhecer a necessidade de investir em ações que o aproxime dos educadores, percebe-se como sujeito integrante da relação, que afeta e é afetado nas interações que estabelece. Desse modo, poderá lançar mão de intervenções intencionais, cujo o objetivo seja favorecer o desenvolvimento dos educadores por propiciar vivências promotoras de reconfiguração e ressignificação da própria relação que possuem.

Nesse sentido, pautando-nos nos princípios da ética humanista de Vigotski, a parceria pode ser definida como a construção de relações que tenham como núcleo organizador a

cooperação e que se orienta para o enfrentamento e superação dos modos cristalizados de viver as situações que se configuram como impeditivas da elaboração de ações pedagógicas e psicológicas que e voltem a promoção do desenvolvimento, do ensino e de aprendizagem.

Disto se resultaria uma **parceria crítica** - que colocamos em nosso horizonte para pesquisa e intervenção - que envolveria o engajamento de psicólogos e educadores na superação dos obstáculos que impossibilitam a aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes sujeitos escolares. E, neste engajamento, a realização das práticas educativas se configurariam pela complementariedade de saberes e fazeres em que, psicólogos e professores, cada um com seu conhecimento e especialidade, contribuiriam para a efetivação dos processos educativos.

Em suma, o que fica para nós, como “ponto de chegada” neste trabalho, referente ao profissional de Psicologia, é o reconhecimento de que o lugar a ser ocupado nas relações escolares se encontra no tensionamento. Em outras palavras, entre o limiar do outro - e de si mesmo - como **limite** e **possibilidade**, cuja atuação necessita de clareza para que possa transitar, sem resvalar, pelo “fácil” e “difícil” que configuram as interações humanas, abrindo espaço para novos modos de se relacionar, tal como nos inspira Fernando Pessoa em seu poema:

*É fácil trocar as palavras,  
Difícil é interpretar os silêncios.  
É fácil caminhar lado a lado,  
Difícil é saber como se encontrar.  
É fácil beijar o rosto.  
Difícil é chegar ao coração.  
É fácil apertar as mãos,  
Difícil é reter o calor.  
É fácil sentir o amor,  
Difícil é conter sua torrente.*

*Como é por dentro outra pessoa?  
Quem é que o saberá sonhar?  
A alma de outrem é outro universo,  
Com que não há comunicação possível,  
Com que não há verdadeiro entendimento.*

*Nada sabemos de alma  
Senão de nossa;  
As dos outros são olhares,  
São gestos, são palavras,  
Com a suposição  
De qualquer semelhança no fundo.*

## 6. Referências Bibliográficas

- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas nas práticas do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Andrada, P. C. (2016). A atividade de dançar como mediadora da reflexão de professores do Ensino Fundamental. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (Orgs.). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. (pp. 45-61). São Paulo: Edições Loyola.
- Antunes, M. A. M. (2002). Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 193-200.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação: Um olhar Histórico-Crítico. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 139-165). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, E. T. (2016). O potencial das histórias como promotoras de reflexão sobre valores e do desenvolvimento do pensamento abstrato em adolescentes. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (Orgs.). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. (pp. 29-44). São Paulo: Edições Loyola.
- Barbosa, E. T. (2017). *Os “donos da imaginação”: a contação e produção de histórias promovendo o interesse e a participação de adolescentes em atividades escolares*. Tese de Doutorado. (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: SP.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3), 393-402.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 79--104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Charlot, B. (2013). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'Ávila, C. M. (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. (pp. 15-36). Curitiba, PR: CRV.

- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação do psicólogo. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cruces, A. V. V. (2010). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-35). Campinas, SP: Alínea.
- Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.). (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Práticas nos Contextos Educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Delari Júnior, A. (2013). Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a Psicologia e a Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(1), 45-63.
- Dugnani, L. A. C. (2016) *Psicologia Escolar e práticas de gestão na escola: um estudo sobre os processos de mudanças mediados pela vontade*. Tese de Doutorado. (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Dugnani, L. A. C.; Souza, V. L. T. de. (2016). Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 247-259.
- Facci, M. G. D. (2015). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: Marinho-Araújo, C. M. *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 93-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Favarin, R. N. (2017). *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.
- Galdini, V. & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: Antunes, M. A. M. & Meira, M. E. M. (Org.) 2003. *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. (pp. 87-103). São Paulo: Casa de Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (2014). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Formando psicólogos no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: Weschsler, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (pp. 63-79). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In: Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T.

- (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Práticas nos Contextos Educacionais*. (pp. 21-35). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca a Psicologia Escolar. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. (pp. 51-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jesus, J. S. (2018 no prelo). *A imaginação como fonte de migração de emoções em alunos do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Jesus, J. S.; Neves, M. A. P. & Ramos, V. R. L. (2017). O grupo PROSPED e a promoção da parceria entre psicólogos escolares e professores no enfrentamento da indiferença na escola. *Caderno de Resumos IV FÓRUM ISCAR-BRASIL, Londrina*.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, R. M. (2010). Psicologia Escolar: Novos Olhares e o Desafio das Práticas. In: S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). Encontros, desafios e impasses: a história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil. In: Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. (pp. 13-22). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). Intervenção Institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. (pp. 83-98). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. In: Dazzani, M. V.; Souza, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Práticas nos Contextos Educacionais*. (pp. 37-55). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martinez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.

- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(2), 39-45.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27.
- Massimi, M. (1994). Considerações gerais sobre Psicologia e História. *Temas em Psicologia*, 3, 19-26.
- Massimi, M. (1993a). O ensino da Psicologia no século XIX na cidade de São Paulo. *Padéia, FFCLRP –USP*, 3, 26-39.
- Massimi, M. (1993b). O ensino de Psicologia no século XIX na cidade do Rio de Janeiro. *Padéia, FFCLRP –USP*, 4, 64-80.
- Massimi, M. (2008). Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In Freitas, R.H. (Org.). *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino [online]*. (pp.69-83). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Socio-Histórica. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2009) Saúde mental e educação: o psicólogo como mediador no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras. *Anais do XV Encontro 206 Nacional da ABRAPSO- Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos*, Maceió, AL.
- Neves, M. A. P. (2015). *Psicologia Escolar e música: mobilizando afetos e promovendo vivências na classe de recuperação*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas: SP.
- Oliveira, C. B. E. D., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

- Petroni (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459.
- Pfromm Netto, S. (2011). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 13-30). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2005). Escola e construção de valores – desafios a formação do aluno e do professor. São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. (2015). Educação, Valores e Formação de Professores: Contribuições da Psicologia Escolar. In: Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 115-130). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2016). Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In: Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (Orgs.). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. (pp. 11-28). São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T. (2008). Psicologia e Compromisso Social: reflexões sobre as representações e a identidade do Psicólogo Escolar-Educacional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Políticas Públicas*, 1(1), 14-34.
- Souza, V. L. T.; Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.
- Souza, V. L. T. et. al. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: a parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In: Guzzo, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. (pp. 27-54). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2013). A Afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P.; Andrada, P. C. (Orgs.). (2016). *A psicologia de arte e a promoção do desenvolvimento e de aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em psicologia escolar. In: Guzzo, R. S. L.; Marinho-Araújo, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Takara, L. M. (2017). *Nóis pixa vocês pinta, vamu ve quem tem mais tinta: a mediação do espaço físico e social na promoção do desenvolvimento da imaginação de adolescentes do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: práticas críticas*. (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viana, M. N. (2016). Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: Viana, M. N. & Francischini, R. (Orgs). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 54-73). Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP.
- Viana, M. N. & Francischini, R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP.
- Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem* São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1939).
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1927).
- Vinha, M. P. & Welcman, M. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vygotsky, L. S. (1995). Analisis de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1991). El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1927).
- Vygotsky, L. S. (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. (Texto original publicado em 1931).
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, B. B. B., Yazlle, E. G., Salotti, M. R. R. & Souza, M. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.

## Anexos

### Anexo I: Modelo de Termo de Consentimento (encontros de ATPC)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) a (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **“PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES: A PARCERIA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS CRÍTICAS”**, realizada pela pesquisadora Beatriz Cristina de Oliveira, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo analisar as intervenções do psicólogo escolar que promovem relações de parceria com professores.

**Declaro ter ciência de que as informações deste estudo serão coletadas em encontros quinzenais pré-agendados, durante os horários de ATPC, que serão realizados no decorrer do ano letivo de 2017.**

**Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado o sigilo e o anonimato absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações dos encontros poderão ser gravadas e posteriormente transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo, sejam elas textos escritos ou imagens fotografadas e/ou filmadas. Ressalta-se que os arquivos das gravações ficarão arquivados por cinco anos em poder da pesquisadora ao término desta pesquisa**

**Declaro que a minha participação neste estudo é, voluntária e sem ônus. Entendo também que me é garantido o direito de interromper minha participação a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção a pesquisadora, sem nenhum ônus.**

**Compreendo que embora eu não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que sou submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que eu me sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer sintoma que coloque em risco o meu bem-estar emocional, compreendo que posso solicitar a pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.**

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Beatriz Cristina de Oliveira  
(Mestranda/Pesquisadora)

---

Professor participante

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com as pesquisadoras por meio do e-mail: [beatrizoliveira.psi@gmail.com](mailto:beatrizoliveira.psi@gmail.com) ou pelo telefone: (19) 98829-6610 em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail: [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br).

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: [comitedeetica@puccampinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puccampinas.edu.br); endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

**Anexo II: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevistas individuais – professores e psicólogos)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ com o R.G. de nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) a (rua, av., praça) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, Cidade \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **“PSICÓLOGOS ESCOLARES E PROFESSORES: A PARCERIA COMO MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS CRÍTICAS”**, realizada pela pesquisadora Beatriz Cristina de Oliveira, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, que tem por objetivo analisar as intervenções do psicólogo escolar que promovem relações de parceria com professores.

**Declaro ter ciência de que as informações deste estudo durante entrevista serão coletadas em horário e dia pré-agendado com o entrevistado no local de sua preferência no ano de 2018.**

Por este instrumento dou plena autorização para que qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas, desde que seja reservado o sigilo e o anonimato absoluto de minha identidade, garantia a mim concedida pela pesquisadora. Declaro ainda ciência de que todas as informações das entrevistas poderão ser gravadas e posteriormente transcritas, e que as informações serão utilizadas como dados deste estudo. Ressalta-se que os arquivos das gravações ficarão arquivados por cinco anos em poder da pesquisadora ao término desta pesquisa.

Declaro que a minha participação neste estudo é, voluntária e sem ônus. Entendo também que me é garantido o direito de interromper minha participação a qualquer tempo que me convier, bastando para tal apenas manifestar oralmente minha intenção a pesquisadora, sem nenhum ônus.

Compreendo que embora eu não seja exposto a nenhum risco adverso diferente do que sou submetido em meu cotidiano, há o risco, ao participar deste estudo, de que eu me sinta incomodado emocionalmente ou fragilizado diante das atividades propostas. Diante de qualquer

sintoma que coloque em risco o meu bem-estar emocional, compreendo que posso solicitar a pesquisadora assistência psicológica, e que esta me será oferecida pela mesma, pelo tempo que for necessário e sem ônus.

O projeto de pesquisa foi avaliado **pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos** da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Por fim, declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Beatriz Cristina de Oliveira**  
**(Mestranda/Pesquisadora)**

---

**Psicólogo(a) participante**

Informações adicionais a respeito da pesquisa poderão ser solicitadas diretamente com a pesquisadora por meio do e-mail: [beatrizoliveira.psi@gmail.com](mailto:beatrizoliveira.psi@gmail.com) ou pelo telefone: (19) 98829-6610, em horário comercial, das 08h às 12h e das 14h às 18h. Ou ainda com a orientadora da pesquisa Prof. Dr. Vera Lúcia Trevisan de Souza, pelo e-mail [vera.trevisan@uol.com.br](mailto:vera.trevisan@uol.com.br).

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: [comitedeetica@puccampinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puccampinas.edu.br); endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h.

### **Anexo III: Roteiro de Entrevista Semiestruturada – (Professores)**

#### **Perguntas norteadoras:**

- 1- Você conhece o trabalho que os psicólogos têm feito na escola, com os professores, os alunos e os gestores? O que acha deste trabalho?
- 2- Como foi para você abrir espaço nas suas aulas para as atividades dos psicólogos?
- 3- Em que momento você se convenceu de que esse trabalho seria importante?
- 4- Esse tempo de sua aula, dispensada às ações dos psicólogos, faz falta no desenvolvimento do seu cronograma de ensino?
- 5- O que você acha que os alunos estão desenvolvendo nesses espaços?
- 6- Que visão você tinha sobre o trabalho do psicólogo antes de nossa proposta e qual tem hoje?
- 7- Você defenderia a figura do psicólogo na escola como profissional parceiro dos educadores?
- 8- O que o psicólogo, nessa condição de profissional da escola, deverá ter como característica para desenvolver uma parceria com os professores?
- 9- O que os professores em geral teriam de mudar para estabelecer essa parceria?
- 10- Você teve de mudar alguma coisa com a entrada dos psicólogos? O que?
- 11- Está clara para você a especificidade do trabalho do psicólogo na escola?
- 12- Pensando nas ações que temos desenvolvido, o que nos diferencia dos professores e gestores, pensando no trabalho com os alunos e com os professores?

13- Em sua opinião, qual seria a maior contribuição que o psicólogo pode oferecer aos docentes? Para a escola/educação como um todo?

14- Das atividades que você participou: Do que você se lembra? Houve alguma coisa que mais te chamou atenção?

15- Você aprendeu algo com as ações do psicólogo. Se sim, o que? O que destacaria como maior contribuição aos alunos e professores?

16- Em relação à sua participação no projeto, o que você julga que foi fundamental para a sua adesão e apoio aos psicólogos?

17- O que você teria a dizer para nós em relação ao que fizemos e que poderemos/devemos fazer para continuar viabilizando esta parceria?

#### **Anexo IV: Roteiro de Entrevista Semiestruturada – (Psicólogas)**

##### **Perguntas norteadoras:**

- 1- Quem são seus professores-parceiros e há quanto vocês trabalham juntos?
- 2- Como foi para você entrar no espaço da sala de aula? Você se sentiu acolhido pelo professor? O que você fez para estabelecer vínculo com ele?
- 3- Como você interpreta a participação ou não dos professores? O que os leva a aderir às suas propostas? E a não aderir?
- 4- Como você observa a evolução de sua relação com os professores? E com a escola?
- 5- Você entende que esta relação se configura como parceira? Por quê?
- 6- Se sim, em que momento ela se efetivou? O que teria sido mobilizador da parceria? Por quê? Em que momento você percebeu que a parceria realmente havia se efetivado com o professor?
- 7- Que contribuições, efetivas, o professor ofereceu/oferece às suas ações? E você às ações dele?
- 8- Ao atuar com os professores, quais foram suas principais dificuldades? E facilidades? Do que sentiu falta?
- 9- Em sua opinião, do que depende o avanço da relação entre o psicólogo e o professor? Que ações você acha que seriam promotoras de avanços neste sentido?