



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA**

NUHARA DE OLIVEIRA ARAÚJO

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE
2021**

NUHARA DE OLIVEIRA ARAÚJO

**ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento do Curso
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de graduação em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. José Andrade Costa Filho

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658a Araujo, Nuhara de Oliveira.
Atuação do psicólogo escolar [manuscrito] :
representações sociais de profissionais da educação / Nuhara
de Oliveira Araujo. - 2021.
37 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. José Andrade Costa Filho ,
Departamento de Psicologia - CCBS."

1. Psicologia escolar. 2. Representações Sociais. 3.
Atuação profissional. 4. Psicologia educacional. I. Título

21. ed. CDD 370.15

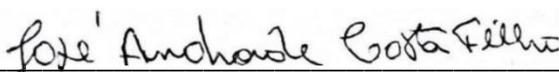
NUHARA DE OLIVEIRA ARAÚJO

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

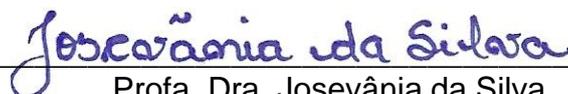
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento do Curso
de Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de graduação em Psicologia.

Aprovada em: 31 / 05 / 2021.

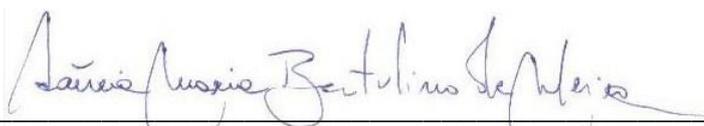
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Andrade Costa Filho (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Josevânia da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	7
3 METODOLOGIA	10
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	12
5 CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	27
APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	31
ANEXOS – DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS	32

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

THE ACTING OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS: SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS

Nuhara de Oliveira Araújo*

RESUMO

A Educação foi uma das primeiras áreas de atuação consolidadas para a Psicologia no Brasil, e sua prática, a princípio, era centrada nos alunos e baseada no psicodiagnóstico e em metodologias psicométricas. Embora tenha se evidenciado a ineficiência de tais formas de intervenção no contexto educacional, os psicólogos escolares continuam a receber demandas baseadas no modelo clínico de intervenção. Este trabalho teve por objetivo geral apreender as representações sociais dos profissionais da educação de uma escola da rede pública de Campina Grande/PB acerca da atuação do psicólogo escolar, utilizando como perspectiva teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais. A amostra contou com 8 participantes. As entrevistas foram processadas no software *Iramuteq*. Os participantes representam o psicólogo como um profissional importante no contexto escolar, promotor de saúde, que deve atuar preventivamente e abranger todos os envolvidos no processo educativo. Embora tenham apresentado algumas representações ancoradas no modelo clínico, como a culpabilização da família, as representações apreendidas se aproximam da perspectiva crítica que se tem buscado para a prática da psicologia escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Educação. Representações Sociais.

ABSTRACT

Education was one of the first consolidated areas for Psychology in Brazil, and its practice, at first, was centered on students and based on psychodiagnosis and psychometric methodologies. Although the inefficiency of such forms of intervention in the educational context has been proved, school psychologists continue to receive the demand based on the clinical intervention model. This work had as objective to apprehend the social representations of education professionals from a public school in Campina Grande/PB about the role of the school psychologist, using the Theory of Social Representations as a theoretical-methodological perspective. The sample had 8 participants. The interviews were processed on *Iramuteq*. The participants represent the psychologist as an important professional in the school context, health promoter, whose work must be preventive and encompass all those involved in the educational process. Although some representations were anchored in the clinical model, such as blaming the family, the general representations apprehended approach to the critical perspective that has been sought for the practice of the school psychology.

Keywords: School Psychology. Education. Social Representations.

* Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. nuhara.araujo@aluno.uepb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Os primórdios da relação entre a Psicologia e a Educação, no Brasil, sofreu forte influência das práticas norte-americanas e europeias no século XIX, representadas principalmente pelos trabalhos de Stanley Hall, nos Estados Unidos e de Alfred Binet, na França, ambos voltados para a área da psicometria e com caráter fortemente experimental (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). O modelo psicométrico, baseado na aplicação de testes psicológicos, constitui a primeira função exercida por psicólogos no contexto escolar no Brasil, segundo Patto (1984, p. 99 *apud* LIMA, 2005), “a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares”, o que contribuiu para a prática de classificação e segregação de alunos entre aptos e não aptos, criando um modelo comparativo e excludente que deu origem às classes e escolas especiais, destinadas aqueles que não se adaptavam ao sistema de ensino “normal”.

Posteriormente, com a crescente disseminação da Psicanálise, inicia-se uma introdução ao modelo clínico de psicologia escolar, com foco no psicodiagnóstico e intervenções junto às crianças que apresentassem problemas de aprendizagem, as chamadas “crianças problema” (LIMA, 2005). Nesse cenário, cabia ao psicólogo escolar responder às expectativas da escola no sentido de “corrigir” tais alunos, segundo Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015, p. 379), “a escola demandava-lhe curar o aluno-problema e devolvê-lo sadio”, sem que, no entanto, fossem considerados os aspectos sociais, históricos, culturais ou institucionais nesses processos. A concepção de fracasso escolar, era, portanto, individualista, centrada no próprio aluno, apoiada por fatores biológicos que justificassem suas dificuldades de aprendizagem ou por hipóteses decorrentes, tais como indisciplina, preguiça, carência afetiva, ambiente familiar desestruturado, etc (*op. cit.*). Essas práticas criaram para a psicologia escolar um cenário de atuação reducionista, estigmatizante, patologizante e segregacionista, no qual o psicólogo intervinha com foco individual, baseado no saber médico que lhe fora atribuído, o que predominou até anos depois da consolidação da Psicologia como profissão no Brasil, em 1962.

Embora alguns autores (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010) afirmem que as críticas acerca do papel da psicologia na sociedade e reivindicações por uma ressignificação dessa relação tenha se dado nas décadas de 1960 e 1970, em um contexto de forte movimentação contra o regime político da época, outros, como

Tanamachi (2000 *apud* GUZZO *et al.*, 2010) acreditam que foi somente a partir da retomada democrática no país, em 1980, que se deu início a um “movimento político na área para se repensar a prática profissional nesse campo de atuação” (p. 133). De acordo com Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), as críticas partiram principalmente de psicólogos e pedagogos, que passaram a questionar a utilização dos testes psicométricos e a interpretação de seus resultados, a perspectiva patologizante que baseava a atuação profissional e a responsabilização do aluno e da família pelo fracasso escolar, que desconsiderava os fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e, principalmente, pedagógicos, envolvidos na aprendizagem.

Neste contexto, teorias como a de Vygotsky e Wallon, que atribuem fundamental importância ao contexto social no estudo do desenvolvimento e dos processos psicológicos superiores, entre eles, a aprendizagem (ANDRADA, 2005), ganham força no Brasil. Propõe-se, para a psicologia escolar e educacional, um rompimento com o modelo clínico e uma aproximação com a Psicologia Social, no que diz respeito ao engajamento político, na luta por políticas públicas educacionais que atendam a demandas reais, e o comprometimento com o reformismo social, a partir da percepção da educação como um mecanismo transformador da realidade, e os sujeitos envolvidos no processo enquanto agentes dessa transformação (LIMA, 2005; OLIVEIRA-MENEGOTTO; FONTOURA, 2015). Dessa forma, como ressalta Martinez (2009), mudanças graduais vem se difundindo ao longo dos anos sob as práticas profissionais dos psicólogos escolares, abrindo espaço para formas de atuações mais abrangentes e complexas, não mais com foco exclusivo no aluno, mas em todos os fatores que atravessam o processo educativo e a vivência dos sujeitos no ambiente escolar, buscando atuar de acordo com a subjetividade destes, da própria instituição e do contexto social em que se insere.

Embora muito já se tenha debatido e produzido acerca da necessidade de uma nova forma de atuação para o psicólogo no contexto educacional, e apesar de mudanças já terem ocorrido nas práticas desses profissionais, pesquisas como as de Pereira-Silva *et al.* (2017), Prudêncio *et al.* (2015), Carvalho e Souza (2012), Bastos e Pylro (2016), mostram que, nas instituições abordadas, as expectativas de intervenção, por parte de professores, gestores e alunos, ainda são voltadas para o “aluno-problema” e sua família, com foco no atendimento individual e na patologização das demandas, reproduzindo o modelo clínico de atuação do psicólogo e um discurso que culpabiliza a família ou o próprio aluno por sua não adaptação ao sistema de

ensino. Prudêncio *et al.* (2015) alertam que “quando os discursos dos educadores apontam apenas para os alunos, ao invés de considerarem as práticas que são desenvolvidas no âmbito da escola e as políticas educacionais, esses colaboram para a manutenção do sistema educacional da forma como está” (p.148). Além disso, as pesquisas citadas apontam também para o fato de que, dentro do ambiente escolar, existem os que desconhecem totalmente a função do psicólogo naquele contexto.

Viana (2016) afirma que a falta de compreensão da equipe escolar acerca do papel do psicólogo é uma das grandes dificuldades apontadas por esses profissionais, que acabam recebendo demandas contradizentes com a perspectiva crítica que se vem buscando na área. Dessa forma, o presente trabalho teve por objetivo geral apreender as representações sociais dos profissionais da educação de uma escola da rede pública de Campina Grande/PB acerca da atuação do psicólogo escolar, bem como investigar quais funções atribuem a esse profissional, identificar como avaliam a importância da atuação do psicólogo no contexto escolar e analisar quais mudanças ou melhorias a atuação do psicólogo pode promover na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo será guiado pela perspectiva da Teoria das Representações Sociais, proposta pelo psicólogo social Serge Moscovici, através da publicação do livro “La Psychanalyse, Son Image Et Son Public” (1961, 1967), que emerge em um contexto de críticas, transformações e renovações para a Psicologia Social. Neste período, conhecido como “crise da Psicologia Social”, passou-se a contestar o caráter cognitivista e individualista da Psicologia Social adotado principalmente nos Estados Unidos, onde o objeto de estudo seria basicamente “os processos psicológicos individuais enquanto influenciados por algo tão vagamente social quanto ‘a presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos’” (ALLPORT, 1968 *apud* Sá, 1993, p. 20). Buscava-se romper com a análise a nível estritamente individual ou social, passando a interessar muito mais a relação entre ambos, o desenvolvimento do pensamento, linguagem e motivações a partir das interações sociais, criando assim para a Psicologia Social um espaço próprio e efetivo entre a Psicologia e as Ciências Sociais, como a Antropologia, a Sociologia, a Semiótica e a Economia (COSTA FILHO, 2017). Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais vem criar um contraponto, uma psicossociologia, para a qual passa a interessar tanto os

comportamentos dos indivíduos quanto os fatos e instituições sociais, as relações cotidianas, a vida coletiva, os fenômenos psicossociais, considerando não uma influência unidirecional do social nos indivíduos, mas uma relação bilateral, na qual estes também influenciam diretamente a construção das realidades sociais (SÁ, 1993).

O surgimento da Teoria das Representações Sociais foi fortemente influenciado pelo conceito de representações coletivas de Durkheim, através do qual, segundo Sá (1993), o sociólogo buscava compreender os fenômenos como religião, mitos, ciência, espaço e tempo de acordo com os conhecimentos próprios da sociedade. Nessa perspectiva, “as representações coletivas são fenômenos sociais externos, independente dos indivíduos e anteriores a eles” (COSTA FILHO, 2017, p. 53). Para Moscovici, no entanto, os novos fenômenos detectados nas sociedades contemporâneas, muito mais complexos e diversos que os das sociedades primitivas, exigem uma análise sob uma perspectiva psicossociológica, se afastando da perspectiva “sociologista” durkheimiana. Segundo Sá (1993), a Teoria das Representações Sociais difere do conceito de representações coletivas em, principalmente, três pontos: 1) o conceito de Durkheim abrange uma vasta diversidade de formas de conhecimento, por supor que nelas se concentram grande parte da história intelectual da humanidade, enquanto Moscovici buscava situar as representações sociais enquanto um modelo específico de conhecimento, cuja função é “a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” no cotidiano (p. 23); 2) Moscovici considera a mobilidade, flexibilidade e dinamismo das representações e fenômenos sociais que emergem e constituem as sociedades modernas, não limitando-se à estaticidade dos saberes tradicionais analisados por Durkheim; 3) no conceito durkheimiano, as representações coletivas eram tidas como dados, entidades explicativas absolutas e irreduzíveis, enquanto que para Moscovici, as representações sociais são fenômenos que devem ser explorados, analisados e estudados o mais profundamente possível em suas estruturas e mecanismos internos.

Jodelet (1990), principal colaboradora de Moscovici, define as Representações Sociais como “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social” (p. 361-362 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994). A Teoria das Representações Sociais vem situar o conhecimento transmitido pelas pessoas

comuns na vida cotidiana, sobre assuntos e objetos sociais, através de conversações e comunicações informais, que não se caracterizam como simples opiniões ou posicionamentos, mas que fazem parte de uma complexa estrutura de informações e julgamentos valorativos que provém das mais diversas fontes e de experiências tanto pessoais quanto grupais (SÁ, 1993). Segundo Moscovici (1976),

Esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, que são as Representações Sociais, devem ser consideradas como verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede à interpretação e mesmo à construção das realidades sociais. (*apud* SÁ, 1993, p. 26)

Moscovici (2003) explica que a razão pela a qual criamos Representações Sociais seria a necessidade de tornar familiar o estranho, com “finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros” (p. 208). Essa familiarização com o estranho ocorre a partir de dois processos, os quais dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação seria o processo de transformar conceitos ou ideias abstratas em imagens ou esquemas concretos, buscando tornar esses conceitos mais claros e tangíveis, na definição de Jodelet (1990) usada por Alves-Mazzotti (1994, p. 66) “uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações”. Já a ancoragem diz respeito a um enraizamento do conceito ou objeto através da atribuição de um sentido preexistente, já conhecido, ou seja, a construção de “uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais” (*op. cit.*, p. 62), tornando mais fácil sua apreensão através de uma relação com o familiar. Costa Filho (2017) ressalta que esses dois processos possuem como base a memória, pois enquanto a ancoragem volta a memória internamente “buscando coisas, eventos e pessoas que possa identificar com um modelo, reconhecendo e nomeando”, a objetivação volta a memória externamente, “derivando conceitos e imagens da memória a fim de combiná-los e reproduzi-los no mundo externo” (p. 93).

Ao citar Coutinho (2001), Costa Filho (2017) também aponta para a importância de salientar que a estrutura e a elaboração de toda representação social se encontra na comunicação, em suas diferentes modalidades - difusão, propaganda e

propagação -, que possuem como base os fenômenos perceptivos, as opiniões, atitudes e crenças.

Alba (2011) afirma que a Teoria das Representações Sociais tem sido, nas últimas décadas, fortemente aceita e utilizada por pesquisadores latino-americanos, e atribui esse impacto a quatro razões principalmente. Primeiramente, ao fato de se tratar de uma teoria que estuda os fenômenos psicossociais em seus contextos sócio-históricos, constituindo para os pesquisadores uma perspectiva muito mais condizente com a realidade complexa na qual os processos sociais e psicológicos que interferem nas sociedades são produzidos. Segundo, por apresentar-se como uma alternativa à crise da Psicologia Social no contexto das críticas às teorias e métodos limitados ao quadro da cognição social e do behaviorismo, de caráter individualistas, descontextualizados e que não davam conta da complexidade dos fenômenos abordados. Em terceiro lugar, o reconhecimento dos sujeitos enquanto atores sociais, ao considerar que a realidade é construída pelos indivíduos ativos nela inseridos. E, por fim, o caráter dinâmico das representações sociais, em acordo com as mais rápidas mudanças nas sociedades contemporâneas, “que permite o estudo desses fenômenos no presente, no passado e no futuro” (p. 395).

Nesse sentido, Loureiro (2012 *apud* COSTA FILHO, 2017) aponta para a plena expansão da Teoria das Representações Sociais no Brasil, que não se restringe apenas à Psicologia Social, mas que tem servido como referencial teórico para diversas outras áreas, como educação, saúde, história, sociologia, antropologia, geografia, comunicação e meio ambiente.

3 METODOLOGIA

De acordo com os objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo descritivo, que visa “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002). Segundo o autor, as pesquisas descritivas são geralmente realizadas por pesquisadores interessados na atuação prática. Foi utilizado o método qualitativo, que de acordo com Neves (1996), busca a obtenção de dados descritivos a partir da interação direta entre o pesquisador e a situação estudada. “Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo

a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos” (*op cit.*, p. 1).

Participaram da pesquisa 8 profissionais de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Campina Grande/PB, com idades entre 23 e 55 anos e que variam entre 5 a 24 anos de tempo de trabalho na educação. Os entrevistados foram cinco professores, dois membros da equipe técnica (orientadora educacional e assistente social) e um membro da diretoria (gestor adjunto), sendo seis mulheres e dois homens. A escola conta com cerca de 800 alunos e aproximadamente 80 funcionários, e não possui psicólogo escolar.

A coleta de dados se deu de duas formas: presencial e remotamente, seguindo as orientações de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, que se iniciou durante o estudo. As entrevistas feitas presencialmente ocorreram na própria escola, em local reservado, de forma individual, em encontros previamente marcados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e respeitando todos os procedimentos de segurança requeridos (distanciamento, uso de máscara de proteção e higienização). Já as entrevistas feitas remotamente aconteceram através de chamadas de vídeo por aplicativo online. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma entrevista semiestruturada, que continha as seguintes perguntas acerca da atuação do psicólogo escolar: 1. Você conhece o trabalho do psicólogo escolar? 2. Qual a função desse profissional? 3. Você considera importante ter um psicólogo na escola? Por quê? 4. Como o psicólogo poderia atuar nessa escola? 5. Você acha que o psicólogo escolar traria mudanças para a escola? Quais?

Os dados obtidos através das entrevista semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas literalmente, foram agrupados em um único arquivo sob o formato (.txt), formando o *corpus textual*, que, posteriormente, foi processado no *Iramuteq*, um software gratuito que apresenta rigor estatístico e disponibiliza aos pesquisadores diferentes recursos técnicos de análise de dados textuais, sendo estes: estatísticas textuais clássicas (cálculo de frequência de palavras), pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O método escolhido para a análise foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que “classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas” (CAMARGO, JUSTO, 2013, p. 516). Este tipo de análise possibilita a

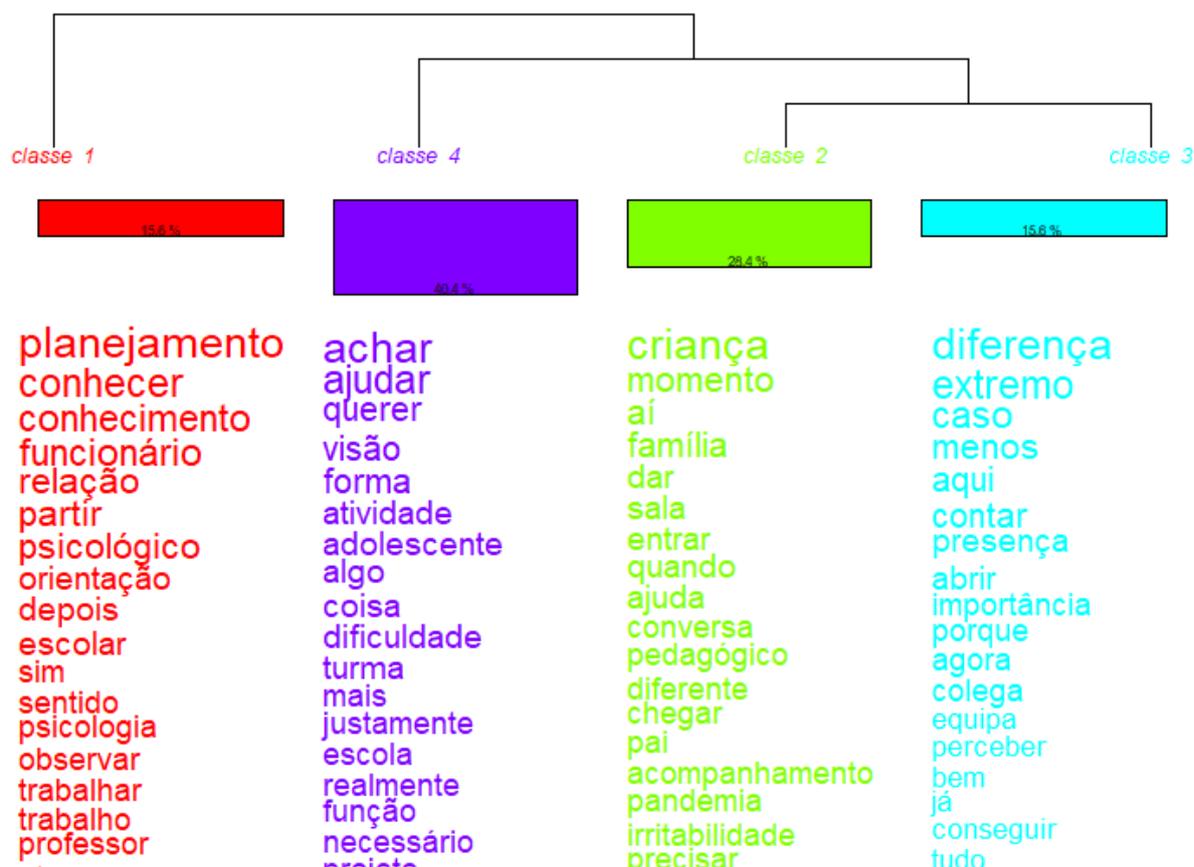
criação de classes que apresentam um conjunto de palavras semelhantes entre si, de acordo com sua raiz temática. A partir desses agrupamentos, o software gera um dendograma da CHD, que ilustra as classes (que são posteriormente nomeadas de acordo com sua classificação temática), seus respectivos vocabulários e a relação entre elas.

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (sob registro CAAE 30763520.0.0000.5187), conforme determinação do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde, por meio da Resolução nº 466/2012. Todos os participantes foram esclarecidos sobre termos da pesquisa, estavam em condições físicas e psicológicas preservadas e participaram voluntariamente, tendo garantido o sigilo das informações narradas e de sua identidade, de forma que na discussão dos resultados optou-se por nomeá-los P1=Participante 1, P2=Participante 2 e assim sucessivamente. As entrevistas ocorreram mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz (TAGV).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados através da entrevista semiestruturada, com fim de apreender as representações sociais acerca da atuação do psicólogo escolar, foi feita por meio do processamento padrão do software *Iramuteq*. Para isso, foi utilizado o dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (n=8). O dendograma a seguir é composto por 4 classes que abrange as seguintes categorias temáticas: 1. Trabalho e relações, 2. Acompanhamento familiar, 3. Importância e valorização do psicólogo escolar e 4. Dificuldades e expectativas. A análise será feita de acordo com a ordem em que as classes aparecem no dendograma, da esquerda para direita.

Figura 1 - Dendograma com a Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: Iramuteq, 2021.

Trabalho e relações

A classe 1, denominada *Trabalho e relações*, representada na cor vermelha no dendograma, se refere, de forma mais generalizada, às representações atribuídas ao trabalho do psicólogo escolar e às relações que permeiam essa atuação no ambiente da escola. Percebe-se que essa atuação é associada, principalmente, ao planejamento, à observação e conhecimento do ambiente escolar e de seus agentes, e à orientação, como pode ser visto nos recortes a seguir:

A primeira função eu acredito que é de conhecer o espaço, desde o espaço físico, os funcionários, os professores, os alunos, os familiares. Conhecer também as regras de convivência da escola, saber qual a postura, os valores, como é a escola. [...] Atuar no sentido de tanto observar as situações de conflito, como também de orientar, desde o planejamento com os professores, até os alunos e as famílias. Então é um trabalho de parceria, né? Tanto com relação a observação, quanto em relação a orientação. (P1, professora de português)

Iria auxiliar nas questões pedagógicas, questões de planejamento, de elaboração de atividades [...] Ao meu ver, ele iria agir nessa linha, não só na questão de orientar com as atividades, mas de orientar também com a

questão do planejamento, como o professor agir com aquele aluno, né? Dar um direcionamento sobre como o professor agir com o aluno naquela determinada situação. (P2, orientadora educacional)

De acordo com Martínez (2010), a orientação a professores, pais e alunos constitui uma das formas de atuação tradicional do psicólogo escolar. A orientação psicológica — que não deve ser confundida com psicoterapia, visto que esta não é função do psicólogo escolar —, quando direcionada aos alunos e pais, se dá por meio de ações de aconselhamento voltadas para as necessidades específicas do desenvolvimento do aluno, geralmente em conjunto com outros profissionais da escola, buscando a resolução ou minimização das dificuldades. Essa forma de atuação também tem se voltado para a promoção de bem-estar emocional e do desenvolvimento de habilidades e recursos psicológicos que fazem parte do projeto de educação integral, para além do processo de ensino-aprendizagem. A orientação aos professores, direcionada para o trabalho cotidiano a fim de minimizar ou superar tanto as suas dificuldades como as de seus alunos, bem como a participação em sua formação, relacionada à compreensão dos complexos processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem, também constitui uma importante contribuição do psicólogo no contexto escolar.

Já em relação à participação no planejamento pedagógico, que diz respeito a colaboração na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola, é posta por Martínez (2010) como uma forma de atuação emergente do psicólogo escolar. A autora ressalta a importância da proposta pedagógica ser produto de um trabalho coletivo entre os agentes da escola, dentre eles o psicólogo, uma vez que nela se expressa os objetivos e intenções que as ações educativas irão assumir. Nesse sentido, o psicólogo escolar pode contribuir de forma significativa “na integração e coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, crenças e mitos; na definição coletiva de funções; e no processo de negociação e resolução de conflitos” (p.48).

Outro ponto de destaque trazido na classe 1 foram as relações, principalmente no que diz respeito à importância do psicólogo escolar criar relações com os demais colaboradores da escola e trabalhar conjuntamente, como explicitam as seguintes falas:

Eu penso que tá tudo interligado, né? Nós, professores, com a gestão, junto com o pessoal da secretaria... Querendo ou não a gente é tudo uma equipe

só, e se o profissional de psicologia atuasse com relação ao pessoal da gestão de uma forma geral, estaria atuando, no final das contas, na vida dos alunos também. (P3, professor de história)

O psicólogo pode juntamente com toda a equipe técnica produzir condições para que a família, os professores, os funcionários, todos se juntem, se unam em prol de uma educação melhor, de qualidade. (P1, professora de português)

E a parceria, eu acho muito importante a parceria do educador, do professor junto com o psicólogo, e eles fazerem muito trabalho assim, de conscientização também, de sensibilização, muito diálogo, muita conversa. (P4, assistente social)

A importância de uma atuação em conjunto e de caráter colaborativo no âmbito escolar é pauta na resolução Nº 13, de 2007, do Conselho Federal de Psicologia, em que consta que o psicólogo escolar:

“Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. [...] Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. [...] Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação” (CFP, 2007, p.18)

O desenvolvimento de parcerias entre o psicólogo e os demais profissionais no contexto escolar é tido por Aquino *et al.* (2015) como fundamental para que haja uma inclusão efetiva de todos os alunos, bem como uma maior compreensão acerca da multifatorialidade do processo educativo. Andrada (2005) afirma que o psicólogo escolar, ao se inserir em uma instituição, deve necessariamente buscar uma reunião inicial com a equipe pedagógica (orientadores, supervisores, direção e professores) não apenas para conhecer ou coletar dados sobre a escola, mas, principalmente “para demonstrar que visão de sujeito o psicólogo tem, o que pensa acerca dos problemas de aprendizagem, que estratégias diferenciadas tem a oferecer além do esperado atendimento individual na sala do psicólogo” (p. 198).

Ao citar Neves (2011), Aquino *et al.* (2015) enfatizam a importância da parceria entre o psicólogo e o professor, uma vez que as ações deste último interfere diretamente na produção e no desenvolvimento do conhecimento em sala de aula, pois ele assume um papel central no processo educativo e trabalha direta e cotidianamente com o aluno. Sendo assim, os professores devem ter espaço de fala sobre suas demandas e serem escutados, fazendo com que esta parceria possibilite

um trabalho muito mais articulado e coeso, atendendo às necessidades reais da instituição e beneficiando os docentes, o psicólogo, e principalmente, os alunos.

De acordo com Andrada (2002 *apud* AQUINO *et al.* 2015) o trabalho do psicólogo escolar junto ao professor é de grande relevância, pois contribui para reflexão e ressignificação das relações pré-estabelecidas em sala de aula, dando ao professor uma nova perspectiva em relação ao seu trabalho, em que ele possa perceber sua turma como um lugar de mudanças e transformações, promovendo também uma redefinição na relação bipessoal entre o psicólogo escolar e o “aluno-problema”.

Dificuldades e expectativas

A classe 4, denominada *Dificuldades e expectativas*, que aparece em roxo no dendograma, agrupa representações sobre o que se espera que o psicólogo escolar intervenha na instituição. Muitas dessas expectativas se relacionam à representação do psicólogo escolar como alguém que pode ajudar em dificuldades majoritariamente apresentadas pelos adolescentes. Através dos discursos dos entrevistados, pôde-se perceber que a fase da adolescência, e todos os desdobramentos que ela desencadeia, se configura como uma das grandes questões da escola, e na qual se acredita que o psicólogo escolar poderia atuar efetivamente, como mostram os seguintes trechos:

No ano passado, nós tivemos um "boom" de alunos que estavam praticando automutilação. A gente não sabe o porquê até hoje, [...] se era realmente por tristeza, por dificuldades da fase da adolescência e tudo mais, questão de namoro, questão de briga com os pais, da dificuldade que é muito grande, né? [...] Questões relacionadas a vida sexual mesmo, a menina veio me perguntar, por exemplo, que remédio ela usaria porque tava sentindo uma dor muito grande, [...] e aí depois essa mesma menina tava grávida. [...] Um menino que a cada dia que ele chegava aqui na escola, ele dizia que seria uma coisa diferente, “não, eu acho que eu sou bi”, “professora, o que que a senhora acha de eu me vestir de mulher?”, e aí ele não entendia que ele tava se descobrindo, ele não entendia a noção de orientação sexual. (P5, professora de português)

Dentro do contexto escolar eu acredito que principalmente nessa questão dos adolescentes, né? Eles são muito... Estão com as ideias todas, aquela agitação de adolescente, então eu acho que o psicólogo, ele deve ter essa visão com os adolescentes, eu acho que seria bem viável mesmo, porque... Confusões, né? Que os alunos, os adolescentes têm, e eu acho que o

psicólogo deveria trabalhar mais essa questão. Rodas de conversa, bate-papos, procurar saber como aquele aluno está, então eu acho que ele teria esse papel. (P6, professora de geografia)

Uma das problemáticas trazida pelos entrevistados, na qual eles acreditam que a intervenção de um psicólogo escolar seria bastante importante e eficaz, é a prática de automutilação entre os adolescentes da escola. Em seu estudo sobre o tema, Almeida *et al.* (2018) discorrem sobre a prática, os possíveis motivos para sua incidência e como o psicólogo escolar poderia contribuir neste cenário. Ao citar Weiten (2010) e Schultz e Schultz (2015), os autores evidenciam os desafios que a adolescência apresenta, podendo gerar agitação, instabilidade nas emoções e perturbações no humor, que podem levar a episódios depressivos e comportamentos arriscados e impulsivos, com tendência ao não cumprimento de regras e que podem ser prejudiciais aos outros e a si próprio, como a automutilação. Silva e Santos (2016 *apud* ALMEIDA *et al.* 2018) apontam que a prática é um tipo de comportamento que parece ter um “contágio social”, pois é passada de grupo em grupo, de forma que os adolescentes costumam incentivar os demais a também praticarem.

Ao citarem Rodriguez (2010), Almeida *et al.* (2018) acrescentam que um dos fatores que contribuem para que os adolescentes se automutilem é o bullying, que geralmente é praticado na própria escola, e ressaltam também que a falha dos profissionais da escola na intervenção antes, durante e depois do episódio pode acarretar outras consequências negativas, “como o receio em expressar sentimentos e emoções e o surgimento de comportamentos que colocam em risco a vida desses adolescentes” (p. 153). Dessa forma, a automutilação é geralmente praticada por adolescentes de forma catártica, para lidar com as emoções e sentimentos não expressados e que, durante essa faixa etária, são percebidos e vividos de forma mais intensa.

Diante disso, Almeida *et al.* (2018) propõem algumas formas de atuação através das quais o psicólogo escolar pode contribuir diante dessa problemática. Primeiro, pela elaboração de projetos educativos de caráter preventivo, visando sensibilizar e incentivar os adolescentes a tentar uma forma mais saudável e eficaz de lidar com seus conflitos pessoais. A intervenção poderia se dar através de palestras, rodas de conversa ou outros formatos interativos que possibilitasse a compreensão da relevância de conhecer e lidar com seus sentimentos e emoções, a importância da formação de identidade na adolescência e da autoestima, as

consequências da prática da automutilação, a médio e longo prazos, e o incentivo para a expressão através de atividades artísticas e esportivas, da psicoterapia, etc. E segundo, através da promoção de um lugar de escuta, visto que o que realmente pode ajudar um indivíduo que se automutila “é autorizá-lo a falar e expressar-se, ouvindo-o e reconhecendo-o em sua singularidade; proporcionando-lhe fazer uma troca simbólica com aqueles que estão em seu entorno” (SILVA; SANTOS 2016 *apud* ALMEIDA *et al.* 2018, p. 155). Nesse sentido, os referidos autores propõem o desenvolvimento de uma intervenção com o objetivo de promover essa escuta, para que os alunos tenham a liberdade de buscar o psicólogo de forma espontânea, no momento em que sentirem necessidade.

Outro ponto citado como problemático em relação aos adolescentes da escola, e sobre o qual também se tem expectativas na intervenção de um psicólogo escolar, são as questões sexuais, que tipicamente começam a se intensificar nesse período, fazendo-se necessária uma orientação profissional e capacitada para tal. Neste sentido, Meira *et al.* (2006) afirmam que alguns profissionais têm essa capacidade de atuar como orientadores sexual, como médicos, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos. No que diz respeito especificamente à psicologia escolar, os autores destacam o compromisso da mesma com a construção de um processo educacional de maior qualidade e de auxiliar para que a escola “cumpra de fato seu papel de socialização do saber e da formação crítica dos indivíduos” (*op. cit.*, p.7), formação que, sem dúvida, deve abranger todas as esferas do desenvolvimento humano, incluindo a sexualidade.

Em seu estudo sobre a educação sexual no contexto escolar, Moura *et al.* (2011) apontam que, embora a sexualidade seja um tema de muita repercussão nas escolas, se constituindo como uma das queixas e demandas trazidas pelos professores que participaram do estudo, a questão se torna o que as autoras chamam de “batata quente”, passando de mão em mão sem que haja um responsável para tratar do assunto. Nesse sentido, destacam que a admissão do psicólogo escolar nesse papel seria promissora. De acordo com Martinez (2010), a orientação sexual é uma das formas de orientação que podem fazer parte das funções do psicólogo escolar, e que vem sendo alvo de algumas mudanças:

Passa-se, com justeza, a destacar a contribuição para o desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores de um comportamento sexual responsável

e positivamente significativo para os envolvidos. A orientação em relação ao sentido atribuído à sexualidade, à responsabilidade para com o outro, às dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, assim como a contribuição para o desenvolvimento do autoconhecimento, a autorreflexão, a capacidade de antecipar consequências e a tomada de decisões éticas, constituem um objeto significativo do trabalho do psicólogo escolar, tanto na sua expressão individual quanto na grupal. (p. 45)

Além da automutilação e da sexualidade, outro tema recorrente nas falas dos entrevistados que se associa aos adolescentes da escola e também a uma possível atuação do psicólogo escolar, é a questão da violência entre os alunos, como pode ser visto nas seguintes falas:

A gente observava que existia uma turminha extremamente agressiva, que eles às vezes brigavam entre eles, eles respeitavam os professores mas brigavam entre eles, e aí eu e outra professora desenvolvemos o projeto nessa turminha em que trabalhávamos a paz. Eu vou lhe dizer, nós conseguimos desenvolver o projeto, [...] mas se tivesse o olhar de um psicólogo planejando junto comigo e a outra professora, eu acredito que o projeto teria dado muito mais frutos, teria sido mais efetivo, tá entendendo? Porque a questão da agressividade, da inquietação que eles apresentam, o olhar psicológico com certeza é muito mais amplo que o olhar de professores de língua portuguesa e de artes. (P1, professora de português)

A questão da violência muito gritante entre eles, e a gente tenta de todas as maneiras resolver o problema, mas nos falta determinadas habilidades no assunto, nas questões psicológicas pra gente poder tratar o aluno, atendendo realmente a situação, o problema que ele passa, né? Porque, no caso, as habilidades de um psicólogo seriam bem interessantes na atuação da solução dos problemas que a gente encontra. (P2, orientadora educacional)

A partir das falas é possível perceber que os profissionais da escola enfrentam dificuldades ao tentar lidar com a questão da violência, e percebem no psicólogo alguém mais capacitado para isso, que dispõe de habilidades especiais e cujo “olhar” perante as situações é diferenciado.

Oliveira (2016) cita Minayo e Souza (1998) ao trazer a perspectiva de que as expressões de violência geralmente não se dão de forma isoladas, mas se relacionam a fatores socioculturais, econômicos, políticos e históricos, e frequentemente se manifestam em meios marcados pela desassistência, negligência e violação de direitos e vulnerabilidade social. Por se tratar de um fenômeno multifatorial, a prevenção à violência demanda a participação ativa de todas as instâncias sociais, e não somente da escola. D’Aurea-Tardeli e Paula (2009) afirmam que, muitas vezes, as situações de violência se originam no campo extraescolar, mas acabam se

expressando no ambiente da escola, e esta torna-se não somente vítima como também responsabilizada, pois passa-se a exigir que ela lide com a situação, o que, sozinha, não é capaz de fazer. Nesse sentido, o psicólogo escolar não deve ser o único ou principal agente atuante na questão da violência entre crianças e adolescentes, embora, de fato, possa contribuir com esse processo dentro do contexto escolar.

É importante perceber que a escola, como instituição social, configura um ambiente diverso, onde as diferenças de valores, culturas, religiões etc. se encontram, promovendo um espaço de possíveis conflitos. Sendo assim, tendo em vista a função social da escola, é necessário que nela sejam trabalhadas questões como a convivência em grupo, o respeito às diferenças, a inteligência emocional e formas mais funcionais e não violentas de solucionar e lidar com conflitos (D'AUREA-TARDELI; PAULA, 2009), e é na abordagem e gestão dessas questões que o psicólogo escolar se faz necessário.

Martinez (2010) pontua como uma das estratégias de intervenção, que pode ser utilizada pelo psicólogo escolar para lidar com esse tipo de demanda, a elaboração e coordenação de projetos educativos voltados para temas específicos, que surgem como resposta aos problemas reais enfrentados no cotidiano da instituição, como, por exemplo, a violência. A autora ressalta a importância do desenvolvimento de diferentes tipos de ações e da participação dos demais profissionais da escola nesse tipo de projeto, e afirma:

Para contribuir no sentido de mudanças reais nas formas pelas quais os indivíduos pensam, sentem e atuam, são requeridas estratégias educativas sistêmicas e permanentes, em correspondência tanto com a complexidade da subjetividade humana quanto com a complexidade de seus processos de mudança. Por essas razões, o trabalho do psicólogo, nessa direção, tem particular relevância. (p. 46)

Acompanhamento familiar

A classe 2, nomeada *Acompanhamento familiar*, aparece em verde no dendograma e reúne representações que dizem respeito à relação escola-criança-família, na qual o psicólogo escolar é representado como mediador e responsável pela aproximação da família ao processo educativo. Neste aspecto, foram destacadas a importância da inserção, da participação e do acompanhamento familiar na escola,

principalmente em relação aos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou de comportamento, as chamadas “crianças-problema”.

Geralmente quando surge uma situação problema, aí a gente chama as famílias pra conversar, pra explicar o que está acontecendo. Então, no caso, o profissional [de psicologia] iria direcionar melhor como os pais poderiam agir pra minimizar as situações de violência, até do próprio ato do abandono às questões pedagógicas, que muitos pais são ausentes, né? Não tem a compreensão que dê aquela responsabilidade aos seus filhos pra compreenderem a importância da educação na vida deles. A gente tenta de todas as maneiras agir com as famílias, tentando mostrar a importância do apoio deles aos seus filhos, né? [...] Então acredito que o profissional de psicologia com certeza iria intervir com maior eficácia em relação a isso. (P2, orientadora educacional)

Nós temos famílias que chegam pra nós e falam “ah, eu não sei como agir com essa criança, eu não sei como agir, está muito agressivo” às vezes “ah, não faz nada, não quer fazer nada”, então eu acredito que uma atuação com a família também, de uma forma lúdica também, que não fosse aquela coisa de “ah, vai falar com o psicólogo”, porque aí o pessoal já leva pra o lado mais pesado, vamos dizer assim. E eu acredito que de uma forma mais atrativa, mais lúdica, uma experiência, uma nova experiência com as famílias seria muito, muito viável pras escolas. (P6, professora de geografia)

Quando uma criança tem um comportamento diferente em sala de aula, a gente percebe a irritabilidade, o estresse, a falta de concentração, tudo isso a gente sabe que precisa passar por um psicólogo. E aí o psicólogo vai estudar, porque às vezes é na família, é alguma situação que a criança tá passando na família, e aí por isso que essa importância do psicólogo, ele vai pra família, é lá onde ele vai saber. Muitas vezes é o reflexo da criança, o que ele tá passando na família. Essa criança é como uma esponja, como é imatura, ela não sabe lidar com essa situação, aí o psicólogo vai conversar com essa criança, vai fazer o trabalho dele, e quando ele não consegue sozinho ele vai conversar com a família pra ver. (P4, assistente social)

As falas acima remetem à ideia trazida por Andrada (2005 *apud* BASTOS; PYLRO, 2016), de que uma das dificuldades que o psicólogo encontra ao se inserir na escola, é a expectativa de que ele confirme que o problema está necessariamente no aluno ou em sua família. Esse processo de culpabilização encontra suas raízes no modelo de atuação com base clínica, a partir da psicologização e patologização dos problemas escolares, que são justificados, de forma limitada, por dificuldades cognitivas, intelectuais, comportamentais, afetivas ou por falta de apoio e atenção por parte da família (MEIRA, 2003 *apud* BASTOS; PYLRO, 2016). Esta perspectiva é atualmente considerada reducionista, pois desconsidera ou isenta os demais elementos envolvidos no processo de educação, como a própria instituição escolar e

seus métodos, o sistema de ensino, os profissionais da escola e a comunidade em que está inserida.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a relação entre família e escola é marcada por alguns conflitos, como os objetivos socializadores da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais). Neste sentido, as famílias que não atendem ao “modelo desejado” de organização ou educação, são tidas como responsáveis pelas dificuldades da criança e pela ocorrência do fracasso escolar, partindo daí uma necessidade de promover uma educação para as famílias consideradas “desestruturadas” (OLIVEIRA, 2002 *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Partindo da ideia de que a família é a principal referência para a criança e indispensável ao seu desenvolvimento, cria-se uma relação causal entre a sua dinâmica familiar e seu rendimento escolar, atribuindo à família, novamente, o papel de desqualificada, e naturalizando “a crença de que uma “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno” (*op. cit.*, p. 102).

As autoras supracitadas destacam também que a relação família-escola sempre foi permeada por esses movimentos de culpabilização de uma das partes e pela ausência da responsabilização compartilhada no processo educativo, além do vínculo geralmente se estabelecer a partir de situações problemáticas, o que dificulta a construção de uma parceria positiva, uma vez que os dois lados adotam posturas defensivas ou acusativas. Ao citarem Caetano (2004), as autoras também argumentam que, quando essa relação não flui espontaneamente, as tentativas de aproximação e de criação da parceria devem partir, preferencialmente, da escola, uma vez que contam com uma equipe de profissionais com formação específica e são, em última instância, os especialistas em educação.

Diante disso, um grande desafio se delineia para os profissionais da educação, entre eles, o psicólogo escolar: “o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107), de forma que esta relação sirva como fonte de apoio e colaboração para os alunos, e não um obstáculo em seu desenvolvimento.

Sendo assim, os melhores métodos e estratégias para integrar a família no processo de aprendizagem por meio de uma parceria construtiva e eficaz ainda são objetos de investigação e questões ainda suspensas, visto que o processo de

desconstrução do modelo de culpabilização ainda está em curso. Polônia e Dessen (2005 *apud* AQUINO *et. al*, 2015) sugerem que o psicólogo escolar pode se utilizar de mecanismos tradicionais como a reunião de pais para estabelecer um bom diálogo entre a escola e a família, e que a atuação por meio da orientação sobre os processos de ensino e aprendizagem também é válida, uma vez que favorece e reforça o trabalho realizado na escola “a partir de uma análise de aspectos que possam gerar benefícios para os alunos” (*op. cit.*, p. 74)

No entanto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) pontuam que a relação não deve se basear apenas na função de orientar os pais como ensinar ou educar seus filhos, como tem se estabelecido nas escolas. Andrada (2005) corrobora, ao salientar a importância do psicólogo escolar procurar conhecer a família, buscar entender como funciona esse outro sistema do qual o aluno participa diariamente e, junto com ela, refletir sobre as dificuldades apresentadas e pensar em estratégias viáveis que permitam o sucesso da criança, além de, quando necessário, confrontar família e professor, a fim de promover um local de diálogo aberto e transparente, onde se possa discutir as dificuldades de todos os envolvidos, e não apenas do aluno, o que também contribuiria para o enfraquecimento da ideia que a autora chama de “armadilha”: a de que a culpa é sempre da família.

Dessa forma, os esforços dos profissionais de psicologia nas escolas devem ser voltados para construir uma psicologia escolar que compreenda “além da análise de aspectos individuais e familiares, o estudo da realidade social, do papel da instituição educativa e das relações estabelecidas entre os envolvidos no processo de escolarização” (AQUINO *et. al*, 2015, p. 73)

Importância e valorização do psicólogo escolar

A classe 3, que aparece à direita no dendograma, em azul, foi denominada *Importância e valorização do psicólogo escolar*, pois faz referência a como os entrevistados avaliam a relevância da atuação desse profissional. Nesse sentido, foi unânime o reconhecimento de sua importância. Cabe ressaltar que a instituição em que se desenvolveu a pesquisa não possui psicólogo escolar, no entanto, alguns dos entrevistados já tiveram experiências em outras escolas que possuem. A esses foi perguntado se percebiam diferença entre a escola que conta com um psicólogo escolar e a que não conta, ao que todos responderam que sim.

Eu acho que na educação é imprescindível o profissional [de psicologia]. Eu acho de extrema importância. É muito diferente onde não tem, porque a gente tem que se desdobrar, e a gente não pode interferir na área que não é nossa, eu tenho muito essa consciência também, de que não pode. [...] Meu trabalho de serviço social também é junto com a família, e se tivesse um psicólogo seria bem mais interessante esse trabalho. (P4, assistente social)

Totalmente, totalmente diferente. Porque dependendo das ações, do que acontece naquele contexto, o psicólogo sabe, eu acredito que ele sabe mais agir numa determinada situação, então ele tem esse modo de conduzir uma situação inesperada, né? E um professor, como no meu caso, de geografia, a gente pode tentar ajudar numa situação inesperada, mas aí não temos essa preparação para uma situação inusitada, emocionalmente, uma crise, alguma coisa assim. Então acredito que ele é presença fundamental numa escola. [...] A gente sente essa diferença, essa diferença você vê quando tem e quando não tem. Você sente uma falta, é uma lacuna, entende? (P6, professora de geografia)

A representação, por parte de todos os profissionais entrevistados, do psicólogo escolar enquanto figura importante e indispensável nas escolas, constitui um grande passo a favor da valorização desse profissional, que mesmo após décadas de atuação e com tantas contribuições efetivamente comprovadas ao processo educativo, não parece receber a devida importância. Exemplo disso é o fato de mais de um ano após promulgação da Lei 13.935 de 2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica (CFP, 2019), ainda existirem inúmeras escolas públicas de ensino fundamental e médio sem a presença do psicólogo escolar, como a própria instituição na qual se desenvolveu a pesquisa.

Além disso, a rede municipal de ensino de Campina Grande apresenta uma discrepância significativa entre o número de escolas e o número de psicólogos escolares atuantes. Segundo dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação, são 107 escolas municipais de ensino básico e 34 psicólogos escolares entre efetivos e contratados. Em sua pesquisa com psicólogos escolares de Campina Grande, França (2014) apontou como uma das dificuldades relatadas pelos entrevistados o fato de terem que se dividir em várias instituições durante a semana, o que prejudica a realização de um trabalho contínuo e o acompanhamento aos alunos e demais profissionais, bem como a criação de vínculos aprofundados. Dessa forma, surge uma outra problemática: com a presença reduzida do psicólogo escolar, acabam sendo delegados à ele apenas os “casos extremos”, como evidencia a seguinte fala:

É um trabalho extremamente importante, mas pouco valorizado. Porque os professores só encaminham os alunos para o psicólogo quando é um caso extremo, e a gente sabe, ou pelo menos eu acredito, que todos os nossos alunos precisariam de um acompanhamento, né? [...] Então é como se... Eu não sei se essa palavra seria adequada, e é problemático também, mas é como se eles servissem como uma válvula de escape, que quando tá tudo dando errado, quando tá todo mundo precisando realmente, procura quem? O psicólogo. Não acho que deveria funcionar assim, deveria ser algo contínuo, mas por causa das demandas, que são muitas, eles acabam sendo mesmo como uma válvula de escape. (P5, professora de português)

Percebe-se a representação do psicólogo escolar como um profissional que deveria atuar no sentido preventivo, mas que, na realidade, acaba assumindo o caráter paliativo. Maluf (2003 *apud* VIANA, 2016) respalda essa dissonância entre expectativa e realidade, afirmando que embora a proposta de um modelo de atuação preventiva seja uma forma de superar o modelo clínico e de viés puramente remediativo na prática da psicologia escolar, tal perspectiva ainda não é suficiente para sobrepujar a tendência à patologização das questões educacionais, e os profissionais permanecem se deparando com dificuldades para adotar um modelo de atuação crítico e contextualizado, seja pelas condições de trabalho já citadas, seja pela expectativa dos demais agentes educadores.

Ao falar no caráter preventivo da atuação do psicólogo escolar, Prudêncio *et al.* (2015) destacam o importante papel desse profissional na prevenção e promoção de saúde no ambiente escolar, por meio de um trabalho que ofereça acolhimento e suporte emocional aos educadores e alunos e a qualificação dos processos educacionais. Guzzo (2003 *apud* PEREIRA-SILVA, 2017) ressalta que a prevenção e promoção da saúde e do bem-estar subjetivo podem viabilizar melhores resultados nas atividades estudantis e a diminuição do curso da violência, do fracasso escolar e de outras situações consideradas de risco ao desenvolvimento saudável.

5 CONCLUSÃO

As representações sobre a atuação do psicólogo escolar apreendidas no contexto desta pesquisa se aproximam da perspectiva crítica que se tem buscado para a prática desse profissional. Embora tenham apresentado algumas representações ancoradas no modelo clínico, como o processo de culpabilização da família, os profissionais entrevistados percebem o psicólogo escolar como um profissional que deve atuar com foco não somente no aluno, mas em todos os envolvidos no processo educativo, dando ênfase ao trabalho interdisciplinar e a criação de parcerias entre o psicólogo e os demais profissionais da escola; compreendem a importância da participação do psicólogo no planejamento, elaboração e acompanhamento do projeto pedagógico; reconhecem a necessidade de um trabalho de caráter mais preventivo e menos remediativo; apontam o psicólogo enquanto um promotor de saúde no ambiente escolar e consideram sua atuação de extrema importância, reconhecendo a diferença entre o funcionamento de instituições que contam com seu trabalho e as que não contam.

Também foi possível perceber, através dos relatos dos entrevistados, que a ausência do psicólogo escolar, além de gerar uma sobrecarga sobre professores, gestores e técnicos, causa também o sentimento de insegurança e impotência para lidar com algumas situações no cotidiano da escola, visto que os profissionais entrevistados representam o psicólogo como um especialista, alguém com habilidades e capacidades que eles não adquiriram em sua formação. Dessa forma, foi evidente em todos os entrevistados o desejo de, futuramente, poder contar com um psicólogo na escola, mostrando-se cientes das contribuições do mesmo no processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenha apresentado resultados que evidenciam o enfraquecimento de representações clínicas do psicólogo escolar, vislumbra-se ainda um caminho a ser percorrido para a devida valorização da prática da psicologia escolar e da consolidação do modelo crítico de atuação, em que se possa destacar cada vez mais sua colaboração para além do processo de escolarização, no desenvolvimento de uma educação integral, inclusiva e promotora de cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALBA, M. de. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. UERJ, Brasília, 2011, p. 393-427.
- ALMEIDA, R. S. A prática da automutilação na adolescência: O olhar psicologia escolar/educacional. In: *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*. Alagoas, v. 4, n.3 , p. 147-160, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: *Em Aberto*, Brasília, n.61, jan./mar. 1994, p. 60-76.
- ANDRADA, E. G. C. de. Focos de intervenção em psicologia escolar. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n.1, Campinas, 2005.
- ANDRADA, E. G. C. de. Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(2), p.196-199.
- AQUINO, F. S. B. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 19, Número 1, 2015. p. 71-78.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. In: *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. (3), p. 393-402, 2010.
- BASTOS, C. B. R; PYLRO, S. C.; Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016, p. 475-481.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. In: *Temas em Psicologia*, vol. 21, n.2, p. 513-518, 2013.
- CARVALHO, I. S. C.; SOUZA, M. V. M. de. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(51.1): 235-244, jan./jun, 2012.

CFP. Resolução nº 13/2007. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP, 2007.

COSTA FILHO, J. A. *Sexualidade no contexto da paraplegia: um estudo das representações sociais*. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F. V. de. (Org). (2009). Violência na escola e da Escola: Desafios Contemporâneos à Psicologia da Educação. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, volume 13, número 2, Julho/Dezembro de 2009, p. 343-346.

FRANÇA, P. A. G. de. *Atuação do psicólogo educacional na rede municipal de Campina Grande - PB: entre a teoria e a prática*. 2014. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

GIL, A. C. Como classificar pesquisas? In: _____ *Como elaborar projetos de pesquisa*: São Paulo, Editora Atlas, 4ª ed., 2002, p. 41-56.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 2010, Vol. 26 n. especial, p. 131-141.

LIMA, A. O. M. N de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. In: *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 42 p. 17-23, jul./set. 2005.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee)*. Volume 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009, p. 169-177.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? In: *Em Aberto*. Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MEIRA, M. E. M. et al. Psicologia Escolar, Desenvolvimento Humano e Sexualidade: Projetos de orientação sexual em instituições educacionais. In: *Revista Ciência em Extensão*. v.2, n.2, 2006.

MOSCOVICI, S. A história e a atualidade das representações sociais. In: _____ *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 167-214.

MOURA, A. F. M et al. Possíveis contribuições da psicologia para a educação sexual em contexto escolar. In: *Psicol. Argum.* 2011 out./dez., 29(67), 437-446.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. In: *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; FONTOURA, G. P. de. Escola e Psicologia: Uma História de Encontros e Desencontros. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015, p.377-385.

OLIVEIRA, M. C. S L. de. A ação socioeducativa no contexto da justiça juvenil: Interloquções com a Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R; VIANA, M. N. (Orgs.); *Psicologia Escolar: que fazer é esse?*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016, p. 126-138.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. In: *Estudos de Psicologia*. Campinas, 27(1), p. 99-108, 2010.

PEREIRA-SILVA, N. L. et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017, p. 407-415.

PRUDÊNCIO, L. E. V. et al. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015, p. 143-152.

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA AGORA É LEI. Conselho Federal de Psicologia, 2019. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/psicologia-e-servico-social-nas-redes-publicas-deeducacao-basica-agora-e-lei/>> . Acesso em: 24 de abril de 2021.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. Editora Brasiliense, 1ª ed., São Paulo, 1993, p. 19-45.

VIANA, M. N; Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANCISCHINI, R; VIANA, M. N. (Orgs.); *Psicologia Escolar: que fazer é esse?*. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016, p. 54-73.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de serviço na educação:

1. Você conhece o trabalho do psicólogo escolar?
2. Qual a função desse profissional?
3. Como o psicólogo poderia atuar nessa escola?
4. Você considera importante ter um psicólogo na escola? Por quê?
5. Você acha que o psicólogo escolar traria mudanças para a escola? Quais?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado,

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, sob a responsabilidade de: Nuhara de Oliveira Araújo e do orientador José Andrade Costa Filho, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Esta pesquisa tem como principal objetivo identificar as representações sociais dos profissionais de uma escola pública de Campina Grande/PB acerca da atuação do psicólogo escolar, e como objetivos específicos: investigar quais funções esses profissionais atribuem ao psicólogo escolar; identificar como avaliam a importância da atuação do psicólogo na escola; analisar como a atuação do psicólogo impacta a realidade da escola. Sabe-se que a falta de compreensão da equipe escolar acerca do papel do psicólogo é uma das grandes dificuldades apontadas por esses profissionais, que acabam recebendo demandas contradizentes com a perspectiva crítica que se vem buscando na área (VIANA, 2016). Dessa forma, o presente trabalho, ao propor conhecer as concepções dos funcionários de uma escola pública de Campina Grande acerca da atuação do psicólogo escolar, se justifica pela necessidade de ampliar o debate e a produção de conhecimento sobre a psicologia educacional, que se torna ainda mais urgente levando em consideração o atual contexto da recente promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica (CFP, 2019), a fim de que haja uma maior compreensão sobre as possibilidades de intervenção dos profissionais de psicologia nesse contexto e a valorização do compromisso social assumido na relação entre a psicologia e a educação, no que se refere à promoção de cidadania e garantia dos direitos humanos.

A pesquisa será desenvolvida a partir de uma entrevista semiestruturada, que terá perguntas abertas acerca da atuação do psicólogo escolar. A coleta acontecerá na própria instituição mediante o agendamento prévio de encontros, de acordo com a disponibilidade dos participantes, será individual e gravada para posterior transcrição. A entrevista semiestruturadas servirá como um guia, visto que outras questões pertinentes podem ser abordadas de acordo com o discurso do entrevistado. A coleta de dados será realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental CEAI Antônio Mariz, mediante autorização dos gestores da instituição e da Secretaria de Educação da cidade de Campina Grande. Para tal, o presente projeto será apresentado em ambas instituições, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, a metodologia que será empregada e a importância de sua realização. Tais termos também serão apresentados aos participantes no momento da entrevista individual, quando também será solicitado sua autorização para gravação de voz e serão esclarecidas as questões de sigilo de suas respostas e dados. Para participar da pesquisa os

entrevistados precisam possuir vínculo de trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental CEAI Antônio Mariz, assinar o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Gravação de Voz, e devem estar em condições psíquicas e emocionais para ser entrevistado.

A pesquisa pode oferecer riscos aos participantes, caracterizado como risco mínimo, uma vez que a coleta de dados se dará através de entrevista e poderá ocasionar constrangimento ao participante ao responder a entrevista. Para minimizar o risco, será assegurado ao participante que a entrevista será realizada em local que garanta a privacidade e sigilo dos dados coletados e que, caso seja necessário, , contará com o serviço de escuta psicológica gratuita na Clínica Escola de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, garantida pelo pesquisador responsável, a partir de demanda espontânea e sem a necessidade de triagem. Esta pesquisa poderá trazer como benefícios a compreensão do papel e da importância do psicólogo escolar por parte dos demais profissionais da instituição, promovendo, assim, um espaço para mudanças e melhorias no trabalho do psicólogo e um fortalecimento das relações entre os agentes educadores.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

A participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária e não remunerada.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O voluntário não terá qualquer despesa ou ônus financeiro por participar desta pesquisa ou qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e também não receberá pagamento algum. Entretanto, tenha algum prejuízo financeiro devido a participação no estudo, será ressarcido. Todos os encargos financeiros, se houver, serão de responsabilidade do pesquisador responsável. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da sua participação na pesquisa, será indenizado.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Nuhara de Oliveira Araújo ou José Andrade Costa Filho, através dos telefones (83) 987847335, (83) 98810-1103 ou através dos e-mails:

nuharaoliveira@gmail.com/ joacofi@uol.com.br. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone 3315 3373, e-mail: cep@uepb.edu.br

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Nuhara de Oliveira Araújo a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **autorização** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: em revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa José Andrade Costa Filho e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

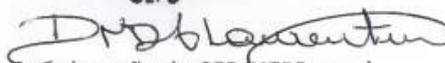
UEPB
Universidade
Estadual da Paraíba

Declaração

Declaramos para os devidos fins, que o projeto “ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO” de CAAE 30763520.0.0000.5187 submetido pelo(a) pesquisador(a) José Andrade Costa Filho foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba (CEP/UEPB), conforme o Parecer 4.290.838.

Campina Grande, PB, 12 de maio de 2021.

Universidade Estadual da Paraíba
Doris Nobrega de Andrade Laurentino
Coordenadora Adjunta do Comitê de Ética em Pesquisa
UEPB


Coordenação do CEP/UEPB



Coordenação: Profª Drª Valéria Ribeiro Nogueira Barbosa
Coordenação Adjunta: Profª Drª Doris Nobrega de Andrade Laurentino

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre terem priorizado minha educação e me dado todas as ferramentas para construir meu próprio caminho.

Ao professor Andrade, pela parceria, paciência e dedicação durante a construção desse trabalho.

Aos amigos que a Psicologia me deu, por tornarem a trajetória até aqui tão mais leve e significativa.

A Victor, por todo apoio, incentivo, cuidado e amor em todos os momentos.