

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

YASMIM NASCIMENTO QUEIROZ

**A QUEIXA ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

São Luís
Julho de 2019

YASMIM NASCIMENTO QUEIROZ

**A QUEIXA ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia, com Formação de Psicólogo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Mendes Éleres de Figueiredo.

São Luís
Julho de 2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Queiroz, Yasmim Nascimento.

A queixa escolar e as possibilidades de atuação de psicólogos no contexto educacional / Yasmim Nascimento Queiroz. - 2019.

46 f.

Orientador(a): Rosana Mendes Éleres de Figueiredo.
Monografia (Graduação) - Curso de Psicologia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Atuação Profissional. 2. Psicologia Escolar. 3. Queixas Escolares. I. Figueiredo, Rosana Mendes Éleres de. II. Título.

YASMIM NASCIMENTO QUEIROZ

**A QUEIXA ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DE PSICÓLOGOS
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como
requisito para a obtenção do título de Bacharel em
Psicologia, com Formação de Psicólogo.

Aprovada em: 09/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosana Mendes Éleres de Figueiredo – UFMA (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Rosane de Sousa Miranda – UFMA (1º Membro)

Prof.^a Dr.^a Natália Rodovalho Garcia Menescal – UFMA (2º Membro)

Prof.^a Dr.^a Maria Áurea Pereira Silva – UFMA (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Maria do Carmo e Carlos Antônio por todo apoio recebido durante meu percurso acadêmico.

À professora Rosana Éleres, minha orientadora, pela oportunidade dada a mim para guiar este trabalho e por, nos meus momentos de ansiedade, sempre apresentar sua visão positiva de que tudo sairia bem.

Às professoras, Rosane Miranda, Natália Rodovalho e Maria Áurea, componentes da banca avaliadora da monografia e aos demais professores do Departamento de Psicologia que contribuíram para minha formação.

Aos colegas José David, Carla Laísa, Yasmin Costa, pelos momentos de companheirismo, e especialmente à Karoline Andrade, pela amizade, atenção e paciência para as minhas besteiras e chatices.

À Dona Ellen e Jacira por terem me recebido tão bem aqui em São Luís.

A todos, muito obrigada!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos dados profissionais.....	26
Quadro 2 – Aproximação e inserção	27
Quadro 3 – Principais queixas apresentadas.....	28
Quadro 4 – Produção das queixas.....	30
Quadro 5 – Ações interventivas.....	31
Quadro 6 – Dificuldades e desafios	33

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFETS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IPUSP – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

PEE – Psicologia Escolar e Educacional

PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares

PARQUE – Programa de Atenção e Ressignificação às Queixas Escolares

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNICEUMA – Universidade Ceuma (Centro Universitário do Maranhão)

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar como os psicólogos escolares, que trabalham em instituições de ensino da rede pública e privada, atuam junto às queixas escolares. Dessa forma, buscou-se mapear quais as principais queixas apresentadas; conhecer as concepções dos profissionais sobre os fatores que produzem o fenômeno; identificar as ações interventivas realizadas no atendimento às queixas; explorar as dificuldades e desafios de atuação no contexto educacional. Para obter as informações necessárias ao alcance dos objetivos da pesquisa, foram entrevistados quatro profissionais utilizando um roteiro de entrevista semiestruturado. A partir das informações coletadas se construiu cinco categorias de análise: I - Aproximação e inserção na área; II - Principais queixas encaminhadas aos participantes; III - Fatores que influenciam o surgimento das queixas; IV - Ações desenvolvidas no atendimento às queixas escolares; V - Desafios de atuação no contexto educacional. Os resultados indicaram que as principais queixas relatadas foram “indisciplina”, “desmotivação”, “depressão”, “tendências suicidas” e “*bullying*”. Os fatores apontados como causas do fenômeno se relacionam a questões individuais, institucionais, pedagógicas e socioculturais. Na intervenção junto às queixas, há reuniões com a equipe pedagógica, escuta psicológica, atividades grupais, entrevistas com pais e acompanhamento psicopedagógico. Por último, as dificuldades apontadas, predominantemente, foram a visão clínica da prática profissional por parte da escola e da família, baixa adesão às intervenções e relações institucionais. Considera-se que o modo como os profissionais compreendem a produção do fenômeno têm influências da discussão crítica em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) e desenvolvem ações interventivas que, na literatura em PEE, são propostas aos psicólogos escolares, contudo, aponta-se para a relevância de estratégias de intervenção que possibilitem maior participação dos pais e professores. É destacada, também, a possibilidade de intervenção junto à equipe pedagógica, tendo em vista as dificuldades relatadas sobre a atuação no contexto educacional. Sugere-se a continuidade de estudos nessa direção com ampliação da amostra e ampliação da descrição de procedimentos utilizados para o enfrentamento dessas problemáticas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Queixas Escolares; Atuação Profissional.

ABSTRACT

This study aimed to deepen how school psychologists, who work in public and private educational institutions, deal with school complaints. Therefore, it's sought to map the main school complaints; to know the professionals' conceptions about the school complaints' causes; to identify the interventions used to attend that; to probe the labor's difficulties in the educational context. For undertaking this study, four professionals were interviewed, using a semi-structured interview guide. From the information collected, it's constructed five categories of analysis: I - Approximation and insertion in the area; II - Main complaints addressed to psychologists; III - Factors that produce the school complaints; IV - Interventions used to attend the school complains; V - Labor's difficulties in the educational context. The results indicated that the main school complaints reported were "indiscipline", "lack of motivation", "depression", "suicidal tendencies", and "bullying". The complaints' causes pointed relate to individual, institutional, pedagogical, and socio-cultural issues. In the interventions, there are meetings with the pedagogical staff, psychological listening, group activities, interview with parents, and psycho-pedagogical support. Finally, the main difficulties reported were the clinical perspective on professional practice, low adherence to interventions, and issues attached to institutional relations. It considered that the professionals' understanding of the phenomenon production is influenced by a critical perspective on Educational and School Psychology. They develop interventions proposed to school psychologists in the theoretical production of Educational and School Psychology. However, it's pointed out the relevance of intervention strategies that allow teachers and parents to participate more actively. Furthermore, regarding labor's difficulties in the educational context, it's highlighted the possibility of intervention with the pedagogical staff. It's suggested the continuation of studies in this direction with enlargement of the sample and extension of the description of procedures used to confront these problems.

Keywords: School Psychology; School Complaints; Professional Acting.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL	11
3 ATUAÇÃO JUNTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES	17
3.1 Modos de intervenção e relatos de experiência	18
3.1.1 PAIQUE: um modelo interventivo	18
3.1.2 PARQUE: projeto universitário	19
3.1.3 Intervenções baseadas no pensamento de Vygotsky	20
3.1.4 Relatos de intervenções à luz do pensamento de Winnicott.....	21
4 METODOLOGIA	23
4.1 Tipo de estudo	23
4.2 População e amostra	23
4.3 Instrumento	23
4.4 Procedimentos para a coleta de dados	23
4.5 Procedimentos para a análise de dados.....	24
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5.1 Identificação profissional	26
5.2 Categorias de análise	27
5.2.1 Aproximação e inserção na área	27
5.2.2 Principais queixas encaminhadas aos participantes	28
5.2.3 Fatores que influenciam o surgimento das queixas	30
5.2.4 Ações desenvolvidas no atendimento às queixas escolares.....	31
5.2.5 Desafios de atuação no contexto educacional	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	44
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	46

1 INTRODUÇÃO

A queixa escolar pode ser entendida como demandas, formuladas seja por professores, pais ou coordenadores pedagógicos, sobre dificuldades e problemas que acometem alunos no interior da escola e que prejudicam o processo educativo (DAZZANI et al, 2014). Comumente, são referidas a dificuldades acadêmicas em escrita, leitura e matemática, de organização em sala de aula, além de problemas de comportamento (LEANDRINI; SARETTA, 2007).

Tal tema vem recebendo destaque da comunidade acadêmica, tanto no campo educacional como no campo da Psicologia. Nas produções teórico-metodológicas das últimas décadas, realizadas na área de Psicologia Escolar e Educacional, há o predomínio da perspectiva crítica de compreensão do fenômeno da queixa escolar, que segundo Barbosa (2011), objetiva investigar e intervir nos processos educacionais e compreender a multiplicidade de fatores que produzem o “não aprender”.

Contudo, pontua-se que trabalhos acadêmicos referentes à prática psicológica junto às queixas escolares, denunciam a predominância do modelo de atuação clínico não contextualizado, enfático nas questões emocionais e individuais, e um distanciamento do profissional da Psicologia com a escola, visto que boa parte das crianças e adolescentes com queixas escolares são encaminhados para serviços públicos de saúde mental, o que implica na patologização e psicologização da queixa e em desafio para práticas no âmbito da Psicologia Escolar (RODRIGUES; CAMPOS; FERNADES, 2012; DAZZANI et al, 2014).

Como a queixa escolar tem sido um dos principais motivos de encaminhamento de crianças a serviços de atendimento psicológico, cresce o número de estudos e pesquisas desenvolvidas que buscam conhecer os procedimentos e intervenções dos psicólogos que atendem essas demandas (NEVES; ALMEIDA, 2006), seja em unidades básicas e centros de saúde ou em clínicas-escola, entretanto, pouco se sabe sobre procedimentos e intervenções adotadas pelos profissionais que atuam nas instituições escolares.

No que tange ao trabalho de psicólogos no contexto educativo, segundo Barbosa (2011), apesar de serem encontrados na literatura grandes avanços em relação as perspectivas biologizante e patologizante do não aprender, ainda não se sabe se houve uma modificação nas suas práticas. Ademais, Souza (2010a) afirma que ainda há pouco conhecimento sobre como os profissionais que atuam no campo educacional tem se apropriado da produção científica para fundamentar sua prática.

Assim, diante da relevância do trabalho dos psicólogos, dentro da comunidade escolar, enquanto possibilidade de promover estratégias e intervenções psicoeducativas mais

reflexivas e contextualizadas, é significativo que se possa conhecer as concepções e os modos de atuação desses profissionais junto às queixas escolares, observando como a prática se fundamenta nos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico e nas discussões atuais em PEE.

E é partindo disso, que a presente pesquisa tem por objetivos analisar como psicólogos, atuantes em escolas públicas e/ou privadas, intervêm diante das queixas escolares, buscando: 1 - mapear quais queixas se apresentam mais frequentemente; 2 - conhecer como esses profissionais compreendem o fenômeno da queixa escolar (tendo em vista suas concepções sobre os fatores considerados como produtores das mesmas); 3 - identificar as estratégias de intervenções e ações desenvolvidas nesse tipo de atendimento; 4 - explorar as dificuldades e desafios da prática no contexto educacional.

Com o intuito de obter os objetivos citados acima, buscou-se organizar esta monografia em 4 capítulos. No primeiro, há uma apresentação do percurso histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, fazendo um apanhado desde os primórdios das ideias psicológicas em tempos coloniais até a visão de autores sobre a situação mais atual da área no século XXI.

O segundo capítulo aborda formas de intervenção junto às queixas escolares que rompem com a visão clinalizante da prática profissional no âmbito escolar. Dessa forma, são apresentados programas, modelos e relatos de intervenção, encontrados na literatura, que se apoiam numa perspectiva crítica em PEE.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, expondo desde a caracterização da amostra até os procedimentos operacionalizados para a coleta, interpretação e análise dos dados. Em seguida, tem-se o quarto capítulo, trazendo os resultados obtidos na pesquisa por meio da entrevista semiestruturada e abrangendo a discussão, na qual os dados são analisados e discutidos a partir da literatura encontrada na área da Psicologia Escolar e Educacional.

Por fim, o trabalho se encerra com as considerações finais, contendo a síntese geral da pesquisa e sugestões para os futuros estudos que possam se debruçar sobre esta temática.

2 PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO BRASIL

Historicamente, a Psicologia e a educação estão intimamente ligadas. Na visão de Antunes (2008), pode-se afirmar que a história de uma é constituinte da outra, visto que desde as primeiras articulações dos saberes psicológicos ao campo da Pedagogia até a conquista da autonomia da ciência psicológica enquanto área de saber e atuação no país, a Educação esteve como base do desenvolvimento dessa ciência que se manteve como um dos principais fundamentos para Educação, no âmbito pedagógico.

Quanto à história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, Antunes (2008), pontua que pode ser verificada desde o período colonial, uma vez que obras produzidas nesta época, no âmbito filosófico, na medicina e na educação, já abordavam temáticas que posteriormente se tornaram objeto de estudo da Psicologia, tais como aprendizagem e desenvolvimento.

Barbosa (2011, 2012) também afirma que desde a chegada dos jesuítas e da criação de seu projeto educacional, organizado pela Companhia de Jesus, é possível observar ideias ou saberes psicológicos relacionados aos processos educativos. Nesses primórdios, o campo da educação foi marcado pelo ensino jesuíta, que durou de 1549 a 1759, e no campo de ideias ou saberes psicológicos, sob influência do pensamento empirista, destacava-se a noção normativa e de controle para educar as crianças através de castigos e prêmios.

Já em meados do século XIX, as instituições educativas surgidas a partir do Primeiro Reinado (1822-1831) até o Segundo Reinado (1840-1890), como as Escolas Normais, voltadas para a formação de professores para atuar no ensino primário e secundário, e as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, foram as primeiras instituições a abrigar os saberes psicológicos (BARBOSA, 2011). Diante disto, Antunes (2008) pontua que o século XIX foi o período de institucionalização da Psicologia no Brasil, marcado pela produção de ideias psicológicas nessas instituições educativas.

No fim do século XIX e início do século XX, com a noção de que era necessário “cientificizar” a educação, cria-se o *Pedagogium*¹, inicialmente funcionando como um museu e depois como centro de pesquisas educacionais cujo objetivo era a produção de conhecimento para a realização de reformas educativas, idealizadas pelo ministro Benjamin

¹ Museu pedagógico brasileiro que, segundo Bastos (2000), foi fundado pelo Decreto n° 667, de 16 de agosto de 1890, com a finalidade de promover reformas educacionais através do aperfeiçoamento de professores. A ideia era oferecer instrução profissional (nos moldes da corrente pedagógica europeia, considerada mais avançada), promover cursos e conferências sobre métodos e materiais de ensino e criar laboratórios para o estudo de história natural, ciências físicas e matemática.

Constant, no período da Primeira República (1889-1930). Em 1906, tem-se a criação do primeiro Laboratório de Psicologia, instalado no *Pedagogium* (BARBOSA, 2011).

Nessa época, de acordo com Zucoloto (2007), surge a preocupação com as crianças e adolescentes, pois eles passaram a ser vistos como os futuros cidadãos, “a força motriz de todo o progresso da nação” (p. 141), o que culminou no projeto de escola higiênica, em razão do discurso médico apontar que as escolas não estavam formando, físico e intelectualmente, indivíduos aptos para isso. Daí, a noção de um modelo de escola em que a higiene escolar estivesse presente na estrutura física, no método de ensino e nas relações dos sujeitos, para que os desvios físicos, intelectuais e morais fossem prevenidos.

E foi assim que, no início do século XX, o movimento higienista lançou base para uma medicina preocupada com o desenvolvimento infantil. Dessa forma, os primeiros estudos acerca de problemas infantis tinham como foco de investigação aquilo que era percebido enquanto desordens e buscavam tratá-las (SINIBALDI, 2013).

Nesse período surgiram os primeiros Serviços de Inspeção Médica Escolar e, logo após, os Institutos e Laboratórios de Psicologia nas Escolas Normais e em instituições de atendimento médico e psiquiátrico. Nesses espaços eram realizadas pesquisas sobre testes de inteligência, desenvolvimento mental infantil e atuação junto às crianças consideradas desviantes. (RIBEIRO, 2006; ZUCOLOTO, 2007; BARBOSA, 2011).

A preocupação de ligar conhecimentos de Psicologia Infantil à educação se fazia presente no movimento da Escola Nova², que surgiu no país durante a década de 1920. O escolanovismo tinha como metas principais, a defesa de uma educação laica e gratuita e o rompimento com o ensino tradicional, característico por métodos de ensino-aprendizagem voltados para adultos e forte influência de valores e dogmas cristãos. Desse modo, propunha a introdução de novas ideias e práticas pedagógicas que situassem as crianças como centro do processo educativo, considerando os aspectos biológicos e psicológicos dos infantes (RIBEIRO, 2004).

A partir da década de 1930, Barbosa (2011) afirma que se fortaleceu o que ficou conhecido como Psicologia Aplicada a Educação, influenciada pelo pensamento médico da época de promover a higiene mental da população e que marcaria a prática psicológica dos

² Escola Nova é o nome dado ao movimento de renovação de ensino, oriundo do final do século XIX, na Europa e América do Norte, e que se intensificou no início do século XX. Surgiu para propor novas direções a uma educação que parecia estar incongruente com o mundo das ciências e da tecnologia. No Brasil, seu crescimento ocorreu na década de 30, após a repercussão do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que delineava “princípios e as diretrizes de um programa geral de educação, [...] formulando uma nova política educacional e aglutinando as modernas teorias da educação” (RIBEIRO, 2004, p. 173). A partir disto, várias escolas começaram a aderir os preceitos escolanovistas.

anos seguintes. No período de 1930 a 1960, cresceu o número de instituições de Psicologia, a criação de serviços de Psicologia Aplicada e a “psicologização da educação”, caracterizada pelo movimento de testagem no âmbito escolar e os conhecimentos da Psicologia Infantil. Tem-se o primeiro curso de especialização em Psicologia Educacional na USP, em 1937, e o primeiro curso de Psicologia, em 1958, funcionando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP.

É nesse contexto que, de acordo com Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), o encontro entre a Psicologia e a escola ganhou força, ocorrendo por meio da inserção das teorias psicológicas acerca do desenvolvimento infantil, no âmbito escolar, e pela correspondência da Psicologia às demandas de tratamento dos alunos com queixas escolares, realizando avaliações, diagnósticos e classificação, ou seja, adaptando métodos da clínica para a escola.

Barbosa (2011) aponta que na década de 1940 e 1950, algumas instituições profissionais foram se agrupando em associações e organizando projetos com objetivo de regulamentar a profissão de psicólogo no Brasil. Dentre as propostas, há destaque de dois projetos apresentados ao Congresso Nacional, um organizado pela Sociedade de Psicologia de São Paulo e outro pela Associação Brasileira de Psicotécnica do Rio de Janeiro. Este último, justificava sua aprovação por apontar que havia “necessidade de formação de psicologistas devido à obrigatoriedade de haver nas escolas a figura do orientador educacional” (p. 385).

Em suma, da década de 1930 à década de 1960, a inserção de conhecimentos psicológicos dentro do contexto educacional, se deu através do movimento escolanovista, que pretendia implantar no país uma concepção democrática de educação e situá-lo “em termos educacionais no mesmo nível dos países desenvolvidos, tornando-o moderno” (RIBEIRO, 2004, p. 175), e do trabalho dos Psicologistas, que foram os pioneiros na prática da Psicologia no Brasil antes da regulamentação da profissão em 1962, e da criação de cursos de graduação na área (BARBOSA, 2012).

Tais profissionais tinham sua prática caracterizada pela atuação junto aos problemas de desenvolvimento e de aprendizagem por um viés remediativo, tendo influências como a clínica psicanalítica, a Psicologia infantil e pedagógica, o pensamento médico-higienista da época e a psicometria. Assim, foi a partir desses pressupostos teóricos e práticos que a Psicologia Escolar e Educacional teve seus primeiros alicerces (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; BARBOSA, 2012).

A partir da segunda metade do século XX, a Psicologia Educacional se amparou de vez no modelo psicométrico, e com a aplicação de testes psicológicos, voltava-se para a

mensuração e diagnósticos, contribuindo para a segregação de alunos nas chamadas salas especiais e para a classificação de crianças em aptas e inaptas ao processo educativo (GUZZO et al, 2010).

Nas décadas de 1960 e 1970, iniciou-se a fase da Psicologia Educacional e da Psicologia do Escolar, que continuou marcada pela classificação, orientação e tratamento da criança-problema, além da produção de laudos e encaminhamentos de alunos para classes especiais. É um período no qual cresce a oferta de serviços em Psicologia Escolar nas Secretarias Municipais de Educação e teorias oriundas de pesquisas estadunidenses acerca dos problemas de aprendizagem começaram a ter destaque na área da Psicologia Educacional, como a Teoria da Carência Cultural e as teses de Educação Compensatória (BARBOSA, 2011, 2012).

Acerca disso, Paula e Tfouni (2009) afirmam que a Teoria da Carência Cultural se refere ao postulado de que o fracasso escolar advém das diferenças de padrões culturais entre a classe média e a classe pobre. Nessa visão, o aluno pobre sofre “privação cultural em decorrência das suas precárias condições de vida” (p. 120). Patto (1999) pontua que nessa perspectiva, crianças oriundas de ambientes mais pobres recebiam menos estimulação sensorial e menos valores, normas e hábitos (presente nas classes dominantes) considerados mais adequados para seu desenvolvimento psíquico.

Assim, a Teoria da Carência Cultural incentivou o desenvolvimento de projetos de educação compensatória no Brasil que tinham por objetivo fornecer às crianças “culturalmente carentes” modos de atingir o sucesso escolar no ensino primário e seu argumento defendia ensino e aprendizagem como base da educação e como meios de combater a pobreza e a desigualdade social (KUHLMANN JR., 2005; PAULA; TFOUNI, 2009; NASCIMENTO, 2013).

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) pontuam que durante esse período, com a ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita, ocorreu o rápido aumento do número de alunos provenientes de diversos setores socioculturais, provocando mudanças no contexto educacional e impasses na adaptação do sistema escolar a essa nova realidade. Conseqüentemente, houve crescimento de demandas de queixas escolares, principalmente, relacionadas a dificuldades de aprendizagem.

Nessa fase, a Psicologia foi solicitada no contexto educacional para compreender as queixas escolares, sendo reconhecida como a ciência detentora de conhecimentos que poderiam explicá-las e solucioná-las. No entanto, como o trabalho realizado era sobretudo pelo viés individualizante, as explicações sobre o fenômeno continuavam,

predominantemente, pautadas em resultados de testes psicológicos, em aspectos emocionais, cognitivos, aos relacionados às condições socioeconômicas e às familiares, e pouco atenta para a escola enquanto agente ativo na produção das dificuldades escolares (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Já no final da década de 70, alguns pensadores, partindo do campo acadêmico, começaram a produzir discussões apontando a insuficiência da atuação da Psicologia no âmbito escolar e criticavam a concepção de ciência predominantemente centrada na Psicometria, o modelo clínico de atendimento às queixas escolares, a prática considerada adaptacionista, desarticulada das questões sociais, de aspectos institucionais e políticos presentes na composição das relações escolares. Tais críticas se fortaleceram a partir da década de 80, em meio ao movimento de redemocratização do país e à constituição de um Sistema de Pós-graduação no Brasil, que ampliou o conhecimento na área (SOUZA, 2009, 2010a).

É o momento que, de acordo com Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), se destaca como ponto de desencontro entre a Psicologia e a escola, ocorrido a partir dos questionamentos acerca da perspectiva simplista do fracasso escolar e da atuação reducionista, com foco na “criança-problema”, tendo como um marco de resistência ao modelo clínico da prática no contexto educativo, a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, intitulada “Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar” (1981). É a partir deste trabalho que, segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), se inicia o movimento de ruptura com a tradicional perspectiva que individualiza a queixa.

À vista disso, a década de 1980 se caracterizou como o período de crítica em relação à atuação tradicional do psicólogo no âmbito educacional que era voltada para o ajustamento de alunos considerados desviantes, geralmente pertencentes à classe pobre. Nessa época, Barbosa e Souza (2012) afirmam que alguns autores começaram a usar o termo Psicologia Escolar para diferenciar da Psicologia Educacional, considerando a última como a forma tradicional de prática no âmbito escolar, com foco nas questões individuais e uma visão de cunho biologizante e adaptacionista sobre a “criança que não aprende”. Enquanto a Psicologia Escolar, começou a ser definida, como Psicologia Escolar Crítica, que propõe um novo olhar sobre o não aprender, considerando os contextos social, político, cultural e a própria escola como ativos na produção do fracasso escolar.

A década de 1990 é destacada como o período de reconstrução da PEE, voltada para a construção de novas formas de atuação e novos parâmetros de pesquisa e formação na área. É uma fase na qual se tem novo olhar sobre o não aprender, considerando a participação da

escola e do sistema educacional como produtores desse fenômeno. O foco passa a ser como ocorre o processo de escolarização, com uma visão sobre o universo escolar, desde as relações intraescolares até as políticas públicas educacionais (BARBOSA, 2012).

Além disto, Barbosa (2012) aponta que nessa fase houve crescimento expressivo de produções científicas acerca da Psicologia Escolar e Educacional (livros, artigos, teses e dissertações) as quais não eram voltadas à reprodução de teorias estrangeiras e sim, calcadas sobre a prática do psicólogo no contexto educativo, tal como, a fundamentação teórica desse trabalho e sua formação profissional. O termo Psicologia Escolar Crítica começou a ser amplamente usado como forma de diferenciação da prática tradicional.

A partir dos anos 2000, Barbosa (2011) afirma que a relação entre a Psicologia e a Educação entrou em um período, em construção, uma vez que na visão da autora, diante de tantas mudanças que a Psicologia Escolar e Educacional sofreu, ainda é necessário construir uma identidade nesta área.

Para Marinho-Araújo (2010), a relação Psicologia e Educação, vem se “estreitando” com teorias, pesquisas e práticas que mutuamente influenciam cada área:

Os diálogos e debates têm avançado por meio de novos paradigmas e prismas, que direcionam e redefinem formas mais dialéticas para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e da construção do conhecimento, quando ocorrem nos espaços educacionais. Assim, a relação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo, nas produções e atuações contemporâneas, uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais, referendada em um conjunto teórico que privilegia a concepção histórica e social da constituição humana (p. 20).

Marinho-Araújo (2010) pontua também que a PEE vem se configurando em um quadro no qual tem provocado fortes reflexões, intencionando maior criticidade, tanto em relação à formação quanto aos modos de intervenções adotadas pelos psicólogos escolares. A autora afirma, que a participação desses profissionais tem se tornado mais presente em pesquisas e projetos direcionados ao fortalecimento da relação família-escola, à superação das queixas escolares, à análise do fracasso escolar e à assessoria do projeto político-pedagógico.

Apesar dos avanços, Souza (2010a) destaca que a implementação de discussões e elementos constituintes da perspectiva crítica em PEE ainda é um desafio para a atuação dos psicólogos escolares, tendo em vista que a intervenção junto às queixas escolares, nesta visão, deve considerar os modos de produção das queixas no espaço escolar, a construção de meios de interpretá-las a partir de diversas versões, do aluno, dos pais, professores, a centralização no trabalho participativo e no fortalecimento da ação dos educadores.

3 ATUAÇÃO JUNTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES

Neste capítulo serão apresentadas algumas formas de intervenção diante das queixas escolares, encontradas na literatura, as quais, baseadas nas discussões críticas realizadas na PEE, foram desenvolvidas objetivando romper com práticas tradicionais centralizadas no aluno e que desconsideram a escola enquanto agente ativo, tanto na produção da queixa quanto na sua superação.

Primeiramente, para compreender o que seria uma discussão crítica em Psicologia Escolar e Educacional, pode-se partir da visão de Souza (2008) de que isto se refere a incluir o processo de escolarização como um novo centro de análise. Dessa forma, para além de dificuldades de aprendizagem e do aluno-problema, há a análise da escola, do “conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar” (p. 5).

Trata-se, portanto, de um rompimento com a concepção de uma escola neutra no que se refere à produção da queixa escolar e, concebendo-a como organismo vivo, busca-se analisar os processos que ocorrem no interior da instituição, suas questões pedagógicas, seus modos de organização e funcionamento, como se relaciona com as famílias, ideias que se tem acerca do bairro em que está inserida, os valores defendidos, as expectativas sobre os alunos e demais elementos (SOUZA, 2008).

Daí, a afirmação da autora de que “ao considerar o processo de escolarização, a Psicologia Escolar passa a enfatizar a necessidade de que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal” (SOUZA, 2008, p. 6). Assim, a queixa levada a(o) psicóloga(o) escolar se apresenta como um fragmento desta rede e é com as relações que se estabelecem dentro dela que a(o) profissional terá de trabalhar.

Nesse aspecto, Barbosa (2008) pontua que o trabalho junto às queixas, quando atinge novos significados, possibilita o deslocamento de uma atuação com o aluno, baseada na perspectiva clínica-remediativa, para uma intervenção nos níveis institucional e relacional, na qual a queixa escolar pode ser compreendida enquanto um sinal de que algo, seja no âmbito relacional, institucional ou pedagógico, está em desarmonia e precisa ser modificado.

Considerando as possibilidades de atuar junto às queixas escolares, que busquem primeiramente uma investigação do fenômeno, observando os elementos que se implicam na sua produção, para assim, partir para a intervenção direta com os alunos, foram destacadas estratégias inseridas em um modelo interventivo (PAIQUE), em um programa universitário

(PARQUE) e em relatos de experiências baseadas no pensamento de Vygotsky e Winnicott, encontrados na literatura, os quais serão descritos a seguir.

3.1 Modos de intervenção e relatos de experiência

3.1.1 PAIQUE: um modelo interventivo

A partir de uma pesquisa realizada no Serviço de Atendimento Psicopedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), Neves e Almeida (2006), propuseram um novo modelo de atuação no contexto da SEDF, denominado Procedimento de avaliação e intervenção das queixas escolares (PAIQUE).

Neste modelo, se propõe superar a visão determinista e reducionista sobre o fracasso escolar, na qual há culpabilização do aluno e/ou da família, prevendo estratégias de intervenções que, inicialmente, foram estruturadas em 5 níveis. Segundo Neves e Almeida (2006), é uma forma de atuação que permite aos psicólogos escolares intervir a princípio com os professores e a escola, “mas caso não seja suficiente, o modelo possibilita a intervenção junto à família e, ainda, se for o caso, junto aos alunos” (p. 98).

O primeiro nível do processo interventivo é o encontro com o professor, para que sua demanda seja acolhida, os motivos do encaminhamento sejam problematizados, para conhecer suas dificuldades e realizações no trabalho e a percepção que se tem do aluno-problema. Não há delimitação do número de encontros, pois eles ocorrem o quanto se fizerem necessários e são realizados sobretudo na própria escola onde o professor leciona (NEVES; ALMEIDA, 2006).

Se após esse primeiro momento a queixa permanecer, passa-se então para o segundo nível (NEVES; MACHADO, 2005). Este, por sua vez, é a análise da história escolar do aluno, que deve ser feita juntamente ao professor de modo que haja a contextualização da escolaridade do educando e conhecimento de informações a seu respeito. Neves e Almeida (2006) afirmam que o objetivo é reconstruir a história escolar do estudante e neste processo é importante conversar com professores das séries anteriores, analisar as produções do aluno, seu histórico escolar e observá-lo na escola.

No terceiro ocorre o encontro com a família, para informá-los acerca do encaminhamento feito pela escola e solicitá-los a colaborar com o processo avaliativo/interventivo e isto deve acontecer na escola, com o(a) professor(a). No quarto nível há o encontro com o aluno, que também ocorre no ambiente escolar. Nesse momento é importante conversar sobre o encaminhamento, o atendimento e seus objetivos, o que será

realizado e, como destaca as autoras, “recuperar com a criança as percepções e expectativas que ela tem a respeito de sua vida escolar” (NEVES; ALMEIDA, 2006, p. 101).

Por último, no quinto nível, há o encontro com o aluno nos grupos de atendimento. Nessa fase, a avaliação da queixa pode ser completada em um grupo pequeno, com atividades lúdicas, durante as sessões, para que os alunos possam interagir entre si, deve-se realizar também atividades que propiciem o desenvolvimento de recursos e potencialidades dos educandos. O uso de algum instrumento formal de avaliação pode ser feito caso haja grande necessidade para complementá-la e é importante que haja novos encontros com os professores para acompanhar a evolução deste trabalho, de forma que se possa reexaminar e ajustar procedimentos e, se necessário, realizar encaminhamentos (NEVES; ALMEIDA, 2006).

Deve-se atentar ao fato de que, segundo Cavalcante (2015), o modelo passou por transformações em 2010 e agora se apresenta em três níveis de atuação: ações desenvolvidas com os agentes educacionais (Nível 1 – escola); ações relativas à família (Nível 2 – família); ação direta com o aluno (Nível 3 – aluno).

3.1.2 PARQUE: projeto universitário

Segundo Paraventi et al (2017), o Programa de Atenção e Ressignificação às Queixas Escolares (PARQUE) “configura-se como uma possibilidade de intervenção em Psicologia escolar crítica para graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina” (p. 4). Foi desenvolvido, de modo conjunto, por professores do curso de Psicologia da UFSC, psicólogos escolares atuantes no Colégio de Aplicação da UFSC e associados ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE). Portanto, o programa se constitui por uma equipe formada por estagiários, professores, psicólogos escolares, orientadores e um profissional da clínica-escola do curso de Psicologia.

O PARQUE tem por objetivo promover a articulação da teoria à prática na área da Psicologia Escolar e Educacional com o propósito de aproximar os conhecimentos acadêmicos da realidade da educação pública (BOLIS et al., 2015). Além disso, Bittencourt, Lima e Gesser (2017) afirmam que o intuito do programa é “lidar com as demandas escolares por meio da compreensão de aspectos ligados a instituição e as relações estabelecidas no seu interior, entendendo que fenômenos como a queixa escolar envolve todos os participantes da escola (instituição, professores, pais e alunos)” (p. 196).

Dentro de suas propostas de intervenção, há formas de trabalho individuais com docentes e estagiários, em sala de aula e em grupos de alunos, pais, professores e demais atores vinculados à instituição. Nesse aspecto, Paraventi et al (2017) pontua que o trabalho

junto as queixas, realizado em grupos, tendo o psicólogo enquanto um mediador, pode ressignificar as vivências escolares, uma vez que possibilita a criação e fortalecimento de vínculos entre os sujeitos e o desenvolvimento de recursos pessoais e grupal. Assim, o trabalho em grupo é uma das principais formas de intervenção desenvolvidas no PARQUE.

3.1.3 Intervenções baseadas no pensamento de Vygotsky

Dentro da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, Tanamachi e Meira (2003) pontuam que o psicólogo, atuando junto às queixas, situa-se como “mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (p. 27). Portanto, compete ao profissional analisar a relação entre “o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos envolvidos” (p.27).

As autoras afirmam que por se tratar de um fenômeno oriundo de múltiplos determinantes (relações familiares, escolares, sociais), a superação da queixa depende da ação de todos os atores envolvidos e ao psicólogo cabe mediar essas ações e a compreensão do que foi apresentado enquanto “queixa”. Em vista disso, Tanamachi e Meira (2003), apontam algumas estratégias utilizadas nesse trabalho de mediação, como jogos coletivos e dinâmicas (para que se possa compreender e evidenciar contradições na queixa), grupos de crianças (a fim que o conhecimento de cada um possa ser manifestado no coletivo), grupo de pais (buscando discutir formas de se posicionarem perante as questões escolares e na educação dos filhos), grupo de professores e reuniões escolares (para colaborar, junto ao trabalho pedagógico, com os conhecimentos da Psicologia) e até leitura de textos e promoção de eventos para que haja a compreensão de que “todos os participantes do trabalho contribuem com a elaboração do saber/fazer da Psicologia Escolar” (p. 41).

Ainda nessa perspectiva, Bittencourt, Lima e Gesser (2017) relatam um trabalho inserido no PARQUE, desenvolvido por estagiárias, sob supervisão técnica de psicólogos da escola e supervisão docente. Na intervenção, foram utilizadas estratégias tendo por base a Psicologia Histórico-Cultural com o propósito de desconstruir discursos nos quais presumem que os alunos têm problemas ou são “crianças-problema”, auxiliar a professora a ressignificar a queixa escolar e possibilitar aos educandos a apropriação de princípios de convivência como empatia, respeito e cuidado.

Para isto, durante os encontros semanais com a turma queixada, foram realizadas atividades como oficina, elaboração de desenhos, uma estratégia idealizada pela professora, encenações de personagens e construção de um texto coletivo. Como resultados do trabalho, Bittencourt, Lima e Gesser (2017), perceberam que algumas cristalizações puderam ser

desconstruídas pela professora, como a noção de incapacidade de agir diante da queixa e de que os alunos não conseguiam se comportar. As autoras também consideraram que “as atividades auxiliaram os alunos da turma no processo de criação de novas formas de se relacionar com os outros, mediadas por relações de maior dialogicidade” (p. 200).

3.1.4 Relatos de intervenções à luz do pensamento de Winnicott

Segundo Braunstein (2007), na visão winnicottiana, compreender o ser humano implica em entender sua relação com o outro. Diante disso, um trabalho junto a queixa escolar, nessa perspectiva, implica em compreender as relações escolares, familiares, comunitárias e da sociedade como um todo, analisando a queixa por meio dessa rede de relações e investigando como ela produz o fracasso escolar.

No relato de Freller, (1997), a autora narra um trabalho realizado, no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), com uma forma de intervenção inspirada na técnica de consulta terapêutica de Winnicott, a qual consistiu em escutar, primeiramente, as versões do grupo de professores que se queixavam dos alunos, depois com o grupo de pais, para assim, começar um trabalho de escuta e apoio junto às crianças. Além disso, pesquisou-se sobre a história escolar dos alunos.

Durante os encontros, foi utilizada uma caixa de material gráfico, jogos, brinquedos, deixando as crianças livres para utilizar o material que quiserem e sem estabelecer uma atividade prévia. A autora afirma que durante o processo, pelo brincar, as crianças falaram de problemas que enfrentavam na escola, vivenciaram sentimentos que não puderam ser expressados pela falta de espaço para que isso acontecesse, e ressignificaram experiências do cotidiano escolar. Foi percebido que houve modificações na relação professor-aluno e na atitude dessas profissionais, marcada por um olhar mais otimista em direção a seus alunos.

Leandrini e Saretta (2007) também relatam suas experiências utilizando estratégias inspiradas nas Consultas terapêuticas de Winnicott, realizadas no serviço de Orientação à queixa escolar do IPUSP. A intervenção iniciou com entrevistas com os pais e depois, encontros grupais com as crianças. Houve visitação das escolas durante esse período como forma de investigar os fatores escolares produtores das queixas e possibilitar reflexões junto aos professores e gestores acerca do papel da escola para superá-las.

Sobre o que foi possibilitado por essa forma de atuação, Leandrini e Saretta (2007) pontuam que novos olhares foram dados às questões escolares, como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno, no reconhecimento de falhas pedagógicas, além dos problemas familiares e compreensão de questões internas dos

indivíduos. Foram observadas mudanças no olhar de pais/responsáveis e educadores sobre as queixas relatadas inicialmente, o que contribuiu para o processo de superação da queixa.

Pode-se perceber que, a partir de referenciais teóricos distintos, os relatos acima tem um ponto em comum que é a intervenção realizada em grupos para romper com a tradicional prática de atendimento à queixa escolar, caracterizada por intervenções individuais e pela investigação da queixa centralizada no aluno e/ou na família, pouca atenta aos outros contextos e fatores que levam à produção do fenômeno.

Nesta direção, está no escopo do presente estudo analisar como psicólogos escolares, em escolas públicas e/ou privadas, atuam diante das queixas escolares apresentadas por alunos e corroboradas por professores, diretores e demais agentes escolares.

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de estudo

Trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A pesquisa de campo visa buscar informações diretamente com a população pesquisada e requer do pesquisador um contato mais direto com essa população e na sua natureza qualitativa, há a preocupação de compreender e interpretar o fenômeno considerando o significado que os sujeitos dão às suas práticas (GONSALVES, 2001).

4.2 População e Amostra

A amostra é constituída por 4 psicóloga(o)s escolares que atuam em instituições de ensino da rede pública e privada. Para a inclusão da(o)s participantes na pesquisa foram utilizados os seguintes critérios:

- Atuar em escolas públicas ou privadas de São Luís.
- Ter no mínimo 1 ano de atuação.

4.3 Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada dividida em duas partes (Apêndice A). A primeira contém as seguintes questões de identificação: ano de graduação, instituição formadora, tempo de atuação na área e demais cursos de formação. A segunda parte é composta por 16 perguntas que foram estruturadas a partir dos seguintes blocos: A – Questões acerca da formação acadêmica e teórica; B – Questões acerca da prática junto às queixas escolares; C – Questões acerca da Psicologia Escolar em São Luís.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

Etapa 1:

– Submissão do projeto à Coordenação de Monografia do curso de Psicologia da UFMA para recebimento do parecer das docentes indicadas.

Etapa 2:

– Submissão do projeto à Plataforma Brasil para recebimento do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA;

Etapa 3:

– Identificação de psicólogos escolares atuantes em instituições de ensino da rede pública e/ou privada. Para a identificação de profissionais dentro do perfil da amostra primeiramente, foi feito contato, por telefone e e-mail, com algumas escolas e com graduados e graduandos que

conheciam psicólogos escolares, no intuito de obter informações sobre o número de telefone, e-mail e local de atuação desses profissionais.

Etapa 4:

– Estabelecimento de contato com a(o)s psicóloga(o)s escolares. Foi feito contato via e-mail e telefone para convidá-las/os a participar da pesquisa e nos casos afirmativos, realizou-se os possíveis agendamentos sobre dia, horário e local para a entrevista.

Etapa 5:

– Aplicação do instrumento. Pelas dificuldades de agendamento para que as entrevistas ocorressem presencialmente, todas foram efetuadas de modo online, no qual houve o envio do roteiro de entrevista e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa (Apêndice B) aos e-mails dos participantes e as respostas foram retornadas ao e-mail da pesquisadora.

4.5 Procedimentos para a análise de dados

As informações acerca da identificação profissional, na primeira parte da entrevista, foram organizadas em um quadro, exibindo as variáveis: ano de graduação, instituição formadora, tempo de atuação na área e demais cursos de formação e a frequência de respostas.

A partir dos dados coletados nos três blocos da entrevista, foram construídas as seguintes categorias de análise:

- 1 – Aproximação e inserção na área – essa categoria de análise sintetiza as respostas dos participantes em relação ao modo como ocorreu a aproximação na área de PEE e a inserção profissional.
- 2 – Principais queixas encaminhadas aos participantes – se refere às respostas às principais queixas encaminhadas ao Setor de Psicologia da escola.
- 3 – Fatores que influenciam o surgimento das queixas – diz respeito ao modo de compreensão dos participantes sobre os elementos que implicam na produção do fenômeno.
- 4 – Ações desenvolvidas no atendimento às queixas escolares – se refere às respostas relacionadas às formas de intervenção junto às queixas encaminhadas ao serviço de Psicologia.
- 5 – Desafios de atuação no contexto educacional – essa categoria remete às dificuldades relatadas pelos participantes no trabalho de intervenção às queixas e no contexto educacional.

Em seguida, feito o agrupamento das categorias, foram elencadas as subcategorias contidas em cada uma. Deste modo, elas foram organizadas em quadros, exibindo o nome da subcategoria e a frequência de resposta dos participantes, nos quais se pretendeu fornecer uma

melhor visualização dos dados, a fim de auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados da pesquisa, que serão descritos e discutidos no capítulo a seguir.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa, obtidos através de um roteiro de entrevista semiestruturada que foi dividido em duas partes. A primeira contém questões de identificação profissional e a segunda compõe-se em três blocos: A – Informações sobre a formação acadêmica e teórica; B – Atuação junto às queixas escolares; C – Perspectivas sobre a Psicologia Escolar e Educacional em São Luís.

5.1 Identificação profissional

O perfil dos participantes pôde ser traçado por meio das informações em torno das seguintes variáveis: ano de graduação, instituição formadora, tempo de atuação na área de Psicologia Escolar e Educacional e outros cursos de formação, conforme o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Descrição dos dados profissionais

Variáveis	Respostas	Frequência Absoluta
Ano de graduação	2000 a 2009	3
	2010 a 2018	1
Instituição formadora	UFMA	3
	UNICEUMA	1
Tempo de atuação na área	1 a 5 anos	1
	6 a 10 anos	1
	11 a 15 anos	2
Outros cursos de formação	Especialização	2
	Mestrado	1
	Doutorado	1

Fonte: dados da autora

A pesquisa contou com a participação de três psicólogas e um psicólogo, atuantes em instituições da rede pública e particular de ensino. O tempo de formação dos participantes variou entre 9 a 15 anos e o tempo de atuação na área de Psicologia Escolar e Educacional oscilou entre 5 a 15 anos. Além da graduação, há entrevistadas com especialização em Psicopedagogia, Avaliação Psicológica, Gestão e Docência no Ensino Superior, mestrado e doutorado na área de Psicologia Escolar.

Observa-se que o perfil profissional dos participantes vai de encontro com o que foi exposto por Galvão e Marinho-Araújo (2018), acerca da caracterização de psicólogos no contexto educacional maranhense. As autoras pontuam que os profissionais são

majoritariamente do gênero feminino, graduados, sobretudo, na Universidade Ceuma e na UFMA, com tempo de formação igual ou menor a 5 anos. Constata-se que o tempo de formação dos participantes é notavelmente maior do que foi apontado por Galvão e Marinho-Araújo (2018).

5.2 Categorias de análise

5.2.1 Aproximação e inserção na área

Quadro 2 – Aproximação e inserção

Subcategorias	Frequência de respostas
Estágios curriculares	4
Disciplinas específicas	2
Docente	2
Emprego	3

Fonte: dados da autora

Nas respostas em torno das informações acadêmicas e teóricas, pode-se perceber pelo Quadro 2, que houve unanimidade sobre a forma de aproximação com a Psicologia Escolar e Educacional ocorrida mediante estágios curriculares. Os participantes também relataram que as disciplinas específicas do curso e a referência de docentes foram fundamentais para que acontecesse essa aproximação.

Quanto à inserção profissional, dois participantes responderam que esta se deu através de concurso público para atuar em Instituto Federal (P1 e P3) e uma, por intermédio de contratação de uma escola particular (P4). Atualmente, duas participantes também seguem carreira docente na área de Psicologia Escolar em faculdades privadas e uma realiza acompanhamento em Psicologia Escolar através de empresa privada.

Guzzo, Costa e Sant'Ana (2009) afirmam que os estágios curriculares têm um papel decisivo na formação dos alunos, pois é por meio deles que os discentes entram em contato com uma realidade específica. Dessa forma, são espaços que proporcionam o desenvolvimento e aplicação de técnicas da profissão e, a partir das experiências vivenciadas neste âmbito, os discentes podem reconhecer interesses, limites e potencialidades que darão rumos a seguir na vida profissional.

Acerca disso, na pesquisa de Cavalcante (2015), pontua-se que um dos principais motivos para os profissionais se inserirem na Psicologia Escolar foi o interesse e/ou identificação pela área e destaca que as disciplinas específicas e os estágios são fundamentais

para que os discentes desenvolvam a intenção de atuar neste campo. Fato que converge com o que foi relatado pelos participantes:

Os estágios curriculares (obrigatórios) eu já fiz na Psicologia Escolar / Educacional, por me identificar com o que fora trabalhado nas disciplinas específicas e pelo campo de atuação na época ser minha antiga escola de Ensino Fundamental (COLUN). [...] a opção na inscrição do concurso já tinha sido feita pela área de atuação na escola. (P1)

Minha aproximação ocorreu por meio da mediação de duas psicólogas muito competentes, por intermédio de estágio supervisionado na área e as disciplinas específicas. (P2)

Foi um teste: vamos conhecer para ver se vai dar certo. Era a única área de estágio disponível que me interessava na época. O que antes era um acaso, tornou-se uma paixão. [...] Fiz os dois estágios curriculares em escolar. No período da monografia fui contratada por uma escola, como estagiária e quando finalizei o curso, assumi a vaga por uma colocação que ficaria por 8 anos. (P4)

Apenas uma participante afirmou que tinha interesse inicial em outra área: “Na verdade, quando escolhi fazer o estágio curricular em Psicologia Escolar foi porque não havia o estágio em social”. (P3). Hoje, além de atuar na rede pública de ensino, a participante segue carreira docente na área de PEE.

5.2.2 Principais queixas encaminhadas aos participantes

Quadro 3 – Principais queixas apresentadas

Subcategorias	Frequência de respostas
Indisciplina	3
Desmotivação	2
Depressão	2
Tendências suicidas	2
<i>Bullying</i>	2
Outros	5

Fonte: dados da autora

Pelas informações acerca da prática junto às queixas escolares, pode-se observar, acompanhando o Quadro 3, que a queixa apresentada com mais frequência é a indisciplina, seguida de desmotivação, depressão, tendências suicidas (ideação e tentativa) e *bullying*. Na

subcategoria outros, são apresentadas demais queixas como: dificuldades de aprendizagem, dispersão, autismo, automutilação e uso inadequado de aparelhos eletrônicos.

Em relação à indisciplina, esta tem se tornado uma das principais queixas dentro da escola, e uma das demandas, formuladas por professores, mais direcionadas aos psicólogos escolares (SOUSA, 2016; SOUZA, 1997). Na definição de Aquino (2011), trata-se de “um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares [...], cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno” (p. 468). Dentre essas transgressões podem ser destacadas: recusar algum pedido ou ordem de professora(o), conversas paralelas durante a aula, brincadeiras constrangedoras e abstenção das atividades.

O *bullying* também, conforme aponta a pesquisa de Bandeira e Hutz (2012), tem ocorrência muito comum no cenário escolar e chega a ser um fenômeno naturalizado, visto que muitos alunos o consideram como uma brincadeira. Apesar disto, foram evidenciados, por parte das vítimas, sentimentos de raiva e medo, não desejar mais frequentar a escola e, pela maioria das testemunhas, tristeza ao presenciar os colegas sendo vitimizados.

Sobre a prevalência de sintomas depressivos em estudantes, pesquisas como a de Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), evidenciam a presença desses sintomas em alunos do ensino médio com taxas, predominantemente, mínima e leve, (10%) moderada e (1,4%) grave. Já a pesquisa de Salle et al. (2012), também com estudantes secundaristas, apontou a presença de critérios para depressão maior em 10,9% dos participantes.

É importante atentar-se ao fato que os participantes (P1) e (P3) que atuam nos Institutos Federais do Maranhão (IFMA), relataram queixas coincidentes: indisciplina, depressão, tendências suicidas e *bullying*. Acerca disso, como foi verificado uma quantidade ínfima de trabalhos que citam a queixa escolar no contexto dos (IFETS) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FEITOSA, 2017), não há como afirmar que os casos citados são ou não fenômenos recorrentes nos serviços de Psicologia dessas instituições, em geral.

Ademais, esses dados de P1 e P3 diferem de trabalhos como o de Dias e Alencar (2017), que no relato de experiência de estágio supervisionado em um IFET, puderam observar queixas como problemas de aprendizagem, de comportamento e infrequência, encaminhadas ao setor de psicologia, que tem como público-alvo, predominantemente, os estudantes do ensino médio integrado ao técnico. Quanto ao nível superior dos IFETS, Feitosa e Marinho-Araújo (2017) afirmam que a principal queixa é o rendimento do discente.

De certa forma, seria interessante investigar, nos serviços de Psicologia dos IFMAs, a prevalência das queixas mencionadas pelos participantes acima, buscando compreender os

múltiplos fatores que se implicam na produção do fenômeno (a nível individual, familiar, institucional e social) e os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

5.2.3 Fatores que influenciam o surgimento das queixas

Quadro 4 – Produção das queixas

Subcategorias	Frequência de respostas
Individual	3
Institucional	2
Pedagógico	1
Sociocultural	1

Fonte: dados da autora

O quadro 4 ilustra a compreensão dos participantes sobre os fatores que influenciam o surgimento das queixas escolares. Na subcategoria individual, houve menção de questões de aluno e demais atores como professores e pais na produção do fenômeno. Foi pontuado que a queixa pode estar relacionada “ao estilo de aprendizagem do estudante” (P4); remete à “percepção que os professores e pais têm sobre o que eles consideram como um fracasso do aluno” (P2); que se trata de “sintomas individuais que se manifestam no espaço escolar” (P3).

Contudo, foi destacado que determinadas queixas, como depressão, tendências suicidas e automutilação, estão intimamente ligadas ao contexto social e/ou refletem os modos de funcionamento da sociedade, o que constitui a subcategoria sociocultural:

Existe um contexto de uma sociedade adoecida e que adoce nossos jovens. O mundo virtual e a tecnologia capturam nossos jovens em mundo fantástico e perfeito. Daí, a dificuldade deles lidarem com a realidade (P3).

Sobre esse aspecto, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2009), há a necessidade de que os psicólogos escolares se debruçam sobre a individualidade dos sujeitos, porém, isto não deve ser feito de modo desarticulado à sua rede de relações, sua história, sem uma investigação que se atente aos contextos escolar e social.

Na subcategoria Institucional, há a compreensão de que certas reclamações sobre o aluno podem se referir às próprias ações da instituição escolar e de que a queixa surge quando algo interfere na dinâmica institucional:

As queixas vêm muito voltadas ao estudante e/ou a sua família. Mas o que ao longo do tempo percebi, é que muito do que se responsabiliza ao estudante diz respeito ao macro, às posturas da própria instituição (P1).

Toda instituição possui um plano de funcionamento em que expectativas são criadas, tanto para quem oferece o serviço, quanto para quem usufrui. Em geral, a queixa acontece quando esse plano deixa de funcionar por algum motivo. (P4)

No fator pedagógico, entende-se que o fenômeno pode estar associado, sobretudo, a metodologias de ensino pouco adequadas (P4). É interessante observar que as queixas citadas por P4 são uso inadequado de pares eletrônicos, indisciplina e desmotivação para os estudos, o que corrobora para a visão de Eccheli (2008) de que as duas últimas são queixas ligadas às questões pedagógicas. Para a autora, comportamentos indisciplinados sinalizam a falta de motivação dos alunos, relacionada à aprendizagem escolar, diante dos conteúdos acadêmicos, das metodologias de ensino e até de dificuldades na relação professor-aluno.

Em geral, os fatores apresentados pelos participantes divergem dos resultados de pesquisas como a de Cavalcante e Aquino (2013), a qual apresenta que na concepção dos psicólogos escolares, o principal fator atribuído às queixas foi a família, seguido de questões pedagógicas e aluno.

Além disso, compreende-se que ao apontar questões institucionais, pedagógicas, socioculturais e a percepção de professores e pais sobre o fracasso escolar, é possível constatar a influência das concepções críticas em PEE na compreensão dos participantes, acerca da produção da queixa, e o distanciamento da visão simplista de atribuir a origem do fenômeno, principalmente, a problemas localizados no aluno, sem que demais elementos sejam levados em consideração.

É claro que, conforme Souza (1997), é importante considerar o papel dos alunos na produção da queixa, contudo, a preocupação é de que haja a culpabilização dos sujeitos sem investigar outros fatores relacionados nesse processo e que, não sendo desvelados e trabalhados, continuarão perpetuando o fenômeno.

5.2.4. Ações desenvolvidas no atendimento às queixas escolares

Quadro 5 – Ações interventivas

Subcategorias	Frequência de respostas
Reuniões com a equipe pedagógica	3
Escuta psicológica	2
Atividades grupais	1
Entrevista com os pais	1
Acompanhamento psicopedagógico	1

Fonte: dados da autora

Sobre as ações desenvolvidas no atendimento às queixas, observando o Quadro 5, na subcategoria reuniões com a equipe pedagógica, os participantes relataram que há realização de trabalhos em conjunto para o planejamento de atividades direcionadas aos alunos (P1), definição de metas pedagógicas (P2) e reuniões com a equipe, porém, sem efetuar ações conjuntas (P3).

Dentre as atividades voltadas aos discentes foram citadas rodas de conversa, oficinas e palestras (P1), constituindo a subcategoria atividades grupais. Nesse contexto, Campos e Jucá (2006), atentam sobre a relevância de serem realizadas ações semelhantes, como palestras, com a equipe escolar e com os pais, em razão de serem espaços que possibilitam a socialização de conhecimentos psicológicos, como desenvolvimento e aprendizagem e, assim, podem contribuir para que esses agentes do processo de ensino-aprendizagem tenham uma compreensão mais ampla dos aspectos implicados neste meio.

A escuta psicológica é feita tanto de modo individual quanto em grupos de alunos, com a turma reclamada, com a família e demais pessoas envolvidas:

Geralmente priorizamos ações em grupo junto à turma dos estudantes envolvidos, proporcionando primeiramente um momento de escuta [...]. Se necessário, fazemos abordagens individuais e/ou com a família (P1).

A intervenção consiste em ouvir as percepções das pessoas envolvidas e provocar uma reflexão em torno do caso (P4).

Acerca dessa dimensão de trabalho dos psicólogos escolares, Feitosa e Marinho-Araújo (2017) pontuam que:

A escuta psicológica, diferentemente do paradigma “clínico-médico”, é um recurso de exclusividade do psicólogo voltado para recuperação e análise dos aspectos intersubjetivos produzidos a partir das relações estabelecidas por todos aqueles atores que compõem o contexto escolar (p. 75).

No trabalho junto às queixas, Souza (2010b) ressalta a importância de que haja a escuta do discurso produzido pelos sujeitos envolvidos, de modo que nas diferentes versões sobre a queixa, as contradições e ambiguidades se revelem, e que, a partir delas, se possibilite realizar reflexões sobre o aluno, sobre aspectos escolares e práticas pedagógicas.

Outras ações no atendimento às queixas também foram relatadas, como realização de entrevistas com pais e acompanhamento psicopedagógico (P2). A respeito dessas ações, Andrada (2005), destaca que a entrevista com os pais e cuidadores é fundamental para levantar informações acerca do relacionamento intrafamiliar e que o acompanhamento do processo de aprendizagem de alunos com dificuldades escolares, é uma das possibilidades de atuação dos psicólogos no contexto educativo, tendo como foco de intervenção, o

esclarecimento das dimensões psicológicas que se implicam no processo de ensino e aprendizagem.

De certa forma, foi percebido que os profissionais desenvolvem intervenções que são propostas no saber/fazer em PEE. Entretanto, considera-se importante, para a realização de um trabalho mais próximo aos pais e professores, atentar sobre a possibilidade de criar, junto a equipe pedagógica, estratégias interventivas que proporcionem uma maior participação desses agentes na superação das queixas escolares.

Nesse aspecto, conforme Tanamachi e Meira (2003), uma estratégia de intervenção que pode ser utilizada é a formação de grupos de pais e de professores, nos quais são realizados encontros em que aspectos da vida escolar, pedagógicos, dentre outras questões, podem ser discutidos. Ou mesmo, indo em direção à proposta de Campos e Jucá (2006), a realização de palestras e rodas de conversa direcionadas a esses sujeitos, contribuindo para a socialização de conhecimentos psicológicos não só no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, bem como, de questões pertinentes, apontadas pelos participantes: depressão, suicídio e *bullying*.

5.2.5 Desafios de atuação no contexto educacional

Quadro 6 – Dificuldades e desafios

Subcategorias	Frequência de respostas
Conhecimentos difusos sobre a prática profissional	3
Relações institucionais	2
Baixa adesão às intervenções	2
Outros	3

Fonte: dados da autora

Acerca das dificuldades e desafios apontados de atuação no contexto educacional e de intervir junto às queixas escolares, conforme o Quadro 6, na primeira subcategoria, os entrevistados responderam que as dificuldades se referem: “ao conhecimento difuso sobre a especificidade profissional por parte dos atores da escola” (P2); “tem a ver com velho estereótipo do psicólogo escolar no modelo médico-clínico” (P3); “à ideia de clinicalizar a prática do psicólogo” (P4).

Sobre isto, Martinez (2010) afirma que é comum um certo receio dos agentes escolares em receber o psicólogo no interior da escola, “sendo, às vezes, implicitamente rejeitado, devido à representação de sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano

dessa instituição” (p. 40). Assim, sua atuação é frequentemente associada ao diagnóstico e ao atendimento de alunos com dificuldades de comportamento ou emocionais, bem como à orientação de professores e pais no trabalho junto ao aluno-problema. Segundo a autora, esse cenário resulta do impacto do modelo clínico de formação e atuação no país na representação social sobre a prática dos profissionais da Psicologia.

Na subcategoria relações institucionais, foi pontuado que há dificuldades de atuação em equipe multidisciplinar e na forma como a instituição percebe a queixa:

[...] um desafio bem grande em muitos casos é a dificuldade de interação de algumas áreas do saber, nem tanto pela área em si, mas pelos profissionais que demonstram dificuldades em atuar em equipe multi ou interdisciplinar. (P1)

[...] a instituição pensa sempre que a queixa escolar é sempre do aluno ou da família. Esquecem que toda queixa está submetida a um contexto de relações que no caso os da escola, envolvem todos: direção, docente e demais educadores. (P3)

Também foi relatado que a instituição considera a queixa escolar como algo de responsabilidade do psicólogo (P3). Seguindo, na terceira subcategoria, os participantes afirmaram que um dos desafios de atuação é que nem sempre os indivíduos envolvidos no fenômeno se disponibilizam a fazer parte do trabalho de intervenção (P1 e P4).

Por fim, na subcategoria outros, demais desafios são apontados como: grande quantidade de demandas, trabalhar temáticas sociais consideradas tabus e organizar ações que efetivem a inclusão escolar.

É importante analisar como as principais dificuldades e desafios mencionados se interligam. Pode-se perceber a baixa adesão às intervenções enquanto algo que, possivelmente, se refere ao fato de que tanto os agentes escolares quanto a família compreenderem que a superação da queixa é sobretudo de responsabilidade da(o) psicóloga(o). Ao tempo que isto, provavelmente vincula-se à visão clínico-remediativa que se tem sobre a prática dos psicólogos escolares e da queixa como um problema ou desordem do aluno a ser resolvida por estes profissionais.

Dessa forma, diante dos desafios e dificuldades mencionadas, é relevante pensar sobre estratégias de intervenção que os participantes podem desenvolver, tendo como foco a própria equipe pedagógica, conforme Andrada (2005) propõe, por exemplo, reuniões de modo a esclarecer as funções do psicólogo escolar, pontuando as ações que este profissional pode efetuar, para além do esperado atendimento individual com o aluno. Além disso, de acordo com o que Martinez (2010) aponta acerca das contribuições que os psicólogos escolares podem oferecer para a coesão da equipe pedagógica, seria interessante a utilização de

estratégias ou técnicas voltadas para o desenvolvimento de equipes de trabalho, iniciando pela equipe de direção até atingir os demais coletivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar como psicólogos escolares, atuantes em instituições de ensino da rede pública e/ou privada, intervêm junto às queixas escolares, buscando investigar quais as principais queixas apresentadas; quais fatores, compreendidos por estes profissionais, influenciam no surgimento do fenômeno; as ações desenvolvidas no atendimento às demandas; as dificuldades e desafios de se trabalhar no contexto educacional.

Como resultados deste trabalho, foi percebido que os entrevistados ao mesmo tempo em que apontam questões individuais, compreendem a queixa enquanto fenômeno determinado por múltiplos fatores, para além de algo oriundo de problemas situados no aluno, o que evidencia a influência de concepções críticas em PEE.

As intervenções realizadas pelos profissionais são propostas, na literatura em PEE, como possibilidades de atuação dos psicólogos escolares, todavia, destaca-se a importância de elaborar estratégias interventivas que possibilitem maior participação dos professores e pais no processo de superação das queixas escolares, como um meio de se fazer um trabalho não centrado sobretudo no educando.

Entretanto, diante do que foi relatado, compreende-se a dificuldade que os profissionais teriam em realizar um trabalho no qual professores e pais se fizessem mais participativos, visto que um dos principais desafios de atuação no contexto educacional é a noção clínica que tais agentes possuem acerca da prática do psicólogo escolar e da compreensão da queixa enquanto problemas emocionais ou comportamentais a serem trabalhados pelos psicólogos, fato que culmina na responsabilização destes profissionais por superar a queixa.

Diante disso, como forma de tentar romper com a visão clínica, ao menos, por parte da instituição de ensino, foi apontada a possibilidade de uma estratégia que tivesse como foco a própria equipe pedagógica, conforme proposto por Andrada (2005), por exemplo, reuniões para o esclarecimento das funções do psicólogo escolar e das atividades que podem ser desenvolvidas em parceria com a equipe.

Em suma, considerou-se que a pesquisa atingiu os objetivos traçados, no entanto, a coleta de dados efetuada de modo online e com a participação de um número reduzido de psicólogos escolares, fato ocorrido pela dificuldade de agendamento para entrevistas presenciais, prejudicou a obtenção de maiores quantidades de informações propícias para a realização de uma análise mais complexa acerca da atuação destes profissionais.

Dessa forma, sugere-se que mais pesquisas possam se debruçar sobre a temática da atuação de psicólogos junto às queixas escolares, nas instituições de ensino maranhenses.

Nesse caso, seria interessante investigar mais a fundo como as intervenções são planejadas, os modos de execução, os resultados alcançados nessas ações e principalmente como as concepções teóricas dos participantes embasam suas estratégias interventivas.

Outrossim, tendo em vista as dificuldades relatadas pelos entrevistados, seria relevante examinar até que ponto esses profissionais consideram que seu trabalho, no ambiente escolar, está se realizando de modo satisfatório e como percebem sua valorização por parte da instituição e da família. Atenta-se também, para a importância da elaboração de pesquisas que versem sobre a temática de saúde mental dos estudantes dos IFMAs, diante das queixas citadas pelos participantes que atuam nessas instituições.

Por último, destaca-se, conforme foi pontuado por Souza (2010a), que apesar dos avanços nas concepções teóricas em PEE, com discussões críticas as quais buscam a análise do conjunto de relações constituintes da vida escolar e o rompimento com a perspectiva individualizante da queixa, efetivar uma atuação para além do aluno-problema, abrangendo a participação dos demais atores envolvidos na produção do fenômeno, ainda é um desafio à realidade do trabalho dos psicólogos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. C. Focos de intervenção em Psicologia escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 1, p. 163-165, jun. 2005.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul/dez. 2008.
- AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.
- BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan/jun 2012.
- BARBOSA, D. R. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. 2011. 674f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia escolar e educacional no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. especial, p. 104-123, 2012.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar ou Educacional? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan/jun. 2012.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, jul/set. 2010.
- BARBOSA, R. M. **Psicologia Escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências**. 2008. 204f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas. **História da Educação**, Pelotas, v. 8, p. 79-109, set. 2000.

BITTENCOURT, L. G.; LIMA, A. R.; GESSER, M. O trabalho em grupo como dispositivo para ressignificação da queixa escolar. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 194-103, jul/dez. 2017.

BOLIS, A. et al. Psicologia escolar crítica e formação continuada de professores na EJA: um espaço de co-construção. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 59-82, maio/ago. 2015.

BRAUNSTEIN, V. C. Um atendimento de orientação à queixa escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo. In: SOUZA, Beatriz De Paula (org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 37-56.

CAVALCANTE, L. A. **O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CAVALCANTE, L. A.; AQUINO, F. S. B. Ação de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 353-362, abr./jun. 2013.

DAZZANI, M.V.M. et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez. 2014.

DIAS, T. L. F.; ALENCAR, E. R. D. Estágio supervisionado em psicologia escolar/educacional no contexto do Instituto Federal do Piauí Campus Parnaíba. In: In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 158-170.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, ago./dez. 2008.

FEITOSA, L. R. C. **Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Contribuições para a atuação na educação superior. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar e Educação nos Institutos Federais: perspectivas para a atuação profissional. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Práticas em psicologia escolar**: do ensino técnico ao superior. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 68-86.

FRELLER, Cintia Copit. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: Em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 121-135.

GALVÃO, P.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar e Políticas Públicas no Maranhão: História e compromissos atuais. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AQUINO, F. S. B.; GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Editora Alínea, 2018. p. 218-248.

GONSALVES, L.P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GROLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1 p. 87-103, jan/jun, 2017.

GUZZO, R. S. L. et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades dessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANNA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 27-43.

KUHLMANN, M. J. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2005.

- LEANDRINI, K. D.; SARETA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. In: SOUZA, Beatriz De Paula. (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 1-181, mar. 2010.
- MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n.61, p.153-168, nov. 2013.
- NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p. 83-103.
- NEVES, M. M. B.; MACHADO, A. C. A. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar e compromisso social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 135-151.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; FONTOURA, G. P. Escola e Psicologia: uma história de encontros e desencontros. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p, 377-385, maio/ago. 2015.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.
- PARAVENTI, L. et al. Mediação grupal como estratégia de ressignificação da queixa escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 12, n. 3, p. 1-14, set/dez. 2017.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

- PAULA, F. S. A; TFOUNI, L. V. Persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 117-127, 2009.
- RIBEIRO, E. A. Democracia, pragmatismo e a escola nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 170-186, 2004.
- RIBEIRO, P. R. M. História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 29-38, jan./abr. 2006.
- RODRIGUES, M. C.; CAMPOS, A. P. S.; FERNANDES, I. A. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 241-252. abr./jun. 2012
- SALLE, E. et al. Escalas psicométricas como instrumentos de rastreamento para depressão em estudantes do ensino médio. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 39, n. 1, p. 24-27. 2012.
- SINIBALDI, Bárbara. Saúde mental infantil e atenção primária: relações possíveis. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 12, n. 2, p. 61-72, 2013.
- SOUSA, S, G. **A indisciplina na escola**: um estudo com alunos de escola pública considerados indisciplinados. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.
- SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 101-110.
- SOUZA, M. P. R. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções práticas e desafios**. 2010, 258f. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a.
- SOUZA, M, P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010b.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan/jun. 2009.
- SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo.

In: **Anais da 31ª. Reunião Científica da ANPED**, Caxambu, outubro de 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais.htm>. Acesso em: 19 jun, 2019.

TANAMACHI, E. R; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, E. R.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA

Roteiro de entrevista

I - Questões de Identificação

1. Ano de Formação:
2. Tempo de atuação na área:
3. Local de Formação/Graduação:
4. Outros cursos de formação:

II- Questões específicas:

Bloco A – Questões acerca da formação acadêmica e teórica

1. Como ocorreu sua aproximação e inserção na Psicologia Escolar e Educacional?
2. De que forma sua graduação influenciou sua carreira na Psicologia Escolar?
3. Atualmente, você trabalha em mais de um local como psicóloga(o) escolar?
4. Você adota alguma abordagem psicológica? Qual?
5. Quais discussões contemporâneas você tem realizado em sua prática? A partir de que autores?

Bloco B – Questões acerca da prática junto às queixas escolares

1. Quais as principais atividades que você realiza?
2. Na sua atuação em particular, quais são as demandas recebidas, seja por professores, alunos, familiares, equipe pedagógica?
3. Em relação às queixas escolares, quais são apresentadas com mais frequência?
4. Quais fatores você considera que influenciam o surgimento dessas queixas?
5. Em geral, como você compreende esse fenômeno da queixa escolar? O que mudou no seu entendimento do início de sua trajetória até hoje?
6. Quais ações você desenvolve no atendimento dessas queixas? Como é feita a intervenção?
7. Como ocorre a atuação conjunta com a equipe pedagógica?
8. No seu trabalho, você percebe obstáculos para realizar uma atuação com a tríade escola-pais-alunos? Quais?

Bloco C – Questões acerca da Psicologia Escolar em São Luís

1. Quais são suas impressões acerca do cenário atual da Psicologia Escolar e Educacional em São Luís?
2. Você considera que nesse cenário a posição crítica frente a queixa escolar está sendo construída?
3. Quais são os principais desafios de se trabalhar no contexto educacional?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Discente: Yasmim Nascimento Queiroz

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Mendes Éleres Figueiredo

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A queixa escolar e as possibilidades de atuação de psicólogos no contexto educacional”. Neste estudo, associado ao projeto de Monografia de Yasmim Queiroz, estudante da Universidade Federal do Maranhão, objetiva-se, de modo geral, analisar como os psicólogos escolares atuam no atendimento à queixa escolar, buscando conhecer seus modos de compreensão sobre o fenômeno da queixa escolar e identificar as estratégias e intervenções adotadas. Dessa forma, espera-se, com este estudo, contribuir para produzir conhecimento acerca do trabalho dos psicólogos no âmbito escolar ludovicense e proporcionar visões mais realistas da atuação na área de Psicologia Escolar/Educacional.

Sua participação é voluntária, não acarretará custos para você e não disponibilizará nenhuma compensação financeira. Se não quiser participar da pesquisa ou se após consentir sua participação você queira retirar seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa, você terá a liberdade e o direito de desistir de participar, independente do motivo e sem penalização.

Além disso, serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo de sua identidade, assim, seu nome, seu local de trabalho e demais informações pessoais não serão citadas na divulgação dos resultados. Em caso de quebra de sigilo e de algum prejuízo material ou imaterial ocasionado pela pesquisa, você poderá solicitar uma indenização por via judicial.

Ao final da pesquisa, se for do seu interesse, poderá ter livre acesso ao conteúdo da mesma e discutir os resultados com a pesquisadora. Em caso de dúvida ou solicitação de esclarecimentos, seja durante a pesquisa ou após a finalização, você poderá entrar em contato com a pesquisadora por telefone (99)984031373 ou por e-mail: yasmimnq@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMA, pelo telefone: (98) 3272-8708, por email: cepufma@ufma.br, ou, pessoalmente no endereço: Campus Universitário do Bacanga – Prédio CEB Velho - Av. dos Portugueses, s/n - São Luís-MA - CEP: 65085-580. Vale salientar que este documento é impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com a pesquisadora e devem ser assinadas pelas duas partes.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora