

**Representações sociais sobre Psicólogo Escolar/Educacional:
uma investigação em Uberaba - MG.**

Erico Lopes Pinheiro de Paula

resumo

O trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida no município de Uberaba. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, básica e exploratória. O problema que elegemos refere-se à inserção do psicólogo escolar/educacional nas unidades da rede pública (PL 3688/2000, da Câmara dos Deputados) e justificamos a proposta em função das contribuições que pode apresentar para identidade e profissionalização docentes. A investigação é pautada na teoria das representações sociais e os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas e grupo focal. Buscamos compreender o que pensam os professores da educação básica, efetivos na rede pública, sobre as funções e os modelos de atuação do psicólogo na escola. A análise do material segue os procedimentos da análise de conteúdo.

palavras-chave: representações sociais, análise de conteúdo, psicologia escolar, psicologia educacional

introdução

Esse trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de mestrado "Função e atuação do psicólogo escolar/educacional: a representação social de professores da rede pública em Uberaba (MG)", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, básica e exploratória que, apesar de contar com revisão bibliográfica, classifica-se como empírica baseada em duas etapas: caracterização do perfil dos professores (a partir de questionários) e análise das representações sociais (identificadas por meio de entrevistas e grupo focal).

Para definir o tema geral da investigação partimos das relações entre psicologia e educação no debate acadêmico contemporâneo, realizando estudo sobre o estado da arte em periódicos nacionais. Segundo os autores identificados, reconhecemos que a

inserção da psicologia no campo das ciências da educação se fez presente especialmente a partir das áreas psicometria e psicologia experimental - desde o surgimento desses campos do conhecimento no séc. 19 (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 649). Devido ao avanço de outras abordagens em psicologia no séc. 20 e ao recrudescimento dos desafios escolares na sociedade atual (de ordem econômica, política e social), foi possível analisar o papel da psicologia dentro da escola partindo de uma perspectiva mais ampla.

problema

Ainda que a psicologia figure como um dos instrumentos conceituais a serem mobilizados pelo professor na rotina escolar, normalmente são pequenas as referências ao papel institucional que podem ter os profissionais dessa área em atuação nas escolas. Até hoje é possível encontrar traços da visão estreita que liga o apoio que a psicologia pode dar à organização geral da escola. Desse ponto de vista a contribuição da psicologia estaria restrita ao gabinete/consultório, em atendimento individualizado dos problemas que geralmente procura-se resolver no âmbito físico-neurológico. Essa visão sobre as dificuldades de aprendizagem é marcante ainda nos programas de formação docente, bem como nas práticas de psicólogos mais tradicionais – embora nunca tenha sido unânime. Oliveira e Marinho-Araújo asseveram, na análise sobre a atuação do psicólogo escolar/educacional no Brasil (2009), que os especialistas podem (e devem) inserir-se na circulação dos conhecimentos, na pesquisa e na intervenção (prevenção e tratamento), atuando inclusive nas questões relativas à escola em seu relacionamento com a sociedade.

Quanto à função/atuação do Psicólogo Escolar/Educacional, no Brasil o título de especialista é reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia a partir da Resolução nº 013/2007. Nesse documento, as descrições sobre as atividades desempenhadas trazem características demasiado genéricas, podendo apresentar incongruências quando analisadas à luz de abordagens divergentes. Como exemplos típicos encontramos: “Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”, ou ainda “No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos

educacionais”. Em outro documento, o Catálogo Brasileiro de Ocupações (2010), figura a profissão de “psicólogo escolar” com uma descrição também genérica e superficial das atribuições.

No horizonte desta pesquisa, temos por base a discussão pública em torno do Projeto de Lei nº 3688/2000 (nº 60/2007 no Senado Federal) – que prevê o ingresso de psicólogo e assistente social em todas as escolas da rede pública no país – e propomos investigar a concepção que os docentes da educação básica têm em relação ao trabalho do psicólogo na escola. Maior conhecimento sobre essa realidade pode contribuir para estreitar a relação entre esses profissionais e minimizar as controvérsias quanto ao papel de cada ator no contexto social. Admitimos que a atuação do psicólogo na escola possa abordar inclusive os níveis interpessoal e institucional. Justificamos também a proposta em função das contribuições que pode apresentar para identidade e profissionalização docentes (BRANDÃO, 2003).

objetivos

Geral

Identificar e analisar as representações sociais (RS) de professores efetivos na rede pública (municipal e estadual) de Uberaba-MG, a respeito da função/atuação do psicólogo escolar/educacional.

Específicos

- caracterizar o perfil do profissional docente no município, por meio de instrumento quantitativo;
- analisar qualitativamente as RS;
- revisar bibliografia acadêmica e documentação oficial relacionadas;
- relacionar as RS dos docentes com o debate acerca do PL nº 3688/2000.

metodologia

A investigação está pautada na teoria das representações sociais (TRS) e os dados são proveniente de questionários, entrevistas e grupo focal. Nesse trabalho,

apresentamos apenas os resultados relativos aos questionários. Buscamos compreender o que pensam os professores da educação básica, efetivos na rede pública, sobre as funções e os modelos de atuação do psicólogo na escola. O tratamento do material segue os procedimentos da análise de conteúdo. Para descrever o método de maneira consequente reunimos nessa sessão: uma breve síntese da evolução na teoria das representações sociais e os fundamentos da análise de conteúdo aqui adotados.

Dessa forma, no nosso entendimento a TRS oferece privilegiado referencial para que encontremos o senso compartilhado no ambiente escolar – além de algumas razões que explicam sua definição. Ela é tomada no âmbito desse trabalho como conjunto teórico, que oferece importantes critérios para uma investigação sobre os fatores psicossociais que influenciam na prática e no desenvolvimento profissionais (GARCIA, 1999; CRUZ, 2006; IMBERNÓN, 2002, 2009; BOLÍVAR, 2006), tendo em vista que dialogam intensamente com os projetos de vida (individual) e as condições concretas para o exercício da profissão (coletivo).

Fazemos nesse ponto uma breve síntese de alguns aspectos da evolução da teoria, em larga medida decorrente da obra de Serge Moscovici (1978). Lembramos que, com a escolha desse referencial, reconhecemos que as percepções e concepções sobre o mundo decorrem de interações proporcionadas pelo contexto social, o que aproxima essa abordagem da linha inaugurada por Vygotsky: a Psicologia Histórico-Cultural (REGO, 1995). Nessa perspectiva, a produção de sentido, assim como todas as funções superiores do pensamento, implica caráter coletivo (p. 100). Também é elemento presente na TRS, conforme pudemos observar, a ideia de que essas representações caracterizam uma modalidade de conhecimento, aproximada à maneira como Boaventura de Sousa Santos (1989, p. 44) concebe o senso comum. Para o sociólogo português, essa modalidade de conhecimento apresenta as seguintes características: pragmática, transparência, superficialidade, caráter imetódico e metafórico.

Outra referência importante para a TRS diz respeito à definição de dois universos de pensamento: o reificado e o consensual. Essa ideia desenvolve-se com base nos trabalhos do filósofo Lévy-Bruhl (1957, p. 38). Para esse autor, que estudou a mentalidade primitiva, a lógica pela qual transcorre o pensamento humano é contextual e depende das referências que se constroem em teia, com os elementos e as interações recorrentes em determinado grupo social. No caso, o pensamento reificado opera como o discurso científico, no qual as assertivas ganham valor de verdade. O pensamento

consensual, por outro lado, opera a partir de elementos do senso que é compartilhado pelo determinado grupo.

Também com o conceito de campo de representação ressaltamos dois aspectos que relacionam individual e coletivo: um simbólico (a partir do qual um novo conceito é relacionado) e outro figurativo (pelo qual uma RS é evocada). O que define o caráter de social aplicado às representações (em detrimento do coletivo) é a existência de um mecanismo e uma dinâmica relacional que definem essas RS – e não somente o fato de estarem presentes na sociedade ou de se encontrarem compartilhadas por indivíduos/grupos (1978, p. 26). Nesse ponto, existem dois processos psíquicos em curso, que são passíveis de estudo pelos métodos vinculados à TRS: ancoragem ou "amarração" (no qual um novo conceito é incorporado às estruturas presentes previamente nos indivíduos e nos grupos) e objetivação (na qual o conhecimento torna-se concreto e traduzido também na ação – no que revela seu caráter de conhecimento prático). A partir daqui que Moscovici propõe que as RS constituem-se em trama ao redor de um campo de representação no qual os temas emergem por meio de categorias.

Assim, registramos nessa descrição do método, que as RS são fenômenos psicossociais – com caráter estruturante/operante na realidade compartilhada e caráter gerativo na construção coletiva de conhecimento. O conceito de RS dá conta das dimensões de estrutura, organização e funcionamento da cognição e das relações sociais. Entendemos lícito afirmar que as RS supera a dicotomia entre individual/psicológico e coletivo/sociológico – clássica em psicologia e no estudos sobre linguagem, valores, normas, tabus, conceitos –, quando busca explicar o dinamismo (criação e reformulação) das representações e das práticas condicionadas por elas.

Por fim, para definir a importância da análise de conteúdo nessa pesquisa, procuramos o diálogo com a principal expoente do campo de estudos: Laurence Bardin. A pesquisadora é autora da obra capital, "Análise de conteúdo", que ganha edição traduzida para o português originalmente em 1977. Trabalhamos nessa investigação com a edição de 2011 que apresenta conteúdo "revisto e ampliado". Desde o prefácio, Bardin salienta que a análise de conteúdo faz as vezes de uma "hermenêutica controlada", na qual a inferência é procedimento privilegiado para a busca dos sentidos ocultos por trás das manifestações e ações do sujeito.

Na primeira parte da obra analisada - "História e Teoria" – encontramos os subsídios apropriados para discorrer sobre a caracterização do campo de estudos, bem

como para distingui-lo de outras vertentes em Psicologia Social que trabalham sentidos ou simbologia nas comunicações (BARDIN, 2011, p. 19) – como faz a análise do discurso, por exemplo.

Assim como em outras abordagens que investigam a linguagem, a análise de conteúdo desde seus primórdios baseia-se na constatação de que os discursos são polissêmicos – ou seja, que são forjados na dialética entre diversas referências e que expressam essas vozes articuladas, intencionalmente ou não. A posição fundamental na perspectiva da análise de conteúdo é a de que a interpretação sobre o que está por trás das manifestações discursivas deve vir sustentada por procedimentos técnicos de verificação, falseamento e validação.

Os objetivos circunscritos a esse conjunto de procedimentos seriam melhor definidos como: superação da incerteza e enriquecimento da leitura. As funções atribuídas a esse método definem-se como heurística e de administração da prova (BARDIN, 2011, p. 35). Com isso, acompanhamos a definição proposta por Bardin de que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37), nessa acepção não se configura um instrumento propriamente dito.

Segundo a classificação dos domínios de aplicação, enquadramo-nos nos investigadores que utilizam como código e suporte oralidade na forma de diálogo (entrevista) ou grupo restrito (grupo focal). Procuramos trabalhar com a análise descritiva nos termos propostos por Bardin, em que esse tipo de procedimento favorece o tratamento de significados (temática) de forma sistemática e objetiva, fundamentado no método das categorias (taxonomia).

O caminho escolhido aqui se apresenta sob a forma de análise categorial – como nas abordagens que descrevem árvores de associação e linhas narrativas (JOVCHELOVITCH, GUARESCHI, 1994; SPINK, 1994, JODELET, 2001). Incluímos na fase de processamento: caracterização inicial do perfil dos servidores; tabulação de questionários, gravação e registro de entrevistas e do grupo focal. A análise dos dados propriamente dita seguiu três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011, p. 125-31). A pré-análise foi o período exploratório, em que a intuição na escolha das unidades e na formulação das hipóteses foi o procedimento privilegiado.

Concluindo a discussão sobre o método, descrevemos alguns procedimentos já realizados. O número de efetivos nas duas redes – municipal e estadual – não se encontrava disponível em nenhum sítio, link ou arquivo da internet. Consultadas as

páginas da Secretaria Estadual (MG), da Superintendência Regional (SRE) e da Secretaria Municipal (SEMEC), em nenhuma delas estava informado o número de efetivos. A estimativa prévia foi realizada por meio de dois recursos: 1) consulta ao portal da transparência do Estado (MG); e 2) consulta informal ao Departamento Central de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Administração. Esse levantamento prévio sinalizou como universo da pesquisa a quantidade de 2994 professores – dos quais 2282 vinculados ao Estado e 711 ao município.

As fases da coleta e análise prévia do material levaram em conta: levantamento dos dados sobre os servidores públicos da educação municipal (quantidade, distribuição, perfis e algumas características socioeconômicas) e solicitação de autorização para as secretarias de educação; elaboração, confecção e aplicação de questionários; tabulação e análise preliminar das respostas para definição dos critérios das entrevistas; visitas às unidades escolares selecionadas para gravação de entrevistas semiestruturadas; e aplicação do grupo focal. Na última etapa procuramos representações que dialoguem com a expectativa oficial em relação ao ingresso do psicólogo nos sistemas de ensino nacionais.

A partir de roteiro prévio elaborado ao longo do mês de Agosto de 2013, foram visitadas as unidades escolares (25 escolas) em que o agendamento mostrou-se possível. Geralmente o horário era definido por telefone com a equipe gestora. Foram entregues questionários durante o segundo semestre de 2013 e início do ano letivo em 2014, de diversas formas: em conversa ampla com a equipe docente reunida em horário de módulo; em conversa pessoal com cada professor (em sala de aula ou intervalo em sala dos professores); além de serem entregues alguns formulários para as equipes gestoras que comprometiam-se a repassar para seus professores. Quanto aos sujeitos, também foram critérios de conveniência que utilizamos, sendo que a participação restringiu-se aos professores que voluntariamente reponderam ao convite.

Nesse momento são realizadas as entrevistas que registram discursos sobre os seguintes aspectos: identidade pessoal e profissional; formação inicial e continuada; concepções de educação, escola e ensino; e função/atuação do psicólogo escolar/educacional. As gravações são realizadas em aparelho digital (*recorder* SONY ICD-PX333) nas salas de professores nas unidades escolares, geralmente durante reuniões ou intervalos nos quais os professores se reúnem para atividades de módulo.

resultados parciais

Fazemos nessa sessão a exposição dos resultados da fase de pré-análise, sendo que nessa etapa aflora a intuição, realiza-se uma leitura flutuante e são indicadas as hipóteses iniciais (BARDIN, 2011). Os dados são provenientes do retorno de 249 questionários tabulados e as perguntas abordam os temas: identidade pessoal (questões de 01 a 03); formação e condições de trabalho (de 04 a 12); representações de educação, ensino e escola (13 a 19); e representações de psicologia e psicologia escolar/educacional (de 20 a 25).

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

Com respeito à formação (inicial e continuada) e às condições de trabalho – questões de 04 a 12 – o questionário foi fundamental para encontrarmos características didático-pedagógicas. Na questão 04, começamos a conhecer o ritmo de trabalho do professor efetivo, a partir do número de escolas em que atua semanalmente. A maioria, 57,43%, atua apenas em uma escola pública e 30,92% atua em duas públicas. Embora pouco expressivo, 3,61% geral, o número de professores que atuam em 3 ou mais unidades também deve ser levado em conta quando pensamos particularidades formação continuada.

Quanto a jornada de trabalho em sala de aula, a grande maioria distribui a frequência entre: período único de 24 horas (26,91% no geral) ou período duplo de 40 horas (25,3%). No geral, 80,72% procuram estender sua permanência em sala de aula além da carga horária atribuída pelo cargo, sendo que apenas 14,4% do universo de professores efetivos no município compõem jornada igual ou menor que 16h. Outros dados apontam para condições de exercício profissional, como por exemplo, na questão

06 sobre o tempo gasto no percurso de casa até o trabalho. A realidade do município, pelo que foi encontrado, permite que apenas 12% dos profissionais chegue ao expediente gastando mais que 30 minutos no trânsito, sendo que 28,5% no geral garantem não gastar nem 10 minutos nesse trajeto.

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

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

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

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

confirmam que “a escola ajuda, mas não forma sozinha” (82%). A ocorrência para “a escola é sempre dispensável”, no geral não passou de 0,4%. Quanto aos aspectos que “ainda não consegue cumprir em sala”, no geral as maiores frequências foram em “motivar os alunos” com 33,7% e “estou plenamente satisfeito(a) com a minha atuação” 28,1%.

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

Com as representações sobre psicologia escolar/educacional, questões de 20 a 25, encerramos a apresentação dos dados relativos aos questionários. Excetuamos as respostas da questão 23, por entendermos que são mais relevantes para a próxima etapa da pesquisa. Quando questionados sobre o contato com o trabalho do psicólogo, os professores no geral registram que já trabalharam com esse profissional em 35% das respostas, enquanto 1,2% afirmam “nunca terem visto importância no trabalho desse profissional”. Com relação à pergunta “é importante a presença desse profissional na escola?”, 98% afirmam que sim, sendo que dois professores discordaram. Quanto a ter trabalhado com psicólogo na escola, 54,22% registram nunca terem atuado junto a esse profissional.

Procuramos provocar as concepções dos professores sobre as atividades que o psicólogo pode/deve fazer na escola, ou não. Com relação às atividades que realiza na escola, no geral 69% expressam que são relativas a promoção “do desenvolvimento humano e das relações interpessoais” e 58,2% destacam a importância dos “instrumentos e testes psicológicos”. A respeito das atribuições que o psicólogo não teria na escola, as maiores preocupações dos professores recaem sobre “fiscalização da atuação do docente”, com 82,3% das ocorrências, e “prescrição de medicamentos para problemas de aprendizagem”, com 79,1%. A participação na gestão do projeto pedagógico escolar também teve grande frequência nas respostas, ocorrendo em 58,6% no geral.

conclusões

Tecemos algumas considerações acerca dos resultados a título de conclusão. Sobre identidade pessoal reconhecemos de início a feminização da profissão no município, já estudada em suas relações com a fragilidade da profissionalidade do professor. Quanto à faixa etária dos professores efetivos, o grupo compõe-se basicamente de adultos acima de 36 anos, com baixa entrada de jovens graduados, situação inversa do que ocorre entre os temporários e emergenciais por exemplo. Com relação à naturalidade, majoritariamente são nascidos em Uberaba, o que sugere a influência da tradição no senso coletivo.

As questões sobre formação e condições de trabalho revelam que a maioria absoluta dos professores atua apenas na rede pública e que parte muito reduzida cumpre jornada menor que a de um cargo. O que fica mais evidente com esses dados é a tendência de ampliação na jornada – sendo que a jornada na SEMEC é de 19 h/semanais e a da SRE é de 21 h/semanais –, aproveitando tanto a legislação para acúmulo de cargo público quanto as oportunidades surgidas em atribuições por ausência de quadros. Não obstante a jornada por vezes excessivamente longa, parcela mínima dos professores gasta mais do que 30 minutos em trânsito. Quanto à formação, a maior parte apresenta licenciatura como formação inicial e mais da metade tem algum tipo de especialização no currículo. Embora seja positiva a informação, os dados revelam também extrema carência de docentes em algumas disciplinas. Com relação à permanência os dados apresentam também resultados positivos, sendo que a maioria tem larga experiência na educação e a maior parte permanece mais de cinco anos na mesma instituição.

Quanto a representações de educação, ensino e escola, percebemos que os professores aderem a um referencial tradicional, pouco inspirado em pedagogia ativa, construtivismo ou escolanovismo. A maior parte atribui ao educando o papel de estudante ou aprendente, que se relaciona ao professor investido no papel de ensinar. Quando questionado sobre a importância da escola no desenvolvimento do indivíduo, o professor costuma responder que é grande, porém não absoluta. Chama atenção o fato de que mais de $\frac{1}{4}$ dos profissionais estão plenamente satisfeitos com sua atuação em sala. Porém o que mais reforça a visão tradicional é o fato de que expressiva maioria atribui a características pessoais do aluno a maior relevância sobre os fatores que

favorecem a aprendizagem. Famílias sem estrutura também tem grande menção, enquanto é quase nula a referência a condicionantes econômicos como condicionantes.

Por fim, sobre representações de psicologia e psicologia escolar/educacional, sondamos qual contato o professor já teve com esse profissional e encontramos que quase metade já atuou com psicólogo em escola. Grande parte já atuou com o profissional fora da escola e parcela deles tem psicólogos na família. Dessa forma, quase nenhum descarta a importância da psicologia em geral, sendo que quase todos afirmam ser importante a permanência de um psicólogo em cada unidade escolar. Então, com relação à atuação, os professores esperam majoritariamente que o psicólogo chegue para promover desenvolvimento pessoal e coletivo, embora grande parte também espera que sejam realizados testes psicométricos. Por outro lado, o maior temor dos professores refere-se à fiscalização que o psicólogo pode fazer sobre o trabalho docente, na defesa dos interesses da administração. Outro número significativo revela preocupação com a atuação restrita a prescrição medicamentosa. As análises que seguirão ajudam a confirmar essas hipóteses e direcionar novos aprofundamentos.

referenciais

- ALMEIDA S. F. C. MARINHO-ARAÚJO, C. M.; **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- BARBOSA, R. M. MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n. 03, 2010. p. 393-402.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 2011.
- BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga, España: Ediciones Aljibe, 2006.
- BRANDÃO. M. M. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (org.) **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras. 2003. 4ª ed.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO – 2010. Brasília: MTE, SPPE, 2010. 3ª ed.

- CRUZ, M. F. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002. 3. Edição.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.17-26.
- LÉVY-BRUHL, L. Indiferencia de la mentalidad primitiva a las causas mediatas. In: LÉVY-BRUHL, **La Mentalidad Primitiva**. Buenos Aires: Leviatan. 1957. p. 35-55.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTOS, B. S. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Porto: Afrontamento, 1989. 6ª edição.