

Representações sociais do psicólogo escolar e educacional: um estudo comparativo com estudantes de graduação em Psicologia

Social representations of the educational and school psychologist: a comparative study with undergraduate psychology students

Representaciones sociales del psicólogo escolar y educativo: un estudio comparativo con estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología

Thaís da Silva Fonseca

Faculdade de Ensino Superior do Piauí - FAESPI (Teresina, Piauí, Brasil)

Raquel Pereira Belo, Ludgleydson Fernandes De Araújo y Fauston Negreiros

Universidade Federal do Delta do Parnaíba/Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia (Parnaíba, Piauí, Brasil)

(Rec: abril de 2020- Accept: julio de 2021)

Resumo

Esse estudo objetivou identificar e comparar as representações sociais (RS) de estudantes de cursos de graduação em Psicologia de instituições de ensino superior (IES) pública e privada sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, fundamentando-se na abordagem sociogenética das RS e na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica de formação e atuação profissional. O método utilizado foi qualitativo, do tipo descritivo. Participaram do estudo 100 estudantes de curso de graduação em Psicologia (50 de IES pública e 50 de IES privada). Utilizou-se questionário sociodemográfico e Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados foram analisados pela Teoria das Redes Semânticas. Os resultados indicaram principalmente pontos semelhantes nas RS de ambos os grupos frente à psicologia da educação, ao psicólogo escolar e educacional e à atuação do psicólogo escolar e educacional, apesar de distinções na formação profissional dos estudantes.

Palavras-Chave: representações sociais; psicologia escolar e educacional; estudantes.

Abstract

This study aimed to identify and compare the social representations (SR) of undergraduate psychology students, from public and private higher education institutions (HEI), on the performance of the educational and school psychologist. The basis was the sociogenetic approach to SR and a critical perspective of training and professional performance in educational and school psychology. The method used was qualitative and descriptive. A hundred undergraduate psychology students participated in the study (50 of public HEI and 50 of private HEI). The instruments applied were a sociodemographic questionnaire and the Free Word Association Test. The data were analyzed using the Theory of Semantic Networks. The results mainly indicated similar points in the SR of both groups related to educational psychology, the educational and school psychologist, and the performance of the educational and school psychologist, despite the distinctions in the professional training of the students.

Keywords: social representations; educational and school psychology; students.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar y comparar las representaciones sociales (RS) de estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología, procedentes de instituciones de enseñanza superior (IES) públicas y privadas, sobre la actuación del psicólogo escolar y educacional. Se utilizó como fundamento el abordaje sociogenético de las RS y una perspectiva crítica de la formación y actuación profesional en la psicología escolar y educacional. El método empleado fue cualitativo de tipo descriptivo. Participaron del estudio 100 estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología (50 de IES pública y 50 de IES privada). Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario sociodemográfico y el Test de Asociación de Palabras Libres (TALP). Estos fueron analizados desde la Teoría de las Redes Semánticas. Los resultados indicaron, principalmente, puntos similares en la RS de ambos grupos frente a la psicología de la educación, al psicólogo escolar y educacional y a la actuación del psicólogo escolar y educacional, a pesar de las distinciones en la formación profesional de los estudiantes.

Palabras claves: representaciones sociales; psicología escolar y educacional; estudiantes.

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional se configura em relevante objeto de atenção de estudos diversos. No Brasil, essa área surgiu paralelamente à constituição e regulamentação da Psicologia (Barbosa & Souza, 2012; Petroni & Souza, 2017), sendo uma de suas áreas de atuação mais tradicionais (Neves, 2017).

O seu início foi marcado pela ênfase na Psicometria, com serviços caracterizados pela realização de diagnósticos e encaminhamentos, o que evidenciava uma atuação remediativa no ambiente escolar, pautada no modelo clínico-médico (Petroni & Souza, 2017; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Neves, 2017).

A década de 1980 foi caracterizada por questionamentos sobre essas práticas. Na atualidade, ainda se verificam elementos de uma atuação que culpabiliza o aluno e/ou sua família pelo fracasso escolar (Dias, Patias & Abaid, 2014; Petroni & Souza, 2017).

Nas proposições legais, tem-se uma expectativa de atuação do psicólogo escolar e educacional voltada para o indivíduo em um viés clínico-médico e que se vincula a uma concepção instrumental de Educação. A defesa da presença desse profissional no ambiente escolar baseia-se em um modelo de atuação que auxilie alunos cujos problemas de ordem individual, biológica e/ou familiar dificultam o processo de aprendizagem (Pasqualini, Souza & Lima, 2013) e desconsidera que esse profissional deve atentar não apenas para o aluno de quem a escola traz a queixa, mas também para a dinâmica de relações que permeia o espaço escolar (Zendron, Kravchychyn, Fortkamp & Vieira, 2013).

O psicólogo pode estar a serviço tanto da reprodução das desigualdades e da exclusão, como da promoção do diálogo e da intervenção, em um compromisso ético e político com a Educação (Guzzo, 2015). Dessa forma, a qualidade da formação recebida na graduação é fundamental para que o psicólogo escolar e educacional atue de forma ética, socialmente comprometida e que consolide o ambiente educacional como promotor do desenvolvimento humano. O desenvolvimento das competências necessárias promove neste profissional um perfil ativo, crítico, político, social e humano, cujas ações são fundamentadas teoricamente. Considera-se também como primordial o conhecimento sobre a escola e suas inerentes contradições, ainda não privilegiado nos currículos de graduação (Neves, 2017).

O espaço de atuação do psicólogo escolar e educacional inclui instituições com propostas educacionais, não se restringindo, pois, às escolas. As suas ações devem ser desenvolvidas junto à família, alunos, professores e demais envolvidos no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, humano e social (Cassins et al., 2007).

Esse profissional atua como um mediador das relações educacionais junto aos atores escolares, na investigação das queixas escolares (Tanamachi & Meira, 2003) e parte da queixa produzida no ambiente escolar para construir uma história composta por diferentes versões a respeito do aluno e de seu processo de escolarização (Martínez, 2010).

As possibilidades de atuação profissional do psicólogo escolar e educacional são amplas e envolvem, por exemplo, a

formação de professores (Facci, 2015; Souza, 2015) e ações no projeto político-pedagógico (Sant'Ana & Guzzo, 2014), na educação inclusiva (Martínez, 2015; Neves & Machado, 2015), na implantação de políticas públicas (Martínez, 2017) e junto à equipe gestora (Petroni & Souza, 2014), vislumbrando ampliar o foco tradicional do aluno e de sua família para as diversas frentes do cotidiano escolar.

Verifica-se, na atualidade, uma coexistência de práticas profissionais que rompem com esse modelo clínico instaurado historicamente e de práticas profissionais que o mantêm. Desse modo, são relevantes as contribuições da Teoria das Representações Sociais (RS) para esse campo do saber.

As RS são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22), formada através dos processos de ancoragem, transformação do não familiar em familiar; e de objetivação, transformação do abstrato em concreto (Sá, 2007).

Moscovici discutiu a ideia de desenvolvimento contínuo do pensamento científico em pensamento do senso comum, fundamental para a Teoria das RS. Outra noção primordial para a sua compreensão é que a comunicação e a linguagem são fenômenos baseados na tensão entre falantes e ouvintes, uma vez que as RS são formadas, mantidas e transformadas através da linguagem e da comunicação (Marková, 2017).

Moscovici evidencia as RS como um fenômeno característico das sociedades contemporâneas e lhes confere um caráter psicossocial na medida em que as considera como resultado de uma construção social dos grupos, a partir da interação na vida cotidiana (Sá, 2007). Essa teoria de abordagem sociogenética foi criada por Moscovici em 1961, na França, e se expandiu originando outras teorias, como a abordagem estrutural de Abric, também conhecida como *teoria do núcleo central*, e a *abordagem societal* de Doise (Sá, 2007).

O estudo das RS contempla como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para compreender as situações da vida cotidiana. As RS possuem ligações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, especialmente, com a orientação de condutas e práticas sociais. Assim, configuram-se em elementos primordiais para uma compreensão mais abrangente do processo educacional (Alves-Mazzotti, 1994).

Nesse sentido, a investigação das RS dos atores educacionais sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional é fundamental. Corrêa, Labrêa & Fontoura (2017), em estudo sobre as RS de diretores, coordenadores e professores sobre o fazer do psicólogo educacional, obteve como resultados uma categoria principal voltada às práticas clínicas e outra voltada às práticas da Psicologia Educacional.

Em estudo sobre as RS que profissionais da Educação têm da atuação do psicólogo escolar, Ramos (2011) também obteve como resultados duas categorias, com a primeira voltada para a perspectiva clínica e individualizada de atuação profissional, com o psicólogo escolar visto como solucionador de problemas, e a segunda categoria voltada para uma perspectiva de atuação mais abrangente junto a toda comunidade escolar, com o psicólogo escolar visto como agente de mudanças.

Esse estudo objetiva identificar e comparar as RS de estudantes de cursos de graduação em Psicologia de Instituições de Ensino Superior (IES) pública e privada sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, fundamentando-se na abordagem sociogenética das RS e na Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica de formação e atuação profissional.

Método

Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo quali-quantitativo com dados transversais.

Participantes

Os participantes foram 100 estudantes brasileiros de cursos de graduação em Psicologia. Os critérios de inclusão para participação foram: (a) participar voluntariamente do estudo; (b) estar regularmente matriculado em curso de graduação de Psicologia, em IES pública ou privada; e (c) ter cursado disciplina referente à Psicologia Escolar e Educacional.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados sociodemográficos dos participantes do estudo.

Tabela 1.

Dados sociodemográficos dos participantes do estudo

IES pública			IES privada		
Característica		%	Característica		%
Sexo	Feminino	80%	Sexo	Feminino	86%
	Masculino	20%		Masculino	14%
Estado civil	Solteiro	94%	Estado civil	Solteiro	78%
	União estável	04%		Casado	10%
	Casado	02%		Divorciado	06%
		União estável		06%	
Formação superior anterior	Não	78%	Formação superior anterior	Não	70%
	Sim	22%		Sim	30%
Período do curso de Psicologia	4º	56%	Período do curso de Psicologia	6º	64%
	8º	44%		8º	30%
				10º	06%
Turno	Integral	100%	Turno	Noite	100%
Possui amigo ou familiar que atua como psicólogo escolar e educacional	Não	70%	Possui amigo ou familiar que atua como psicólogo escolar e educacional	Não	86%
	Sim	30%		Sim	14%
Disciplinas cursadas sobre Psicologia Escolar e Educacional	02	100%	Disciplinas cursadas sobre Psicologia Escolar e Educacional	02	64%
				03	36%

O primeiro grupo foi composto por 50 estudantes de IES pública, em sua maioria do sexo feminino (80%); com média de 21,70 anos de idade (DP = 4,03; amplitude 18 a 40 anos); solteiros (94%); cursando o 4º período do curso (56%), em turno integral (100%), não tendo amigo ou familiar que atuasse como psicólogo escolar e educacional (70%). Todos já haviam cursado duas disciplinas sobre Psicologia Escolar e Educacional (100%) e a maioria estava em sua primeira formação superior (78%). Dentre os participantes que possuíam outra formação (22%), os cursos anteriores abrangiam nível superior e técnico, sendo em maior número a formação superior.

O segundo grupo, por sua vez, foi composto por 50 estudantes de IES privada, em sua maioria do sexo feminino (86%); com média de 25,02 anos de idade (DP = 5,44; amplitude 18 a 44 anos); solteiros (78%), cursando o 6º período do curso (64%), em turno noturno (100%), não tendo amigo ou familiar que atuava como psicólogo escolar e educacional (86%). Todos já haviam cursado duas disciplinas sobre Psicologia Escolar e Educacional (64%) e a maioria estava em sua primeira formação superior (70%). Dentre os participantes que possuíam outra formação (30%), os cursos anteriores abrangiam nível superior e técnico, sendo em maior número o curso técnico.

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos: instrumento com o objetivo de caracterizar os participantes, contendo itens referentes a sexo, idade, estado civil, dependência administrativa da IES, período e turno do curso, formação superior anterior, amigo ou familiar que atua como psicólogo escolar e educacional e disciplinas cursadas referentes à Psicologia Escolar e Educacional.

Teste de Associação Livre de Palavras (TALP): instrumento construído para esse estudo com o objetivo de identificar as representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, com três estímulos indutores escolhidos a partir do estado da arte, a saber, *Psicologia da Educação, Psicólogo Escolar e Educacional e Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional*.

Procedimentos

Inicialmente, solicitou-se a autorização institucional para a realização da coleta de dados em uma IES pública e em uma IES privada de um município brasileiro. Em seguida, os participantes foram contatados pessoalmente e autorizaram, mediante consentimento livre e esclarecido, a participação no estudo.

Os dados foram coletados, por pesquisadora previamente treinada e qualificada, nas IES locais de pesquisa, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Nº 2.708.244. Os cuidados éticos e os objetivos do estudo foram enfatizados, baseando-se na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e o livreto no estilo lápis-papel foi entregue. Com o escopo de garantir a compreensão de um dos instrumentos, realizou-se uma simulação do TALP, na qual foi solicitada que os estudantes escrevessem as 05 primeiras palavras evocadas ao ouvir uma determinada palavra-estímulo e que, a seguir, as enumerassem de 01 a 05 por ordem de importância, sendo 01 a palavra mais importante e 05 a palavra menos importante. Posteriormente, a mesma técnica foi realizada com os estímulos indutores do estudo, os quais não estavam escritos nos instrumentos e foram ditos somente no momento de aplicação. A seguir, solicitou-se que os participantes respondessem ao questionário sociodemográfico. Vale ressaltar que não houve recusa de participação.

Análise de Dados

Os dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico foram analisados pelo programa de estatística descritiva SPSS (versão 21), com o objetivo de caracterização dos participantes. Os dados obtidos no TALP foram analisados pela Teoria das Redes Semânticas, que possibilita o conhecimento do significado de um grupo e do núcleo estruturante de cada representação, considerando o Tamanho da Rede (TR), o Núcleo da Rede (NR), o Peso Semântico (PS) e a Distância Semântica Quantitativa (DSQ) (Vera-Noriega, 2005).

O TR refere-se à quantidade total de palavras utilizadas para definir um conceito através de um estímulo-indutor. O NR refere-se às palavras mais representativas da TR, isto é, as que possuem maior PS. O PS, por sua vez, refere-se à multiplicação da frequência do NR por 05, no caso da primeira palavra por ordem de importância; por 04, no caso da segunda palavra por ordem de importância; por 03, no caso da terceira palavra por ordem de importância; e assim sucessivamente. A DSQ é uma porcentagem, de modo que a palavra com maior PS equivale a 100% e o cálculo das demais é obtido através de regra de três simples (Vera-Noriega, 2005).

Resultados

Os resultados obtidos permitiram identificar as RS de estudantes brasileiros de cursos de graduação em Psicologia de IES pública e privada sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, a partir de três estímulos-indutores – Psicologia da Educação, Psicólogo Escolar e Educacional e Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional – e da análise pela Teoria das Redes Semânticas, cujas RS estão demonstradas nas Tabelas 2, 3 e 4, respectivamente.

Tabela 2.

Rede semântica das representações sociais de estudantes de Psicologia sobre o estímulo indutor "Psicologia da Educação"

NR	IES Pública		NR	IES Privada	
	PS	DSQ		PS	DSQ
Escola	35	100%	Aprendizagem	30	100%
Aprendizagem	20	57,14%	Afetividade	28	93,3%
Afetividade	15	42,85%	Assessoramento Pedagógico	14	46,6%
Queixas Escolares	10	28,57%	Professor	12	40%
Professor	03	8,57%	Conhecimento Escolar	04	13,3%

As RS de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública sobre a área da Psicologia da Educação foram relacionadas principalmente à escola (DSQ = 100%; PS = 35) e *aprendizagem* (DSQ = 57,14%; PS = 20), na medida em que esses conceitos possuem maiores PS e DSQ. As RS de estudantes de Psicologia de IES privada, por sua vez, foram relacionadas principalmente à *aprendizagem* (DSQ = 100%; PS = 30) e *afetividade* (DSQ = 93,3%; PS = 93,3%), como apresentadas na Tabela 2.

Tabela 3.

Rede semântica das representações sociais de estudantes de Psicologia sobre o estímulo indutor "psicólogo escolar e educacional"

NR	ES Pública		NR	IES Privada	
	PS	DSQ		PS	DSQ
Indispensável na afetividade dos alunos	15	100%	Profissional Importante	20	100%
Prática importante	12	80%	Trabalho em equipe	16	80%
Intervenção	09	60%	Inovação	11	55%
Afetividade	08	53,3%	Afetividade	09	45%
Escola	04	26,6%	Escola	05	25%

Os estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública tiveram as expressões *indispensável na afetividade dos alunos* (DSQ = 100%; PS = 15) e *prática importante* (DSQ = 80%; PS = 12) como mais significativas no que se refere às RS sobre o profissional psicólogo escolar e educacional. Os estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES privada, em contrapartida, tiveram as expressões *profissional importante*

(DSQ = 100%; PS = 20) e *trabalho em equipe* (DSQ = 80%; PS = 16) como mais significativas. Similarmente, ambos os grupos tiveram a palavra escola como menos significativa, pois tinha menor PS e DSQ, como pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 4.

Representações sociais de estudantes de Psicologia sobre atuação do psicólogo escolar e educacional

NR	IES Pública		IES Privada		
	PS	DSQ	NR	os	DSQ
Conhecimento/Necessário	20	100%	Necessária	20	100%
Intervencionista/Afetividade	16	80%	Intervenção	16	80%
Transformadora	15	75%	Família	12	60%
Desafio/Escola	06	30%	Trabalho coletivo	10	50%
Queixas	04	20%	Comunidade escolar	04	20%

As RS de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional foram relacionadas principalmente a *formação qualificada* (DSQ = 100%; PS = 20) e *intervencionista na afetividade* (DSQ = 80%; PS = 16). As RS de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES privada, por sua vez, foram relacionadas à *necessária* (DSQ = 100%; PS = 20) e *intervenção* (DSQ = 80%; PS = 16), como observadas na Tabela 4.

Discussão

A realização desse estudo na interface entre RS e Psicologia Escolar e Educacional notabilizou a possibilidade de orientação de práticas (Alves-Mazzotti, 1994) a partir do conhecimento socialmente elaborado (Jodelet, 2001) por estudantes de cursos de graduação de Psicologia de IES pública e de IES privada sobre Psicologia da Educação, psicólogo escolar e educacional e atuação do psicólogo escolar e educacional. A seguir, será realizada a discussão e comparação fundamentando-se nas RS de ambos os grupos.

As representações de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública evocadas primeiramente a partir do estímulo-indutor Psicologia da Educação (ver Tabela 2) foram *escola e aprendizagem*. Os mesmos também relacionaram essa área, em menor representatividade, com *afetividade, queixas escolares e professor*. A análise desta rede semântica possibilitou identificar que o conhecimento socialmente elaborado por esse grupo sobre a área da Psicologia da Educação foi amplo e não reducionista, pois contemplou principalmente a escola como um todo, composta pelo território escolar e por seus atores, além do processo de aprendizagem.

Essa noção coaduna-se com a defesa de Bezerra & Araújo (2012) pela importância da disciplina Psicologia da Educação, nos cursos de graduação, abranger tanto os fundamentos psicológicos do trabalho pedagógico como a reflexão crítica sobre os determinantes sócio, histórico e políticos que constituíram as abordagens psicológicas, evidenciando a proximidade destas com a alienação ou com a emancipação do homem e com a

manutenção ou com a negação de uma sociedade de classes. Esses autores evidenciam ainda a necessidade de que a Psicologia da Educação se distancie de sua constituição inicial que reduzia os problemas da Educação a questões individuais, os denominados distúrbios de aprendizagem.

Os estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES privada, por sua vez, evocaram primeiramente os termos *aprendizagem e afetividade* e também relacionaram a Psicologia da Educação com *assessoramento pedagógico, professor e conhecimento escolar* (ver Tabela 2). A análise desta rede semântica também evidenciou RS não reducionistas, pois vincularam essa área com a aprendizagem e com a afetividade, trazendo assim elementos da dimensão "intrapísica"

Também se percebeu que, similarmente, ambos os grupos tiveram os conceitos de *afetividade e professor* no NR. No entanto, PS e DSQ foram maiores no grupo de estudantes de IES privada. Vale ressaltar que, apesar da Psicologia da Educação se constituir em uma área na interseção da Psicologia com a Educação e das profissões do psicólogo e do pedagogo/professor, apenas a última figura escolar foi evocada pelos participantes dos dois grupos do estudo.

Em relação à Psicologia da Educação, observou-se aproximações e distanciamentos entre as RS de ambos os grupos. Elas se aproximaram na medida em que ancoraram e objetivaram a *aprendizagem* como um dos conceitos mais relevantes. No entanto, a definição possuiu maior PS e DSQ para os estudantes de IES privada. Paralelamente, as RS desses grupos se distanciaram na medida em que o conhecimento socialmente elaborado pelo grupo com formação em andamento em IES privada trouxe também elementos relacionados à dimensão "intrapísica" do sujeito.

É importante pontuar que ambas as dimensões são importantes, porém são questões foco para dimensionar futuros perfis de intervenções e/ou práticas para os estudantes, para os adultos, para o chão da escola ou para tudo isso de forma relacional.

As representações de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública evocadas primeiramente a partir do estímulo-indutor psicólogo escolar e educacional (ver Tabela 3) foram *indispensável na afetividade dos alunos e prática importante*. Os participantes desse grupo também relacionaram essa área, em menor relevância, com *intervenção, afetividade e escola*. A análise desta rede semântica possibilitou verificar, desse modo, que a forma de pensamento social desse grupo sobre o psicólogo escolar e educacional ancorou-se e objetivou-se especialmente na relevância desse profissional na dimensão afetiva dos alunos. Essa representação contempla também a dimensão "interpísica" do sujeito. A literatura aborda a importância do psicólogo escolar e educacional para a promoção do desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivo, humano e social (Cassins et al., 2007; Neves, 2017), em uma visão ampla.

Os estudantes desse grupo também elaboraram o conhecimento sobre o psicólogo escolar e educacional a partir de uma prática importante, interventiva, no ambiente escolar. Esse âmbito interventivo é ressaltado por Guzzo (2015) quando afirma que o psicólogo pode estar a serviço da promoção do diálogo e da intervenção enquanto compromisso ético e político

com as relações educacionais. Neves (2017) também enfatizou a relevância de um profissional com perfil ativo. Outros autores como Cassins et al. (2007), Facci (2015), Martínez (2015, 2017), Neves & Machado (2015), Petroni & Souza (2014), Sant'Ana & Guzzo (2014) e Souza (2015), ao apresentarem possibilidades de atuação, também salientaram esse elemento interventivo.

Os estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES privada evocaram primeiramente os conceitos *profissional importante e trabalho em equipe* a partir do estímulo-indutor psicólogo escolar e educacional (ver Tabela 3). Os participantes desse grupo também evocaram, em menor relevância, *inovação, afetividade e escola*. A análise desta rede semântica indicou que as representações desse grupo foram ancoradas e objetivadas principalmente na importância desse profissional no ambiente escolar e no desenvolvimento de um trabalho em equipe. Nessa perspectiva, o trabalho em equipe é ressaltado por estudos como Cassins et al. (2007), Tanamachi & Meira (2003), Vieira et al. (2013), dentre outros, como aspecto importante para o psicólogo escolar e educacional, visto que seu espaço de atuação é permeado por diversos atores escolares, como alunos, professores, gestão, família, além de profissionais externos. Outra representação desse grupo foi vinculada à inovação, que pode estar relacionada à própria dinamicidade do *lôcus* de atuação.

No que concerne ao psicólogo escolar e educacional, as RS dos dois grupos foram similares, visto que ambos evidenciaram a relevância desse profissional no ambiente escolar e suas habilidades e competências necessárias, como: intervenção e afetividade (IES pública) e trabalho em equipe, inovação e afetividade (IES privada). Eles apresentaram, ainda, as definições *afetividade e escola* com a mesma ordem de importância no NR. Os estudantes de IES pública e privada representaram a afetividade como uma demanda importante para essa área de atuação e de estudos e também enquanto habilidade necessária para o psicólogo escolar e educacional. Nesse sentido, Neves (2017) salienta a relevância deste profissional possuir um perfil humano, com ações teoricamente alicerçadas.

Ao mesmo tempo, o conhecimento elaborado por ambos os grupos restringiu esse profissional à escola e, assim, não indicaram os contextos emergentes nos quais também poderia atuar e apresentar relevantes contribuições, como, por exemplo, universidades, Organizações Não-Governamentais (ONGs), abrigos, que também possuem propostas educacionais (Cassins et al. 2007; Tanamachi & Meira, 2003).

As representações de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES pública evocadas primeiramente a partir do estímulo-indutor atuação do psicólogo escolar e educacional (ver Tabela 4) foram *formação qualificada e intervencionista na afetividade*. Esse grupo também relacionou essa área, em menor representatividade, com *transformadora, desafiadora na escola atual e queixas escolares*.

A análise desta rede semântica possibilitou identificar, assim, que o conhecimento elaborado por esse grupo sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional enfatizou a formação qualificada enquanto subsídio para uma prática profissional mais crítica.

Esse aspecto é amplamente discutido, pois a qualidade da formação profissional contribui para uma atuação ética, comprometida socialmente e para o desenvolvimento de

competências que favoreça um perfil de psicólogo escolar e educacional crítico, político, social, humano e que conheça a realidade da escola e suas contradições (Neves, 2017). Dentre as dificuldades no processo formativo têm-se as oriundas do currículo, da ausência de modelo de atuação profissional e da ausência de princípios éticos e profissionais conhecidos pela comunidade (Guzzo, 2008), além de uma expectativa de atuação vinculada a um viés clínico-médico (Pasqualini, Souza & Lima, 2013).

Outra representação elaborada pelos estudantes de IES pública foi *intervencionista na afetividade dos alunos, a qual também abrange a dimensão intrapsíquica*.

Verificaram-se RS com indícios de criticidade frente à atuação do psicólogo escolar e educacional quando conceitos como *transformadora, desafiadora na escola atual e queixas escolares* também foram ancorados e objetivados, o que sugeriu uma atuação que se direciona para as queixas escolares e para intervenções que almejam a transformação, seja de indivíduos, de relações, de concepções ou de práticas. Enfatiza-se, assim, a importância do psicólogo escolar e educacional na investigação das queixas escolares (Tanamachi & Meira, 2003) em uma perspectiva ampla que a considera como produção e que busca construir diferentes versões da referida queixa (Martínez, 2010).

As representações de estudantes de curso de graduação em Psicologia de IES privada evocadas primeiramente foram *necessária e intervenção*. Esses alunos também relacionaram essa área, em menor representatividade, com *família, trabalho coletivo e comunidade escolar*. A análise desta rede semântica possibilitou identificar, dessa forma, que o conhecimento socialmente elaborado por esse grupo sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional enfatiza a sua relevância, pois a prática é vista principalmente como necessária e voltada para a intervenção. A notabilidade da intervenção relaciona-se a aspectos ressaltados por autores como Guzzo (2015), Neves (2017), dentre outros.

Outras representações elaboradas pelos estudantes de IES privada que foram ancoradas e objetivadas foi *família, trabalho coletivo e comunidade escolar*. Percebe-se, pois, RS de atuação profissional em que possui noções mais abrangentes representadas por trabalho coletivo e por comunidade escolar, dando ênfase à família, que possui PS e DSQ maior.

Em relação à atuação do psicólogo escolar e educacional, os conhecimentos elaborados por ambos os grupos foram similares, pois evidenciaram uma prática que se direciona a uma perspectiva crítica de atuação profissional. Tal discussão remete ao estudo de Vieira et al. (2013) em que, apesar das críticas de uma atuação do psicólogo escolar e educacional voltada para o âmbito clínico e psicométrico, esse modelo não é mais predominante. A formação do psicólogo para atuar em contexto escolar tem se direcionado, assim, para a superação dessa atuação acríica e descontextualizada.

Dessa forma, os resultados obtidos no presente estudo, que abrange as RS de estudantes de cursos de graduação em Psicologia sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional, diferenciaram-se de estudos de Corrêa, Labrêa & Fontoura (2017) e Ramos (2011) na medida em que seu direcionamento é maior para o âmbito crítico do que para o âmbito clínico.

A análise da rede semântica a partir de três estímulos-indutores – Psicologia da Educação, psicólogo escolar e educacional e atuação do psicólogo escolar e educacional – permitiu identificar e comparar as RS de estudantes de cursos de graduação em Psicologia de IES pública e privada sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional. Obtiveram-se principalmente pontos semelhantes nas RS de ambos os grupos, apesar de distinções na formação profissional no que se refere à quantidade de disciplinas estudadas sobre a área e, conseqüentemente, à carga-horária contemplando a temática.

Ressalta-se que o presente estudo possuiu como limitações os participantes serem apenas de duas (IES pública) ou três turmas (IES privada) distintas, o que dificulta a generalização dos resultados obtidos. Sugere-se, pois, a realização de mais estudos que contemplem a interface RS e Psicologia Escolar e Educacional, com uma maior quantidade de participantes e também em outros municípios brasileiros.

Por fim, espera-se que este estudo forneça subsídios tanto para uma atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva mais crítica como para o processo formativo de estudantes de cursos de graduação em Psicologia, de modo a contemplar em seu currículo uma maior quantidade de disciplinas referentes a essa área, um imbricamento teórico-prático, além da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. (1994, janeiro/março). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em aberto*, 14(61), 60-78. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>
- Barbosa, D. & Souza, M. (2012, janeiro/junho). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018
- Bezerra, G. & Araujo, D. (2012, janeiro/junho). Psicologia da educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 143-151. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/15.pdf>
- Cassins, A., Paula Junior, E., Voloschen, F., Conti, J., Haro, M., Escobar, M., Barbieri, V. & Schmidt, V (2007). *Manual de psicologia escolar/educacional*. Curitiba, PR: Gráfica e Editora Unificado.
- Corrêa, A. G., Labrêa, C. G. & Fontoura, L. V. (2017). Qual a contribuição do psicólogo educacional? As representações sociais de profissionais de instituições de ensino da região do Vale do Itajaí/SC. *Anais do EDUCÉ - XIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba*. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24460_12526.pdf
- Dias, A. C. G.; Patias, N. D. & Abaid, J. L. W. (2014, janeiro/abril). Psicologia Escolar e possibilidades de atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282330520011>
- Facci, M. G. D. (2015). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.93-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In Wechsler, S. M. (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2015). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.17-29). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (Org.), *As representações sociais* (pp.17-44). Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). Memória e atualidade. In Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014), *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 55-68). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marková, I. (2017, janeiro/março). A fabricação da teoria das representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 358-375. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000100358&script=sci_abstract&tlng=pt
- Martínez, A. M. (2010, março). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/110/showToc>
- Martínez, A. M. (2015). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2017). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In Campos, H. R. (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.95-117). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2017). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In Campos, H. R. (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.39-55). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2015). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.135-151). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pasqualini, M. G.; Souza, M. P. R. & Lima, C. P. (2013, janeiro/junho). Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 15-24. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100002
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2017, janeiro/abril). Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo>

- php?pid=S1413-85572017000100013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 449-459. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000200013&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ramos, D. K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19(2), 503-511. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200013
- Sá, C. P. (2007). As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In Jacó-Vilela, A. M., Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (Orgs.), *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.587-603). Rio de Janeiro, RJ: Nau Ed.
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. In Guzzo, R. S. L. (Org.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores da educação pública* (pp. 85-109). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Souza, V. L. T. (2015). Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. In Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.115-130). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Vera-Noriega, J. A. (2005). Rede semânticas: método y resultados. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico metodológicas em representações sociais* (pp. 489-510). João Pessoa: EdUFPB.
- Vieira, R. C., Figueiredo, E. R. F., Souza, L. G. & Fenner, M. C. (2013, julho/dezembro). A psicologia da educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 239-248. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572013000200006&lng=p&nrm=iso&tlng=pt
- Zendron, A. B. F.; Kravchychyn, H.; Fortkamp, E. H. T. & Vieira, M. L. (2013, julho/dezembro). Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbarói*, 39, 108-128. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-65782013000200012