

ISSN 0104-1037

83

Psicologia Escolar:
pesquisa e intervenção

Claisy Maria Marinho-Araujo
(Organizadora)

esboço

INEP

Ministério
da Educação

erberto
alberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Adelaide Dias (UFPB)
Evandro Guedin (Ufam)
Jacques Therrien (UFCE)
Lia Scholze (MEC)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (FCC)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPEl)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelim Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Sguissardi (Unimep)

PSICOLOGIA ESCOLAR:
PESQUISA E INTERVENÇÃO

Claisy Maria Marinho-Araujo (Organizadora)

Em
ber
to

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Candice Aparecida Rodrigues Assunção | candice.assuncao@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Tânia Maria Castro | tania.castro@inep.gov.br
Inglês Alessandro Borges Tatagiba | alessandro.tatagiba@inep.gov.br

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

Tiragem 3.000 exemplares.

Em Aberto online

Gerente/Técnico Operacional: Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3075, 2022-3076
Fax: (61) 2022-3079
editoria@inep.gov.br - emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3060
Fax: (61) 2022-3069
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em março de 2010.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981–1987, 1981–2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 9

enfoque

Qual é a questão?

Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção

Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB) 17

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

O que pode fazer o psicólogo na escola?

Albertina Mitjans Martinez (UnB) 39

Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil:
alguns instrumentos

Célia Vectore (UFU) 57

6	Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações Alexandra Ayach Anche (UFMS) 73
	A Psicologia na educação superior: ausências e percalços Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA) 95
	Violência na escola: uma reflexão sobre o <i>bullying</i> e a prática educativa Herculano Ricardo Campos (UFRN) Samia Dayana Cardoso Jorge (UFRN) 107
	Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos Marilene Proença Rebello de Souza (USP) 129
	Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação Alacir Villa Valle Cruces (UnA) 151

bibliografia comentada

	Bibliografia comentada na área de Psicologia Escolar Marisa Maria Brito da Justa Neves (UnB)..... 169
--	---

summary

presentation 9

focus

What's the point?

School Psychology: research and intervention

Claisy Maria Marinho-Araujo (UnB)..... 17

points of view

What other experts think about it?

What can the psychologist do in school?

Albertina Mitjás Martínez (UnB)..... 39

Perspectives in promoting quality in early childhood education:
some tools

Celia Vectore (UFU) 57

8	School Psychology and special education: versions, insertions and mediations Alexandra Ayach Anche (UFMS)	73
	Psychology in higher education: gaps and obstacles Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA)	95
	Violence in school: remarks on bullying and school routine Herculano Ricardo Campos (UFRN) Samira Dayana Cardoso Jorge (UFRN)	107
	School Psychology and public policies in Education: contemporary challenges Marilene Proença Rebello de Souza (USP)	129
	Teachers and researchers in School Psychology: training challenges Alacir Villa Valle Cruces (UnIA)	151

Annotated bibliography

	Annotated bibliography about School Psychology Marisa Maria Brito da Justa Neves (UnB)	169
--	--	------------

apresentação

Inicia-se um número temático da revista *Em Aberto* sobre a Psicologia Escolar, área da Psicologia engendrada em interface com a Educação.

Embora no Brasil o reconhecimento da Psicologia como área de conhecimento e prática profissional tenha ocorrido em 1962, os marcos históricos anunciam a sua presença no País, de forma bastante próxima à área da Educação, entre o fim do século 19 e o início do século 20. A partir dos anos de 1960, a Psicologia Escolar surge efetivamente como campo de conhecimento que ocupa o cenário profissional nacional, canalizando a interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais.

As práticas e abordagens teóricas na área sofreram profundas transformações em decorrência de forte movimento de crítica às intervenções adaptacionistas, normatizantes e naturalizantes que vigoravam até fins da década de 1980 e que perpetuavam as origens e manifestações do fracasso e de problemas escolares localizadas prioritária e quase exclusivamente nos alunos. Desde então, nesses quase 30 anos, a área vem construindo uma postura mais crítica e comprometida com as demandas sociais, contextualizando ações em tempos e espaços coletivos, relacionais e institucionais em diversificados cenários educativos. Nessa perspectiva contemporânea, a Psicologia Escolar tem contribuído com fértil produção teórica, diversificada pesquisa científica e vasto panorama de experiências de intervenção profissional acerca dos temas que interligam Psicologia e Educação. Essas contribuições vêm mobilizando atualização, revisão e inovação de práticas e perfis profissionais eticamente mais comprometidos com as urgentes e necessárias transformações sociopolíticas.

Muitos são, na atualidade, os desafios demandados aos profissionais que atuam nos espaços educativos. Os estudos e intervenções em Psicologia Escolar oferecem fundamentos, alternativas e proposições acerca dos diversos temas que perpassam esses espaços, tais como: formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, criatividade e superdotação, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas e outras temáticas em pesquisa e intervenção que configuram o amplo espectro de atuação da Psicologia Escolar. Aprofundar e debater alguns desses pontos orientaram os artigos deste número do *Em Aberto*.

O objetivo principal deste número temático dedicado, de modo inédito, à Psicologia Escolar é oportunizar visibilidade e expansão acerca das contribuições que a área pode oferecer aos contextos de investigação, de formação e atuação profissional de psicólogos, professores e demais atores educacionais, nas diversas modalidades e configurações de ensino.

O grupo de colaboradores deste número é composto por dez professores e pesquisadores de oito diferentes instituições de ensino superior, provenientes de seis Estados, expressando densa representatividade da área. Além das inúmeras pesquisas, publicações, atuações, formação de pesquisadores, os autores integram um grupo de pesquisa nacional filiado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp): o Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar e Educacional. Esse GT, constituído em 1994 e reconhecido entre os de maior produção, frequência e continuidade da Anpepp, tem tido o compromisso de discutir e articular, em produções coletivas, os desdobramentos de sua atuação acadêmica e política em Psicologia Escolar, notadamente relativa aos temas que comparecem em seus artigos.

Assim, o engajamento dos colaboradores em recentes cenários e contextos de pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar direcionou o conjunto da obra para: evidenciar novas demandas de produção de conhecimento para a Psicologia Escolar; fomentar reflexões acerca da preponderante função do compromisso social na formação profissional de psicólogos escolares, de professores e pesquisadores em Psicologia Escolar; impulsionar as perspectivas de inserção da Psicologia Escolar em políticas públicas e em ações coletivas e multidisciplinares.

A matéria está distribuída, segundo a estrutura tradicional da Revista, nas seções *Enfoque*, *Pontos de Vista*, e *Bibliografia Comentada*.

Na seção *Enfoque*, esta Organizadora, no artigo "Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção", analisa historicamente as origens da Psicologia Escolar no País, suas concepções e práticas iniciais e a evolução crítica da área nas últimas três décadas, discute as implicações da expansão da área, por meio de novos desenhos na formação ou de diversificadas perspectivas de atuação profissional, e aponta o panorama das pesquisas e produções científicas na área. Em suma, apresenta um panorama atualizado da Psicologia Escolar enquanto campo de

reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional, contextualizando estudos e reflexões que orientam concepções, práticas e objetos de investigação do psicólogo escolar.

Na seção *Pontos de Vista*, os pesquisadores colaboradores disponibilizam reflexões e resultados de pesquisas que indicam algumas das problematizações e dos interesses na área: a) Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção em diferentes contextos educativos e em diversas modalidades de ensino; b) Psicologia Escolar e políticas públicas: compromissos e perspectivas; c) Desafios da formação para professores e pesquisadores em Psicologia Escolar; d) Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção em temas contemporâneos.

Inicialmente, Albertina Mitjás Martínez é a autora de “O que pode fazer o psicólogo na escola?”. A partir de uma concepção da Psicologia Escolar vinculada à perspectiva histórico-cultural e da revisão da produção científica na área, apresenta um amplo leque de possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar. Especiais atenções são dadas às novas e mais abrangentes possibilidades de atuação que têm emergido nos últimos anos e que mostram, cada vez mais e com maior força, a importância do trabalho do psicólogo como parte da equipe escolar.

“Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil: alguns instrumentos” é o artigo de Celia Vectore. Trata-se de um texto objetivando a apresentação de alguns instrumentos de avaliação que estão sendo produzidos e/ou adaptados ao contexto brasileiro, visando o oferecimento de uma educação de qualidade à criança pequena. A partir dos instrumentos descritos, podem-se aferir as interações criança-criança e criança-adulto, além do empenho do educador e do envolvimento da criança em suas atividades de rotina na instituição.

Alexandra Ayach Anache, por sua vez, contribui com “Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações”, apresentando as discussões que resultam das pesquisas e intervenções no contexto da educação especial, visando construir subsídios para a prática dos profissionais que atuam nesse espaço.

“A Psicologia na educação superior: ausências e percalços”, de Sônia Maria Rocha Sampaio, mostra que a idéia de que a Psicologia Escolar está voltada com exclusividade para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio é generalizada, não apenas no Brasil; entretanto, a entrada de estudantes de origem popular nas universidades brasileiras, via políticas de ações afirmativas, vem dar relevo a dificuldades pré-existentes de acompanhamento do fluxo acadêmico que exigem o olhar do profissional psicólogo.

“Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa” é o artigo elaborado por Herculano Ricardo Campos e Samia Dayana Cardoso Jorge. Trata-se de uma revisão da literatura sobre a violência na escola, com ênfase no *bullying*, entendido enquanto violência psicológica, e a problematização da forma como a escola tem atentado e respondido ao aparecimento desse fenômeno no seu interior.

“Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos”, de Marilene Proença Rebello de Souza, discute a importância de pesquisas na área de Psicologia Escolar na vida diária escolar e o destaque que vêm dando ao

analisar aspectos das relações escolares e dos processos educativos presentes na implementação de determinadas políticas públicas no campo da educação, com ênfase para as políticas de ciclo e de inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais.

Finalmente, Alacir Villa Valle Cruces presta a sua contribuição com o artigo “Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação”. Nele são discutidas as necessidades percebidas para a formação e preparo de profissionais em Psicologia aptos ao desenvolvimento de trabalhos eficientes e de relevância na área. A partir dos desafios propostos pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, surge a necessidade de implementar novos currículos que promovam o desenvolvimento, nos futuros psicólogos, de competências para esse tipo de atuação, para o qual o artigo deverá contribuir.

A seção *Bibliografia Comentada* apresenta uma relação selecionada de livros, artigos, dissertações e teses que evidenciam temas e pesquisas debatidos na última década na área da Psicologia Escolar. Consiste num levantamento bibliográfico da produção nacional nessa área, realizado por Marisa Maria Brito da Justa Neves, contemplando publicações feitas entre os anos de 1990 e 2007. A cada um dos trabalhos selecionados, seguem comentários condensados a partir dos textos originalmente elaborados pelos organizadores/autores das obras ou de resenhas já publicadas.

As palavras finais desta apresentação são para agradecimento e convite.

Aos colegas colaboradores, agradecimentos profundos pela partilha de ideias e ideais, compromissos e ações em prol da consolidação da Psicologia Escolar brasileira, com especial destaque para a presente produção conjunta. À equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), agradecimentos pela receptividade e profissionalismo dispensados à consecução desse número do periódico temático *Em Aberto*.

O convite é para a interlocução com a Psicologia Escolar, mediada por essa contribuição. Aos leitores, um chamado à continuidade no debate teórico-científico, socioeducativo e ético-político suscitado pelos autores na presente publicação.

Claisy Maria Marinho-Araujo

A organizadora

Qual é a questão?

enfoque

Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção

Claisy Maria Marinho-Araujo

Resumo

17

A história da Psicologia no Brasil é bem recente: seu reconhecimento como área de conhecimento e prática profissional data de 1962. Entretanto, os primórdios da ciência psicológica no nosso país são encontrados entre o final do século 19 e o início do século 20, em teses concluídas por médicos, na Bahia e no Rio de Janeiro, e em disciplinas nos cursos de formação de professores. Os marcos históricos da Psicologia anunciam sua presença próxima à Educação muito tempo antes de ela se distinguir como área científica no cenário nacional. Uma das manifestações da relação de trabalho e produção científica entre a Psicologia e a Educação é concretizada pela Psicologia Escolar. Desde a década de 1960, o psicólogo escolar caracterizou-se por diferentes perfis profissionais: inicialmente, ele se responsabilizava pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o intuito de adaptá-los às normas e condutas escolares, “tratando-os” por meio de estratégias “psicologizantes” baseadas no modelo médico de atendimento; nos últimos 20 anos, após questionamento a essa forma de atuação, a área vem construindo uma postura mais crítica e comprometida com as demandas sociais contextualizadas coletivamente no *locus* dos espaços educativos. Nessa perspectiva contemporânea, muitas são as contribuições da Psicologia Escolar nos espaços de articulação e ação entre a Psicologia e a Educação.

Palavras chave: Psicologia Escolar; concepções; pesquisa; intervenção.

Abstract

School Psychology: research and intervention

The history of Psychology in Brazil is very recent. In 1962, it was recognized both as an area of knowledge and as a professional practice. The Psychological Science's origins, in our country, however, remount to the end of the nineteenth century and to the beginning of the twentieth century, as it can be attested by medical theses, in Bahia and in Rio de Janeiro, and by some disciplines of the teacher training courses. Long before Psychology being regarded as a science, in the national scene, there are historical registers showing its existence close to Education; for instance, the relationship between Psychology and Education can be realized through School Psychology. Since the 1960s, the school psychologist was characterized by different roles; firstly, it consisted in dealing individually with problem students – on a purpose to adapt these students to the school rules and routine – using “psychological” approaches based on the medical model. In the last 20 years, after a review of that way of work, School Psychology is more critical and committed to social demands, being contextualized collectively in the schools. Nowadays, there are many contributions of the School Psychology filling out blank spaces between Psychology and Education. This article aims, accordingly, to present an updated overview of the School Psychology as a field of theoretical reflection, research and intervention.

Keywords: School Psychology; conception; research; intervention.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um panorama atualizado da Psicologia Escolar enquanto campo de reflexão teórica, de pesquisa e de intervenção profissional, contextualizando estudos e reflexões que orientam concepções, práticas e objetos de investigação do psicólogo que escolhe a interface entre Psicologia e Educação como objeto de análise ou campo de atuação.

Inicialmente, julga-se necessário delinear os percursos históricos e as tendências atuais acerca da Psicologia Escolar.

Na época da Primeira República (1906 a 1930), acadêmicos e pesquisadores europeus que se instalaram no País enfatizavam a Psicologia como área de conhecimento cuja vertente experimental alimentava, entre outros objetivos, os ideais capitalistas nos processos educacionais e sociais vigentes. A partir de então, os estudos em laboratório apoiados na experimentação e no modelo das ciências da natureza, que sustentavam o paradigma científico da Psicologia, segundo Patto (1984), acabaram tendo pouca repercussão, pois os trabalhos eram realizados por

um número reduzido de profissionais e tinham pouca expressividade. De 1930 a 1960, a ciência psicológica consolidou-se no País ligada às tendências psicométrica, experimental e tecnicista, preponderantes nos estudos norte-americanos e coadunadas às orientações ideológicas vigentes.

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades e conseqüentes solicitações por serviços de atendimento aos alunos, a Psicologia passou a constituir-se como uma prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas, ainda que marcada por objetivos fortemente adaptacionistas. Surgiu, com uma identidade pouco definida, a figura do *psicólogo escolar* ou *psicólogo educacional*, chamado a resolver ou enfrentar as *situações-problema* oriundas da escola (Maluf, 1994, 1992; Yazzle, 1997).

O papel do psicólogo na escola era, fundamentalmente, responsabilizar-se pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o claro intuito de ajustá-los às normas e condutas escolares vigentes; tinha-se uma Psicologia fortemente comprometida com o ideário econômico da época, pois a maioria das teorias e práticas psicológicas construídas para atender às demandas escolares naturalizava e individualizava as soluções e saídas para os problemas escolares, desconsiderando ou reduzindo o papel da realidade social e das práticas pedagógicas e prescrevendo medidas “corretivas”, “punitivas” ou marginalizadoras. As teorias psicológicas de então, referendadas no ideário liberal e positivista para a produção de conhecimentos, refletiam dicotomias conceituais, concepções individualizadas e individualizantes nas explicações do ser humano, validando posições ideológicas vinculadas a práticas de discriminação, dominação e exclusão educacional e social. Tais tendências municiavam um projeto de controle social subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista (Araújo, 2003; Araújo, Almeida, 2003; Bock, 2002; Correia, Campos, 2000; Cruces, Maluf, 2007; Guzzo, 2005, 2001, 1999, 1996, 1993; Maluf, 2001, 1994; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Meira, 2000; Patto, 1997, 1990, 1984).

Assim é que, até próximo aos anos 70, a identificação da Psicologia como profissão cujo comprometimento se associava ao conservadorismo, ao reprodutivismo social, ao tecnicismo e ao individualismo refletia-se na Psicologia Escolar, que sustentou a *psicologização* das questões educacionais “tratando” os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa com ênfase no ajustamento.

Críticas contundentes a essas bases científicas da Psicologia, denunciando sua contribuição na manutenção da ordem social injusta dominante no País, fortaleceram, a partir da década de 1970, revisões, reflexões e análises de natureza epistemológica e conceitual que redefiniram os referenciais teóricos para sustentação da atividade profissional. Para Patto (1997), essa década foi especialmente decisiva para a reformulação dos objetivos da Psicologia Escolar, no sentido da efetivação de uma análise crucial para as concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem e o direcionamento de explicações e intervenções sobre o fracasso escolar em ações exclusivas com o aluno, desconsiderando a instituição e suas relações sociais.

A partir de 1980, ocorreram profundas transformações socioeconômicas no cenário nacional, advindas, principalmente, das lutas por melhores condições de trabalho, saúde, educação, além de uma nova organização política, expressa pelo surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais. A mobilização e a participação dos psicólogos, junto a outros profissionais, nessas lutas sociais caracterizaram um período de mudanças nas produções da Psicologia e na relação com a Educação. Cresceram e diversificaram-se as formas de organização da categoria tanto na busca de novas práticas quanto nos debates e questionamentos teórico-conceituais. Eventos científicos, encontros de conselhos e de sindicatos e outros movimentos de organização social levaram a Psicologia a recorrer às concepções e teorias histórico-críticas para auxiliar na compreensão dos impasses presentes na educação brasileira.

O campo da prática profissional psicológica, as reflexões teórico-metodológicas e a produção de conhecimentos na área configuraram um quadro complexo entre a Psicologia e a Educação em face das diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas (Araújo, 2003; Maluf, 1992). Entretanto, essa relação vem se estreitando, com teorias, pesquisas e formas de intervenção profissional que influenciam as duas áreas. 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.

Na esteira dessas perspectivas, a Psicologia Escolar tem, durante os últimos 20 anos, intensificado discussões na busca de maior criticidade à formação e atuação daqueles que escolhem ou “são levados” a atuar na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional. Marcos decisivos nessa história foram os espaços criados, na década de 1990, pelo I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (ocorrido em Valinhos, SP, em 1991), e a realização conjunta do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar (na PUC de Campinas, SP, em 1994). Wechsler (1996) evidencia, igualmente, a importância que teve a criação das associações profissionais como forma de congregar os psicólogos e dar visibilidade social e acadêmica à sua produção; nesse sentido, destaca-se, em 1988, a criação da 1ª seção da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), no Distrito Federal. Outra iniciativa nessa direção institucionalizou-se na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), que, a partir do II Simpósio (em 1989), passou a organizar-se pelo sistema de Grupos de Trabalho (GT), para ampliar a cooperação entre instituições e pesquisadores com objetivos comuns; a partir do V Simpósio (1994) foi criado o GT Psicologia Escolar/Educacional, atuante até o momento, objetivando o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia Escolar por meio da pesquisa e de políticas de formação no âmbito da pós-graduação em Psicologia no Brasil.

A história recente das mudanças educacionais, com repercussões no novo milênio, reflete-se fortemente nas demandas direcionadas à Psicologia Escolar. Mobilizados pela legislação educacional, os sistemas de ensino criaram mecanismos para responder à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao Plano Decenal de Educação (Brasil. MEC, 1993), entre outras iniciativas que desencadearam várias políticas públicas ligadas aos contextos educativos. A exigência mínima de titulação superior para professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental originou uma efervescência no ensino superior, notadamente nas instituições privadas, que, por sua vez, demandaram novos profissionais para seus quadros. Essa procura pelas instituições de ensino superior passou a ser evidenciada tanto na formação inicial quanto na continuada, principalmente nos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em contraponto, proliferaram, a partir do final dos anos 90 e início do ano 2000, inúmeros projetos e políticas públicas de capacitação de docentes da educação básica, de reforma e construção de escolas, de incentivo a programas de recuperação da história escolar de alunos com defasagem idade-série, de combate ao trabalho infantil e de estímulo à permanência da criança na escola. Grande parte dos recursos financeiros para custear tais ações originou-se de negociações e empréstimos na esfera internacional, mediados por organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Observou-se uma redução das responsabilidades do Estado e uma crescente abertura à iniciativa privada e à ação de Organizações Não Governamentais (ONGs), muitas vezes subsidiadas com recursos públicos.

A Psicologia Escolar é compelida, neste século iniciado, a comparecer em um cenário educacional no qual os papéis requeridos pela realidade nem sempre são contemplados nas ofertas de formação. As demandas são muito diversificadas: os professores, nem sempre preparados nas competências convocadas pela ação docente, fragilizam-se em sua prática profissional, expressando desilusão, apatia, desânimo (o *burnout*, identificado por Codo, 1999); os projetos sociais e as ações afirmativas de combate à exclusão, à discriminação, à violência e aos preconceitos clamam por ações institucionais articuladas, que buscam se concretizar nos e pelos espaços educacionais; os processos de gestão exigem desprendimento de ações individualistas, descentralizadas, autoritárias, mas, por vezes, objetivam-se em propostas ainda conservadoras, verticalizadas e unidirecionais; e, mais preponderantes e contundentes que todas, as trajetórias de desenvolvimento humano, infanto-juvenil ou adulto são re-significadas e transformadas pelas mediações simbólicas dos processos de ensino e aprendizagem e dos contextos educativos. Todos esses são pontos fundamentais que se configuram em objeto de estudo privilegiado da Psicologia e, em especial, da Psicologia Escolar.

O desafio que se coloca à Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com escolhas teóricas que atribuam sentido e significado

à atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional deve sustentar alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico que aprofunda, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual.

Nesse sentido, a presente publicação objetiva expandir a visibilidade, ainda que panoramicamente, acerca dos avanços e das contribuições que já se concretizaram na área da Psicologia Escolar.

Pesquisa científica em Psicologia Escolar: a consolidação da produção de conhecimento na área

As exigências das práticas profissionais de psicólogos escolares, educadores e demais atores de contextos educacionais, formais ou não, introduzem problemas que se configuram a partir de urgências, indeterminações, novidades, exigindo um trânsito ágil, atualizado e competente do profissional em uma *práxis* contextualizada no mundo do trabalho e ratificada em pesquisas e teorias.

A Psicologia Escolar vem contribuindo, na pesquisa, com análises críticas, atualização, revisão e inovação de práticas e temáticas oriundas da interface Psicologia e Educação. A partir da abordagem crítica da Psicologia Escolar, autores vêm desenvolvendo suas pesquisas na direção de consolidar a área como fértil espaço de estudo, de produção de conhecimento, de atuação e formação profissional; para os pesquisadores, a produção científica acumulada nas últimas décadas é preponderante indicador da qualidade da área, reafirmando sua identidade como campo científico autônomo (Azevedo, Aguiar, 2001; Bettoi, Simão, 2000; Del Prette, 2001, 1999; Guzzo, 2001, 1999, 1996, 1993; Meira, 2000; Wechsler, 1996; Witter, C. 1996; Witter, G. P., Witter, C., Buriti, 2007; Witter, G. *et al.*, 1992).

Desde os trabalhos publicados no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, os relatos de pesquisa e investigação científicas têm priorizado as temáticas ligadas à identidade profissional, formação e atuação, originando novas formas de compreensão para os clássicos desafios próprios ao contexto escolar.

A pesquisa realizada por Carla Witter (1996) analisou a produção nacional e estrangeira da área no período de 1990 a 1994, expressa em nove periódicos (três nacionais e seis internacionais) e em dois anais de congressos (um nacional e outro estrangeiro). Os resultados indicaram que a produção da Psicologia Escolar concentra-se em aspectos como processos psicológicos, disciplinas acadêmicas, aprendizagem geral e problemas de aprendizagem. Um dado importante apontado nesse levantamento foi que a atuação profissional já era escolhida como um dos temas mais estudados pelos pesquisadores.

Outra iniciativa de sistematização da produção científica da área foi realizada por Neves *et al.* (2002), na pesquisa que analisou as modalidades de comunicações publicadas nos anais dos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional,

promovidos pela Abrapee entre os anos de 1991 e 1998. Objetivando apresentar e discutir a evolução das produções sobre a formação e a atuação na área de Psicologia Escolar no Brasil, as autoras identificaram três grandes categorias como as mais representativas da natureza dos trabalhos apresentados: relatos de pesquisa, relatos de experiência e trabalhos acerca de reflexões teóricas. As análises dessas categorias temáticas indicaram que:

- a) existia uma diversificação na produção de conhecimento na área da Psicologia Escolar;
- b) as orientações de estágio curricular privilegiavam uma perspectiva mais preventiva;
- c) as práticas profissionais referiram-se significativamente a atuações junto à comunidade escolar e aos professores.

Entretanto, apesar dessa tendência mais ampliada quanto aos focos de atuação e contextos de intervenção, a pesquisa salienta que havia pouca contribuição em relação às formulações teórico-metodológicas que oferecessem suporte consistente à prática profissional.

Em decorrência disso, as autoras chamavam a atenção para a necessidade de construção de uma produção teórica mais sólida e sistematizada na área, no sentido de permitir, tanto aos psicólogos em formação quanto àqueles em exercício, a resignificação da prática profissional apoiada em teorias e abordagens psicológicas pautadas em concepções relacionais e perspectivas sociohistóricas (Neves *et al.*, 2002). Os dados revelados pela pesquisa também apontaram que, apesar da grande ênfase em atuações mais interativas e contextualizadas às exigências do cotidiano pedagógico, o cenário da formação do psicólogo escolar não tem fornecido o suporte necessário à sustentação dessas formas de atuação.

Além dos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional da Abrapee, há um fórum expressivo para a articulação entre a pesquisa e a prática profissional, que é o Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Santos *et al.* (2003) pesquisaram a produção científica em Psicologia Escolar e Educacional veiculada no I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, ocorrido em 2002, mediante estudo realizado em duas partes: a primeira focalizou todos os painéis apresentados (304 painéis da área Escolar/Educação) e a segunda, os resumos disponíveis no *site* do congresso e aos quais os autores puderam ter acesso (199 resumos). Alguns temas recorrentes foram: educação especial, formação do educador, educação infantil, ensino médio e superior, orientação profissional, prevenção, educação informal.

A modalidade relatos de pesquisa teve um número bastante expressivo de ocorrências, comparada às outras categorias, especialmente a de relatos de experiência, embora um dos objetivos do congresso fosse o de aproximar profissionais em atuação e acadêmicos, usualmente os responsáveis pelos relatos de pesquisa. Os resultados mostraram a produção significativa de pesquisas em Psicologia Escolar, consolidando sua identidade em um campo científico autônomo e produtor de

conhecimento na área. Também foi revelador na pesquisa verificar que essa área foi uma das mais representativas – a segunda, pelo número de painéis apresentados.

O registro das experiências, estudos e pesquisas em Psicologia Escolar, tanto na perspectiva acadêmica quanto na profissional, tem um consolidado e respeitado espaço de veiculação na revista *Psicologia Escolar e Educacional*, cuja instituição responsável é a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee). Por ocasião da comemoração dos dez anos da revista, Oliveira *et al.* (2006) consideraram as tendências das publicações realizadas no campo da produção científica na área e empreenderam a investigação em 21 números da revista, totalizando 136 artigos, tanto de versões impressas dos periódicos como das disponíveis *on-line*. Estabeleceu-se um período de dez anos (1996-2005) para a realização da análise.

Os resultados revelaram que: a maior parte das publicações refere-se a pesquisas de campo; a diversificação das temáticas foi ampliada, havendo uma distribuição entre vários assuntos de interesse para a área; a predominância de pesquisas realizadas ocorre no interior dos contextos acadêmicos de formação, enquanto pouco se pesquisa na realidade escolar ou em outros espaços educacionais e de aprendizagem. As autoras alertam para o fato de que alguns dados podem estar sinalizando a falta de articulação entre o discurso teórico e as práticas vivenciadas pelos profissionais, tornando o trabalho do psicólogo escolar, de certa forma, fragmentado. Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a produção divulgada no período revela o amadurecimento da área e aponta para alguns aspectos que poderão ser mais explorados em futuras investigações e publicações.

24

Exemplo da possibilidade de ampliação das pesquisas e da atuação em Psicologia Escolar está no estudo realizado por Bariani *et al.* (2004) sobre a produção nesta área em relação ao ensino superior. O estudo investigou, por meio de um levantamento bibliográfico de teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos de revistas científicas de Psicologia e Educação, cobrindo um período de cinco anos (1995-1999), pesquisas sobre o ensino superior. Esse levantamento ocorreu em bibliotecas de cursos de Psicologia e de Educação de duas universidades de Campinas, SP.

As autoras concluíram que, de modo geral, as pesquisas utilizam o corpo discente ingressante e concluinte especialmente para analisar as mudanças nos estudantes e as alterações que ocorrem, ao longo do tempo, em suas características cognitivas ou afetivas; atentam-se aos efeitos das vivências universitárias e das experiências extrauniversitárias; possuem como principal temática o processo de ensino-aprendizagem; e apresentam uma predominância de estudos descritivos, carecendo de estudos experimentais. Bariani *et al.* (2004) defendem a premência de um maior investimento no sentido de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre este nível de ensino e sua relação com a Psicologia Escolar.

Para além dos congressos da área e das publicações da produção intelectual desse campo do saber em periódicos científicos, uma expressiva fonte de sistematização e disseminação das pesquisas na área da Psicologia Escolar tem sido produzida pelo GT Psicologia Escolar/Educacional da Anpepp. A própria história contemporânea do GT foi tema de pesquisa recente (Rocha, 2007), que evidenciou uma forte parceria interinstitucional entre os membros do GT e ampla e diversificada

produção e participação científica em eventos nacionais e internacionais, contribuindo para a ampliação do conhecimento dessa área. A fértil produção decorrente das pesquisas do GT Psicologia Escolar/Educacional é expressa na publicação de várias coletâneas durante os últimos 12 anos: Almeida (2003), Campos (2007), Del Prette (2001), Guzzo (1999), Martinez (2005) e Weschler (1996).

Essas publicações focalizam as reflexões, teorizações e pesquisas acerca da formação profissional do psicólogo escolar e das formas de atuação mais significativamente pertinentes a esta formação.

Os trabalhos e as contribuições dos pesquisadores do GT Psicologia Escolar/Educacional da Anpepp diversificam-se entre estudos sobre formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, intervenção acerca de direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas, sistemas de ensino e, enfim, desafiantes temas que configuram o compromisso da Psicologia Escolar com as atuais demandas socioeducativas (Almeida, 2003; Campos, 2007; Del Prette, 2001; Guzzo, 1999; Martinez, 2005; Weschler, 1996).

Vale ressaltar que a tendência que se apresenta na pesquisa em Psicologia Escolar referenciada nos trabalhos anteriormente delineados é para a escolha de abordagens qualitativas de investigação. Entretanto, estudos apontam para um número substancial de trabalhos recentes que utilizaram, de forma complementar, propostas quantitativas articuladas a abordagens qualitativas.

Acompanhar e divulgar a produção científica da Psicologia Escolar, tal como de maneira breve está sendo realizada nesta seção, torna-se fundamental para a atualização dos estudos sobre a pesquisa científica na área, além de oportunizar o mapeamento do saber construído, a organização de bases de dados para orientar futuras pesquisas, a indicação de caminhos para a melhoria da formação e atuação do psicólogo escolar e a criação de políticas públicas subsidiadas pelo conhecimento produzido.

A partir dessa apresentação panorâmica do cenário da investigação científica em Psicologia Escolar, pode-se concluir que há uma forte consolidação da área em relação à pesquisa científica e sua expressiva vinculação com a prática profissional. Por outro lado, esses mesmos estudos alertam para alguns hiatos comunicativos ainda existentes entre a pesquisa e a intervenção. Há que se enfrentar esse desafio, oportunizando a visibilidade necessária a ambos os espaços de produção de conhecimento na área, aproximando profissão e ciência. A presente publicação compromete-se com tal aproximação.

Intervenção em Psicologia Escolar: concepções e tendências de atuação e práticas profissionais

As possibilidades de atuação desenvolvidas pelo psicólogo escolar nas últimas duas décadas vêm acompanhando as propostas e revisões apresentadas

pelas pesquisas e refletidas, ainda que timidamente, nos espaços de formação. A diversidade de currículos e de modelos teórico-práticos busca caracterizar na formação do psicólogo as especificidades de um perfil profissional que se ocupe, nos contextos educativos, da expressão da individualidade dos sujeitos sem desarticulá-los de suas relações histórico-sociais.

Nessa direção, uma ação formativa comprometida com a preparação de uma atuação profissional coadunada às demandas sociais contemporâneas requer do psicólogo escolar:

- conscientização das possibilidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional;
- autonomia ante situações de conflito ou decisões;
- análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico tendo em vista o contexto de intervenção profissional;
- clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado;
- postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido;
- estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção;
- lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional.

26

O cenário atual que articula as produções teóricas às práticas profissionais relativas à Psicologia Escolar tem gerado intensas reflexões na busca de maior criticidade tanto à formação quanto às formas de intervenção adotadas por esse profissional. Tais reflexões consolidaram avanços, entre eles a homologação, em fevereiro de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (Brasil. CNE. Parecer..., 2004), as quais favorecem o direcionamento de uma ampla reformulação dos cursos de graduação em Psicologia em todo o País. Nesse sentido, a Psicologia Escolar poderá beneficiar-se quanto à ampliação das concepções acerca da formação desejada para uma atuação competente e coadunada às demandas atuais, pois o momento histórico contemporâneo está propício às mudanças que já vêm ocorrendo na área.

Destacam-se como indicadores favoráveis à construção do perfil desejado os princípios norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial os que pressupõem autonomia pessoal, capacidade de criar e produzir, resolver problemas e tomar decisões, o exercício da cidadania e a inserção responsável e comprometida no mundo do trabalho. Há que se privilegiar, ainda, o domínio dos conhecimentos psicológicos, a sensibilidade e o compromisso com os problemas sociais significativos e a competência técnico-científica nas orientações para a formação em Psicologia Escolar.

Defende-se, portanto, que formação e atuação profissional devam estar articuladas para superar a visão conservadora de adaptação ou psicologização

das práticas nos contextos educativos. A intervenção psicológica precisa adotar uma perspectiva preventiva que se comprometa com as transformações sociais e evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto.

Acredita-se que a ênfase em características realmente preventivas na atuação do psicólogo escolar possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento para a análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para uma visão institucional, coletiva e relacional, contextualizada nos processos de subjetivação que dialeticamente re-significam os diversos atores e suas ações.

As subjetividades inter e intrapessoal e as relações que transversalizam a construção do conhecimento, a ação pedagógica global, os processos de gestão, a dinâmica e diversidade dos diversos contextos educativos compõem uma realidade cuja magnitude requer mais que processos intuitivos para compreendê-la. Observar esta realidade para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções e dinâmicas, desenvolver sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das "vozes da escola", provocar a re-significação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos são competências necessárias à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Kupfer, 1997; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Mitjans Martínez, 2007, 2003).

Ao trabalhar em prol da conscientização dos sujeitos, intervindo em processos subjetivos, o psicólogo escolar está se colocando como mediador do desenvolvimento humano nos contextos educativos, na perspectiva do desenvolvimento infantil, dos jovens ou do adulto. Seu trabalho, a partir desta orientação, pode abranger os diversos sujeitos que compartilham da subjetividade institucional, dos alunos à equipe pedagógica, à família e aos demais atores socioinstitucionais.

Entendendo que a intervenção nos processos subjetivos que promovem conscientização dos atores do processo educacional seja papel do psicólogo escolar, Guzzo (2005, p. 23) afirma que "a ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho". Mais do que um processo de caráter meramente abstrato, a conscientização, segundo a autora, se caracteriza por uma ação de transformação pessoal e social do sujeito, na descoberta de sua realidade: "É mais do que uma mudança de opinião sobre a realidade, é a mudança na forma de se relacionar no mundo" (Guzzo, 2005, p. 27).

Os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente, como eles se constituem. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nas instituições educativas, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais.

Nessa direção, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano fornece à Psicologia Escolar pressupostos e fundamentos para subsidiar um olhar sustentado em concepções ativas acerca desse desenvolvimento, considerando a importância da mediação psicológica junto a “sujeitos em desenvolvimento” (Vygotsky, 1998, 1996, 1994). Uma dimensão essencial da atuação se localiza na transformação das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que permearam a subjetividade social dos contextos educativos e que colaboraram para a manutenção de práticas fundamentadas em uma visão estigmatizadora e remediativa, bem como de modelos interventivos restritos, curativos e acríticos (Cruces, Maluf, 2007; Guzzo, 2005, 1999).

Coadunadas à produção de conhecimento profissional e científico da Psicologia Escolar, já apresentada anteriormente, muitas das formas contemporâneas de intervenção vêm sendo referendadas em escolhas epistemológicas e teórico-conceituais alicerçadas em concepções de desenvolvimento humano que enfatizam as bases sociais, históricas e culturais como gênese dos processos psicológicos. Sustentados por esse referencial, psicólogos escolares vêm instrumentalizando-se para o estudo e a análise dos contextos educativos institucionais e dos processos de subjetivação para, entre outras ações preventivas, criar *com* e *entre* os sujeitos institucionais um espaço de interlocução que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional de concepções e ações. Nesse movimento, o psicólogo escolar contribui para a promoção de *conscientização de papéis, funções e responsabilidades* dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais.

Tais redes profissionais favorecem, muitas vezes, indefinições de papéis e de espaços de atuação, evidenciados por tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados, decorrentes do trabalho com equipes multiprofissionais compostas por orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, gestores ou outros profissionais. É importante que, nessas circunstâncias, o psicólogo escolar exercite o encontro com a especificidade de sua identidade profissional; para tal, as alternativas de formação continuada, assessoria em serviço e educação permanente apresentam-se enquanto estratégias privilegiadas para essa instrumentalização.

Para Guzzo (2001), é necessário pensar em uma formação continuada, para além da graduação, que se reverta, concomitantemente, em oportunidade de investimento pessoal e preparação profissional, considerando o desenvolvimento de competências para a compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais.

Assim, os desafios contemporâneos da intervenção psicológica em contextos educativos, ancorados em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigem práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da ciência psicológica de tal forma que contribuam para a visibilidade da identidade profissional do psicólogo escolar. É imperiosa a urgência na mobilização de diversos recursos de ordem pessoal, técnica e ética para a construção de competências teórico-metodológicas, operacionais, gerenciais, socioafetivas, estéticas e interpessoais que balizem a intervenção profissional dialeticamente concebida a partir dos processos de

formação. Tais competências, articuladas aos contextos e realidades socioculturais, podem ser materializadas por meio de diversificadas formas de educação continuada e de práticas coletivas, contextualizadas pelas demandas locais.

Ainda que a intervenção psicológica focalize processos de subjetivação, conscientização das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem, mediação intencional de desenvolvimento infanto-juvenil e adulto e outras ações pautadas nas demandas dos sujeitos e das dinâmicas específicas aos contextos educacionais, há que se evidenciar, também, a vinculação da identidade do psicólogo escolar ancorada no cotidiano dos contextos institucionais nos quais está inserido.

Ampliando os desenhos interventivos aqui colocados, é importante reconhecer as diversas ações de caráter institucional que, servindo-se da *práxis* como mecanismo integrador das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, vêm referendando a atuação de psicólogos escolares oportunizando-lhes mobilizar, transitar e redefinir, com intencionalidade, desejo e segurança, suas diversas competências, das teóricas às práticas, das estéticas às éticas.

Os profissionais e pesquisadores em Psicologia Escolar compreendem que a complexidade dos arranjos sociais, políticos, econômicos e ideológicos atuais refletem-se nas estruturas organizacionais, que se apresentam cada vez mais diversificadas, tanto em relação a seus objetivos, missão e finalidades quanto à natureza de suas ações. Nessa direção, o psicólogo escolar vem sendo chamado a atuar em um intrincado cenário, desde o espaço tradicional da instituição escolar até propostas educativas organizadas informalmente, ambos constituindo-se como espaços férteis de desenvolvimento, oportunizado pela mediação de processos de aprendizagem.

Inúmeros autores, já referendados neste trabalho, defendem a escola como espaço privilegiado para a atuação do psicólogo escolar. O contexto formal escolar constitui *locus* favorecedor do processo de *canalização cultural*, por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado nesse espaço institucional que também se constitui em efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos que dela participam. Além disso, há também que se reconhecer na escola uma função política, um espaço singular e fecundo, ainda que pautado por incoerências, para o exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa, um espaço que, dialeticamente, desafia e forma o psicólogo escolar (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Martínez, 2007, 2003).

Nessa perspectiva, a atuação dos psicólogos escolares tem sua marca principal na escola, geralmente como membro integrante da equipe escolar. Seu trabalho vem comparecendo em diversificadas ações e dimensões:

- 1) compromete-se com um mapeamento das instituições escolares, por meio de análises documentais (Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Projetos Educacionais e de Gestão Escolar) ou de conjuntura (características do contexto sociodemográfico e político-pedagógico da escola, sua localização, histórico, modalidades de ensino, dinâmica de funcionamento, espaço físico, relação com órgãos reguladores e com a comunidade), com o

- objetivo de investigar convergências, incoerências, conflitos, avanços nas concepções e práticas expressas no currículo, nos processos avaliativos e nos planejamentos, contribuindo para análises e reformulações institucionais;
- 2) desenvolve uma *escuta psicológica*, construindo espaços de interlocução para circulação de sentidos das vozes institucionais, mediando processos relacionais e intersubjetivos de desenvolvimento e aprendizagens e produzindo ressonâncias sobre os discursos instituídos;
 - 3) assessora o trabalho coletivo dos atores escolares, oportunizando conscientização das concepções orientadoras das práticas pedagógicas que se refletem nos espaços e nas práticas institucionalizadas, bem como nas relações sociais e nos processos de gestão;
 - 4) acompanha os processos de ensino e de aprendizagem, subsidiando o professor acerca da importância de sua mediação nesse processo, favorecendo a disseminação de experiências educativas bem sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais (Araújo, 2003; Marinho-Araújo, Almeida, 2005).

Para isso, os psicólogos escolares vêm se utilizando de vários procedimentos em suas atuações na escola: observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço, análise coparticipativa da produção do aluno com o professor e assessoria nas alternativas teórico-metodológicas; acompanhamento de Conselho de Classe, promovendo reflexões e investigações acerca da relação ensinar e aprender com foco na turma, dos aspectos intersubjetivos da relação professor-aluno e das potencialidades do professor; coordenação de *rodas de reflexão* (grupos de estudo, de planejamento e oficinas de desenvolvimento adulto).

Os instrumentos geralmente utilizados são: observação (participante, de contexto e interativa), entrevistas (individuais e coletivas), questionários, memorial, oficinas e grupos focais.

Também tem sido frequente a participação dos psicólogos escolares em pesquisas e projetos voltados para: a melhoria da relação família-escola; a superação das queixas escolares, exclusão e discriminação escolar; a assessoria ao planejamento estratégico da escola (projeto político-pedagógico e outros); as análises de dados sobre processos avaliativos e fracasso escolar (evasão e repetência); a assessoria ao planejamento de políticas públicas, com participação em fóruns de mobilização social (Almeida, 2003; Campos, 2007; Marinho-Araújo, Almeida, 2005; Martinez, 2005).

Por outro lado, para além da importância da instituição escolar formal, também é notória a compreensão de que a função social da educação se dê não apenas na escola, mas se estenda a outros contextos institucionais comprometidos com a educação ou investidos da função educativa. Nessa direção, a atuação do psicólogo

escolar é chamada a expandir-se para cenários profissionais que não necessariamente a escola: creches, orfanatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas ou assessorias e diversas outras instituições – assistenciais, empresariais, filantrópicas ou outras de cunho educativo.

Além desses, igualmente se coloca à desafiante ampliação da intervenção em Psicologia Escolar a atuação em modalidades de ensino e segmentos não tradicionalmente contemplados pela área, como a educação de jovens e adultos (EJA), o ensino superior e o ensino a distância.

Diante dessas reflexões, evidencia-se a necessidade premente de se desenvolverem renovados modelos de atuação, bem como de se dar reconhecimento às iniciativas que já surgem neste sentido.

Considerações finais e compromissos futuros

Os novos paradigmas que estão norteando a Psicologia Escolar brasileira contemporânea e o apelo a uma ética de princípios justos e solidários e a um compromisso social consciente e crítico têm exigido posturas dos profissionais para as quais a formação lúcida e intencional, inicial ou continuada, deva ser constantemente buscada.

As contribuições que a Psicologia Escolar pode e deve oferecer à sociedade nesse início de milênio, considerando seus múltiplos e diversificados campos de atuação, devem ter vínculos estreitos com uma postura crítica no interior das instituições educativas, com as transformações ideológicas e éticas que se fazem necessárias no âmbito da Psicologia e da Educação e com a sustentação e consolidação de intervenções coerentes com a natureza social e histórico-cultural dos sujeitos.

Conclamam-se os psicólogos escolares a neutralizarem a antiga representação impingida à área, vinculando-a à onipotência da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de “ajuda ao próximo”, no sentido de torná-lo adaptado, ajustado e acomodado ao controle social sutilmente enraizado nas esferas educativas.

Em contrapartida, seja a Psicologia Escolar referência na mediação de concepções críticas e dialéticas acerca do homem, do seu desenvolvimento, da sua subjetividade, dos seus processos de aprendizagem e de comunicação; seja referência, ainda, em intervenções que levem em conta a fertilidade de saberes e competências, uma interpretação mais crítica e re-significada historicamente do homem e do mundo e o compromisso com o coletivo, a justiça social e com uma ética do respeito, da tolerância e da solidariedade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

ARAÚJO, C. M. M. *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2003.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, 2001.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 17-27, jun. 2004.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Profissionais para si ou para os outros? *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 2, 2000.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 mar. 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CSE). *Parecer CNE/CES 0062/2004*, aprovado em 19 de fevereiro de 2004. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. 2004. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf>.

_____. Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 maio 2004, seção I, p. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993/2003*. Brasília, 1993.

CAMPOS, H. R. (Org.) *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia Escolar: história, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; CABRAL NETO, A. (Orgs.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFRN, 2000.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.

_____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, Solange Múglia (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

33

GUZZO, R. S. L. (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 1999.

GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Átomo, 1993.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

_____. Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1991, Valinhos (SP). *Anais...* São Paulo: Aprapee, PUC-Camp, 1992. p. 170-176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. Mitjáns. 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*. Campinas: Alínea, 2007.

_____. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

_____. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MARTÍNEZ, A. Mitjáns (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

NEVES, M. M. B. da J. et al. Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de Comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 22, n. 2, p. 2-11, 2002.

OLIVEIRA, K. L. et al. Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006.

PATO, M. H. S. Prefácio. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROCHA, N. M. D. *Psicologia Escolar e Educacional: a contribuição da Anpepp*. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007. *Anais*. Maceió, 2007.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. I Congresso Nacional de 'Psicologia – Ciência e Profissão': o que tem sido feito na Psicologia Educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, n. 7, p. 135-144, dez. 2003.

UNESCO. *The Dakar Framework of Action*. Paris, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

WITTER, Carla. *Psicologia Escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), 1996.

WITTER, Geraldina; WITTER, C.; BURITI, M. de A. (Orgs.). *Produção científica e Psicologia Educacional*. Guararema, SP: Anadarco, 2007.

WITTER, Geraldina et al. Atuação do psicólogo escolar no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53.

YAZZLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. (Orgs.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

Claisy Maria Marinho-Araujo, psicóloga e doutora em Psicologia, é professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília.

claisy@unb.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

O que pode fazer o psicólogo na escola?

Albertina Mitjás Martínez

Resumo

39

Trata-se de um artigo teórico cujo objetivo é apresentar, de forma sintetizada, o amplo leque de possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar. Mostra a gradual evolução das formas de atuação dos psicólogos no País, em função da emergência de novas concepções teórico-epistemológicas e da sensibilização crescente dos psicólogos com as complexas demandas da educação brasileira. Evidencia as possibilidades de trabalho desses profissionais não apenas na dimensão psicoeducativa da instituição escolar, mas também na sua dimensão psicossocial. Complementando a descrição das formas de atuação do psicólogo, as quais são categorizadas em dois grandes grupos – tradicionais e emergentes –, discute o vínculo do trabalho do psicólogo escolar com o trabalho dos outros profissionais da escola, destacando a necessidade do trabalho em equipe.

Palavras-chave: psicologia escolar; escola; atuação do psicólogo.

Abstract

What can the psychologist do in school?

As a theoretical and an original article, it presents, in a summarized way, a wide range of work possibilities for the school psychologist. It shows a gradual improvement of the psychologists' approaches in the Brazil due both to the urgency of new epistemic-theoretical ideas and to the increasing psychologists' awareness regarding the complex educational demands in Brazilian Education. It underlines the work possibilities of these professionals not only from the psycho-educational point of view, but also from the psycho-social one. In addition, these roles – that can be divided in two major groups (the traditionalists and the groundbreakers) – discuss about the bounds between the school psychologist work and the one of other professionals in schools, underling the need for a team work.

Keywords: School Psychology; school; psychologist's role.

Introdução

40 As possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar constituem, ainda, um tema de reflexão e de debate entre esses próprios profissionais, especialmente entre aqueles interessados em contribuir para o melhoramento da qualidade do processo educativo. O debate e os questionamentos se expressam, também, em diferentes instâncias do sistema educativo e deles participam, em diferentes graus, gestores, pedagogos e outros especialistas no campo da educação.

A nossa experiência de trabalho na escola nos tem demonstrado que o psicólogo muitas vezes é percebido com receio por parte de outros integrantes do coletivo escolar, sendo, às vezes, implicitamente rejeitado, devido à representação de sua incapacidade para resolver os problemas que afetam o cotidiano dessa instituição.

Sua atuação se associa frequentemente ao diagnóstico e ao atendimento de crianças com dificuldades emocionais ou de comportamento, bem como à orientação aos pais e aos professores sobre como trabalhar com alunos com esse tipo de problema. Essa situação é resultado do impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil na representação social dominante sobre a atividade desse profissional.

Não existem muitas dúvidas a respeito das funções essenciais que o diretor, o coordenador pedagógico ou o orientador educacional podem desempenhar na escola, porém, em relação ao psicólogo, as dúvidas de imediato surgem: Para que serve o psicólogo? O que pode realmente resolver? Qual a especificidade de seu trabalho em relação ao dos outros profissionais da escola?

No Brasil, existe uma crescente produção científica que mostra pesquisas, reflexões e conceituações dos especialistas em psicologia educacional e psicologia escolar; busca compreender a constituição da Psicologia Escolar como campo de atuação, tendo em conta seus condicionamentos sócio-históricos e científicos; e tenta analisar as formas de atuação e as exigências da formação do psicólogo no contexto educativo.

As publicações geradas a partir da atividade do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Anpepp) são destacadas como parte dessa produção (Weschler, 1996; Novaes, Brito, 1996; Guzzo, 1999; Del Prette, 2001; Almeida, 2003; Martínez, 2005; Campos, 2007).

O objetivo deste artigo é apresentar de forma sintetizada e simplificada o amplo leque de possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar a partir da nossa experiência de trabalho na escola, da crescente produção científica nacional sobre o tema e, especialmente, da gradual evolução das formas de atuação dos psicólogos no País, em função da assunção de novas concepções teórico-epistemológicas e da sensibilização crescente com as complexas demandas da educação brasileira.

1 Alguns pontos de partida: o que entender por Psicologia Escolar?

As contribuições da Psicologia no campo educativo não se reduzem ao trabalho do psicólogo na instituição escolar, pois é sabido que os processos educacionais acontecem em diferentes âmbitos e níveis, fazendo com que a articulação Psicologia e Educação assumam diferentes e variadas formas. No entanto, é indiscutível que, no delineamento atual da sociedade, a escola tem um lugar privilegiado como *locus* dos principais processos educativos intencionais que, juntamente com outros, integram a educação como prática social.

O trabalho do psicólogo nessa forma institucionalizada de educação tem sido, já há alguns anos, nosso foco de análise (Martínez, Fariñas, 1993; Martínez, 1996, 2001, 2003a, 2003b, 2005, 2007), o que nos permite conceituar a Psicologia Escolar como:

um campo de atuação do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade (Martínez, 2003b, p. 107).

A especificidade do que denominamos Psicologia Escolar em relação a outras áreas ou ramos da Psicologia, tal como estão constituídas hoje, está dada pela conjunção de dois elementos: em primeiro lugar, pelo seu objetivo, sendo esse a contribuição para a otimização dos processos educativos que acontecem na instituição escolar entendidos de forma ampla e também complexa pelos múltiplos fatores que neles intervêm (não apenas aqueles de ordem pedagógica, mas também de ordem subjetiva, relacional e organizacional); e, em segundo lugar, pelo *locus* de

atuação constituído pelas diferentes instâncias do sistema educativo, em especial a instituição escolar.

Na conceituação apresentada, pode-se observar que a Psicologia Escolar não está definida em função de um campo estreito de saberes da Psicologia (por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento), mas sim a partir da configuração de um campo de atuação profissional que requer a utilização dos múltiplos e diversos saberes organizados em diferentes áreas da Psicologia como ciência particular, sem os quais não é possível contribuir eficazmente para a otimização do processo educativo compreendido na sua complexidade e plurideterminação.

O arcabouço de saberes da Psicologia que o psicólogo escolar utiliza na sua atuação está determinado pelas tarefas que se propõe realizar, pelos desafios que sua prática lhe coloca e, sem dúvida, pela representação que tem dos elementos envolvidos nos desafios a enfrentar, independentemente do campo ou da área da Psicologia em que esses conhecimentos tenham sido originariamente produzidos.

Essencialmente, o psicólogo escolar é um profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam.

Se concordarmos que as funções gerais que um psicólogo bem formado pode desempenhar em relação a seu campo de estudo são as de avaliação, diagnóstico, orientação, intervenção, formação, assessoria ou consultoria e pesquisa (Bases..., 1987), podemos facilmente inferir a diversidade de formas de atuação que ele pode desenvolver no contexto escolar.

No entanto, essa representação da Psicologia Escolar não tem sido a que tradicionalmente marca a configuração do campo de trabalho do psicólogo na instituição escolar, já que, como apontamos anteriormente, durante muito tempo, salvo exceções, a atuação dos psicólogos vinculados ao contexto escolar esteve essencialmente focalizada no diagnóstico, atendimento, orientação e intervenção em relação aos problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento.

Uma concepção mais ampla da Psicologia Escolar – da qual a conceituação apresentada anteriormente constitui uma expressão – vai se fortalecendo, não sem polémicas, dúvidas e controvérsias, à medida que, dentro da própria Psicologia, vão se consolidando novos enfoques teóricos e epistemológicos. Referimo-nos àqueles que consideram o indivíduo como parte de sistemas relacionais constituídos cultural e historicamente e àqueles que reconhecem a complexidade constitutiva dos indivíduos e dos processos sociais humanos, assim como das práticas sociais das quais a educação constitui uma expressão.

As mudanças graduais que se apreciam na concepção da Psicologia Escolar e, simultaneamente, na atuação daqueles psicólogos vinculados ao sistema educativo têm sido também fortemente influenciadas pelo debate crítico, iniciado na década de 80, em relação às formas de atuação orientadas por um modelo clínico-terapêutico que não corresponde às demandas que a realidade social coloca à Psicologia e

é fruto da crescente sensibilização e compromisso social dos psicólogos com as transformações sociais que o País necessita. Essas mudanças junto à análise de seus determinantes têm sido objeto de diferentes estudos e pesquisas, entre os quais se destacam os trabalhos de Maluf (1994; 2003), Meira (2002), Cruces e Maluf (2007) e Souza (2007).

Com o objetivo de apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, temos feito uma classificação que, pela sua simplicidade, pode resultar discutível. Classificamos as formas de atuação do psicólogo na escola em dois grupos: “tradicionais” e “emergentes”.

Essa classificação tem apenas como objetivo gerar visibilidade sobre as formas de atuação que apresentam correspondência com a concepção ampla de Psicologia Escolar a que temos feito referência e que, mesmo não estando ainda consolidadas no País, se mostram promissoras para fortalecer a contribuição da Psicologia para a otimização dos processos educativos na instituição escolar.

No entanto, é importante salientar que ambas as formas de atuação, as “tradicionais” – aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada – e as “emergentes” – as que apresentam configuração relativamente recente –, coexistem e guardam entre si inter-relações e interdependências diversas. Mesmo que umas sejam mais abrangentes e complexas do que outras e, nesse sentido, potencialmente mais efetivas, consideramos que todas as formas de atuação do psicólogo no contexto escolar, a que faremos referência a seguir, têm seu espaço e resultam importantes, especialmente, se temos em conta as positivas mudanças qualitativas que, como produto das influências já mencionadas, vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos psicólogos na escola.

2 As formas de atuação “tradicionais”

2.1 Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares

Essa tem sido uma das mais tradicionais funções do psicólogo na instituição escolar, devido ao viés significativamente clínico que dominou a Psicologia por muitos anos. Na representação social das funções do psicólogo, essa constitui, sem dúvidas, uma das formas de maior destaque.

No entanto, a própria concepção de avaliação e diagnóstico das dificuldades escolares vai variando. A consideração da avaliação e do diagnóstico como um momento específico, realizado à margem da situação real em que as dificuldades escolares se expressam, centrado no aluno e feito por um profissional isolado a partir, fundamentalmente, de testes de forte conotação quantitativa ou clínica, vem transformando-se em uma concepção na qual a avaliação e o diagnóstico se configuram como processos nos quais se consideram os espaços sociorrelacionais onde as dificuldades escolares se revelam, no marco de um trabalho em equipe no qual o professor tem um importante papel.

A utilização de variados instrumentos de investigação – como a observação dos alunos em situações de atividade escolar cotidiana, as conversações com eles e com aqueles com quem interagem –, de jogos e de situações diversas para a compreensão das causas que originam as dificuldades tem colaborado para superar o caráter rotulador do diagnóstico, que em nada ajuda a delinear as estratégias de ação psicopedagógicas necessárias para a superação das dificuldades detectadas.

O caráter qualitativo, processual, comunicativo e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares vai superando, não sem dificuldades, o diagnóstico rotulador e estático que caracterizou o diagnóstico das dificuldades escolares durante muitos anos.

Salientamos a importância do trabalho do psicólogo direcionado à compreensão da gênese das dificuldades escolares, elemento essencial para o delineamento das estratégias educativas e cujo acompanhamento, em parceria com o professor e com outros profissionais, constitui a via para a superação dos problemas detectados.

A tarefa de encaminhamento dos alunos para outros profissionais especializados fora da instituição escolar é realizada pelo psicólogo em casos excepcionais, nos quais, esgotados todos os esforços junto à equipe da escola, sua complexidade e especificidade assim o demandem. A prática de encaminhar as crianças para outros profissionais, sem uma situação excepcional que a justifique, tem sido evidenciada, em muitos casos, como extremamente nociva, já que o próprio aluno e a família incorporam a crença da existência de sérias dificuldades na criança, o que contribui para gerar sentidos subjetivos que “reforçam” a dificuldade inicial e que podem, inclusive, criar dificuldades adicionais.

2.2 Orientação a alunos e pais

O trabalho de orientação a alunos e pais em relação às dificuldades escolares e a outros assuntos de interesse para o desenvolvimento do estudante tem constituído uma das atuações tradicionais do psicólogo. A orientação psicológica diferente da psicoterapia (que não é função de um psicólogo na escola) implica ações de aconselhamento em função das necessidades específicas do desenvolvimento do educando. Tradicionalmente, esse trabalho tem se expressado fundamentalmente em ações interventivas, em colaboração com outros profissionais da escola, visando à superação de dificuldades concretas, porém tem começado, também, a assumir objetivos promocionais de bem-estar emocional e de desenvolvimento de importantes recursos psicológicos em correspondência com os objetivos da educação integral que a escola propõe.

Um olhar atento ao desenvolvimento integral dos estudantes permite ao psicólogo estruturar um trabalho de orientação a alunos e pais, seja de forma individualizada, seja de forma grupal, que contribua para o desenvolvimento almejado. A coordenação de grupos de orientação a pais, em função de suas demandas no que diz respeito aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos

filhos, tem representado uma das vias mais significativas do trabalho do psicólogo nesse sentido mais amplo.

2.3 Orientação profissional

A orientação profissional é uma das formas específicas da função de orientação na qual os psicólogos têm trabalhado, fundamentalmente, no ensino médio. A tradicional orientação profissional – baseada na utilização de testes para caracterizar habilidades e interesses dos alunos e, em função dos resultados, analisar quais as melhores opções de cursos ou de atividades –, vem se tornando, cada vez mais, um espaço promotor de autoconhecimento, reflexão e elaboração de planos e projetos profissionais.

Na concepção mais ampla de orientação para o trabalho, esta não se reduz ao momento da “escolha profissional”, mas constitui um processo anterior e posterior a esse momento, direcionado para o desenvolvimento de recursos psicológicos importantes tanto para a escolha do percurso profissional a ser seguido quanto para a inserção no mundo do trabalho.

Entre esses recursos destacamos, por exemplo, a criatividade e a capacidade de reflexão própria, de valorar diferentes alternativas e de tomar decisões. Os trabalhos de orientação individual ou grupal nessa direção constituem uma das contribuições do psicólogo para o cumprimento dos objetivos da instituição escolar.

45

2.4 Orientação sexual

A orientação sexual também constitui uma forma específica da função de orientação na qual se têm produzido mudanças. Nesse sentido, da ênfase dada à informação sobre a sexualidade humana, os sentimentos afetivos nela envolvidos e os cuidados que devem ser considerados, passa-se, com justeza, a destacar a contribuição para o desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores de um comportamento sexual responsável e positivamente significativo para os envolvidos.

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

2.5 Formação e orientação de professores

A orientação aos professores em relação ao trabalho para superar dificuldades escolares de seus alunos tem sido uma das formas pelas quais o psicólogo também

contribui para o processo educativo. Da aprendizagem – como uma função do sujeito que aprende – participa, junto com importantes fatores contextuais e sociorrelacionais, a configuração subjetiva do aluno em toda a sua complexidade, e não apenas como uma dimensão “cognitiva”.

Isso supõe a necessidade de considerar a complexidade constitutiva da subjetividade no trabalho para a superação das dificuldades, uma vez que muitas dificuldades escolares se alastram e se cristalizam precisamente pela falta de estratégias de atuação que tenham em conta a multiplicidade de elementos que dela participam.

A orientação aos professores, assim como a contribuição para sua formação no que diz respeito à complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento nas suas mais variadas formas de expressão, torna-se uma importante contribuição do psicólogo na instituição escolar.

2.6 Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (em relação, por exemplo, à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, entre outros)

Referimo-nos aqui às estratégias de intervenção cuja complexidade e abrangência implicam a estruturação de vários tipos de ações das quais participam, de forma coordenada, outros profissionais da escola. Na maioria das vezes, esses projetos surgem como resposta aos problemas concretos que se expressam na escola ou na comunidade onde a instituição está inserida.

Porém, cada vez com maior frequência, essas estratégias aparecem definidas não apenas pela situação concreta da instituição escolar, mas também pelos objetivos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva. Sabe-se que, para contribuir no sentido de mudanças reais nas formas pelas quais os indivíduos pensam, sentem e atuam, são requeridas estratégias educativas sistêmicas e permanentes, em correspondência tanto com a complexidade da subjetividade humana quanto com a complexidade de seus processos de mudança. Por essas razões, o trabalho do psicólogo, nessa direção, tem particular relevância.

Como é possível observar, as formas de atuação a que temos feito referência neste grupo, denominadas formas de atuação “tradicionais”, estão principalmente associadas à dimensão psicoeducativa do contexto escolar, dimensão essa que tem sido o principal objeto de atenção no trabalho da instituição escolar e na qual se centram a atenção de todos os seus atores, entre eles, os psicólogos.

Apesar da evolução qualitativa que se aprecia nas formas de atuação consideradas neste grupo, elas estão definidas, em grande parte, pelos problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, tem que ser enfrentados e resolvidos no cotidiano escolar, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta.

A seguir nos referiremos às formas de atuação que têm adquirido visibilidade nos últimos anos e que estão associadas a uma concepção muito mais ampla e abrangente do psicólogo na instituição escolar. Na maioria delas, a atitude pró-ativa do psicólogo é essencial, já que dificilmente lhe são colocadas como demandas explícitas na escola.

3 Formas de atuação “emergentes”

- 3.1 Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo

A caracterização e o funcionamento da escola como instituição, bem como o impacto dessa nos processos de ensino-aprendizagem que nela se desenvolvem e no cumprimento da sua função educativa em um sentido mais geral, têm sido temas relativamente pouco abordados pela Psicologia Escolar, a qual, como já salientamos, tem focalizado muito mais a dimensão psicoeducativa do que propriamente a dimensão psicossocial da escola.

Porém, à medida que se reconhece que os indivíduos se constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os aspectos organizacionais da escola como instituição, em especial sua subjetividade social,¹ adquirem especial importância. Esses constituem aspectos relevantes para compreendermos os processos relacionais que ocorrem na escola e que participam dos modos pelos quais os profissionais e os alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço.

Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas e o clima emocional constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas nos modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também nos seus estados emocionais, na sua satisfação com a instituição e no seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

Tradicionalmente, aspectos relacionados com processos grupais, liderança, estilos de gestão, motivação para o trabalho, clima e cultura organizacional, estresse laboral, etc., têm sido estudados em áreas da Psicologia (Psicologia Social, Psicologia Organizacional, Psicologia do Trabalho, etc.) que não são vistas como próximas da Psicologia Escolar, mesmo que os conhecimentos produzidos em relação a tais temas sejam essenciais para o trabalho do psicólogo na escola.

¹ Assumimos a Teoria da Subjetividade que Fernando González Rey (1999, p. 108) tem desenvolvido a partir de uma perspectiva histórico-cultural na qual a subjetividade se conceitua como “a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”.

Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas também como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial, assim como o papel do trabalho do psicólogo escolar nessa importante dimensão.

A partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional.

Poder vislumbrar a escola, simultaneamente, nas dimensões psicoeducativa e psicossocial permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, sejam mais efetivas para a otimização dos processos educativos que ocorrem nela. A interessante proposta de Marinho-Araújo e Almeida (2005) para a atuação preventiva do psicólogo na instituição escolar expressa, em grande medida, essa ideia.

3.2 Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola

48

Apesar de se estabelecer como uma importante exigência para o funcionamento escolar, a proposta pedagógica, em muitas escolas, não é ainda produto de um trabalho coletivo dos integrantes da instituição, nem funciona como um referente real que dá a coerência necessária ao trabalho educativo que nela se realiza. Em muitas instituições escolares, constitui um documento formal que pouco se relaciona com a realidade da vida escolar.

Tendo em conta que a proposta pedagógica não é apenas o documento escrito, mas sim a intencionalidade educativa que se expressa de maneira viva no conteúdo e na forma que assumem as ações educativas que caracterizam o trabalho da escola, faz-se evidente a importância de um conjunto de fatores para os quais, por sua natureza, o psicólogo pode contribuir significativamente. Entre eles, podemos salienta o trabalho coletivo, a reflexão conjunta, os processos de comunicação, a negociação de interesses e de pontos de vistas diferentes, assim como os processos de mudança, criatividade e inovação.

O psicólogo escolar pode atuar de múltiplas formas, visando que a proposta pedagógica constitua-se efetivamente como um instrumento útil para a organização coerente do trabalho educativo. Seu trabalho pode ser especialmente importante na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, crenças e mitos; na definição coletiva de funções; e no processo de negociação e resolução de conflitos, os quais são frequentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que implique o encontro de pontos de vistas diferentes.

Particular importância tem, também, o trabalho que o psicólogo pode realizar na geração de ideias e na solução criativa de problemas utilizando técnicas específicas.

3.3 Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho

Fundamentalmente no ensino particular, dá-se cada vez mais atenção à qualidade dos processos de recrutamento e seleção dos membros da equipe pedagógica, com o objetivo de escolher os candidatos que melhor possam desenvolver um trabalho potencialmente efetivo. O psicólogo participa com os outros membros da equipe de direção pedagógica na fundamentação e no delineamento geral do sistema de seleção, levando em consideração a preparação e as características requeridas para o exercício de cada uma das funções a serem realizadas, em correspondência com a proposta pedagógica da escola e seus objetivos institucionais mais gerais.

O psicólogo também participa na elaboração dos instrumentos (escritos, vivenciais, de execução, etc.) que integram o sistema de seleção e atua no processo de avaliação dos candidatos a partir dos indicadores que vão sendo gerados pelas informações proporcionadas por esses instrumentos.

O processo de autoavaliação e avaliação individual e coletiva dos resultados do trabalho educativo realizado ainda não faz parte da cultura escolar. O psicólogo pode contribuir para o delineamento de sistemas e estratégias de avaliação que, simultaneamente com seu objetivo de evidenciar os pontos fortes e fracos do trabalho realizado, visando a seu aprimoramento, possam, também, se constituir num processo construtivo de desenvolvimento para todos os envolvidos.

O processo de ressignificação da avaliação do trabalho – que possui uma conotação negativa por razões muito diversas, dentre as quais se destaca o significado negativo com o qual os processos de avaliação em geral aparecem na representação social dominante – emerge como um importante desafio para o trabalho do psicólogo. A este último corresponde delinear estratégias e ações tanto individuais quanto coletivas que possam contribuir para vencer resistências e para superar os obstáculos que impedem a utilização desse importante instrumento de trabalho no contexto escolar.

3.4 Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica

Existe hoje uma ampla produção científica que baliza a importância e a necessidade do trabalho em equipe para se atingir os objetivos organizacionais, sendo que a instituição escolar, como um tipo específico de organização, não escapa a essa regra. Nessa instituição, o trabalho em equipe torna-se particularmente relevante, já que, devido à complexidade dos processos educativos que constituem seu foco, são

necessárias ações coerentes e sistêmicas da equipe escolar. Para a realização dessas ações, a unidade de ação da equipe de direção pedagógica é essencial.

Sobre as diferenças entre *grupo de trabalho* e *equipe de trabalho*, assim como sobre os fatores que podem contribuir para o necessário processo de trânsito da condição de *grupo* à condição de *equipe*, também existe uma extensa produção científica. O *desenvolvimento de equipes* caracteriza-se como uma importante área de trabalho para diversos especialistas que atuam nas organizações, especialmente para os psicólogos.

A necessidade de o grupo de direção técnica da escola se constituir em uma verdadeira equipe de trabalho está justificada não apenas pelo seu papel no complexo processo de implementação e acompanhamento da proposta pedagógica, mas também pelo seu papel estimulador e mobilizador de todos os atores sociais da escola na consecução dos principais objetivos institucionais.

O trabalho do psicólogo escolar pode ser muito útil na utilização de estratégias e técnicas para o desenvolvimento de equipes de trabalho, começando pela equipe de direção e atingindo todos os outros coletivos possíveis.

Igualmente, cabe ao psicólogo contribuir para a formação técnica da equipe de direção não somente em temas da Psicologia que possam ser importantes para o trabalho educativo e de direção que a equipe tem de gerenciar, mas, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o trabalho de direção pedagógica.

3.5 Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos

Com maior frequência começam a ser incluídos nas propostas pedagógicas das escolas espaços curriculares não tradicionais. Alguns destes componentes curriculares, em forma de disciplinas, projetos de trabalho, oficinas ou outras, abordam temas de conteúdo propriamente psicológico como: autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades interpessoais, desenvolvimento da criatividade, valores, elaboração de planos e projetos futuros e muitos outros.

As experiências do psicólogo em condição de “professor” ou de coordenador de disciplinas, oficinas e projetos dessa natureza, evidenciam-se como positivas.

Uma das preocupações que surgem perante esse tipo de atuação, quando realizada de forma simultânea com outras funções próprias do psicólogo dentro de um mesmo ambiente escolar, é a de que a condição de “professor”, segundo o poder simbólico que essa figura apresenta, possa, então, limitar outras funções, que na representação social estão associadas ao psicólogo como profissional, tais como confidente, mediador de conflitos, etc.

Mesmo significando uma preocupação legítima, pela importância das representações sociais nas formas de pensar e de agir dos indivíduos que delas participam, tal prática, até onde podemos conhecer, mostra que esse perigo potencial não se concretiza se, com profissionalismo, o psicólogo for capaz de delinear e articular adequadamente ações que, na realidade, não são antagônicas. Inclusive,

constatamos em escolas nas quais temos trabalhado que a participação do psicólogo no desenvolvimento de atividades curriculares, longe de afetar a realização de outras tarefas, potencializa-as.

Psicólogos bem preparados e com sucesso na sua atividade docente ganham prestígio diante do coletivo de professores, ampliam as oportunidades para conhecer mais profundamente os alunos e adquirem uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e de muitas das dificuldades que têm que ser enfrentadas e resolvidas no dia a dia da vida escolar, elementos esses muito importantes para o aprimoramento de seu trabalho profissional.

3.6 Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado

Conhecer o aluno em aspectos essenciais que possam ajudar a compreender seus processos e condições de aprendizagem e desenvolvimento visando a delinear ações educativas que tentem contemplá-las na medida do possível constitui, atualmente, uma exigência dos processos educativos que reconhecem o aluno na sua condição de sujeito singular. Esse reconhecimento implica ações educativas diferenciadas em função de suas características, nível de desenvolvimento e sistemas relacionais e contextos sociais nos quais participa.

Junto com o professor e o orientador educacional, atores-chave nesse processo, o psicólogo contribui especialmente no delineamento e na realização de ações que permitam a caracterização daqueles aspectos da subjetividade individual que possam estar marcadamente vinculados, em cada caso, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A contribuição do psicólogo é igualmente para a compreensão dos sistemas de relações e de subjetividade social que caracterizam as turmas, elementos que participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que as integram.

3.7 Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo

Pesquisar – como forma de melhor compreender os mais variados processos e situações que acontecem no contexto escolar, com o objetivo de tomar as decisões mais acertadas para o aprimoramento do processo educativo – constitui uma atividade consubstancial do trabalho da escola. Infelizmente, um conjunto de fatores – como a tradicional separação entre pesquisa e trabalho profissional, a representação social da pesquisa como atividade essencialmente acadêmica e a dinâmica complexa do cotidiano considerando as difíceis condições em que se desenvolve o trabalho – tem dificultado a constituição de uma cultura da pesquisa na instituição escolar.

No entanto, reconhece-se que a complexidade do processo educativo e, especialmente, a emaranhada teia de elementos que dele participam exigem, cada vez mais, um olhar atento para a atividade escolar e para as decisões que sobre ela devem ser tomadas. Nesse sentido, a pesquisa se revela como um instrumento útil que pode e deve ser parte do trabalho profissional dos diferentes atores da escola, e dentre eles também dos próprios psicólogos.

Em função das particularidades e necessidades da instituição e com profundo sentido ético, o psicólogo, em articulação com outros profissionais da escola, pode realizar pesquisas com alunos, professores, pais e membros da comunidade sobre questões que, por sua importância, contribuam com informações relevantes para a otimização do processo educativo entendido no seu sentido mais amplo, assim como para aprimorar o funcionamento organizacional e promover o bem-estar emocional e o desenvolvimento daqueles que participam do espaço social da escola.

Pesquisas sobre questões diversas, como satisfação com aspectos concretos da vida escolar, concepções, expectativas, motivações, representações, estilos de aprendizagem, barreiras à criatividade, têm se mostrado úteis para o aprimoramento do trabalho na escola.

3.8 Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas

52

O reconhecimento de que a efetivação de qualquer mudança ou inovação idealizada fora do contexto escolar passa, necessariamente, pela forma como os atores da escola a assumem tem sido evidenciado na produção científica sobre inovação educativa. No entanto, na tentativa de implantar as políticas públicas, esse aspecto é pouco considerado e se constitui como um dos múltiplos fatores que explicam a distância que, muitas vezes, se observa entre o que é concebido na política e sua real expressão no contexto escolar.

Facilitar a implementação das políticas públicas não tem sido foco da ação intencional do psicólogo na instituição escolar, devido à tendência dominante que, como apontamos, parece conceber o processo de ensino-aprendizagem fora da complexa rede de elementos que configuram sua qualidade. Porém, quando se adota um olhar mais abrangente da vida escolar, não centrado exclusivamente na dimensão psicoeducativa, mas também na sua dimensão psicossocial, a importância do trabalho do psicólogo em relação à implementação das políticas públicas no espaço escolar evidencia-se com clareza.

Em trabalho anterior, Martínez (2007), a partir da produção no campo da inovação educativa e da experiência de trabalho em relação à implantação da política de inclusão escolar, apresenta um conjunto de ações que o psicólogo pode realizar de forma sistêmica – considerando a complexidade que toda mudança institucional implica –, para contribuir de forma produtiva para a incorporação da política à vida cotidiana da escola. Entre elas destacam-se:

- analisar criticamente as políticas a serem implantadas, reconhecendo seus pontos fortes e seus aspectos vulneráveis, visando à difusão de seus fundamentos na comunidade escolar;
- analisar as experiências na implantação de políticas similares ou da mesma política em outros contextos, visando delinear estratégias específicas para o contexto em que atua;
- identificar os pontos que possam constituir empecilhos para os processos de mudanças e delinear estratégias para neutralizá-los;
- favorecer formas abertas de comunicação e de gestão participativa que possibilitem o envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões;
- favorecer a coesão da equipe pedagógica e potencializar a receptividade da comunidade educativa às mudanças;
- contribuir para a difusão de conhecimentos que possam favorecer a criatividade e a inovação;
- contribuir para enfrentar e negociar os conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças;
- favorecer a criação de sistemas de estímulos e de premiação dos resultados positivos alcançados.

Como é possível apreciar, a maior parte das ações que temos denominado como formas de atuação “emergentes” estão vinculadas à dimensão psicossocial da instituição escolar, expressão de uma concepção mais ampla das possibilidades de atuação do psicólogo nesse contexto.

Vale enfatizar que as chamadas funções “emergentes” coexistem e se articulam com as formas de atuação que tradicionalmente têm caracterizado as ações do psicólogo no contexto escolar, aspecto que resulta positivo, se considerarmos as mudanças qualitativas que se operam nelas e sua significação para o trabalho educativo que, como um todo, se realiza na escola.

4 O psicólogo e seu vínculo com outros profissionais da escola: os desafios do trabalho em equipe

Uma das questões atualmente debatidas entre os interessados na Psicologia Escolar é a referida identidade do psicólogo escolar. O que é “próprio” do psicólogo em relação a outros profissionais da escola constitui objeto de dúvidas e inquietações, não apenas entre esses outros profissionais, mas também entre os próprios psicólogos escolares.

Esse debate positivo e promissor constitui uma expressão da gradual mudança de um modelo de atuação tradicional, bem conhecido e identificado, para um modelo de atuação mais amplo e diverso, construído sobre outras bases e, indiscutivelmente, em maior correspondência com as urgentes demandas do sistema educativo.

Sob nosso ponto de vista, a especificidade do trabalho do psicólogo na escola está fundamentalmente relacionada ao núcleo essencial da sua formação, entendido como o funcionamento psicológico humano, e às competências vinculadas a esse objeto. Essa formação permite-lhe um olhar específico e diferenciado sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se expressam no contexto escolar e, conseqüentemente, capacita-o para o delineamento de formas de atuação diferenciadas nesse contexto.

Algumas das formas de atuação que temos descrito não são exclusivas do psicólogo escolar, posto que algumas delas, como a orientação profissional ou sexual, constituem legitimamente formas de atuação do orientador educacional. Isso mostra que existem algumas direções de trabalho em que a atuação do psicólogo escolar complementa produtivamente a de outros profissionais, aportando o olhar "psicológico" ao objeto de trabalho em foco e às formas de ação específicas associadas a esse aspecto.

Em outras ações, como o diagnóstico e a intervenção institucional, o desenvolvimento de equipes de trabalho, a orientação e a formação de professores em aspectos psicológicos essenciais do processo educativo, o psicólogo constitui o centro do trabalho, precisamente porque o objeto em foco, em cada caso, está diretamente vinculado a seu campo de formação.

A articulação do trabalho do psicólogo com o trabalho dos coordenadores pedagógicos, do orientador educacional e de outros especialistas vinculados à escola resulta essencial para que sua atuação seja eficiente, por isso destacamos a importância de que esse profissional forme parte ativa da equipe de direção pedagógica da escola.

A atuação do psicólogo na escola, longe de constituir uma ameaça para o trabalho ou para o espaço de outros profissionais, vem, na sua especificidade, somar-se ao trabalho da equipe, contribuindo para o trabalho intenso e criativo que, dadas as exigências do processo educativo, a equipe tem de coordenar e realizar.

Planejar conjuntamente, organizar e distribuir adequadamente o trabalho, articular as ações evitando superposições desnecessárias e dar o melhor de cada um em função das especificidades de sua formação e de suas competências profissionais constituem elementos essenciais para o funcionamento eficaz das equipes multiprofissionais. Esses elementos devem caracterizar o trabalho da equipe de direção técnica da escola na sua condição de equipe multiprofissional.

Corresponde ao psicólogo ter a sensibilidade para se integrar com modéstia e profissionalismo a uma equipe que geralmente já está constituída. Também cabe ao psicólogo assumir um plano de superação profissional que lhe permita estar à altura do que se pode esperar de sua ação nas condições concretas da escola em que atua, assim como propor criativamente, a partir da ampla gama de suas possibilidades de atuação, direções e estratégias de trabalho que constituam uma contribuição real para a escola em que trabalha. Esse seria, enfim, seu aporte à construção e à consolidação de uma nova e mais produtiva representação do psicólogo escolar em nosso contexto social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. (Org.) *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional*. Campinas: Alínea, 2003.

BASES para la elaboración del plan de estudios de las carreras de Psicología. La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, 1987.

CAMPOS, H. R. (Org.) *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. Psicologia e Educação: desafios e projeções. In: RAYS, A. O. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. Cap. 6, p. 102-117.

GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar e a nova conjuntura educacional brasileira*. Campinas: Átomo, 1999.

MALUF, M. R. Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. Cap. 7, p. 135-145.

_____. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. Cap. 3, p. 195-249.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: SOUZA, M. P. R.; TANAMACHI, E.; Rocha, M (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Cap. 2, p. 35-71.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jan./jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-855720090001&lng=pt&nrm=iso

_____. O psicólogo escolar e os processo de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. Cap. 5, p. 109-133.

_____. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional*. Campinas: Alínea, 2003a. Cap. 5, p. 105-124.

_____. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. In: BOCK, A. M. M. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003b. Cap. 9, p.143-160.

_____. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001. Cap. 5, p. 87-112.

_____. La escuela: un espacio de promoción de salud. *Psicología Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 19-24, 1996.

MARTINEZ, A. M.; FARIÑAS, G. Contribuciones de la Psicología Escolar en Cuba: su rol en el desarrollo de la personalidad. In: GUZZO, R. L.; ALMEIDA, L.; WESCHLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Átomo, 1993.

SOUZA, M. P. R. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da Psicologia Escolar/Educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

56

NOVAES, M. H.; BRITO, M. R. F. (Org.). *Psicologia na educação: integração entre a graduação e a pós e subsídios à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Anpepp, 1996.

WESCHLER, S. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.

Albertina Mitjans Martinez, doutora em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana (Cuba), é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), onde coordenou a área de Educação Especial/Inclusiva no período de 2004-2006, e leciona no Programa de Pós-Graduação dessa Faculdade.

amitjans@terra.com.br

Perspectivas para a promoção da qualidade na educação infantil: alguns instrumentos

Celia Vettore

Resumo

57

O objetivo do presente artigo é apresentar alguns instrumentos que estão sendo desenvolvidos no nosso meio e que podem facilitar a tarefa do profissional de psicologia escolar educacional na sua atuação em instituições infantis. Para tanto, serão apresentados os resultados referentes a três estudos: 1) a avaliação da instituição infantil feita pelas crianças; 2) a escala de envolvimento dos professores; e 3) a entrevista lúdica como indicadora de quadros de estresse infantil em ambientes pré-escolares. Contudo, é ingênuo pensar que a existência por si só de alguns instrumentos pode consolidar uma prática competente, o que não ocorre, pois cabe ao psicólogo escolar a apropriação e a atualização contínua de profundos conhecimentos teóricos e metodológicos que possam sustentar a sua prática, contribuindo para uma educação infantil de qualidade, aqui considerada como capaz de propiciar o adequado desenvolvimento da criança sob os seus cuidados, cumprindo um importante papel na constituição de um ser humano solidário, flexível, respeitoso com as diferenças e apto a conviver em uma sociedade plural.

Palavras-chave: qualidade; educação infantil; instrumentos de avaliação.

Abstract

Perspectives in promoting quality in early childhood education: some tools

This paper aims to present some tools under development that may facilitate the work and performance of the educational psychologists in children's institutions. For this reason, it will present results regarding three studies: 1) the evaluation of the institution assessed by the own children, 2) the scale of the teacher involvement, and 3) the role play interview as an indicator of child's stress in pre-school environments. It is naive, however, to think that the existence of only a few instruments per se can build a competent praxis. It does not happen because, besides to keep updated on it, the school psychologist is supposed to absorb deep theoretical and methodological knowledge in order to support his own practice. In doing so, it may enhance the quality of early childhood education, which can bring about an appropriate development of children under their care. Therefore, it will fulfill an important role in the development of a supportive and flexible human being, able to respect differences and to live in a plural society.

Keywords: quality; early childhood education; evaluation tools.

Introdução

Como um caleidoscópio que a cada rotação revela novas e intrincadas formas, os estudos sobre a criança pequena, em especial a de zero a seis anos, têm envolvido várias áreas do conhecimento, num saudável exercício de se lançarem luzes sobre diversas facetas que representam o intrincado quebra-cabeça que constitui o desenvolvimento humano.

A Psicologia vem, desde o início do século passado, contribuindo para uma adequada compreensão sobre os fatores determinantes de um desenvolvimento saudável. Estudos elaborados no seio de diferentes abordagens psicológicas, que vão desde as contribuições do behaviorismo, passando pelas teorias psicanalíticas, até os recentes avanços das neurociências, têm apontado para a importância das experiências vivenciadas durante o período pré-escolar e, na sequência, para a necessidade de se ter instituições infantis que contribuam para tal desenvolvimento, oferecendo um serviço de qualidade à criança pequena e à sua família, haja vista a importância social da educação infantil na atualidade.

Cada vez mais, em virtude das contingências da vida em sociedade, as instituições pré-escolares se inserem no universo das crianças, exigindo desses espaços a promoção de um atendimento de qualidade, sensível para compreender os diferentes contextos que influenciam o desenvolvimento infantil (Bronfenbrenner, 1996), por meio da construção de práticas que colaborem com a educação dos

pequenos. Contudo, a clara definição do que é qualidade está longe de ser alcançada, por se tratar de um conceito polissêmico e de natureza subjetiva, pois o que pode ser entendido como qualidade para uns, pode não o ser para outros.

Leavers (2008) aponta que a qualidade na educação infantil pode ser considerada como um sistema constituído por *contexto* (ideias e princípios acerca da qualidade), *processo* (o bem-estar e o envolvimento dos participantes) e, finalmente, *realização* (observada pelas competências adquiridas pelos envolvidos). Por outro lado, Moss (2008) credita à qualidade a possibilidade, entre outras, de se fomentar nas instituições infantis condições tais que propiciem o desenvolvimento de crianças competentes e co-construtoras de conhecimento, identidades e valores.

As contribuições da psicologia à educação infantil transcendem as barreiras de um conhecimento meramente teórico acerca de desenvolvimento e aprendizagem na infância, e as intervenções de natureza psicológica são cada vez mais desejadas nesse contexto, delineando novas possibilidades de atuação. Nesse cenário, observa-se que, especialmente, o psicólogo escolar e educacional tem despontado na construção e na consolidação de uma identidade profissional, a partir do conhecimento teórico profundo e constantemente atualizado e das práticas possíveis no seu trabalho em creches, pré-escolas e similares.

Especificamente em relação ao atendimento da psicologia escolar em contextos de atendimento à infância, foi imperiosa a busca de alternativas para o exercício profissional, haja vista que, historicamente, tal área da psicologia apresentou-se fortemente marcada pela preocupação com os problemas ou dificuldades de aprendizagem, os quais dificilmente eram encontrados em instituições destinadas às crianças pequenas. Assim, práticas voltadas à prevenção de possíveis dificuldades e ao fomento de potencialidades foram, gradativamente, inserindo-se na dinâmica institucional, consolidando a importância do trabalho do psicólogo nesses espaços.

Por outro lado, paralelamente à visibilidade da atuação do psicólogo escolar no contexto educacional infantil, emergiu a necessidade do trabalho desse profissional junto a equipes multidisciplinares, o que demandou, e ainda demanda, um contínuo exercício de reflexão acerca das especificidades e da delimitação de suas funções, nem sempre fáceis e claras. Assim, a questão que se coloca é: Quais as contribuições que essa ciência pode oferecer tanto para a elucidação do próprio conceito de qualidade quanto para a prática efetiva do psicólogo no interior das instituições infantis?

Responder a tal questão é tarefa complexa, considerando que qualquer resposta é sempre parcial e relacionada à visão de homem e de mundo do seu autor. Assim, o objetivo do presente artigo é apresentar alguns instrumentos que estão sendo desenvolvidos no nosso meio e que podem facilitar a tarefa do profissional de psicologia escolar e educacional atuando em instituições infantis. Para tanto, serão apresentados os resultados referentes a três estudos: 1) a avaliação da instituição infantil feita pelas crianças (Silva, Vectore, 2007); 2) a escala de envolvimento dos professores (Vectore, Alvarenga, Gomide Júnior, 2006); e 3) a entrevista lúdica como indicadora de quadros de estresse infantil em ambientes pré-escolares (Horta, Vectore, 2007).

A avaliação da instituição infantil pelas crianças

Historicamente, a maioria dos estudos envolvendo crianças pequenas, até a idade de seis anos, tem tido como procedimento a aplicação de testes já validados em crianças – visando a diagnosticar ansiedade ou problemas de aprendizagem, por exemplo – ou a entrevista com os responsáveis delas para coleta de dados (Figlie *et al.*, 2004; Lee-Manoel *et al.*, 2002). Tais procedimentos, sem dúvida, podem contribuir para a ampliação de conhecimentos; no entanto, não podem ser considerados como instrumentos únicos para a compreensão do universo infantil, que é permeado por desdobramentos muito mais abrangentes.

Trabalhos envolvendo a participação efetiva da criança, na etapa de coleta de dados, ainda são escassos tanto na literatura nacional quanto na internacional, de modo que o delineamento de como se abordar os pequenos é um processo em franca construção. Petean e Suguihura (2005) mostraram que a entrevista é a escolha metodológica mais frequente para estudos realizados com crianças mais velhas, a partir de dez anos. Em seu estudo, entrevistaram os irmãos mais velhos (com idades de 10 a 12 anos) de crianças com Síndrome de Down, a fim de investigar a percepção que eles têm sobre a convivência com o irmão portador da síndrome.

Outro estudo, realizado por Nunes *et al.* (1998), utilizou entrevistas com crianças pré-escolares. A pesquisa em questão investigou como crianças de seis e sete anos elaboravam o conceito de morte e foi realizada a partir de entrevistas individuais semiestruturadas com as crianças e suas mães.

60 A pouca utilização de entrevistas com o público pré-escolar parece pautar-se em dúvidas sobre a capacidade cognitiva infantil de responder acuradamente questões, muitas vezes, de natureza subjetiva, devido estar em franco processo de desenvolvimento dessas habilidades. Entretanto, as exigências de se viver numa sociedade plural, inclusiva, têm alterado a máxima do código educativo inglês “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”, conforme aponta Oliveira-Formosinho (2007), e engendrado uma série de mudanças no próprio fazer pedagógico, de modo a se garantir o espaço de participação à criança, considerando-a como um ser forte, potente e produtor de cultura.

A compreensão da importância da infância para o pleno desenvolvimento humano, atrelada a esse novo olhar sobre a criança – considerando-a como portadora de direitos e competências que devem ser respeitados –, tem estabelecido na sociedade contemporânea a necessidade de se conhecer efetivamente a criança de que se fala. Um enfoque promissor pode ser representado pela constatação de que a criança é um sujeito consumidor de diferentes produtos e serviços e, portanto, deve ser conhecido o ponto de vista infantil a respeito de suas vivências, necessidades, percepções e demandas.

Supõe-se que o conhecimento das idiosincrasias infantis possa melhorar o atendimento à criança pequena, compreendendo-a “como um ser ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho, Araújo, 2004, p. 82). Tal compreensão pode delinear ou promover ambientes que garantam a qualidade necessária para o seu desenvolvimento integral.

Como fruto dessas reflexões, realizamos um estudo exploratório com o objetivo de identificar, sob a perspectiva infantil, os critérios de avaliação da qualidade do ensino pré-escolar, em outras palavras, o que pensam as crianças acerca da escola na qual estão inseridas. Para tanto, contamos com a participação de 15 crianças, de cinco e seis anos, sendo 4 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, estudantes de uma instituição pré-escolar particular da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Para a efetivação do estudo, as crianças foram divididas em dois trios e dois grupos, com quatro e cinco integrantes, respectivamente. A literatura consultada preconiza que crianças pequenas devem ser entrevistadas em trios (Aldridge, Wood, 1998; Graue, Walsh, 1995; Oliveira-Formosinho, Lino, 2001). Contudo, para a efetivação dos grupos, em termos de horários para a execução das atividades, foi feita a opção de trabalho com quatro grupos, sendo dois com número maior de participantes.

A estratégia utilizada para entrevistar as crianças foi organizar oficinas com características lúdicas. Foram realizadas três oficinas temáticas com cada trio ou grupo, sendo tal número considerado suficiente para obter as informações desejadas. No total, realizaram-se 12 oficinas. Os encontros tiveram duração média de 45 minutos, variando de acordo com a temática e as atividades propostas e com a disposição das crianças em responderem ao solicitado. As oficinas foram áudio-gravadas, o que possibilitou a análise criteriosa dos dados.

Na primeira oficina, foi estabelecido o *rappor*t com a pesquisadora e solicitado às crianças que fizessem um desenho da escola e, na sequência, contassem uma história sobre ela. Enquanto criavam seus desenhos, foram feitas algumas perguntas para elas com o objetivo de possibilitar o conhecimento geral da história escolar de cada uma e a investigação de alguns critérios de avaliação da escola usados por elas, especialmente quando responderam do que gostavam e do que não gostavam nessa instituição.

Na segunda oficina, as crianças foram estimuladas a pensar sobre o papel da professora, devido à sua importância no contexto escolar, uma vez que se constitui na principal responsável pelo oferecimento de um ambiente acolhedor e estimulante, capaz de contribuir para o desenvolvimento infantil (Oliveira-Formosinho, Lino, 2001). Assim, realizou-se, com cada grupo participante, um jogo para incitar a reflexão das crianças sobre as práticas da professora. Esse jogo consistia em várias fichas contendo frases escritas com letras coloridas – que indicavam ações da professora –, as quais eram disponibilizadas para as crianças.

As frases contidas no jogo acima aludido foram: 1) brinca; 2) ensina; 3) ri; 4) dá bronca; 5) grita; 6) faz graça; 7) fica brava; 8) conta estória; 9) presta atenção quando você fala; 10) elogia; 11) critica; 12) corrige; 13) não ouve você; 14) conversa com você; 15) explica várias vezes a mesma coisa; 16) passa muita tarefa no quadro; 17) apaga o quadro antes de você terminar de copiar; 18) fica brava quando você erra a tarefa; 19) passa tarefas legais; 20) gosta de brincar; 21) gosta de criança; 22) gosta da escola; 23) gosta de ser professora; e 24) é calma. Outras ações da professora indicadas pelas crianças foram: colocar CD; gostar de você; ter ajudante do dia; utilizar material de colagem; passar tarefa fácil; e falar sobre a dengue.

Na terceira oficina, solicitou-se que as crianças construíssem um cartaz coletivo, com o uso de colagens e desenhos, capaz de representar uma escola ideal. O objetivo da atividade foi facilitar a expressão do que entendem por uma escola de qualidade. A orientação dada foi de que essa escola seria inventada, sendo necessário apontar tudo o que precisaria ter nela.

A partir da transcrição das fitas gravadas e da análise do conteúdo das entrevistas, foi possível identificar sete categorias, representadas por: 1) o que as crianças pensam sobre a escola; 2) o que as crianças pensam dos professores e dos funcionários; 3) o que as crianças pensam do espaço físico da escola; 4) o que as crianças pensam das atividades relativas aos conteúdos curriculares e outras atividades oferecidas; 5) a percepção do espaço e do tempo pelas crianças; 6) o relacionamento entre os pares; e 7) a avaliação geral da escola.

De modo geral, nesse estudo, foi possível identificar que as crianças consideram a escola um local com várias possibilidades de diversão e um espaço de aprendizagem. Em todas as oficinas, elas expressaram sentimentos positivos relacionados à escola. Sobre os professores e os funcionários, foi possível perceber que as crianças parecem gostar de professores cujos comportamentos se relacionam ao lúdico, como rir, brincar e fazer graça, e à utilização de materiais didáticos diversos, como colocar CD e contar histórias.

No tocante ao relacionamento interpessoal infantil, a escola se configura como um local importante para o desenvolvimento social, embora durante as oficinas tenha se observado a aparente rivalidade entre meninos e meninas, manifestada por meio de agressões físicas e verbais. É interessante notar que, na escola ideal imaginada pelas meninas, os meninos deveriam ser tratados com atitudes como “dar injeção”, “serem presenteados com bonecas quando se comportassem bem” e “serem presos em jaulas”; tudo isso sob a justificativa de que eles as maltratam, com brincadeiras das quais elas não gostam.

Kishimoto e Ono (2007, p. 19) ao analisarem a questão do gênero no brincar infantil apontam que

[...] ao aceitar que a construção do gênero é social, histórica e contínua, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Assim, as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Embora predominem, ainda, estereótipos de gênero no uso de muitos brinquedos, há mudanças, ainda tímidas... Tais situações têm colaborado para o aprendizado da liderança nos grupos de brincantes, na superação de conflitos para dar lugar às situações imaginárias e à constituição de várias identidades de gênero.

Em acréscimo à análise das referidas autoras, depreende-se a importância de a pré-escola se constituir em espaços passíveis de contribuir para a construção de relações de gênero por meio da utilização da linguagem lúdica.

Com relação à avaliação geral da pré-escola, todas as crianças afirmaram tratar-se de uma boa escola e que não pretendiam trocar de instituição. A escola foi apontada como um local que possibilita muitas atividades interessantes, como ter amigos e brincar no recreio, e algumas entediantes, como copiar da lousa e esperar os pais sentados, sem poder levantar. Tais dados denotam o quanto a organização

pré-escolar tem, ainda, assumido um modelo de instituição que valoriza o ensino de conteúdos escolares, muitas vezes em detrimento do florescimento da cultura infantil, produzida pelas crianças.

O estudo realizado, embora modesto em sua proporção e abrangência, lançou algumas luzes sobre critérios de avaliação de qualidade empreendidos pelas crianças, cujas expectativas em relação à pré-escola podem ser consideradas na construção do cotidiano institucional, em que é desejável a participação de todos os atores sociais envolvidos. Ouvir a criança não implica, necessariamente, ofertar ou responder aos seus anseios, nem considerar como realidade tudo o que é expresso verbalmente por ela; mas, principalmente, propiciar formas legítimas de expressão infantil, disponíveis “não apenas por palavras, mas simultaneamente também por gestos, por posturas culturais, por desenhos etc.” (Sarmiento, 2007, p. 5) e avaliá-las quanto à sua pertinência ou não.

Avalia-se, também, que a presente investigação contribuiu para a apresentação de uma metodologia de pesquisa com crianças pequenas, que deve ser aplicada em novos estudos, sendo continuamente aprimorada. Entrevistar crianças no estágio de vida pré-escolar é possível, com instrumentos que envolvam a ludicidade atrelados ao uso de atividades motoras e concretas, passíveis de guiá-las na reflexão acerca da temática investigada.

Finalmente, é importante ressaltar a necessidade de uma adequada preparação do entrevistador, capacitando-o nas suas interações junto às crianças (Graue, Walsh, 1995; Oliveira-Formosinho, 2008, 2009). Neste trabalho, foi possível constatar que as crianças trazem para o *setting* de pesquisa temas relativos ao seu contexto familiar, aos eventos ocorridos com elas, e outros que devem ser cuidadosamente considerados, a fim de propiciar o estabelecimento de uma efetiva interação entre o pesquisador e os participantes, garantindo a qualidade dos dados coletados, além da devida atenção aos procedimentos éticos, conforme enfatiza Flewitt (2005).

A escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis¹

A relação entre os comportamentos exibidos pelos educadores e o desempenho, a adequação ou a adaptação do aprendiz ao contexto pré-escolar tem sido objeto de vários estudos tanto no Brasil quanto no exterior. Tais comportamentos podem ser explicitados por meio da identificação de ações voltadas à sensibilidade, ao empenho, ao envolvimento do educador com as demandas das crianças sob sua responsabilidade (Vectore, Souza, 2006; Oliveira-Formosinho, Formosinho, 2001; Klein, 1996a, b).

Dados contidos no Caderno Brasil, do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2008), evidenciam que o Brasil tem a maior população infantil de até seis anos das Américas, representando 11% de toda a população brasileira, e, embora tenha avançado no número de crianças atendidas em instituições infantis, encontra-se aquém das metas traçadas pelo Plano Nacional de

¹ Trabalho originalmente publicado por Vectore, Alvarenga e Gomide Júnior (2006).

Educação. Nesse cenário, “76% das meninas e meninos (7 milhões) entre 4 e 6 anos estão matriculados na educação infantil. Por outro lado, 9,5 milhões de crianças de até 3 anos não frequentam creches e há 2,2 milhões entre 4 e 6 anos que não estão na pré-escola” (Unicef, 2008, p. 37), o que representa um significativo número de crianças sem acesso aos serviços pré-escolares.

Em acréscimo a tal situação, de acordo com o Censo Escolar de 2003, a formação dos professores brasileiros atuantes na educação infantil mostra-se deficitária, considerando que a ampla maioria (69%) não possui nível superior (Brasil. Inep, 2004), o que é um indicador de qualidade. Além de se ter carência de instituições voltadas para o atendimento infantil, há uma notável falta de qualidade nesse atendimento, a qual pode ser traduzida, entre outras coisas, pelo grau de envolvimento das crianças nas atividades ofertadas pela instituição e pelo nível de empenho dos educadores, conforme salientam Pascal e Bertram (1999).

A partir da obra de Vygotsky, vários trabalhos, como os de Laevers (1996) e Klein (1996a; 2006), têm sido desenvolvidos com o propósito de enfatizar a importância da mediação ou o “empenho” do educador no processo de aprendizagem do educando. Laevers (2008) define o empenho do educador como o modo pelo qual o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. A presença ou a ausência dos indicadores – sensibilidade, que está relacionada à atenção e ao cuidado que o adulto demonstra ter com os sentimentos e o bem-estar emocional da criança; estimulação, ligada ao modo como o adulto intervém no processo de aprendizagem e ao conteúdo de tais intervenções; e autonomia, implicada no grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões – é considerada.

A qualidade da interação adulto-criança constitui a tônica do Programa de Intervenção Mediacional para um Educador mais Sensível (Misc), que se baseia na possibilidade de se aguçar a capacidade da criança pequena para aprender, com ênfase no planejamento, na avaliação de ações e no confronto com a realidade. Um ponto chave do programa é a ênfase nas potencialidades e nas possibilidades dos indivíduos, as quais, se devidamente identificadas, podem propiciar uma atuação eficaz, no sentido de atuarem na zona de desenvolvimento próximo do mediado, fomentando o seu desenvolvimento.

O Programa Misc tem sido adaptado ao contexto brasileiro por Vectore, Maimone e Costa (2003, 2008), por meio de pesquisas que visam ao conhecimento detalhado do padrão mediacional dos envolvidos e ao desenvolvimento de recursos mediacionais – *games*, narrativas e outros –, de modo a disponibilizá-los como alternativas a possíveis intervenções psicoeducacionais. Acredita-se que tais instrumentos possam ser utilizados por psicólogos escolares atuantes em instituições infantis e em programas de formação continuada de professores, os quais vêm obtendo realce no âmbito das políticas públicas para a educação na infância.

É oportuno enfatizar que se trata de mais um instrumento ou ferramenta disponível para o psicólogo escolar, contudo deve-se sempre não perder de vista a importância de um profundo conhecimento do contexto no qual tal profissional se insere, de modo a se avaliar a pertinência ou não de tais recursos. Como o próprio

Programa indica, a atividade primeira é o desvelar cuidadoso de tal contexto, de forma que a sua aplicação possa, efetivamente, contribuir para a prática do profissional de psicologia escolar em ambientes educacionais.

Klein (2006) e Korat, Ron e Klein (2008) apontam que o Programa se baseia na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein (1980), e dados oriundos de pesquisas sugerem que há características específicas da interação de adultos com crianças que se constituem em comportamentos mediacionais, passíveis de predispor a criança para a aprendizagem de novas experiências. Segundo a autora, a aprendizagem mediada ocorre quando o ambiente é interpretado para o mediado, a partir de uma pessoa que conhece suas necessidades, interesses e capacidades.

O Programa Misc identifica cinco comportamentos básicos de uma mediação de qualidade, denominados critérios mediacionais. São eles:

- 1) Focalização: inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que está ao redor dela. Deve estar clara a indicação da intencionalidade do adulto para mediar e a reciprocidade da criança, a qual é expressa pelas suas respostas verbais ou não-verbais ao comportamento do adulto.
- 2) Expansão: está presente quando o “educador” tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à frente dela, por meio da explicação e da comparação, adicionando novas experiências, além das necessárias para o momento.
- 3) Afetividade ou mediação do significado: refere-se a toda energia emocional utilizada pelo adulto durante a interação com a criança, levando-a a compreender o significado de objetos, pessoas, relações e eventos ambientais.
- 4) Encorajamento: observado quando os adultos expressam satisfação com o comportamento das crianças e explicam o porquê de estarem satisfeitos, estimulando o autocontrole, além de ampliarem a disponibilidade para a exploração ativa do novo.
- 5) Regulação do comportamento: identificado quando o adulto ajuda a criança a planejar antes de agir, levando-a a se conscientizar da adequação do “pensar” antes da ação, de modo que possa planejar os passos do seu comportamento para atingir um objetivo.

Atender aos cinco critérios citados implica atingir uma mediação adequada.

Klein e Rye (2004), em estudo desenvolvido com mães de tribos da Etiópia, em que os princípios básicos do Programa Misc foram implementados, observaram que, mesmo após seis anos da intervenção, as mudanças significativas na qualidade das interações da mãe ainda persistiam, com efeitos positivos nas crianças no que respeita ao seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

A partir do estudo de Vettore (2003), Vettore, Gomide Júnior e Alvarenga (2006) elaboraram e validaram a Escala de Avaliação da Mediação de Educadores Infantis, que consiste em um instrumento capaz de avaliar os comportamentos

mediacionais, observados na interação de educadores com crianças pequenas (de quatro a seis anos) em atividades lúdicas. A mediação adequada entre o educador e a criança pode fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e lança luz sobre a importância de se conhecer efetivamente como ocorre tal processo, a fim de possibilitar intervenções efetivas para uma educação de qualidade para a infância brasileira.

Construir instrumentos de medida que possam ser utilizados em contextos infantis permite um olhar mais acurado sobre a realidade institucional, capaz de evidenciar aspectos sutis, mas não menos importantes, no dia a dia do educador junto às suas crianças e incrementar novas alternativas de atuação em creches, pré-escolas, abrigos e tantos outros contextos educacionais em que o psicólogo escolar pode se fazer presente, numa prática eficiente, competente, comprometida e promotora do desenvolvimento global dos envolvidos.

Vale lembrar que a proposta não é apenas medir, avaliar, discriminar, mas também disponibilizar recursos que possam balizar uma intervenção que vá além de discursos, podendo ser consolidada na prática. Posto isso, pondera-se que o presente instrumento, com características psicométricas, pode ser utilizado em diagnósticos iniciais, que visem a conhecer mediações do educador em sua interação com crianças pequenas, além de possibilitar atividades de pesquisa e de intervenção em contextos de educação infantil.

A entrevista lúdica e a avaliação de indicadores de estresse em pré-escolares

66

Dores de barriga, tiques nervosos, hiperatividade, gagueira, agressividade, impaciência, ansiedade, dificuldades interpessoais, desobediência, insegurança, entre outros, são sintomas facilmente identificados em crianças nas instituições infantis. Tal sintomatologia, de acordo com Lipp (1996, 2004), pode ser indicativa de quadros de estresse infantil, cada vez mais presentes nas sociedades modernas.

Nesse sentido, considerando o grande contingente de crianças que frequentam instituições infantis, acredita-se que psicólogos escolares devem estar atentos e ser capazes de identificar indicadores de estresse, de avaliar as possíveis fontes estressoras no ambiente escolar e de efetuar o devido encaminhamento, quando necessário. Para tanto, torna-se útil a compreensão de tais manifestações em contextos educacionais.

Margis *et al.* (2003) apontam que o estresse pode ser compreendido por uma reação do organismo gerada pela percepção de estímulos. Tais estímulos, denominados estressores, provocam excitação emocional, perturbando o funcionamento harmonioso do organismo, dando início a um processo de adaptação caracterizado por diversas manifestações sistêmicas, como distúrbios fisiológicos e psicológicos.

Em relação à qualidade dos estressores, Gazzaniga e Heatherton (2005) apontam que eventos positivos podem ser tão estressantes ou ainda mais estressantes que eventos negativos. A explicação é de que a percepção dos estímulos estressores

leva à ativação do eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA), um sistema corporal que envolve o hipotálamo, a pituitária e as glândulas adrenais, as quais liberam noradrenalina, um neurotransmissor envolvido em estados de excitação e vigilância, e adrenalina, neurotransmissor que causa a liberação da energia.

Tricoli (2004) afirma que a dificuldade de concentração, atenção e memória, a apatia e a agressividade, a agitação ou a passividade e os problemas de relacionamento interferem no aproveitamento escolar. Além disso, nos dias de hoje, as crianças permanecem nas instituições escolares durante um tempo considerável, cujo contexto sofre os reflexos das mudanças sociais, absorvendo suas crises e conflitos e passando a ser um local onde a criança, por meio do convívio com os colegas, com os professores e com os demais funcionários, pode deparar-se com várias fontes de estresse.

No Brasil, a maioria dos estudos relacionados ao estresse infantil se dirige à investigação dos sintomas, à identificação dos estressores e às estratégias de *coping* em crianças na idade escolar. No entanto, Arnold (1999) enfatiza que crianças em idade pré-escolar também vivenciam quadros de estresse, necessitando de estudos específicos nessa faixa etária.

Nesse sentido é que Horta (2007) elaborou um instrumento denominado de entrevista lúdica, cujo objetivo é a identificação de possíveis fontes de estresse, bem como das estratégias de enfrentamento utilizadas por crianças pré-escolares diante de estressores. O instrumento é composto por um jogo de tabuleiro contendo 18 casas que correspondem a 18 indagações que devem ser respondidas pela criança. Além do tabuleiro, os materiais utilizados no jogo são: bandeirinhas coloridas, dois dados (um contendo números e o outro contendo cores) e "carinhas" feitas de cartolina, indicando expressões de sentimentos (alegria, tristeza, raiva, medo e indiferença).

Para a efetivação da entrevista, as perguntas foram elaboradas a partir das informações encontradas na literatura, enfatizando os aspectos ligados à família, à escola e às características individuais da criança, que podem funcionar como fontes de estresse. Dessa maneira, abordaram-se situações vivenciadas em casa e na escola, relação dos pais com a criança, dos pais entre si, da criança com irmãos, colegas e professora, além de fontes internas de estresse, como timidez, ansiedade, tristeza, medos e autoestima.

A entrevista lúdica foi aplicada em uma amostra inicial de dez crianças e se mostrou trabalhosa, em decorrência do tempo longo para a aplicação e devido às respostas simples e extremamente objetivas dadas por algumas crianças, que acabavam exigindo maiores questionamentos. Apesar disso, elas manifestaram interesse e gosto pelo jogo, respondendo a todas as perguntas prontamente até o final; somente uma criança apresentou alguns obstáculos, não sabendo responder a muitas perguntas e perdendo o interesse pelo jogo.

As entrevistas se mostraram proveitosas e trouxeram informações valiosas acerca da criança e de sua rotina. Contudo, é importante ressaltar que, no trabalho de Horta (2007), os dados advindos das entrevistas lúdicas foram complementados com as informações das mães e das professoras das crianças participantes, fornecendo uma visão ampliada da atuação dos pequenos nos contextos familiar e escolar.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição para a análise. Foram identificadas seis categorias referentes às possíveis fontes de estresse relacionadas a: 1) rotina da criança (atividades, alimentação, sono, uso de televisão e *video-game*); 2) interação com a família; 3) interação com os colegas; 4) interação com a professora; 5) características da escola; e 6) sentimentos, crenças e características da criança.

Embora tenham sido encontrados quadros indicativos de estresse nas crianças pesquisadas por Horta (2007), considera-se que o instrumento deva ser aperfeiçoado, de modo a contemplar novos indicadores e a possibilitar a investigação em pequenos grupos, conforme orienta Oliveira-Formosinho (2008), tornando-se mais apropriado para uso em contextos educacionais. Além disso, é desejável que novos estudos sejam empreendidos, a fim de verificar a pertinência da atuação da psicologia escolar em temas tradicionalmente de natureza mais “clínica”, mas que infelizmente permeiam o cotidiano das instituições escolares.

Considerações finais

O psicólogo escolar e educacional, em especial o atuante em instituições infantis, depara-se com inúmeros desafios representados, principalmente, pela atuação em equipes multidisciplinares, em que, não raras vezes, esbarra nos limites e nas especificidades de sua atuação. Além disso, há as próprias dificuldades que envolvem o trabalho com crianças pequenas, cujas alterações rápidas nesse estágio de vida devem ser devidamente cuidadas por educadores competentes e atendidos em programas de formação contínua.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à satisfação ou à insatisfação dos pais em relação às expectativas e aos serviços prestados pela instituição aos seus filhos. Muitas vezes, tal aspecto não é devidamente explicitado, em virtude de sua natureza subjetiva e que acaba por envolver desde a culpa, por deixarem os filhos entregue aos cuidados de outros, até exigências de uma aprendizagem cada vez mais acelerada, notadamente em relação à alfabetização que, na visão dos pais, se constitui num produto e não em um processo paulatinamente construído. Assim, os instrumentos apresentados podem nortear a prática de tais profissionais, no sentido de ampliar as suas possibilidades de atuação e garantir maiores espaços e abrangências ao seu trabalho.

Desse modo, entrevistar as crianças ludicamente pode auxiliar o profissional a conhecer os aspectos da rotina institucional, do ponto de vista da criança. Tal conhecimento pode ser utilizado para uma melhor adequação das atividades oferecidas pelas instituições infantis. Nesse sentido, menciona-se a importância da organização de espaços, da formação de educadores e do trabalho com as famílias, de maneira a contemplar aspectos que poderiam ser desconsiderados, haja vista a cultura adultocêntrica que ainda permeia o cotidiano de instituições dedicadas à infância.

Em especial, a entrevista lúdica pode auxiliar o profissional na investigação de aspectos, às vezes, presentes no âmbito dessas instituições, propiciadores de

perturbações que, se não precocemente diagnosticadas e encaminhadas, podem converter-se em disfunções crônicas nas crianças. Assim, há um importante trabalho preventivo que pode ser feito nos espaços destinados à criança pequena, com base em diagnósticos precisos.

A Escala de Avaliação da Mediação de Educadores Infantis pode auxiliar os psicólogos escolares e educacionais na identificação de aspectos que podem ser aprimorados pelos professores na sua interação com as crianças, constituindo-se num instrumento inicial para um diagnóstico acerca da formação dos educadores e dos aspectos a serem considerados, no fomento do desenvolvimento da criança, dentro de um contexto de qualidade. É importante frisar que tal instrumento não deve servir apenas para uma identificação, um rótulo, mas ser inserido numa perspectiva cultural, em que a avaliação é vista como um estágio para a promoção de novas medidas ou posturas, passíveis de serem implementadas em contextos infantis, oportunizando ao professor a reflexão e as possibilidades de mudança.

Todavia, é ingênuo pensar que a existência por si só de alguns instrumentos pode consolidar uma prática competente, o que não ocorre, pois cabe ao psicólogo escolar a apropriação e a atualização contínua de profundos conhecimentos teóricos e metodológicos que possam sustentar a sua atuação, contribuindo para uma educação infantil de qualidade, aqui considerada como capaz de propiciar o adequado desenvolvimento da criança sob os seus cuidados, cumprindo um importante papel na constituição de um ser humano solidário, flexível, respeitoso com as diferenças e apto a conviver em uma sociedade plural.

Referências bibliográficas

ALDRIDGE, M.; WOOD, J. *Interviewing children: a guide for child care and forensic practitioners*. London: Wiley, 1998.

ARNOLD, L. E. *Childhood stress*. New York: John Wiley, 1999.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003*. Brasília: 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3747#>>.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment*. Baltimore, MD: University Park Press, 1980.

FIGLIE, N. et al. Filhos de dependentes químicos com fatores de risco bio-psicossociais: necessitam de um olhar especial? *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 31, n. 2, p. 53-62, 2004.

FLEWITT, R. Conducting research with young children: some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, v. 175, n. 6, p. 553-565, 2005.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Situação mundial da infância 2008*: caderno Brasil. 2008. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2008.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. Children in context: interpreting the here and now of children's lives. In: HATCH, A. (Ed.). *Qualitative research in early childhood settings*. Westport, CT: Praeger, 1995. p. 135-154.

HORTA, L. R. *Estresse infantil: um estudo exploratório com pré-escolares*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

HORTA, L. R.; VECTORE, C. A entrevista lúdica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTRESSE, 3., 2007, São Paulo. *Anais do III Congresso...* São Paulo, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 8., 2007, São João Del Rei. *Anais do VIII Congresso...* São João Del Rei, 2007.

KLEIN, P. S. *Early intervention: cross-cultural experiences with a mediational approach*. New York: Garland, 1996a.

_____. *Early childhood education: seventy-first yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1996b.

_____. The literacy of interaction: are infants and young children receiving a "mental diet" conducive for future learning? *The Journal of Developmental Processes*, v. 1, n. 1, p. 123-137, Fall, 2006.

KLEIN, P. S.; RYE, H. Interaction-oriented early intervention in Ethiopia: the MISC approach. *Infants & Young Children*, v. 17, n. 4, p. 340-354, 2004.

KORAT, O.; RON, R.; KLEIN, P. Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, v. 7, n. 2, p. 223-248, 2008.

LAEVERS, F. *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum, 1996.

_____. Quality at the level of process, outcome & context. In: CONGRESSO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2008, Braga, Portugal. *Anais do I Congresso...: infâncias possíveis, mundos reais*. 2008. Disponível em: <<http://ciec.iec.uminho.pt>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

LEE-MANOEL, C. L. et al. Quem é bom (e eu gosto) é bonito: efeitos da familiaridade na percepção de atratividade física em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, p. 271-282, 2002.

LIPP, M. E. N. *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MARGIS, R. et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 25, n. 1, p. 65-74, 2003.

MOSS, P. What is your image of the early childhood centre? In: CONGRESSO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 2008, Braga, Portugal. *Anais do I Congresso...: infâncias possíveis, mundos reais*. 2008. Disponível em: <<http://ciec.iec.uminho.pt>>. Acesso em: 21 abr 2008.

NUNES, D. C. et al. As crianças e o conceito de morte. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 3, p. 579-590, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Ed., 2008.

_____. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de casos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, v. 1, n. 22, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Orgs.). *Associação Criança [Criando Infância Autônoma numa Comunidade Aberta]: um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, J. A qualidade no quotidiano do jardim-de-infância: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Orgs.). *Associação Criança [Criando Infância Autônoma numa Comunidade Aberta]: um contexto de formação em contexto*. Braga, Portugal: Livraria Minho, p. 200-213, 2001.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

PETEAN, E. B. L.; SUGUIHURA, A. L. M. Ter um irmão especial: convivendo com a Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 3, p.445-460, 2005.

SARMENTO, Manuel J. Culturas infantis e direitos das crianças [entrevistado por Iracema Nascimento]. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 45, p. 5-8, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/cria_45.pdf>.

SILVA, G. M.; VECTORE, C. Promoção da qualidade na educação infantil na região do triângulo mineiro: contribuições da psicologia do consumidor na atuação junto às crianças. *Revista Horizonte Científico*, v. 1, n. 7, 2007. Disponível em: <http://www.horizontecientifico.propp.ufu.br/>. Acesso em: 11 abr. 2008.

TRICOLI, V. A. C. A criança e a escola. In: LIPP, M. E. N. (Ed.). *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas: Papirus, 2004. p. 123-148.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

_____. *Desvendando o imaginário infantil: a importância do faz-de-conta e da mediação na formação de professores*. Uberlândia, MG, 2008. (Relatório de pesquisa encaminhado à Fapemig).

VECTORE, C.; ALVARENGA, V. C.; GOMIDE JR, S. Construção e validação de uma escala de comportamentos mediacionais de educadores infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 1, p. 53-63, jun. 2006.

VECTORE, C.; MAIMONE, E. H.; COSTA, L. H. F. M. *Promoção da qualidade na educação infantil na região do Triângulo Mineiro*. Uberlândia, MG, 2003. (Relatório de pesquisa encaminhado à Fapemig).

VECTORE, C.; SOUZA, C. E. S. Alternativas para a avaliação da qualidade do atendimento na Educação Infantil. In: JOLY, Maria Cristina R. A.; VECTORE, Celia (Orgs.). *Questões de pesquisa e práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 13, p. 261-280.

72

Celia Vectore, psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora pelo Università degli Studi di Ferrara, é professora do curso de graduação em Psicologia e do mestrado em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É pesquisadora nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase na educação infantil.

vectore@ufu.br

Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações

Alexandra Ayach Anache

Resumo

73

A prática do psicólogo escolar na Educação Especial foi analisada considerando os resultados de pesquisas sobre os processos de intervenção nas redes de serviço de Educação Especial identificadas no conjunto de produções acadêmicas registradas no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1994 a 2007. Para a seleção dos itens no banco de dados foi utilizada a palavra-chave Psicologia Escolar relacionada com Educação Especial, contabilizando-se 49 documentos com essa temática (35 dissertações e 14 teses). As respostas produzidas no interior da academia indicam que a inserção do psicólogo escolar tem se ampliado para além da prática de diagnosticar as deficiências, exigindo uma outra versão de educação e uma prática que venham colaborar para a transformação da cultura escolar, envolvendo os docentes, os alunos, os familiares, os diretores e outros profissionais da instituição.

Palavras-chave: educação especial; Psicologia Escolar; banco de dados da Capes.

Abstract

School psychology and special education: versions, insertions and mediations

The practice of the school psychologist in Special Education was analyzed considering the results of researches on the intervention processes in the service system of Special Education identified in the academic papers registered in the site of the The Foundation Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) from 1994 to 2007. For the selection of the items in the database the key word School Psychology related to Special Education was used, and 49 documents with this theme (35 dissertations and 14 theses) were found. The studies undertaken in the academy indicate that the school psychologist's insertion goes beyond the practice of diagnosing deficiencies, demanding another education version and a practice which collaborates on the transformation of the school culture, involving teachers, students, relatives, principals and other professionals of the institution.

Key words: special education; school psychology; Capes database.

Introdução

74

Este artigo tem como principal objetivo apresentar as discussões que resultaram das pesquisas sobre os processos de intervenção nas redes de serviço de Educação Especial. Para esse fim, analisamos um conjunto de produções acadêmicas registradas no *site* da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de 1994 a 2007, por agregar trabalhos que foram publicados como artigos em periódicos científicos, capítulos de livros e livros, como também aqueles que, embora não publicados, trouxeram algumas contribuições sobre a temática em referência.

Esse recorte histórico decorreu das manifestações de caráter oficial, sob as formas de declarações, leis, decretos e políticas que foram sendo promulgadas na perspectiva da inclusão, tanto em âmbito mundial quanto nacional. Desde então, a Educação Especial tem se constituído em um dos campos de trabalho dos psicólogos e vem ampliando-se gradativamente. Não é raro encontrar psicólogos atuando em creches, escolas e outras instituições especiais, Secretarias de Educação e de Saúde, entre outros locais que se ocupam de viabilizar a educação de pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial em decorrência de uma alteração de natureza orgânica, psíquica e social que justifique a sua inserção nessa modalidade de educação.

Embora tenham ocorrido debates entre os pesquisadores da Educação Especial sobre os fins aos quais ela se destina, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica compreendem-na como modalidade da educação escolar, como

processo educacional pautado em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, “[...] de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil. CNE/CEB. Resolução..., 2001, art. 3º).

Nesse referencial, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, no decorrer do processo educacional, apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo do desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, em decorrência de causas orgânicas ou vinculadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Também se incluem nessa categoria alunos com altas habilidades (superdotação) e facilidade de aprendizagem, expressas no domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil. CNE/CEB. Resolução..., 2001).

A Psicologia Escolar/Educacional vem sendo discutida não mais como uma área de aplicação, e sim como um campo de conhecimento que extrapola os muros escolares, que vem ganhando espaço no âmbito das políticas públicas, gestão e sistema de ensino e em outros ambientes que se constituem como espaços educacionais. Faz-se necessária a produção de novas formas de atuação do psicólogo em diferentes contextos e propósitos, uma vez que, na constituição da Psicologia, a avaliação psicológica de alunos com problemas escolares foi uma das principais incumbências desse profissional. Os estudos de Antunes (1999) revelaram que essa área sempre recebeu influência da Psicometria, com ênfase em atividades de diagnóstico e atendimento aos problemas de conduta dos alunos. Nesse referencial, os profissionais consideravam as diferentes manifestações comportamentais do aluno como isoladas do processo educativo, sem observar os demais agentes envolvidos. Havia a tendência de se focalizar no aluno e na sua família as causas do fracasso escolar, reforçando a prática remediativa, como afirmaram Cruces (2003), Souza (2000) e Almeida *et al.* (1995).

Cruces (2003), Souza (2000) e Anache (2005), ao realizarem revisão histórica da Psicologia, mostraram que havia uma identificação com o modelo médico de profissional liberal, que tinha como objetivo o atendimento individual. Não obstante, essa prática foi se cristalizando e se tornou uma das principais formas de atuação do psicólogo na escola, ou seja, caberia a esse profissional solucionar os problemas de aprendizagem. As autoras fizeram uma leitura crítica dos currículos dos cursos de formação e apontaram para a necessidade de superação da visão higienista e medicalizada dos problemas que ocorrem no interior das instituições escolares. Cabe-nos, neste estudo, contribuir para o debate sobre a atuação do psicólogo escolar no âmbito da Educação Especial. Portanto, focalizaremos as produções acadêmicas que se debruçaram sobre esse aspecto.

Método

O *locus* da pesquisa foi o Portal da Capes,¹ que integra os sistemas de informação de teses e de dissertações das Instituições de Ensino Superior brasileiras, reunindo os trabalhos científicos em seu banco de dados.

Acessamos o banco de dados da Capes utilizando a palavra-chave Psicologia Escolar e selecionamos as dissertações e teses que estavam relacionadas com a Educação Especial, considerando o título, o resumo e as palavras-chaves. De posse dos títulos dos 366 trabalhos encontrados, selecionamos 51, sendo 33 dissertações e 18 teses (cf. Anexo). Acreditamos na possibilidade de existirem outras pesquisas que abordaram a prática do psicólogo escolar na Educação Especial; no entanto, selecionamos somente aquelas que foram registradas com o descritor supramencionado.

As produções foram identificadas pelo número de dissertações e de teses que estavam disponibilizadas no período de janeiro a fevereiro de 2008, considerando a instituição de origem, o objeto específico para estudo e os itens que compõem o resumo dos trabalhos científicos: o tema, o objeto, a abordagem teórica e metodológica, os instrumentos e a síntese dos resultados. Os trabalhos registrados com os descritores referenciados foram essenciais para o debate em tela.

As informações sobre as características gerais dos trabalhos, tais como o ano, o Programa de origem e o total de teses e dissertações foram organizadas em uma planilha e submetidas à estatística descritiva. As características das produções acadêmicas da área de Psicologia Escolar que se dedicaram à temática da Educação Especial foram fundamentais para situarmos as diferentes versões, inserções e mediações dos modos de atuação nesse campo.

Resultados e discussões

Os 51 trabalhos selecionados, referentes ao período de 1994 a 2007, encontram-se distribuídos ano a ano, numérica e percentualmente, na Tabela 1.

Note-se que 68,62% das produções estão concentradas entre os anos de 2006 e 2007, com destaque para as dissertações de mestrado (26), perfazendo um total de 35 trabalhos. Destacamos ainda que é a partir de 1994 que os trabalhos vão aparecendo, coincidindo com os movimentos nacionais e internacionais que se pautaram na perspectiva da inclusão social. Em tempo, leia-se como inclusão o acesso aos bens e serviços das diferentes áreas, entre elas a educação para todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, psicológicas, sociais ou econômicas.

¹ Acessamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações nos meses de agosto a setembro de 2007 e de janeiro a fevereiro de 2008. Por terem sido incluídas as dissertações e teses defendidas até dezembro de 2007, o período considerado para a consulta no *site* foi de janeiro a fevereiro de 2008.

Tabela 1 – Distribuição geral da quantidade de dissertações e teses produzidas no período de 1994 a 2007

Ano	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
1994	2	11,11	2	6,06	4	7,84
1995	1	5,56	–	–	1	1,96
1996	1	5,56	–	–	1	1,96
1997	1	5,56	–	–	1	1,96
2001	2	11,11	–	–	2	3,92
2003	–	–	1	3,03	1	1,96
2004	1	5,56	2	6,06	3	5,88
2005	1	5,56	2	6,06	3	5,88
2006	5	27,78	11	33,33	16	31,37
2007	4	22,22	15	45,45	19	37,25
Total	18	100	33	100	51	100

Nos últimos dez anos, segundo os registros da Capes, houve expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em todo o Brasil. No entanto, ainda é o Estado de São Paulo que detém a maioria das produções acadêmicas na área de Psicologia Escolar (Tabela 2).

A preocupação com a temática não está restrita aos programas de pós-graduação na área de Psicologia. Destacam-se os programas da área de Educação, o que pode ser justificado pela vinculação histórica quanto à consolidação da Psicologia como ciência aplicada no Brasil, como, por exemplo, a existência de laboratórios agregados às Escolas Normais (Magistério). No entanto, não se pode negar a iniciativa de outros programas em outros Estados e regiões do País, como Sergipe e Rio Grande do Sul. A Região Centro-Oeste, mais precisamente o Distrito Federal, apresentou 17,65% das produções, sendo que a maioria está concentrada na Universidade de Brasília (UnB). Esses trabalhos foram produzidos, em sua maioria, no interior dos programas de Educação e Psicologia, com a finalidade de oferecer visibilidade às diferentes formas de atuação.

Quanto ao conteúdo das pesquisas, investigamos as modalidades em que se enquadravam e optamos por caracterizá-las em dois tipos: pesquisa de campo ou empírica e documental ou manuscrito teórico. De posse dessas informações, analisamos as versões sobre a Psicologia Escolar no âmbito da Educação Especial e suas inserções nesse campo.

Denominamos de pesquisa documental ou manuscrito teórico aquela que se refere à análise teórica e documental sobre o campo de atuação do psicólogo escolar no âmbito da Educação Especial e pesquisa de campo ou empírica, aquela que se debruça sobre o cotidiano do psicólogo escolar na Educação Especial. A pesquisa empírica foi predominante, com 95,83% do total das produções, em comparação com a documental, que corresponde a apenas 4,17%.

Tabela 2 – Distribuição da produção por programa de pós-graduação de origem no período de 1994 a 2007

Programa de pós-graduação de origem	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
Psicologia Educacional – PUC-SP	5	31,25	8	22,86	13	25,49
Psicologia escolar e do desenvolvimento humano – USP (Instituto de Psicologia)	5	31,25	2	5,71	7	13,73
Distúrbios do desenvolvimento – Universidade Presbiteriana Mackenzie	–	–	6	17,14	6	11,76
Psicologia – UnB	3	18,75	2	5,71	5	9,80
Educação – USP (Faculdade de Educação)	1	6,25	3	8,57	4	7,84
Educação – UnB	–	–	1	2,86	1	1,96
Ciências do Comportamento – UNB	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UCB	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia Aplicada – UFU	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia do Desenvolvimento Humano – UFU	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – PUC-Campinas	1	6,25	–	–	1	1,96
Educação – UFSC	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UFSC	–	–	1	2,86	1	1,96
Educação em Ciências e Matemática – PUC-RS	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – PUC-RS	1	6,25	–	–	1	1,96
Psicologia Clínica – PUC-RS	–	–	1	2,86	1	1,96
Distúrbios da Comunicação Humana – HRAC (Bauru, SP)	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UFCE	–	–	1	2,86	1	1,96
Educação – Univali	–	–	1	2,86	1	1,96
Psicologia – UCDB	–	–	1	2,86	1	1,96
Ciências da Saúde – UFSe	–	–	1	2,86	1	1,96
Total	16	100	35	100	51	100

78

A partir dos conteúdos dos resumos selecionados, apresentaremos os temas abordados na modalidade das pesquisas empíricas ou de campo e das pesquisas teóricas, que foram fundamentais para compreendermos as inserções da Psicologia

no âmbito da Educação Especial, com base em diferentes abordagens. Em tempo, lembramos que toda prática subjaz a uma teoria. Por serem indissociáveis, há entre elas complexas (inter) relações que dão contornos e movimentos às diferentes formas de comunicação humana, que se expressam também em diversos espaços educacionais.

Versões e inserções da Psicologia Escolar e Educação Especial

A maioria das pesquisas tratou da atuação profissional do psicólogo escolar junto aos docentes (19,57%). As demais pesquisas dedicaram-se à avaliação em contexto educacional (19,57%), ao processo de aprendizagem (10,87%), à prática pedagógica (10,87%), à gestão e organização escolar (8,70%), ao fracasso escolar (8,70%), à inclusão (8,70%), ao aluno com distúrbio de comportamento (6,52%), e à formação de profissional de diferentes áreas do conhecimento (6,52%), – conforme está demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Temáticas abordadas pelas pesquisas empíricas ou de campo

Temáticas	Teses		Dissertações		Total	
	N	%	N	%	N	%
Atuação do psicólogo escolar junto aos docentes	1	8,33	8	23,53	9	19,57
Atuação do psicólogo escolar na avaliação psicológica	5	41,67	4	11,76	9	19,57
Atuação do psicólogo escolar e processos de aprendizagem	1	8,33	4	11,76	5	10,87
Análise do psicólogo escolar da prática pedagógica	1	8,33	4	11,76	5	10,87
Atuação do psicólogo escolar, gestão e organização escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo escolar e fracasso escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo escolar e distúrbios de comportamento	1	8,33	2	5,88	3	6,52
Atuação do psicólogo escolar e inclusão escolar	1	8,33	3	8,82	4	8,70
Atuação do psicólogo e escolar formação profissional	–	–	3	8,82	3	6,52
Total	12	100	34	100	46	100

A atuação do psicólogo escolar em conjunto com os docentes no contexto da escola foi um dos temas mais presentes nas produções de modalidade empírica. Relacionamos as dissertações de Facco (2007), Böck (2004), Costa (2007), Balduino

(2006), Prioste (2006), Polônia (2005) Hoelfelmann (2003), Paiva (2005) e a tese de Ribeiro (2006), perfazendo um total de 21%.

A tese de Ribeiro (2006) analisou as concepções e as práticas de professores de duas escolas do Distrito Federal do ensino fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em processo de alfabetização no ensino comum, identificando os significados que estão regulando as práticas de educação inclusiva. A autora concluiu que a inclusão escolar constituiu-se de um conjunto de crenças e valores que se expressaram pelo reconhecimento das diferenças dos alunos. Os professores encontravam-se em fase de reflexão/revisão de concepções, no esforço de construir práticas pedagógicas que pudessem produzir, por meio de interações dialógicas, possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Facco (2007) pesquisou a atuação docente na educação inclusiva. Para esse fim, o seu objeto de estudo foi a sala de aula de uma escola pública. Constatou que as práticas adotadas não incluíam os princípios básicos dessa perspectiva, pois faltavam planejamento e definição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos. A autora chamou a atenção para a necessidade de formação continuada de professores e de políticas públicas que orientassem as atividades docentes envolvidas nessa modalidade de ensino.

Os professores encontraram dificuldades para atuar em classes denominadas de inclusão em decorrência do insuficiente preparo profissional no que se refere ao conjunto de saberes, estratégias didáticas e metodologias específicas para trabalhar com os alunos com deficiência. A falta de recursos de toda ordem foi identificada por Costa (2007), Balduino (2006), Prioste (2006) e Tannous (2005). Além disso, elas alertaram sobre a dificuldade do estabelecimento de vínculos entre professores e alunos, intensificada tanto pela precariedade das condições de trabalho quanto pelas crenças e estereótipos sobre as crianças com deficiência. A precariedade do trabalho docente foi abordada por Böck (2004), que realizou sua pesquisa em uma instituição especial com os professores e identificou que as suas condições de trabalho poderiam gerar sofrimento e, conseqüentemente, doenças. Diante disso, a autora ressaltou a necessidade de se oferecer suporte psicológico a esses profissionais.

Hoelfelmann (2003), ao pesquisar a formação continuada em dois grupos de professores que atuavam na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, salientou que a dinâmica se mostrou eficaz, pois permitiu aos participantes novas ressignificações de práticas pedagógicas mais comprometidas com as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Polônia (2005) chamou a atenção para a necessidade de trabalhar em parceria com a família, já que essa prática favorece a elaboração de estratégias de aprimoramento e de modelos de colaboração, com implicações bem-sucedidas no processo acadêmico do aluno.

A ênfase dada às incapacidades de aprendizagem de pessoas com deficiência foi evidente nos trabalhos até aqui apresentados, merecendo a atenção, inclusive, dos estudos da avaliação realizada no contexto escolar ou em outros contextos. A temática avaliação foi pesquisada pelas teses de Mól (2007), Avoglia (2006), Anache (1997), Manzoli (1994), Machado (1996) e pelas dissertações de Sant'Anna (2007), Pereira (2006) e Mattos (1994), perfazendo um total de 21% do conjunto das produções.

Anache (1997), Machado (1996) e Neves (2001) alertaram sobre a necessidade de se construírem métodos e técnicas de avaliação psicológica que rompam com as concepções sobre as incapacidades de aprendizagem de alunos com queixa escolar, com ou sem deficiência. Os instrumentos estandardizados utilizados pelos profissionais para avaliarem as crianças encaminhadas eram insuficientes para compreender as causas do fracasso acadêmico e subsidiar a prática pedagógica. Mattos (1994) acrescentou que as análises das crianças são fragmentadas e incompletas e não conseguem atingir a complexidade da questão que envolve a pessoa com deficiência mental nos aspectos psicológicos, educacionais ou conceituais. Sugeriu a necessidade da participação do professor e dos demais atores envolvidos no processo de escolarização.

Os trabalhos citados, ao fazerem a crítica ao modelo de avaliação classificatória empregada, apontaram para a construção de uma prática que supere a visão determinista de constituição do sujeito, uma vez que as funções psicológicas superiores se constituem no processo de socialização. Essa abordagem desloca o eixo da avaliação do sujeito para os processos interativos. Machado (1996) afirmou que o diagnóstico é um processo multidimensional que requer que a pessoa seja entendida como um ser em mudança e com possibilidades para tal. Essa postura se fundamenta nos princípios da pesquisa participante.

Para Anache (1997), o processo de diagnóstico é um dos instrumentos de apoio educacional cuja finalidade é proporcionar informações não só sobre a extensão da deficiência mas também sobre as potencialidades do sujeito. Desse modo, estar-se-á “movimentando” os encaminhamentos e, conseqüentemente, mobilizando e envolvendo todos os membros da escola (criança, família, coordenador, professor, psicólogo), para que, juntos, possam compreender o aluno durante o processo de diagnóstico. Além disso, os resultados obtidos poderão proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas instituídas, principalmente as relacionadas às crianças com deficiência e com distúrbio de aprendizagem.

Sant’Anna (2007) investiu na tradução e adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico para crianças com paralisia cerebral, com o objetivo de construir procedimentos clínicos de Terapia Ocupacional. Em que pese ser essa uma preocupação de outra área de trabalho, esse estudo é um exemplo de esforços para o aprofundamento de pesquisas dessa natureza.

Pereira (2006) estudou junto aos professores os diferentes ritmos de sono e vigília de alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental de uma escola pública. As informações sugeriram que os sujeitos pesquisados que mais dormiam eram aqueles que já haviam vivenciado experiências de reprovação, por se sentirem entediados pela proposta de ensino a que eram submetidos. Isso demandou um alerta, a todos os envolvidos nesse processo, sobre a presença de mecanismos de exclusão escolar no interior do sistema de Progressão Continuada. Essa pesquisa chamou a atenção para a necessidade de se propor uma formação docente comprometida com o aluno real.

Esse compromisso se evidenciou nas produções que pesquisaram a aprendizagem em contextos educacionais como um processo interativo para onde convergem diferentes formas de subjetividade social, agregando configurações

subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo, de forma diferenciada, em diversas instituições e grupos. Destacamos a tese de Michels (2007) e as dissertações de Casarin (2007), Nascimento (2007), Abreu (2006) e Amaro (2004).

Michels (2007), ao investigar o processo de construção do conhecimento acerca da aprendizagem de uma criança com síndrome de Down, com ênfase na escrita, afirmou que o aluno com essa característica aprende no ensino comum, no entanto, investimentos da escola são imprescindíveis. Enfatizou a importância de se mobilizar o envolvimento de todos os que trabalham no espaço escolar, bem como o apoio ao ensino-aprendizagem, à avaliação do desenvolvimento real dos alunos e aos planejamentos mais significativos para eles.

Casarin (2007) pesquisou as implicações da organização familiar no processo de escolarização de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, alunos de uma escola de ensino comum da rede privada de ensino. Constatou a necessidade de orientação educacional tanto para a instituição quanto para os familiares.

Abreu (2006) estudou o desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental, na faixa etária de 9 a 11 anos de idade, matriculadas em uma turma especial da rede pública. Observou que essas pessoas desvinculavam o pensamento lógico da experiência prática, apontando para a necessidade de uma estrutura escolar que considere as peculiaridades do funcionamento mental das crianças com deficiência mental visando ao desenvolvimento de sua lógica interna, uma vez que elas manifestaram, durante o estudo, dificuldades na internalização e posterior transferência da classificação de conceitos apreendidos, quando submetidas a tarefas de natureza formal e reflexiva. Amaro (2004), ao analisar o processo de aprendizagem de crianças com deficiência em escola de educação infantil, reiterou a importância de se respeitar e conhecer a singularidade dos alunos, para melhor planejar e intervir em ações que beneficiem o seu desenvolvimento e a inclusão escolar.

Nascimento (2007) investigou “dramas e tramas” do não aprender de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública que apresentavam diagnóstico de problemas de aprendizagem. Os fatores que contribuíram para esse processo foram: a valorização dos problemas de ordem cognitiva, orgânica, genética, pedagógica, afetiva, atribuindo-os exclusivamente ao aluno, bem como a ausência do acompanhamento escolar pela família, a falta de oferecimento de um serviço de orientação psicológica e a falta de conhecimento sobre as dificuldades dos alunos em aprender os conteúdos escolares.

A prática pedagógica, definida como um conjunto de procedimentos de ensino, e de estratégias empregadas para promover o processo de aprendizagem dos alunos, foi tema da tese de Dechichi (2001) e das dissertações de Ferraz (2007), Márcia Moraes (2007) e Chaves (2006). Notem-se os esforços dos pesquisadores em estudar essa temática no interior de escolas públicas (estadual e municipal), visando contribuir para que o espaço escolar seja mais inclusivo.

Esses trabalhos, de modo geral, constataram que a transformação do ambiente da sala de aula para um contexto que promova o desenvolvimento do aluno

deficiente mental requer modificações na interação estabelecida entre professor e aluno. Essas modificações podem depreender da construção de outras formas de interpretação e percepção dos aspectos presentes no microsistema da sala de aula. Entre essas transformações, Dechichi (2001) concluiu que a exclusão de estudantes com deficiência mental do grupo de alunos passíveis de serem educados se dá pela expectativa que o docente tem de normalizá-los, e, desse modo, eles são inseridos no grupo de pessoas que permanecem à margem do processo educativo.

Chaves (2006) considerou o papel das mediações simbólicas utilizadas por surdos usuários da Linguagem Brasileira de Sinais em situação de interação entre si ou entre surdos e professor em um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Essa pesquisa, por meio da análise das estratégias desenvolvidas nesse processo para proporcionar a aprendizagem dos integrantes, sugeriu à Psicologia aprofundar os estudos sobre a capacidade cognitiva e outros aspectos da subjetividade implicados no processo de aprendizagem de surdos.

Ferraz (2007) realizou sua pesquisa em uma escola pública de 5ª a 8ª série, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas existentes em salas de aulas comuns, observando como o currículo tratou dos alunos com deficiências (física, sensorial, mental ou múltipla). Ela concluiu que os professores, em sua maioria, não utilizavam práticas diferentes para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua aprendizagem por meio do acesso ao currículo, que fora apenas flexibilizado em alguns momentos para atender às necessidades específicas de alunos com algum tipo de deficiência.

Marcela Moraes (2007) tratou da mediação pedagógica de docentes de uma escola polo do Projeto Espaço Criativo, proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Esse Projeto visava usar a arte como possibilidade de incluir as crianças com deficiência. A autora identificou que as atividades são padronizadas e monótonas e acrescentou que a inclusão não ocorria, sobretudo quando se tratava de pessoas com deficiência mental.

A dissertação de Paiva (2005) abordou a temática indisciplina e sua relação com a constituição dos sujeitos no cotidiano de uma sala de aula do ensino fundamental. As relações estabelecidas entre professores e alunos, sob a égide de uma lógica disciplinar de controle e vigia, reproduziam situações de autoritarismo que contribuem para o fracasso escolar. Esse trabalho está relacionado à inclusão escolar e não especificamente à Educação Especial, visto que abordou as estratégias de condução das práticas educativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. No entanto, ele estava catalogado como pertinente aos descritores por nós adotados. Certamente, o assunto em pauta tem colaborado para a exclusão de parcelas de alunos do sistema escolar, referendada pelo diagnóstico patologizante.

A educação inclusiva é uma concepção que expressa a necessidade de construção de uma sociedade que respeita e a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas à população de pessoas com deficiência. Ocorre que essa população tem sua história marcada pela sua ineficiência e incapacidade. No que tange à sociedade do conhecimento, essa situação se aprofunda e ganha diversos contornos e notoriedade.

A escola, uma das principais instituições de ensino, recebe o impacto das mudanças sociais, que são muito mais aceleradas do que as que ocorrem no seu interior. Esse fato exige dos seus profissionais mudanças pessoais e estruturais, o que envolve a gestão da escola e, conseqüentemente, a condução do processo pedagógico.

No interior das escolas, incluindo as especiais, há diferentes formas de exclusão, seja na organização endógena de seu sistema de gestão, seja na proposta de atendimentos, que, em muitos lugares, assumiu um caráter mais assistencial do que educacional, colaborando para a manutenção de preconceitos sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiências, sobretudo daqueles com deficiência mental. Por isso as transformações devem ocorrer em todas as instâncias da escola.

Gonçalves (2007) e Silva (2006) abordaram o sistema de gestão escolar; a organização escolar foi objeto de pesquisa de Fernandes (2007) e Maria das Graças Araújo (2006). Gonçalves (2007) analisou uma experiência de gestão participativa em uma escola de educação básica. Destacou a necessidade de apoiar os gestores, professores, funcionários, alunos e pais no processo de avaliação da estrutura e funcionamento dessa instituição, visando ao acesso e à permanência de todos os cidadãos até a conclusão de seus estudos. Silva (2006) focou a atuação do diretor como articulador do projeto pedagógico, sobretudo para a promoção de uma cultura de inclusão de alunos com deficiência e de outras pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

84

Fernandes (2007), ao considerar as características comportamentais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região da grande Florianópolis/SC, pôde constatar que o psicólogo escolar tem atuado como mediador e coordenador de estratégias de enfrentamento do desafio do cotidiano. Em consequência disso, há registros de práticas em conjunto com os professores, bem como da articulação de projetos coletivos. Maria das Graças Araújo (2006) ressaltou a necessidade de qualificar os pedagogos para atuarem nessa perspectiva.

O fracasso escolar entendido como o mau êxito no desempenho de tarefas acadêmicas por parte de alunos e que tem se configurado sob a forma de evasão e repetência foi o tema da tese de Neves (2001) e das dissertações de Dalsan (2007), Tanaka (2007) e Marcela Moraes (2007). Os autores afirmaram que esse fenômeno, que tem atingido a maioria dos alunos das escolas públicas, é construído pelo próprio sistema escolar, resultado da influência dos fatores socioeconômicos e culturais na aprendizagem. Sob esse prisma, a escola não atende às necessidades das crianças provenientes das camadas pobres; as diferenças culturais desses alunos se tornaram obstáculo para a sua escolarização. Os preconceitos raciais e sociais presentes na vida cotidiana da escola são fatores determinantes da exclusão de segmentos de alunos negros e de classe social e econômica menos favorecida.

Tanaka (2007) avaliou a construção da imagem simbólica ante a inclusão escolar sobre a deficiência e observou que, no transcurso da história, a *diferença* compõe a imagem simbólica e coletiva, atravessando o tempo e o espaço escolar, e, algumas vezes, resulta em comportamentos preconceituosos em relação à inclusão

de crianças com deficiência. De posse das reflexões produzidas a partir das análises dos contos de fadas, entendeu que podemos dialogar com os docentes, promovendo a formação de uma consciência crítica sobre o preconceito e histórias de exclusão. Nessa perspectiva, os problemas de comportamento das crianças com essas características foram objetos de estudos da tese de Silveira (2006) e das dissertações de Nunes (2007) e Dupas (2007), quando defenderam a necessidade de uma parceria entre escola e família para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e promover uma cultura decorrente dos princípios da educação inclusiva. Isso exige a construção de programas que visem ao acolhimento, à orientação e ao acompanhamento contínuo dos familiares para que possam contribuir para o êxito do processo pedagógico.

Dalsan (2007) focalizou o enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública. Tendo como base o seu cotidiano, enfocou as relações, as concepções, as práticas escolares, as condições precárias de trabalho dos educadores e as políticas públicas que atravessam a escola, perpetuando a exclusão dos alunos das classes populares, distanciando-os do seu direito de escolarizar-se. Participaram desse projeto os gestores, os professores (classes comuns e grupos de apoio), a coordenadora pedagógica e a psicopedagoga. A autora afirmou a necessidade de uma escuta diferenciada da escola, bem como de projetos coletivos para romper com a visão hegemônica de que o fracasso escolar é responsabilidade individual, ora do aluno, ora da família, ora do professor. Além disso, chamou a atenção para as políticas que atravessam o interior das escolas e penalizam a escolarização de parcelas de alunos oriundos das classes populares.

A inclusão escolar foi objeto de estudo da tese de Emílio (2004) e das dissertações de Tannous (2005) e Cassoli (2006). Emílio analisou o cotidiano de uma escola de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio empenhada em realizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A autora analisou as suas experiências como psicóloga e pesquisadora no contexto, alertando para tramas e dramas vividos por ela para viabilizar o processo de inclusão. Além disso, resgatou a dimensão subjetiva, ou seja, as crenças, os valores e os preconceitos que os profissionais, os familiares e os alunos possuem sobre as pessoas que apresentam deficiência. Esses aspectos que perpassam as relações sociais precisam ser cuidadosamente considerados no trabalho do psicólogo escolar. Explicando melhor, o fato de um aluno acompanhar o processo pedagógico proposto pela escola não é o suficiente para considerá-lo incluído. Estar incluído significa pertencimento ao grupo social, que se reúne por afinidade de interesses e motivações. Há que se mediar conflitos e ambiguidades para superar as práticas de exclusão.

Cassoli (2006), ao realizar um estudo de caso de um aluno com deficiência visual no interior da escola, informou que a educação inclusiva demanda mudanças radicais na compreensão dos sujeitos, na estrutura da escola e na formação dos profissionais. Há que se indagar se as mudanças são substanciais para transformar a condição de incapacidade da parcela da população que fracassa na escola.

O tema sobre a formação profissional esteve presente nas dissertações de Gláucia Araújo (2006), Jorqueira (2006) e Tadros (2006). Eles enfatizaram a necessidade de uma formação comprometida com práticas inclusivas, sendo a

formação continuada uma das possibilidades. Gláucia Araújo (2006) ponderou que a prática profissional do psicólogo no atendimento das necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental da rede pública de ensino precisa de uma ação interdisciplinar pautada na aceitação da diferença, do respeito à singularidade de cada criança. Nessa perspectiva, os cursos de formação do psicólogo devem avançar na construção de um suporte teórico e metodológico que reconheça a política de inclusão.

Na categoria de aprofundamentos teóricos, encontramos trabalhos relacionados à avaliação psicológica, aprofundamento conceitual e metodológico. A dissertação de Noronha (2006) tratou de aspectos relacionados com a cultura escolar, com destaque para a literatura infanto-juvenil, reiterando a ideia já apresentada no trabalho de Tanaka (2007) sobre a cultura do preconceito presente nas instituições de ensino, fator determinante para a exclusão das pessoas com deficiência.

Os fundamentos da avaliação psicológica foram objetos das teses de Walger (2006) e Mendes (1995) e da dissertação de Mindrisz (1994). Os autores mostraram que a abordagem psicométrica orientou as práticas de avaliação e diagnóstico.

Mindrisz (1994) e Mendes (1995), ao discutirem a construção científica do conceito de deficiência mental e as suas implicações para a realidade educacional, apontaram para os limites do diagnóstico classificatório decorrente de uma compreensão de deficiência mental pautada exclusivamente em critérios psicométricos. Russo (1994) aprofundou aspectos teóricos e metodológicos sobre as contribuições de Vygotsky para a educação especial. Salientou que o processo de avaliação deve ser orientador na construção de propostas de ensino que promovam a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os diferentes enfoques dos trabalhos analisados sinalizaram a necessidade de se problematizarem os construtos que orientam as práticas dos psicólogos em diferentes contextos educacionais, sobretudo com relação à população identificada como sendo da educação especial. Em que pese a presença de 4% do total de trabalhos (dois) que se debruçaram sobre as deficiências sensoriais (visual e auditiva), note-se que a inserção da Psicologia Escolar nesse campo de referência ainda ocorre por meio de problemas oriundos das dificuldades de se promover o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência mental e com problemas de aprendizagem.

As contribuições das produções acadêmicas no campo da Psicologia Escolar/Educacional e educação especial permitiram-nos tecer algumas considerações sobre as mediações construídas nesse campo de referência, com as quais encerraremos esta etapa deste trabalho.

Mediações da Psicologia Escolar e educação especial

Os trabalhos analisados indicaram que a educação inclusiva se referiu à necessidade de se elaborar uma proposta política e pedagógica cujo objetivo seja a transformação da cultura escolar; por outro lado, a inclusão escolar referiu-se ao acesso aos bens e serviços educacionais, portanto, não podem ser consideradas

sinônimas. Alguns trabalhos abordaram instituições especiais, mas com o intuito de apontar as contradições entre as práticas educativas e os discursos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, visando às mudanças institucionais. Evidenciou-se a necessidade de promover ações voltadas para o esclarecimento das determinações ideológicas e filosóficas, das tendências educacionais e da concepção de educação/ensino.

A atuação do psicólogo escolar junto ao corpo docente revelou a urgência de investimentos na formação. Há uma lacuna nos cursos de graduação de professores que não foram suficientes no oferecimento de conhecimentos e estratégias didáticas consideradas necessárias para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Além disso, outros aspectos foram destacados, como a formação pessoal desse profissional, visando garantir espaços de interlocução para proporcionar reflexões sobre crenças, valores e preconceitos presentes no âmbito educacional. Esses aspectos se referem à subjetividade individual (Gonzalez Rey, 2003). As intervenções nas relações interpessoais entre professores, entre professores e direção, entre professores e familiares, entre professores e alunos, entre alunos e entre alunos e outros segmentos apresentaram-se como necessárias para promover a qualidade de ensino dos envolvidos, em diferentes situações e espaços, institucionalizados ou não.

Procedimentos de avaliação mostraram-se importantes para subsidiar os profissionais para a construção de propostas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência e daqueles que apresentam problemas de aprendizagem. As práticas fundamentadas em uma atuação crítica levam os docentes a valorizarem as expressões da aprendizagem, considerando-as para promover novas propostas de ensino. Desse modo, cabe ao psicólogo escolar observar os aspectos intersubjetivos constitutivos na relação entre os agentes educacionais, para favorecer a construção de uma cultura fundamentada na perspectiva da educação inclusiva.

Existem várias barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de suas políticas públicas. Questiona-se o tipo de inclusão que se propõe e o que se executa. As transformações necessárias para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento requerem mudanças substanciais no trabalho pedagógico, que dependem das mudanças na concepção de escola, bem como da organização do sistema educacional. Portanto, há necessidade de investimentos do psicólogo escolar, junto aos órgãos de gestão escolar, na construção de um trabalho coletivo envolvendo direção, professores, servidores, comunidade, os fóruns de deliberações, os conselhos e outras instâncias que se fizerem oportunas, para promover estratégias e ações comprometidas com a qualidade da educação para todos, indistintamente.

Considerações finais

Coube-nos reunir neste artigo um conjunto de referências produzidas sobre a prática do psicólogo escolar na educação especial sob a perspectiva da educação

inclusiva, identificando as respostas produzidas no interior da academia para enfrentamento do desafio de construir uma proposta pedagógica que seja válida para todos os alunos com características de aprendizagens distintas em um ambiente educacional homogeneizador.

A inserção do psicólogo escolar tem se ampliado para além da prática de diagnosticar as deficiências. Ainda que essa atividade seja tradicional, requer um outro desenho teórico e metodológico que ofereça subsídios para que os profissionais e familiares possam planificar uma proposta pedagógica que favoreça a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Em que pese a abrangência do conceito de necessidades educacionais especiais, as deficiências ainda são as mais consideradas, com destaque para a deficiência mental, sobretudo no que se refere às críticas ao modelo de avaliação, e para a compreensão dos processos de aprendizagem desse grupo de alunos, sob a ótica de que o espaço escolar é o lugar social que pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Há fortes indicadores da construção de outra versão de educação, exigindo uma prática que venha colaborar para a transformação da cultura escolar, envolvendo os docentes, os alunos, os familiares, os diretores e outros profissionais presentes no cotidiano da instituição no processo de avaliação da estrutura e funcionamento das escolas, visando garantir o acesso à escola e ao currículo, para que os alunos permaneçam e concluam sua escolaridade.

Os aspectos estudados estão prioritariamente centrados nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, expressando um esforço de valorizar as relações presentes na escola, mediando conflitos, reflexões e ações que superem as práticas de patologização e de medicalização de alunos que manifestam dificuldades de aprender, apresentem eles deficiências ou não. Outros assuntos de igual relevância foram pesquisados, entre eles gestão, processos de inclusão e formação profissional, revelando a ampliação do campo de atuação do psicólogo escolar. Os trabalhos indicaram a necessidade de inserção desse profissional em órgãos de controle social e nas políticas públicas.

As mediações ganharam relevo nas atividades de assessoria ao projeto político-pedagógico da escola, na avaliação do trabalho dos profissionais envolvidos, na colaboração com a formação técnica favorecendo a integração entre os membros da equipe, na avaliação institucional, delineando estratégias necessárias para promover a inclusão dos alunos com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva. Nessa esteira, as organizações de oficinas, cursos e pesquisas apresentaram-se como um dos caminhos viáveis para facilitar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas instituídas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 2, p.117-134, 1995.

ANACHE, A. A. O psicólogo nas redes de serviço em educação especial: desafios em face da inclusão. In: MARTINEZ, M. A. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 95-114.

ANTUNES, M. A M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre a sua constituição*. São Paulo, SP: Unimarco, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, F. C. de A. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 17-36.

GONZÁLEZ REY, F L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, SP: Thomson-Pioneira, 2003.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, SP: Quero, 1991.

Alexandra Ayach Anache, psicóloga e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é docente e pesquisadora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

alexandra.anache@gmail.com

Anexo
Corpus documental obtido em pesquisa na
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Portal da Capes

ABREU, M. C. B. F. *Desenvolvimento de conceitos em crianças com deficiência mental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2006.

AGUIAR, T. M. B. *O discurso (psico)pedagógico sobre a adolescência: análise dos impasses docentes provocados pela teorização da adolescência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

AMARO, D. G. *Indícios da Aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação do cotidiano escolar*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

ANACHE, A. A. *Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1997.

ARAUJO, Gláucia M. G. *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nos atendimentos às queixas escolares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2006.

90

ARAUJO, Maria das Graças. *Opinião de psicólogos sobre o seu preparo profissional para atender às necessidades básicas das crianças com deficiência mental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Sergipe (UFSe), 2006.

AVOGLIA, H. R. C. *Avaliação psicológica: a perspectiva sócio-familiar nas estratégias complementares à prática clínica infantil*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

BALDUINO, M. M de M. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília UnB), Brasília, DF, 2006.

BÖCK, G. L. K. *A Síndrome de Burnout e o trabalho na "Educação Especial": um olhar sobre as percepções dos educadores*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.

CASARIN, N. E. F. *Família e aprendizagem escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2007.

CASSOLI, R. A. *As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão, uma história de exclusão*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2006.

CHAVES, H. V. *Estratégias de mediação e construção compartilhada de conhecimentos entre surdos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, CE, 2006.

- COSTA, M. C. S. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.
- DALSAN, J. *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica do cotidiano escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2001.
- DUPAS, M. A. *Psicanálise e educação: a construção do vínculo e o desenvolvimento do pensar na prevenção de agravos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.
- EMÍLIO, S. A. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços amarras e nós no processo de inclusão*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.
- FACCO, M. A. *Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.
- FERNANDES, C. S. *Características dos comportamentos profissionais de psicólogos que atuam em organizações escolares na região de Florianópolis/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.
- FERRAZ, R. B. *Escola pública: um espaço a ser apropriado por alunos com deficiência*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.
- GONÇALVES, C. L. *Gestão e participação: subjetividades em relação*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.
- HOEFELMANN, C. D. R. *Grupos de estudo como modalidade de formação continuada para uma educação inclusiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, RS, 2003.
- JORQUEIRA, A. C. *Expectativa do professor com relação a atuação do fisioterapeuta no processo de inclusão escolar com ênfase no brincar da criança com deficiência física*. 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2006.
- MACHADO, A. M. *Reinventando a avaliação psicológica*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1996.
- MANZOLI, L. P. *Classe especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1994.
- MATTOS, A. E. *O educador no contexto do diagnóstico integral para o portador de deficiência mental na escola pública*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1994.

- MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 1995.
- MICHELS, L. R. F. *Aspectos-chave de construção do conhecimento: considerações acerca da aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down no processo de ensino regular*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2007.
- MINDRISZ, R. K. *A tirania do QI: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental*. 1994. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1994.
- MÓL, D. A. R. *Avaliação das habilidades cognitivas em crianças com e sem indicação de dificuldades de aprendizagem pela Bateria Woodcock-Johnson III*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-Campinas), Campinas, São Paulo, SP, 2007.
- MORAES, Marcela C. de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência e arte: um olhar sobre o Projeto Espaço Criativo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2007.
- MORAES, Márcia C. A. F. *A influência das atividades expressivas e recreativas em crianças hospitalizadas com fissura labiopalatina*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC), Bauru, SP, 2007.
- NASCIMENTO, R. de C. S. N. *Dramas e tramas do não aprender: significações sobre o sujeito que apresenta dificuldades de aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2007.
- NEVES, M. M. B. da J. *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2001.
- NORONHA, L. F. F. *A representação da deficiência na literatura infanto-juvenil nos tempos de inclusão*. 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.
- NUNES, M. M. de S. *A percepção familiar em crianças com ou sem transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno desafiador opositivo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2007.
- PAIVA, N. S. G. *A (in) disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2005.
- PEREIRA, M. R. dos P. *Demandas da escola e necessidades de alunos de ensino fundamental ciclo I (1ª à 4ª série) ciclo II (5ª à 8ª séries): um estudo sobre os ritmos de sono e vigília*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

POLÔNIA, A. C. *As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2005.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidade: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

RIBEIRO, J. C. C. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escola.* 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, 2006.

RUSSO, L. A. B. *Algumas contribuições do sócio-interacionismo para se pensar sobre a prática pedagógica na educação especial.* 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1994.

SANT'ANNA, M. M. M. *Tradução e adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do modelo lúdico para crianças com paralisia cerebral.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

SILVA, C. L. *O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir do enfoque sócio-histórico.* 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2006.

SILVA, L. J. A. de L. e. *Possíveis influências da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

SILVEIRA, L. M. de O. B. *A interação família-escola frente aos problemas de comportamento da criança: uma parceria possível?* 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2006.

TANAKA, L. M. *Contos de fadas e a construção de imagem simbólica coletiva frente à inclusão escolar.* 2007. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2007.

TANNOUS, G. S. *Inclusão de aluno com deficiência mental: experiências psicossociais de professores da escola pública.* 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2005.

TADROS, T. O. F. *O discurso e a atividade: uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perdas auditivas.* 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

VIEIRA, P. A. C. *Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldades de aprendizagem.* 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

WALGER, A. A. R. *Psicometria e Educação: a obra de Isaias Alves.* 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

A Psicologia na educação superior: ausências e percalços

Sônia Maria Rocha Sampaio

Resumo

95

A ideia de que a Psicologia da Educação e Escolar está voltada com exclusividade para a educação infantil, para o ensino fundamental e o médio é generalizada não apenas no Brasil. Neste trabalho, são analisados e criticados artigos já publicados e que tratam da pesquisa e da intervenção do profissional psicólogo no âmbito da educação superior, extraindo daí, e de um olhar sobre as demandas dos setores juvenis que nele ingressam, ideias para a oxigenação e para a reorientação das práticas do campo psi. A entrada de estudantes de origem popular nas universidades brasileiras, via políticas de ações afirmativas, vem definitivamente exigir que políticas públicas apresentem respostas que resultem em suporte efetivo a todos os que ingressam nessas instituições, especialmente nos anos letivos iniciais. Pensamos que a proposição dessas políticas e sua execução solicitam o olhar do profissional psicólogo interessado não apenas em resultados acadêmicos, mas em propiciar convivência de qualidade aos recém-ingressos no seio da comunidade universitária.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; educação superior; ações afirmativas; juventude.

Abstract

Psychology in higher education: gaps and obstacles

It is a widespread idea, also in Brazil, that Educational Psychology is exclusively concerned with pre-primary, primary, lower and upper secondary education. This paper, accordingly, analyzes and criticizes published papers about research and intervention of professional psychologists in higher education. Considering this and also the demands of the students enrolling in higher education, one looked for ideas intended to refresh and reorder the psychologists' practice. The entrance of economically lower class youths in the Brazilian universities through affirmative action policies definitely urges an effective State support to these same students at least in the beginning of their academic life. One thinks that these policies require a psychologist concerned not only with academic results, but also with the quality of first-year students' social interaction.

Keywords: Educational Psychology; higher education; affirmative actions; youths.

Introdução

96

Para construir este artigo, parto do comentário de três trabalhos publicados na revista da Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. O primeiro, publicado em 2006, no qual seus autores avaliam a produção científica nessa área, num período de dez anos (1996 a 2005), tomando como base os artigos aceitos e publicados nessa revista; o segundo, de 2004, analisa a produção científica em Psicologia Escolar e Educacional voltada para o ensino superior em duas universidades paulistas; e o terceiro, publicado em 2001, trata especificamente do ensino superior como novo espaço de atuação para o psicólogo.

Defendo a tese de que as universidades e seus públicos são espaços praticamente inexplorados pelos psicólogos que se debruçam sobre a área da educação e que, quando esses profissionais atuam nessas instituições, existe a forte inclinação de reproduzir, *grosso modo*, o que eles já vêm fazendo nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Desamparados pela insistente ênfase clínica dos cursos de psicologia e restritos por currículos que ainda passam ao largo da realidade socioeducacional brasileira, mesmo aqueles estudantes que escolhem a área da educação encontram-se em condições desfavoráveis para atuar em contextos complexos e que exigem competências em diferentes domínios tanto intra quanto extrapsicológicos.

É importante sublinhar que, de forma geral, essa "preferência" pela infância, que foi seguida por uma preocupação com adolescentes, reflete-se também na psicologia do desenvolvimento. A "juventude" entra nas pautas de preocupação

da psicologia brasileira, especialmente, quando diverge, transgride, desajusta ou desconcerta. É como se, passada a transição do que se convencionou chamar “adolescência”, os indivíduos não necessitassem mais daquilo que temos a oferecer, em especial, se estão pretensamente abrigados de intempéries sociais no interior de cursos universitários.

O que nos propomos é justamente indagar acerca de novas possibilidades de inserção de psicólogos, provocando a abertura para examinar o que temos feito e, especialmente, o que não temos. Em alguma medida, este artigo nos convida a olhar e indagar o nosso próprio vazio. As universidades como espaços dedicados à formação acadêmica das elites começam a ser questionadas pelos movimentos sociais. Pouco a pouco, de forma ainda tímida, é apenas recentemente e já no século 21 que elas começam a movimentar-se para garantir reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, afro-descendentes, quilombolas e indígenas, populações que normalmente habitam bairros periféricos.

Ao menos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atuo como docente e gestora, que adotou em 2005 a política de cotas como parte de sua proposta de ações afirmativas¹ (Almeida Filho *et al.*, 2005), o cotidiano acadêmico modifica-se radicalmente,² tendo agora, não apenas nos cursos menos procurados, mas naqueles reservados às elites, estudantes de origem popular.

A leitura desses três artigos deu origem a inúmeras perguntas, todas elas intrigantes. Além de apresentá-las e propor ao leitor uma possibilidade de compreensão, vou tentar, a partir do que penso serem os grandes desafios contemporâneos das nossas universidades públicas, sugerir possibilidades para nossa movimentação tanto profissional quanto como pesquisadores e extensionistas nesses espaços.

97

Sobre o quê as conclusões dos artigos nos interpelam?

O artigo em que é avaliada a produção científica na área, como referido no texto – cientometria –, traz uma conclusão no mínimo curiosa: o nível escolar mais estudado ao longo desses dez anos foi o ensino superior:

Avaliou-se a distribuição dos artigos considerando o nível de escolaridade dos participantes dos estudos. Na Tabela 6 aparecem os percentuais relativos à frequência de pesquisas focalizando aqueles participantes. *É possível observar-se que o ensino superior foi o nível mais pesquisado*, contudo em um número considerável de artigos não foi possível identificar o nível de escolaridade dos participantes (Oliveira *et al.*, 2006, p. 286, grifo nosso).

¹ O Programa de Ação Afirmativa da UFBA estrutura-se em quatro eixos: Preparação: ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público fundamental e médio; Ingresso: isenção de taxa de inscrição, ampliação de vagas em cursos de graduação e sistema de cotas; Permanência: revisão da grade de horários com a abertura de cursos noturnos, implantação de tutoria e acompanhamento acadêmico, ampliação dos programas de apoio ao estudante na forma de bolsas de estudo, bolsas-residência e auxílio alimentação; Pós-permanência: fomento à conclusão dos cursos e preparação para o mercado de trabalho. (Almeida Filho *et al.*, 2005).

² Há um texto, de 2007, criado na UFBA por alunos bolsistas do Programa Conexões de Saberes, mantido pela Secad/MEC, chamado “Estudante de Tipo Novo”, no qual, de forma bem humorada, os estudantes descrevem suas difíceis condições para continuar seus estudos tendo sido admitidos pelo Programa de Ações Afirmativas, além de criticar a discriminação que sofrem por parte de colegas e funcionários.

Ou seja, ao que parece, o psicólogo atuante volta-se para a infância e para a adolescência e, quando esse psicólogo é um pesquisador, o que se confunde com “professor universitário”, realiza suas coletas com os sujeitos mais disponíveis, ou seja, os alunos dos cursos de graduação. Isso não pode, de forma alguma, ser confundido com “nível de ensino mais estudado”, o que nos levaria, inevitavelmente, a uma falsa conclusão. Diz ainda o mesmo artigo: “No caso do ensino superior é uma área que tem sido utilizada como contexto para diversos estudos *por oferecer uma amostra por conveniência*” (Oliveira *et al.*, 2006, p. 291, grifo nosso).

Considerando estudos que utilizam metodologias quantitativas com grandes populações, é sabido que essa forma de conceber uma amostra é a menos confiável de todas, impedindo generalizações e conclusões.

Não é que a pesquisa se volte para o ensino superior porque nele enxerga uma prioridade ou zona de alto interesse. O que o próprio texto conclui é que artigos são apresentados relatando estudos realizados com os sujeitos à mão, disponíveis e numa situação muito confortável para quem coleta os dados: não é preciso sair das salas de aula ou dos laboratórios de pesquisa para obtê-los. Assim, os trabalhos analisados não tinham como foco e temática questões relativas à educação superior, os informantes desses estudos é que eram universitários, especialmente iniciantes ou concluintes.

Nesse mesmo artigo, quando se apresenta a distribuição do material por temas, é possível identificar que os testes/construção de instrumentos têm a maior incidência (10,4%), seguido por métodos de ensino-aprendizagem (9,5%) (Oliveira *et al.*, 2006, p. 288). Apenas um artigo foi localizado em orientação profissional, talvez um dos temas importantes a ser considerado no ambiente acadêmico, tendo em vista que é com frequência que o abandono de um curso universitário está associado a uma escolha precoce e inadequada por parte dos jovens (Ribeiro, 2003).

É possível ainda refletir, a partir da leitura do artigo em questão, que universidades e pesquisadores têm produzido e divulgado um conhecimento distante da lida cotidiana vivenciada pelos psicólogos inseridos em ambientes muito distintos e com níveis altíssimos de exigência. O mais agravante é pensar que são exatamente esses pesquisadores os responsáveis pelo ensino nos cursos de graduação e que deveriam formar os estudantes para atuar em realidades complexas e superar as formas tradicionais de atuação psicológica baseadas na “queixa escolar”, resultando na adoção de padrões medicalizados de compreensão da escola e de seus atores.

O corte existente entre a pesquisa e a intervenção ou atuação profissional confirma-se com a observação, que cita Del Prette:

Mas ainda há muito que ser conquistado, principalmente em relação à pesquisa científica, há profissionais que desenvolvem suas atividades em situações escolares afastados do campo científico e há os profissionais envolvidos com pesquisas científicas, atuando e produzindo conhecimentos em universidades. (Del Prette, 1999, *apud* Oliveira *et al.*, 2005, p. 285).

As autoras sublinham a distância significativa que ainda existe entre a atuação dos profissionais e o que é produzido na academia, resultando em que esse conhecimento não impacte a prática profissional. Mas elas igualmente apontam que

já se nota [...] um direcionamento dos trabalhos no caminho de intersecção entre teoria e prática (Oliveira *et al.*, 2006, p. 285).

O estudo de Bariani *et al.* (2004), sobre a produção em psicologia escolar no ensino superior, identificou três categorias temáticas nos trabalhos avaliados: corpo discente (perfil, desempenho, relações interpessoais, formação profissional e desenvolvimento pessoal); corpo docente (formação e trabalho docente); e, por último, processo de ensino-aprendizagem (motivação, avaliação do desempenho e avaliação de disciplinas/curso). A primeira e a terceira categorias aparecem como majoritárias, ambas com 38,2% dos trabalhos analisados, enquanto que a categoria corpo docente aparece com uma incidência de 23,6% (p. 19-20). As autoras ainda chamam a atenção para a carência de estudos experimentais na amostra estudada e a predominância de estudos descritivos (p. 21). Assim, temos duas novas questões a considerar.

A primeira questão é sobre o foco dos trabalhos examinados que traduzem uma preocupação antiga e, ao mesmo tempo, questionável: o “escrutínio” da população de alunos, especialmente voltado para a identificação do “perfil” dela, e a ênfase no que se convencionou chamar de “ensino-aprendizagem”. Esta última expressão, de uso corrente e que eu considero como um repertório interpretativo³ desse campo de saber, dispensa definições e questionamentos como todo lugar comum, algo que não se sabe muito bem o que é na verdade. Kubo e Botomé (2001, p. 136) já problematizam essa noção, chamando nossa atenção sobre aquilo que se denomina de “ensino-aprendizagem”: apenas um nome para um complexo sistema de interações entre professores e alunos e que raramente se deixa claro que as palavras componentes da expressão referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Os trabalhos nada dizem acerca do que é proposto aos alunos e sob que condições.

O certo é que vivemos, há longo tempo, uma hegemonia do “ensino” sobre a “aprendizagem”; quando essa é tratada, a preocupação é maior para as razões de sua não ocorrência do que para as condições tanto ambientais quanto subjetivas a serem disponibilizadas e mobilizadas para que ela ocorra. Ou então, a preocupação recai sobre as técnicas e metodologias focadas em objetivos em detrimento da interferência crítica e criativa dos dois autores fundamentais da educação: o professor e o aluno. Sem contar as intermináveis discussões sobre currículo que insistem na perspectiva conteudista em detrimento do currículo itinerância,⁴ o qual parece, finalmente, estar sendo contemplado na reforma universitária atualmente em curso no Brasil.

A segunda questão diz respeito ao número de pesquisas que se autodenominam como descritivas (91%), grande parte delas ditas de caráter etnográfico, embora as autoras (Bariani *et al.*, 2004), usando as características sugeridas por Bogdan e Biklen (1994), não as localizem completamente nesses estudos. Mas é interessante pontuar

³ Chamamos de repertório interpretativo o conjunto de termos, conceitos, lugares-comuns e figuras de linguagem utilizados para falar de um fenômeno específico. Sendo produções culturais e estando inscritos nos textos, imagens e lugares de memória que constituem o imaginário social, os repertórios são melhor compreendidos quando abordados no tempo longo da história” (Spink, 2001, p. 1278).

⁴ Chamo de “currículo itinerância” o tipo de percurso acadêmico em que o aluno pode escolher, segundo seus interesses, a maior parte dos componentes curriculares disponibilizados.

a predominância do estudo descritivo, pois isso aponta na direção de um cuidado dos pesquisadores diante de algo que por ser tão familiar é, talvez exatamente por isso, um campo desconhecido. Quando sabemos muito pouco sobre algo, é prudente explorar e descrever antes de nos lançarmos em outros formatos de pesquisa que requerem um mapeamento antecipado do terreno.

As próprias autoras sugerem a realização de pesquisas de cunho qualitativo que deem conta de uma compreensão mais larga, e eu acrescento vivencial, do ensino superior. Pesquisas que ultrapassem o caráter meramente sociodemográfico para dedicar-se àquilo que as estatísticas não informam: quais os recursos que trazem os estudantes para a universidade? Como aprendem a ser estudantes? Os alunos ditos “não-tradicionais” – os mais velhos, os muito novos, as jovens mães, os moradores de bairros periféricos, os que necessitam compartilhar estudo e trabalho, os deficientes, os negros, os mestiços e os nativos – trazem, para o espaço acadêmico, expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias. Confirmam essa opinião as autoras:

O ensino superior pode ser considerado uma agência comprometida em oferecer oportunidades para a formação integral de seus estudantes. Nesse sentido, deveria se dedicar mais intensamente à compreensão do desenvolvimento, das mudanças, dificuldades e realizações do corpo discente. (Bariani *et al.*, 2004, p. 20).

A adoção da perspectiva qualitativa nos estudos sobre a vida universitária em nada reduz a cientificidade dos estudos; precisamos, definitivamente, virar a página do tempo em que apenas eram considerados, como verdadeira pesquisa em ciências humanas, os estudos quantitativos ou aqueles apoiados em desenhos experimentais. Ao contrário, os estudos descritivos, qualitativos e, em especial, aqueles que adotam a perspectiva etnográfica trazem para a cena os fenômenos, as experiências, os saberes silenciados e a vida dos autores da educação. Como diz, radicalizando, Wittgenstein (2005), toda explicação deve ceder lugar à descrição dos fenômenos.

O terceiro artigo que trago para iluminar essa discussão, de autoria de Serpa e Santos (2001, p. 27), tinha “[...] como objetivo identificar a existência de estruturas de atendimento e orientação ao universitário; caracterizar os serviços e programas oferecidos; verificar a composição da equipe profissional; a existência e atuação do psicólogo escolar na equipe e avaliação dos serviços e programas”. As autoras, após uma revisão da literatura sobre o tema em questão, concordam que é preciso ampliar o foco da ação dos psicólogos no ensino superior, para que eles não privilegiem apenas questões de ordem cognitiva, relacionadas ao desempenho acadêmico dessa população, mas incluam em sua pauta profissional o desenvolvimento de “[...] estratégias preventivas frente às constantes e rápidas mudanças tecnológicas e sociais que estão a exigir da ciência, e especialmente da Psicologia, respostas para a solução dos problemas gerados por estas transformações” (p. 29). Esse estudo obteve seus dados de instituições públicas, privadas e de caráter comunitário.

Das 61 instituições que responderam ao questionário enviado pelas pesquisadoras, 49 declaram ter algum tipo de Serviço de Atendimento ao Estudante

(SAU); 34 delas oferecem atendimento psicológico ou social; 22 oferecem atendimento educacional; e 19 dizem desenvolver ações voltadas para a saúde. As autoras identificaram que nesta última categoria podem ser encontrados atendimento médico, psiquiátrico e odontológico, terapia ocupacional, serviços de enfermagem, nutrição, clínica geral, clínica do trabalho e primeiros socorros. Em cerca de metade dessas instituições (31), o psicólogo está presente nessas equipes, nas quais se encontram igualmente assistentes sociais, pedagogos, médicos, além de outros profissionais não discriminados. Em 60,6% dos casos, os psicólogos atuam tanto em equipe quanto prestando atendimentos individuais.

Quando examinaram os formatos dessas ações envolvendo o psicólogo, encontraram que a grande maioria (96,8%) oferece programas de orientação individual, seguidos por encaminhamentos internos e externos (87,1%), acompanhamento individual (77,4%), orientação de grupos (58,1%), atendimento à família (58,1%) e programas especiais (58,1%) cujas ações não chegam a ficar claras.

Embora as autoras finalizem o artigo sublinhando a necessidade de que o psicólogo ocupe o espaço nos serviços de atendimento a universitários, penso que é necessário, entretanto, criticar o que foi encontrado nesse estudo. Inicialmente, precisamos substituir a ideia de "prevenção" pela de "atenção integral à saúde" ou "promoção integral da saúde". A diferença fundamental entre prevenção e promoção está em como se compreende o conceito de saúde. A prevenção põe seu foco na saúde como ausência de doenças, enquanto que a promoção é um conceito afirmativo e multirreferencial⁵ que propõe um modelo participativo de saúde em oposição ao modelo médico de intervenção (Freitas, 2003); dessa forma, a busca pela saúde, equilíbrio e bem-estar geral das pessoas não é apenas questão de sobrevivência, mas de qualificação da vida dos indivíduos em sociedade, sendo questão da órbita dos direitos humanos.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica. Não que ela não seja necessária, mas isso atende quanto da população universitária? Os "doentes", os "deprimidos", os "desorientados"? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção?

Os serviços nomeados no artigo pela sigla SAU parecem ter transplantado para o interior da vida universitária o que já fazíamos em outros níveis de ensino em estruturas de base disciplinar convencionalmente chamadas de Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), bastante comuns no ensino privado e, com frequência, exercendo funções de supervisão e controle do comportamento dos alunos. Raras são as experiências em que esse caráter foi abolido⁶ em prol de uma atuação mais próxima do desejo de crianças e adolescentes.

Esse psicólogo, tal como podemos depreender daquilo que ele faz, está situado num território fora da vida acadêmica corrente, cotidiana, procurado apenas quando

⁵ Para uma compreensão da abordagem multirreferencial em ciências da educação, ver Ardoino (2000), Barbosa (1998), Martins (2003) e Bagnato, Renovato e Bassinelo (2007).

⁶ Quando faço essa afirmação, refiro-me, especificamente, à realidade urbana onde atuo, a cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

problemas ocorrem, como reza a perspectiva clínica ao ser tomada ao pé da letra, ou quando muito participa do atendimento de suporte social aos estudantes. Ele não é um profissional articulado com as estruturas responsáveis pela definição das políticas universitárias de caráter geral ou extensionistas, aquelas que promovem a relação universidade-comunidade – campo inesgotável de possibilidades de formação alargada e de convivência –, e não é convocado para auxiliar na definição de estratégias de inovação do ponto de vista acadêmico. Sua contribuição nesses espaços existe, mas, ainda, é restrita e sem visibilidade.

O que podemos analisar a partir da leitura deste último artigo é que estamos no espaço universitário fazendo aquilo que sempre fizemos, sem provocar mudanças e sem participar de forma efetiva para pensar o cotidiano acadêmico como espaço de formação integral dos indivíduos, especialmente da população jovem. Insistimos na perspectiva preventiva, negligenciando a avaliação política que adotá-la implica. Persistimos em pensar apenas na possibilidade do distúrbio, do desarranjo emocional e sobre a vulnerabilidade psicossocial, quando não nos dirigimos às nossas populações de referência como sendo “de risco”.⁷

Nas buscas que fiz, coletando material para elaborar este artigo, procurei os setores de muitas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFEs) destinados à assistência estudantil. Numa das maiores universidades públicas do País, encontrei o seguinte:

Avaliação Psicológica dos Alunos Ingressantes no Alojamento Estudantil:

Atendimento aos alunos contemplados com o Alojamento visando o levantamento de características de personalidade dos mesmos, observando-se o aspecto emocional e o relacionamento interpessoal. *De caráter preventivo, o projeto busca detectar a existência de sinais indicadores de psicopatologias e, no caso de seu aparecimento, sugerir o encaminhamento para Centros de Referência da UFRJ. (grifo nosso).*

Penso que esse tipo de atuação em nada dignifica a ação do psicólogo no interior das nossas universidades. Herdamos modelos de assistência que hoje se encontram em total dissonância com o que as mudanças em curso nas nossas instituições públicas exigem e com a diversidade de “juventudes” com que lidamos. Além disso, é preciso que nós, psicólogos, troquemos as lentes por meio das quais nos habituamos a pensar nossa atuação em espaços educacionais; não é apenas no ensino superior que estamos repetindo os velhos modelos, mas, igualmente, no ensino médio, no ensino fundamental e nas creches. Esse jeito de pensar a psicologia focada em “problemas” e “dificuldades”, transplantado para o ensino superior, pode ser tão desastroso quanto já o é para crianças e adolescentes.

É evidente a necessidade que temos de abrir nossas práticas para a interlocução com outros campos de saber; tomando um exemplo: muitos aspectos sociológicos, relacionados com as juventudes contemporâneas, precisam ser considerados para que se faça uma compreensão mais ampla do universo com o qual nos propomos trabalhar. Combater nosso próprio corporativismo e desenvolver o hábito do trabalho em equipes multidisciplinares são também tarefas urgentes.

⁷ Ver discussão crítica sobre a noção de risco em Spink (2001) e em Popkewitz e Lindblad (2001).

À guisa de conclusão

Então, nada mudou? Eu digo que sim, mudamos, temos nos habituado a criticar nossas próprias formas de inserção e intervenção; aí está toda uma produção científica, calcada em experiências de campo, que confirma essa tendência. Mas é bem possível que o apontado acima, acerca da distância entre a pesquisa e a intervenção, não possibilite que experiências inovadoras, oriundas da prática, sintam-se autorizadas a divulgar seus resultados, bem como reflexões de cunho crítico e emancipador, resultado de trabalhos realizados por psicólogos envolvidos com a docência e a pesquisa, consigam acessar o campo concreto das práticas e com elas dialoguem.

Ainda que tenhamos avançado, resta-nos muito a fazer para que abandonemos de uma vez o restritivo e autoritário modelo medicalizado que impregna desde sempre nossa atuação. Não temos mais as mesmas escolas e a população que as frequenta, em qualquer nível de ensino, pertence a muitas “tribos” e apresenta diferentes formas de relação com o saber, com a política e com a vida comunitária. Precisamos escutar mais e pensar que talvez seja o caso de perguntar aos nossos potenciais usuários, os estudantes universitários, de que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal, estando em completa disponibilidade para arcar com suas respostas. Algumas delas podem ser incômodas ou nos parecer, inicialmente, descabidas. Desse modo, acredito que apenas um processo de negociação, de interlocução interessada, pode nos fazer caminhar para essa outra margem que inaugura novos formatos, novas concepções de atenção à saúde integral dos jovens que chegam ao ambiente universitário, para, assim, viver um momento peculiar de suas vidas em que muitas tarefas vitais se entrecruzam. Diz Castro (2004, p. 280):

Os *jovens*, porque jovens, têm o direito a tratamento diferencial para que possam melhor equacionar educação/lazer-esporte/formar-se/iniciação sexual sem reprodução de estereótipos/exercer um pensamento/ação crítico-criativa que colabore em avanços civilizatórios [...]. (grifo da autora).

Dessa forma, sugiro pensarmos em modelos ecológicos de convivência em que os indivíduos vivam suas contradições em ambientes cooperativos e nos quais não estejamos preocupados meramente com o seu desempenho acadêmico ou em assisti-los quando problemas emocionais oriundos de diferentes situações os atingem e, com frequência, dificultam um caminho que, para muitos, já é penoso sem essas intercorrências. Outras dimensões da vida acadêmica devem ser pensadas, não apenas relacionadas a desempenho e fluxo, atribuindo igual importância aos aspectos afetivos dessa experiência, da natureza da sociabilidade e da convivência com adultos – professores, gestores e funcionários – e com iguais. Os estudantes não podem ser vistos apenas como aprendizes. É de um psicólogo mais voltado para as condições ambientais⁸ do desenvolvimento humano de que precisamos, quando penso em sua atuação entre o segmento jovem de nossa população.⁹

⁸ Aqui o conceito de ambiente, a partir das considerações de Tuan (1965), é tomado de maneira vasta, significando as condições sob as quais qualquer organismo vive e se desenvolve ou a soma total de influências que interagem e modificam o desenvolvimento da vida, compondo-se tanto de elementos da natureza quanto culturais.

⁹ É importante lembrar que, quando falamos de jovens universitários, ainda falamos de uma fatia quase inexpressiva do ponto de vista quantitativo, no Brasil. No Nordeste, para exemplificar, apenas 4,7% dos jovens entre 15 a 24 anos frequentam o ensino superior (Ipea, 2006).

Sem dúvida, devemos nos afastar do modelo de um “SOE no 3º Grau”, isso não nos serve, nem à nossa clientela. Mas é forçoso reconhecer que se, de um lado, isso traz angústia, por nos atirar numa espécie de “vazio”, de outro, traz igualmente as chances de uma intervenção criativa, modular, suficientemente delicada para adaptar-se a condições diversas. O modelo não existe e precisa ser inventado pelas IES a partir de suas condições regionais, de infraestrutura, de proposta acadêmica e, sobretudo, de seus atores – estudantes, professores e demandas comunitárias. O chamado é para criarmos algo que ainda não existe, o que nos desloca das formas tradicionais de atuação para encontrar, no próprio público, em suas demandas e nas inserções sociais, as formas e as orientações desse novo fazer psicologia.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, N. et al. *Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA*. Salvador: Ceao, 2005.

ARDOINO, Jacques. *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF, 2000.

BAGNATO, M. H.; RENOVATO, R.; BASSINELO, G. De interdisciplinaridade e multirreferencialidade na educação superior em Saúde. *Cogitare Enfermagem*, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 365-370, jul./set. 2007.

BARIANI, I. C. D. et al. Psicologia escolar educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8 n.1 p. 17-27, 2004.

BARBOSA, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Ed., 1994.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

FREITAS, C. M. A vigilância da saúde para a promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 141-159.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, Maringá, v. 5, p. 133-152, 2001.

MARTINS, João. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação, escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

OLIVEIRA, K. L. et al. Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 283-292, dez. 2006.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, 2001.

RIBEIRO, J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SERPA, M. N. F.; SANTOS, A. A. A. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 5, n. 1, p.27-35, jun. 2001.

SPINK, Mary Jane. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p.1277-1311, nov./dez. 2001.

TUAN, Yi-Fu. Environment and world. *Professional Geographer*, Washington, D. C., v. 17, n. 5, p. 6-7, 1965.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Relatório de Gestão, 2000*. Disponível em: <www.pr3.ufrj.br/pr3/files/RELATGESTAO2000.doc>. Acesso em: 4 abr. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução brasileira do original alemão *Philosophische Untersuchungen* e complementada com a edição inglesa *Philosophical Investigations*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sônia Maria Rocha Sampaio, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pós-doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 8, é professora associada II do Instituto de Psicologia da UFBA, Coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFBA e Assessora Especial do Gabinete do Reitor.

sonia.sampaio@terra.com.br

Violência na escola: uma reflexão sobre o *bullying* e a prática educativa

Herculano Ricardo Campos

Samia Dayana Cardoso Jorge

Resumo

107

O *bullying* envolve todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas – adotadas por uma ou mais pessoas contra outra – que acontecem sem motivação evidente, causando dor e angústia. Quando executado na escola, resulta em comprometimento da aprendizagem, da vontade de estudar e de todo o ambiente educativo. Um questionário com perguntas fechadas foi aplicado a 107 educadores, em 14 escolas particulares de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, e as respostas receberam tratamento estatístico no programa *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS). Os dados mostram que 83% dos entrevistados já ouviram falar em *bullying* e a necessidade de intervenção foi relatada por 97,03% dos entrevistados, dos quais 73,27% já foram chamados por alunos ou funcionários da escola para remediarem situações dessa ordem. Sugere-se a intensificação de estudos relacionados ao assunto e o desenvolvimento de ações e programas que envolvam a comunidade escolar (educadores, pais, alunos, funcionários), em parceria com o Conselho Tutelar e demais órgãos ligados à proteção da criança e do adolescente.

Palavras-chave: violência na escola; *bullying*; prática educativa.

Abstract

Violence in school: remarks on bullying and school routine

Bullying involves all aggressive, intentional and repetitive attitudes, by one or more persons against another, which occur without apparent motivation and cause pain and anguish. In the school, it affects learning, students' motivation, as well as the whole educational environment. This research developed a study with 107 educators from 14 private schools in Natal, Rio Grande do Norte State. We applied a questionnaire with closed questions. Through the statistical program Statistic Package for the Social Sciences (SPSS), the answers were analyzed in the light of a social and historical reference. We found out that 83% of respondents have at least heard on bullying, and there is a need of intervention mentioned by 97, 03% of the interviewees whose 73, 27% were already called by students or school employees to deal with situations of that order. One suggests much more studies related to this subject and also the development of actions and programs that will involve the school community (educators, parents, students, employees) in a partnership with other social segments as the Conselho Tutelar (a council for children rights) and other organs in charge of adolescent and child's protection.

Keywords: violence in school; bullying; educational practice.

Bullying: a trama dos conceitos

Para melhor demarcar o que se pretende definir como *bullying*, parte-se do conceito de desrespeito. Alencar e Taille (2007, p. 4) conceituam respeito como "o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e dotado de intrínseca dignidade", acrescentando que "não há nada mais inverso ao respeito do que a humilhação, nas suas mais variadas formas ou maneiras". A humilhação ou o desrespeito, no dizer dos autores,

[...] pode destruir o auto-respeito e, portanto, acabar tornando inviável a construção do respeito entre as pessoas, consequências igualmente prejudiciais tanto ao desenvolvimento de crianças e adolescentes quando aos relacionamentos interindividuais e sociais (Alencar, Taille, 2007, p. 4).

Os autores acrescentam que a maioria das práticas de humilhação e desrespeito, como o insulto e a difamação, não é divulgada; além de que, na maior parte das vezes, sua prova é de difícil verificação. Acrescente-se, nessa perspectiva, a vontade da vítima de esconder seu sofrimento em face da vergonha e a omissão de grande parte das pessoas que assistem ao ato de desrespeito. Em que pese a pouca divulgação, os casos dessa natureza se repetem diversas vezes no cotidiano escolar, sendo o *bullying* uma das suas expressões.

O termo *bullying* é de origem inglesa e ainda não há correspondente na língua portuguesa que possibilite uma tradução literal. Vem do vocábulo inglês *to bully*, que significa agredir, intimidar, atacar. Nessa perspectiva, *bullying* constitui o ato de ser um agressor, intimidador, juntamente com todas as condutas usadas por esses agressores contra outras pessoas. Debarbieux (2001) afirma que estudos sobre violência, realizados em países de língua inglesa, encontraram dificuldades em definir a multiplicidade de conflitos presentes no interior da escola, pois em inglês *violence* se refere apenas à violência física. Em decorrência, os pesquisadores convencionaram usar o termo *bullying* para descrever grande parte das violências que acontecem no espaço escolar.

De acordo com Silva (2006, p. 43), um dos pioneiros na utilização desse termo foi Dan Olweus, professor e pesquisador da Universidade de Bergen, na Noruega, ao estudar tendências suicidas em adolescentes. Já no início dos anos 1970, ele investigava o problema dos agressores e suas vítimas na escola, embora somente na década de 1980 – depois que três adolescentes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio, aparentemente provocado por situações graves de *bullying* –, as instituições passaram a demonstrar interesse pelo tema.

Trata-se, portanto, de uma expressão do que se entende por violência e sua articulação com a escola decorre dos efeitos nocivos sobre a vida escolar dos estudantes que são vítimas dele, do comprometimento demonstrado por alguns alunos no processo ensino-aprendizagem e das consequências desestruturantes sobre todo o espaço educativo. Diferente do dano ao patrimônio, o *bullying* é violência contra a pessoa; e diferente da violência física, trata-se de um modo velado de exercê-la, que não deixa marcas nem indícios suficientes para uma tipificação penal, criminal. De acordo com Middelton-Moz e Zawadski (2007, p. 21),

[...] os comportamentos envolvidos no *bullying* são variados: palavras ofensivas, humilhação, difusão de boatos, fofoca, exposição ao ridículo, transformação em bode expiatório e acusações, isolamento, atribuição de tarefas pouco profissionais ou áreas indesejáveis no local de trabalho, ameaças, insultos, sexualização, ofensas raciais, étnicas ou de gênero.

Não obstante se caracterizar prioritariamente por formas não-físicas de manifestação – como as ameaças, os insultos, os apelidos cruéis e as gozações que magoam profundamente –, de modo que muito se identifica com a violência moral, o *bullying* também se expressa ou resulta em formas físicas de agressão, como empurrões, beliscões, cusparadas, etc. No interior das escolas, ele é observado, sobretudo, nos momentos de maior socialização, como os recreios e a saída para casa, trazendo como resultado a exclusão – na escola e da escola – de muitos estudantes (Olweus, 1998 apud Nogueira, 2007).

O exercício do *bullying* revela pequenas “violências cotidianas”, “microvitimizações” ou “incivilidades” (Debarbieux, 2001), exercidas em uma relação de poder em que alguns estudantes estão fragilizados, em virtude de certas características pessoais, de certas diferenças. De acordo com Fante (2003), não se trata de um episódio esporádico, mas de um fenômeno violento que se dá em todas as escolas e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo

para outros. Os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis, as gozações que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas e a atuação de grupos hostilizam a vida de muitos alunos, levando-os à exclusão, por não se enquadrarem em determinado padrão físico, comportamental ou ideológico. Ou, sob o prisma inverso, o *bullying* traz à tona a dificuldade do sujeito ou de seu grupo de se relacionar e conviver com valores e características pessoais diferentes das suas, configurando as incivildades.

Pois entre professores e alunos há portadores de diferentes normas de conduta, que se manifesta por formas menores [...] de violência no espaço escolar, indicando a difícil questão de convivência entre grupos sociais que utilizam diversos códigos culturais nas relações de socialidade (Santos, 2001, p. 5).

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia)¹ enfatiza no conceito do *bullying* as relações de poder que estão em jogo. As atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam a causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão são adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria composto de pessoas com força física, mais idade e alto poder de persuasão, contra outros indivíduos ou grupos mais "fracos". Da Silva (2006), por seu turno, ressalta o caráter temporal do *bullying*, afirmando que ele tem continuidade no tempo e não acontece de forma esporádica: as vítimas estão marcadas, visadas e vigiadas pelos agressores, os quais, quando agredem, sabem exatamente o que estão fazendo e como farão. No dizer de Pereira (2002, p. 18),

110

é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita o que diferencia o "*bullying*" de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações. 2) as intimidações e a vitimização de outros têm caráter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente. 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou tem um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

Em pesquisa realizada com escolares no início dos anos 2000, Fante (2003) expõe que aproximadamente 63% dos alunos do ensino médio relataram ter sofrido intimidações pelo menos uma vez, e 25% afirmaram ter sofrido *bullying*, caracterizado pela repetição de maus-tratos por parte, principalmente, de colegas da escola. A autora ainda relata que 66% dos estudantes entrevistados declararam já ter agredido algum colega, pelo menos uma vez, inclusive com agressão relacionada ao sexo, como contar piadas pornográficas ou coerção sexual.

As observações e discussões sobre o comportamento de alunos e professores, realizadas por Nogueira (2007), resultaram na identificação de três tipos de atores envolvidos no *bullying*: o espectador, a vítima e o agressor. O primeiro é aquele que presencia as situações de violência e não interfere, ou porque tem medo de também ser atingido, ou porque sente prazer com o sofrimento da vítima. Segundo Silva (2006), o medo de reagir, aliado à dúvida sobre o que fazer, cria um clima de

¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/>>. Acesso em: 03 dez. 2008.

silêncio, no qual tudo parece estar bem. É comum o espectador desconsiderar o problema, valendo-se de justificativas e explicações como, por exemplo, as de que o agressor não teve a intenção de magoar ou que a vítima está exagerando. Ademais, quando o agressor continua impune, o espectador pode acreditar que a violência é um caminho rápido e eficaz para alcançar a popularidade, tornando-se ele também um *bully* (Ballone, 2005; Fante, 2005; Middleton-Moz, Zawadski, 2007; Nogueira, 2007).

Os agressores, em geral, são caracterizados como pessoas arrogantes e desagradáveis. De acordo com Gomes *et al.* (2007, p. 4), são muitos os fatores que influenciam as atitudes do autor de *bullying*, estendendo-se desde

[...] a imitação de um padrão de comportamento conflituoso, explosivo ou hostil, à influência do que é veiculado na mídia; a falta de relacionamentos pessoais positivos, em um clima de amor e solidariedade; a falta de atenção e de estímulos necessários a um desenvolvimento sadio; o excesso de agrados e ausência de regras, passando a ideia de que tudo é permitido, desde que seus desejos sejam satisfeitos; a pobre e ineficiente atenção que recebe, o desenvolvimento da sensação de não ser amado e, portanto, de não ser capaz de construir novos relacionamentos satisfatórios e saudáveis.

Alguns estudos indicam que o agressor provém de famílias pouco estruturadas, com baixo relacionamento afetivo entre seus membros, é fracamente supervisionado pelos pais e vive em ambientes onde o modelo para solucionar problemas é o comportamento agressivo ou explosivo. É alta a probabilidade de que as crianças ou jovens que praticam o *bullying* se tornem adultos com comportamentos violentos (Ballone, 2005). No entendimento de Nogueira (2007, p. 99), os agressores,

geralmente, acham que todos devem fazer suas vontades, e que foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. São crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e de pressão.

Também em relação ao agressor, Leme (2006) afirma tratar-se de uma pessoa que busca reconhecimento e admiração dos colegas, além de possuir uma intolerância em relação àquele que é diferente dele, tanto no aspecto físico quanto no comportamental. Em suas pesquisas, a autora ressalta a maior probabilidade de o sexo masculino se envolver nessas agressões; muito embora registre que, nos últimos anos, houve um crescimento da violência também entre meninas.

Já em relação às pessoas que são alvo do *bullying* – as vítimas –, alguns autores convergem no sentido de caracterizá-las como frágeis, que se sentem desiguais e prejudicadas, mas dificilmente pedem ajuda. Sem esperanças de adaptação no grupo, geralmente, sentem dificuldades ou quase impossibilidade de reagir aos ataques, ou mesmo de conversar com alguém sobre o problema. É comum terem poucos amigos, baixo desempenho escolar, medo ou falta de vontade de ir à escola, chegando, por isso, a simular doenças. Trocam de colégio com frequência ou abandonam os estudos, havendo casos de jovens que chegam a desenvolver extrema depressão e/ou incapacidade para aprender. Normalmente, recebem apelidos, são ofendidos,

humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos, podendo ter seus pertences roubados ou quebrados (Gomes *et al.*, 2007; Nogueira, 2007).

Ballone (2005) afirma que as vítimas costumam ser mais frágeis, com algum traço que destoa do modelo culturalmente imposto ao grupo etário em questão, que pode ser físico ou emocional, como é o caso da timidez. É comum terem dificuldades físicas e emocionais para reagir e possuem um forte sentimento de insegurança. Esse retraimento, aliado à vergonha que sentem por ter sofrido maus-tratos, impede-as de solicitar ajuda. No ambiente familiar, apresentam sinais de medo ou receio de ir à escola, embora dificilmente procurem ajuda dos familiares, professores ou funcionários. Tudo isso acaba fazendo com que troquem de escola frequentemente, ou pior, que abandonem os estudos. Nos casos mais graves, acabam desenvolvendo depressão, podendo chegar a tentar ou a cometer o suicídio.

Em que pese a escusa de comunicar a violência sofrida, o silêncio, Olweus (1998 *apud* Nogueira, 2007, p. 27) afirma que há sinais que facilitam a identificação de uma pessoa que esteja sofrendo maus-tratos, tais como "agressividade, mal-estar na hora de ir às aulas, melancolia, notas baixas". A maioria das vítimas geralmente se culpa pelo comportamento do *bully* – o agressor –, e, algumas vezes, as outras pessoas também as culpam, como nos exemplos a seguir, retirados de Middleton-Moz e Zawadski (2007, p. 20):

"Se ele simplesmente deixasse de ser tão frágil..."
"Ele só precisa ser mais esperto."
"Ela é atraente, não espera que os caras prestem atenção nela?"
"Se ele emagrecesse, não seria tão visado."
"Ela fez a própria fama, agora só tem que deitar na cama."
"Se ela não desse bola, eles parariam."
"Concentre-se no seu trabalho, não deixe que eles lhe afetem."

No entanto, Leme (2006) declara que a passividade não é a única saída utilizada por uma vítima de *bullying* e que aproximadamente 12% delas podem reagir agressivamente. De acordo com a autora, a vítima reativa é, em geral, "hiperativa, hipervigilante, inquieta e dispersiva" (p. 12), mas, apesar de reagir aos maus-tratos com agressividade, não deixa, também, de sofrer com o medo e o isolamento social causados pelos agressores. Enquanto no início da infância os alvos do *bullying* geralmente são aleatórios, na juventude e na idade adulta, por outro lado, são escolhidos pelos agressores em face de várias características, como:

ser gorda demais, magra demais, usar óculos, trabalhar bem, andar de cadeira de rodas, usar a roupa inadequada, ser passiva ou independente demais, ter a cor, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem socioeconômica ou a orientação diferente, gostar do chefe, ser simpático, ser quieto, etc. (Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 21).

A esse respeito, Goffman (1982 *apud* Ballone, 2005), apesar de considerar um erro culpabilizar uma pessoa por sua diferença, esclarece que a própria sociedade elege critérios de classificação do que considera normal, de modo que aquele que não possui tais características sofre preconceito e discriminação, como se houvesse uma escala na qual existiriam pessoas inferiores e superiores. Alguns desses critérios

variam de acordo com determinada época e cultura, a exemplo do padrão de beleza feminino, que já elegeu desde mulheres acima do peso até mulheres bastante magras. Middleton-Moz e Zawadski (2007) ressaltam que desde cedo as crianças são classificadas e confinadas em subgrupos nas escolas e nos bairros, segundo aparência, interesses ou comportamentos, apesar de isso se dar de forma implícita.

De acordo com Willian Polack (2000 *apud* Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 22), os meninos vivem com medo de não cumprir as regras “não-ditas do pertencimento, tais como não demonstrar sentimentos, fazer o tipo machão, não parecer sensível demais ou intelectual, ter boa aparência, não chorar, não pedir ajuda nem parecer próximo demais da própria mãe”. As técnicas que os meninos aprendem para cumprir esse “código dos rapazes” formam o que o autor chama de “máscara”, usada durante suas vidas para evitar sofrerem abusos como o *bullying*: “[...] ao usar essa máscara, os meninos reprimem sua vida emocional interior, e, em lugar dela, fazem o tipo valentão, tranquilo, desafiador, imperturbável” (Polack, 2000 *apud* Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 22).

Já as meninas são pressionadas para se adequarem à imagem de um ser atraente e delicado, tendo de usar as roupas certas e de acordo com a moda, atrair a atenção dos meninos e adotar uma postura doce e meiga. As que não se enquadram nesse padrão têm maiores probabilidades de sofrerem *bullying*, e, geralmente, “são tímidas demais para lutar contra as regras ou não encontram um grupo social ao qual pertencer” (Middleton-Moz, Zawadski, 2007, p. 23). Elas, geralmente, exercem o *bullying* de maneira diferente dos meninos, valendo-se, ao invés de ameaças de violência física, da exclusão social como principal arma: “espalhar boatos maliciosos, intimidar, destruir a reputação da outra, dizer a outras para que deixem de gostar de uma menina de quem querem se vingar” (p. 24).

Portanto, como referido anteriormente, essa forma de violência expressa um padrão de sociabilidade, um modo particular de relação interpessoal marcado pelo desrespeito, pelo descaso e pela negação do outro. Esse componente relacional distingue o *bullying* da indisciplina, posto que esta se trata, no dizer de Garcia (2007, p. 122), de “rupturas relacionadas às esferas pedagógica e normativa da escola”, de transgressões a parâmetros e esquemas de regulação escolar “cujo eixo seria o processo de ensino-aprendizagem”. Entre os professores, o termo indisciplina pode se referir a determinadas contrariedades observadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas, incômodos decorrentes de rupturas e tensões produzidas por alunos, tanto em relação aos acordos sancionados formalmente no espaço educativo, e particularmente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola.

Por outro lado, a incivilidade que se expressa no *bullying*, longe de ser considerada simplesmente má educação ou falta de civilização, é uma ruptura no âmbito de regras e expectativas de convivência e dos pactos sociais que perpassam as relações humanas (Garcia, 2007). No dizer de Debarbieux (2001, p. 24), “é um conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irredutíveis e relativas”. Na escola, as incivilidades atendem a diferentes finalidades e se expressam de formas complexas. Como contestação da ordem escolar

ou como violência, ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre (Abramovay *et al.*, 2004). Diferentemente da violência física, que salta aos olhos, chocam menos, por não terem consequências tão aparentes quanto um braço quebrado ou um olho roxo. Contudo, a violência muda, implícita, camuflada, velada, pode ser tão ou mais cruel do que a física, pois se manifesta por meio da repressão e da privação do direito de ser e de pensar diferente dos demais (Moura, 2005). Na compreensão de Camacho (2007, p. 128),

a violência, na sua forma explícita de manifestação nas escolas, é combatida, criticada e controlada por meio de punições. Entretanto, a violência mascarada passa impune, ou porque não é percebida como tal e é confundida com a indisciplina, ou porque é considerada pouco grave, isenta de consequências relevantes, ou, finalmente, porque não é vista. Essa violência pode se tornar perigosa porque não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e porque passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada "naturalizada", como se fosse algo "normal", próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro.

Embora constatem um discurso pedagógico sobre o que é a violência, que aborda muitos dos aspectos envolvidos no problema, Abramovay e Rua (2002) percebem uma fraca discussão entre professores, pedagogos e gestores sobre os casos de violência que efetivamente estão presentes na escola. Por vezes, as agressões verbais são consideradas precursoras de ocorrências graves, como agressões físicas, e não como práticas violentas em si mesmas.

O bullying e os educadores

De acordo com Basso (1998), o educador caracteriza-se por ser um mediador entre o aluno e sua formação e as esferas da vida social. Recorrendo ao dicionário, encontra-se que a palavra educar vem do latim *educare*, por sua vez ligada ao verbo *educere*, composto pelo prefixo *ex* (fora) mais *ducere* (conduzir, levar), e significa, literalmente, conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. E que mundo é esse do qual se fala? Como é possível um educador conduzir tantos jovens para esse mundo?

Em tempos de supervalorização da quantidade de conhecimento acumulado, visando a carreiras técnicas ou aprovações em vestibulares, a qualidade das relações escolares fica, na maioria dos casos, em segundo plano. Por outro lado, os pais recorrem à escola como se fosse a única responsável pela educação de seus filhos e entregam a ela, e a seus educadores, a tarefa de formar seus jovens enquanto cidadãos conscientes de direitos e deveres, configurando uma das principais contradições de que falam muitos educadores, à qual Hargreaves (2003, p. 36) se refere com clareza:

O ensino é uma profissão paradoxal. De todos os trabalhos que são ou aspiram a ser profissões, só do ensino se espera que crie as habilidades humanas e as capacidades que permitirão aos indivíduos e às organizações sobreviver e ter êxito na sociedade do conhecimento de hoje. Dos professores, mais do que de qualquer outro profissional, espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do

conhecimento e desenvolvam as capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a mudança que são essenciais para a prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, espera-se que os professores mitiguem e equilibrem muitos dos imensos problemas que a sociedade do conhecimento cria, tais como o consumismo excessivo, a perda da comunidade e o incremento da distância entre ricos e pobres. De alguma forma, os professores devem tentar alcançar essas metas aparentemente contraditórias de forma simultânea. Esse é seu paradoxo profissional.

Ainda que a idade, o sexo e o tempo de experiência influenciem a atividade educativa, as mudanças na sociedade e na família, as crescentes exigências sociais, a qualidade das relações entre os membros da comunidade escolar, as constantes reformas dos sistemas educativos e as novas competências exigidas dos professores exercem maior impacto sobre seu trabalho, também contribuindo para as dificuldades envolvidas na tarefa pedagógica. Assim, os desafios para assegurar uma boa convivência nos espaços educativos em que se constatam agressões entre os alunos e entre eles e os professores configuram um fator de tensões com o qual esses profissionais têm de lidar. Tome-se como exemplo a realidade de Portugal ou a da Espanha, onde um em cada cinco estudantes já foi vítima de violência dentro de sua escola (Chalita, 2007). Ou ainda a do Brasil, onde, em 2007, uma professora teve seus cabelos queimados por um aluno, e, em 2008, uma educadora teve queimaduras nas pernas, por sentar na carteira em que um estudante havia, propositalmente, colocado supercola (Cherubini, 2007; Souza, 2008).

O *bullying* se apresenta como um componente particularmente prejudicial à prática docente, uma vez que envolve as relações em sala de aula e o cotidiano escolar em uma atmosfera de desrespeito, tensão e medo. Não obstante, como ressaltam Nogueira (2005), Middleton-Moz e Zawadski (2007) e Pupo (2007), os educadores têm despendido poucos esforços para o seu estudo sistemático, apesar de terem consciência da problemática existente entre agressor e vítima. Até recentemente, poucas instituições de ensino reconheciam nessa forma de violência uma ameaça importante contra crianças, professores ou funcionários, sendo mais comum ignorar o comportamento e torcer para que acabassem as faltas às aulas, o baixo rendimento escolar, os problemas de concentração e de relacionamento social.

Uma das razões para a pouca importância dada ao *bullying* era a confusão feita entre esse fenômeno e as brincadeiras infantis, de modo que, quando uma criança ou jovem se queixava de ser humilhado ou perseguido, por exemplo, os responsáveis tendiam a interpretar como brincadeira, dizendo que aquele era um comportamento passageiro, recomendando que a vítima não ligasse. No entanto, como destacam vários autores, o *bullying* é uma soma de comportamentos intencionais e repetitivos, ou seja, são premeditados e não são passageiros (Middleton-Moz, Zawadski, 2007; Fante, 2003). O resultado é um sentimento de inferioridade diante dos demais colegas, muito diferente da sensação de prazer possibilitada pela brincadeira. Além disso, o *bullying* não pode ser considerado brincadeira, visto que, como afirma Robles (2007, p. 10),

a brincadeira é uma atividade ou ação própria da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos intrínsecos, com um fim em si mesma e tendo uma relação íntima com a criança.

Como alerta Nogueira (2005), um outro aspecto a ser considerado pelos educadores é a necessidade de se promover a orientação, a conscientização e a discussão a respeito do assunto, atentando para o fato de que nem toda briga ou discussão pode ser rotulada como violência. O conflito saudável e a troca de ideias diferentes são extremamente positivos e necessários ao aprendizado. Souza *et al.* (2007) e Nogueira (2005) afirmam que, quando se identifica um autor e uma vítima de *bullying*, ambos devem ser orientados. É preciso saber a importância de reconhecer as peculiaridades físicas e afetivo-emocionais de crianças e jovens e incentivá-los a desenvolver e aceitar, antes de tudo, suas próprias diferenças, que os constituem seres únicos. Esse é um trabalho da família, sim, mas também papel importantíssimo da escola e dos educadores, que precisam desenvolver atividades baseadas “na cooperação, participação, iniciativa e criatividade dos alunos” (Souza *et al.*, 2007, p. 3).

Ao estudar o fenômeno, Chalita (2007) afirma que alguns educadores optam por um reducionismo psicológico, sugerindo que a solução para o *bullying* está em tratar a vítima e o agressor por meio de terapia individual, sem envolvimento da comunidade escolar. Para eles, não vale a pena falar sobre o assunto na escola, pois dessa forma estariam estimulando sua ocorrência, na contramão dos estudos que se empenham em mostrar que essas posições além de não favorecerem a resolução dos problemas, são potencializadoras de novos casos.

Em pesquisa sobre o efeito da violência no aprendizado nas escolas de Recife, Duarte (2006) defende que a problemática da violência escolar não deve ser desvinculada dos altos índices de pobreza e desamparo político em que vive grande parte da sociedade brasileira. A perpetuação da exclusão econômica, cultural, afetiva, entre outras, é fruto de uma ordem social que vem passando por intensa competitividade oriunda do capitalismo. Em coerência com essa abordagem, Beaudoin e Taylor (2006, p. 26) apontam a necessidade de compreender o contexto de vida das pessoas envolvidas, dado que “os pensamentos dos indivíduos geralmente estão sujeitos a um filtro cultural daquilo que é aceitável num contexto específico”.

Contudo, longe de atuar nessa perspectiva mais compreensiva, o que se percebe é uma inadequação das práticas docentes para lidar com problemas como a violência, fruto da falta de orientação no contexto escolar e mesmo nas formações inicial e continuada. De acordo com Camacho (2007), os professores estão mais preocupados em cumprir suas funções didáticas e atender à necessidade de completar o cronograma de matérias e tarefas, ainda que os problemas resultantes da dinâmica social em que se insere a escola comprometam seus objetivos. De acordo com Fante e Pedra (2008), um exemplo do despreparo dos educadores é o fato de alguns deles chegarem a reproduzir preconceitos e discriminações, fazendo piadas, imitações, insinuações e brincadeiras com os alunos fora das salas de aula. Os autores referem que a prática de *bullying* por funcionários da escola e outros educadores contra alunos ocorre mais do que se imagina, configurada na perseguição, intimidação, coação e acusação. Afirmam que os educadores

comparam alunos, constroem, chamam a atenção deles publicamente, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros, humilham. Rebaixam a autoestima e capacidade cognitiva, agredem verbal e oralmente, fazem comentários depreciativos, preconceituosos e indecorosos (Fante, Pedra, 2008, p. 45).

Em contrapartida, muitos educadores também são ameaçados, perseguidos e humilhados por alunos ou colegas de trabalho. De acordo com Fante e Pedra (2008), é grande o número de profissionais que sofrem o *bullying* em seu ambiente de trabalho, sem saberem o que fazer ou a quem recorrer. Muitos têm medo de procurar a direção da escola e de ser mal interpretados, taxados de incompetentes, por não saberem lidar com os problemas da sala de aula; ou, ainda, evitam correr o risco de os escolares ou seus pais dizerem que tudo não passou de “brincadeira”, que ele é sensível demais.

Dados a complexidade do problema e os comprometimentos advindos dessa forma de violência, tanto para o espaço educativo quanto, principalmente, para muitos alunos nele inseridos, e considerando a necessidade de se preencher a lacuna dos estudos a respeito do que pensam os educadores sobre as características, os efeitos e as formas de enfrentamento do *bullying* na escola, desenvolveu-se uma pesquisa cujos passos e resultados são apresentados a seguir.

A pesquisa

Tendo em vista livrar-se da inadequada relação entre pobreza e violência, bem como descortinar estratégias de enfrentamento dessa violência, o estudo foi desenvolvido em instituições da rede privada de ensino da cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de investigar o grau de informação de educadores do ensino médio a respeito do *bullying* – as fontes de informação acessadas, a percepção deles do problema no interior das instituições onde atuam, a estrutura disponível e os métodos adotados quando constatarem o problema na escola e a sua formação para utilizar os procedimentos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, composto por dez perguntas de múltipla escolha, dividido em duas partes. A primeira constava de dados do perfil socioprofissional dos educadores, tais como idade, sexo, tempo de atividades pedagógicas e formação acadêmica; e a outra parte continha questões diretamente relacionadas ao conhecimento do profissional acerca do *bullying*, assim como aos procedimentos utilizados para sua remediação ou prevenção, e também questões relacionadas à violência nas escolas de maneira geral. Os dados coletados receberam tratamento estatístico no *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS).

O número de escolas a se pesquisar foi definido com base no procedimento de amostragem proporcional estratificada e contemplou 14 instituições – um terço do total –, distribuídas entre as quatro regiões administrativas da cidade, sendo que a escolha das escolas, em cada região, obedeceu ao critério do interesse em participar da pesquisa. A lista das escolas – planilha com dados do Censo de Escolas de 2007 – foi obtida junto à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte .

Tabela 1 – Quantidade de escolas privadas e de escolas pesquisadas, por região administrativa

Região administrativa	Número de escolas particulares	Número de escolas pesquisadas
Norte	9	3
Sul	13	4
Leste	17	6
Oeste	3	1

A amostra constou de 107 educadores do ensino médio – 86 professores, 8 fiscais de corredor, 8 coordenadores, 2 diretores, 2 psicólogas e uma professora estagiária –, composta em face da disponibilidade das pessoas para responderem ao instrumento de coleta de dados. Os resultados iniciais que chamam a atenção são:

- 1) o índice de 80,56% de participação de professores em relação ao total de participantes no estudo, considerado alto, mas justificado por ser esta a categoria profissional mais numerosa nas escolas, revelando sua importância inclusive no papel de mediadores do conhecimento junto aos alunos;
- 2) o baixo percentual de participação de coordenadores (6,80%) e diretores (1,94%), em face de alegações como falta de tempo, entre outras;
- 3) a curiosa pequena participação de psicólogos, com percentual igual ao dos diretores (1,94%), tendo em vista que somente em duas instituições eles compunham o quadro de profissionais.

Os dados revelaram que 48,35% dos educadores que participaram do estudo têm até dez anos de experiência profissional na área; 78,43% possuem idade entre 21 e 40 anos; 61,76% são do sexo masculino; 93,14% já concluíram (70,59%) ou estão cursando (22,55%) o ensino superior; mas apenas 0,98% concluíram a pós-graduação. Aliados à juventude, os educadores têm, no geral, pouca experiência no trabalho com educação e pouco investimento na continuação de seus estudos após a graduação. Configurando uma formação tardia, a pós-graduação, além de apresentar baixo percentual, é desenvolvida apenas pelos educadores que se encontram na faixa etária entre 41 e 50 anos. Ressaltem-se os surpreendentes índices de escolaridade observados nas faixas etárias compreendidas entre 21 e 30 e entre 31 e 40 anos de idade. Na primeira faixa, ainda se encontravam 12,12% dos educadores com ensino superior incompleto e 6,06% apenas com ensino médio concluído; e na segunda, os percentuais crescem para 23,40% com superior incompleto e 8,51% apenas com ensino médio.

Esses índices falam de uma realidade na qual o profissional da educação é inserido no mercado sem ter recebido a preparação suficiente para o tipo de trabalho que irá desenvolver. A pouca formação e experiência profissional, aliadas à continuação tardia da formação acadêmica, são fatores que podem influenciar negativamente na maneira de o educador lidar com desafios surgidos na escola,

na sala de aula, com seus alunos. A falta de reciclagem de seus conhecimentos, ou mesmo de atualização e aperfeiçoamento, tira-lhes a possibilidade de reverem suas práticas e analisarem as mudanças, cada vez mais rápidas, que ocorrem no cotidiano social e que repercutem sobre a dinâmica escolar, tais como a violência na escola e o *bullying*.

Tabela 2 – Formação acadêmica x idade (%)

Idade (faixa etária)	Superior completo	Ensino médio completo	Superior incompleto	Pós-graduação
21 a 30	81,82	6,06	12,12	0,00
31 a 40	68,09	8,51	23,40	0,00
41 a 50	60,00	0,00	33,33	6,67
60 ou mais	50,00	0,00	50,00	0,00

Quando perguntados se tinham algum conhecimento a respeito do *bullying*, que poderia ser um mero “ouvir falar”, 83% dos entrevistados responderam afirmativamente, revelando significativa penetração do tema na sociedade. Ao se investigar a informação detida, associando-a com os dados sobre a caracterização social e ocupacional dos educadores, observou-se que todos os coordenadores, diretores, psicólogos e a estagiária entrevistados disseram conhecer o termo *bullying*, enquanto que mais de 20% dos professores afirmaram desconhecer o assunto. Todos os educadores com pós-graduação responderam afirmativamente à questão; aqueles com até cinco anos de experiência profissional são os que menos conhecem do tema (60%); e o percentual daqueles com idade entre 21 e 30 anos que afirmaram desconhecer o termo foi de 23,33%.

119

Tabela 3 – Conhecimento sobre o *bullying* x formação acadêmica (%)

Formação acadêmica	Sim	Não
Superior completo	79,71	20,29
Ensino médio completo	80,00	20,00
Superior incompleto	90,91	9,09
Pós-graduação	100,00	0,00

Tabela 4 – Conhecimento sobre o *bullying* x sexo (%)

Sexo	Sim	Não
Masculino	74,58	25,42
Feminino	94,59	5,41

Tabela 5 – Conhecimento sobre o *bullying* x idade (%)

Faixa etária	Sim	Não
21 a 30	76,67	23,33
31 a 40	82,61	17,39
41 a 50	92,86	7,14
60 ou mais	83,33	16,67

Tabela 6 – Conhecimento sobre o *bullying* x anos de atividades pedagógicas (%)

Anos de atividades	Sim	Não
1 a 5	60,0	40,0
6 a 10	76,0	24,0
11 a 15	86,4	13,6
16 a 20	100,0	0,0
21 a 25	80,0	20,0
26 a 30	75,0	25,0
31 ou mais	100,0	0,0

120

Tabela 7 – Conhecimento sobre o *bullying* x função na escola (%)

Função na escola	Sim	Não
Professor	79,49	20,51
Fiscal de corredor	87,5	12,5
Coordenador	100,0	0,0
Diretor	100,0	0,0
Psicóloga	100,0	0,0
Estagiária	100,0	0,0

Sobre a fonte onde os educadores afirmaram ter obtido informação acerca do *bullying*, constatou-se que é da televisão que vem o conhecimento que eles detêm, assim como acontece com a maioria das informações na atualidade. Somando os entrevistados que responderam “televisão” com os que se reportaram a “jornais e revistas”, as respostas chegam a quase 41%, o que demonstra a presença do fenômeno *bullying* nos meios de comunicação, ou seja, a mídia está voltando suas atenções para o problema. Resta saber como o tem abordado. De acordo com Fante e Pedra (2008), a mídia realmente tem divulgado o tema, principalmente após as tragédias ocorridas em escolas de vários países. No Brasil, por exemplo, em janeiro de

2003, foi divulgado o caso de um garoto de 18 anos que invadiu a escola onde cursou o ensino médio e, usando um revólver calibre 38, feriu seis alunos, uma professora, o caseiro da instituição e suicidou-se (Dines, 2003). No mundo, são vários os casos de vítimas que, já tendo alcançado seu limite de sofrimento, planejam acabar com suas vidas e de seus colegas, ou, apenas, planejam “brincadeiras” de mau gosto.

A divulgação da existência do *bullying* pelos meios de comunicação já é notada no dia a dia dos educadores, muitos dos quais também ouviram falar do problema pela vizinhança, pelos professores e colegas de trabalho, ou mesmo pelo próprio cônjuge. Tal fato é um grande avanço, que pode incentivar nos educadores a curiosidade e o desejo de saber mais sobre o assunto e pensar estratégias para o seu enfrentamento, como referido em respostas do tipo “pesquisei na internet”, “pesquisei o assunto em livros”, “trabalhei o assunto em sala”.

Um contraponto da divulgação dessas matérias é que a maioria trata apenas do ato em si, ou seja, da violência, dos apelidos, da consequência final – como a morte de uma ou mais pessoas envolvidas –, secundarizando as reflexões sobre os meios para prevenir ou lidar com o problema. Apesar da relevância do conteúdo atual que advém dos meios de comunicação, o fato de a maioria deles não dispor de filtro científico ou pedagógico pode comprometer a qualidade da informação repassada aos seus consumidores. Não obstante a significativa presença na mídia, a necessidade de conhecer mais e trabalhar o *bullying* parece ainda ser incipiente nas escolas, que comparecem somente com 18,26% das oportunidades de capacitação sobre o tema. O papel da escola como informadora e formadora a respeito do tema é importante, tendo em vista constituir fonte confiável de informação de caráter pedagógico.

Com 25,23% das alusões pelos educadores, beliscões e tapas apareceram como os comportamentos mais relacionados ao *bullying*, reforçando a visibilidade da violência física, que ainda é a que mais chama a atenção da sociedade em geral. No entanto, já se percebe a identificação de traços mais marcantes do *bullying*, como apelidos, xingamentos, ameaças verbais e isolamento proposital de alunos.

Em relação à necessidade de intervenção, foi perguntado se os educadores sentem necessidade de agir no caso de presenciarem atos de *bullying* entre alunos, seja qual for sua manifestação, ou se consideram que tais atos são esperados dos jovens, isto é, são “coisas passageiras”. Como resultado, quase todos os entrevistados (97,03%) consideraram que é preciso intervir, denotando preocupação acerca de alguns comportamentos e atitudes nas relações entre alunos no espaço escolar. Sobre esse tipo de preocupação, Constantini (2004, p. 60) considera a importância da intervenção realizada diariamente, referindo que

um dos fenômenos mais preocupantes para aqueles que se ocupam dos jovens é o aumento do comportamento agressivo entre os adolescentes, que se verifica desde as séries iniciais da escola, por meio de comportamentos que revelam intolerância e impulsividade, que se espalham gradualmente até ciclos escolares mais avançados.

Além de revelarem sentir necessidade de intervir em situações de violência, constatou-se que os educadores também são chamados para tal, seja por alunos, seja pela própria administração escolar: 67,33% deles afirmaram já ter sido procurados

especificamente pelos jovens, para que interviessem em algum caso de violência ocorrido com eles. Esses dados ressaltam a importância de capacitar os educadores, não apenas para identificar casos de *bullying*, mas também para atuar com segurança, já que se configuram canal importantíssimo de comunicação com os jovens.

Nesse sentido, Fante e Pedra (2008) afirmam que, para que possa acolher o aluno e intervir adequadamente, é importante o educador ter conhecimento dos limites de sua função e da de cada profissional da escola, para compreender por que e quando interferir e, em situações mais extremas, avaliar a possibilidade de encaminhar o caso a outros profissionais e instituições. Como exemplo, as autoras dizem que cabe ao diretor da escola, como autoridade máxima, decidir a respeito de encaminhamentos dos envolvidos com o *bullying* a outras instituições, como o Conselho Tutelar ou os órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

Em relação aos procedimentos realizados quando são verificados casos de violência, quase metade dos entrevistados, 42,97%, disse que convocam os alunos envolvidos para ter algum tipo de conversa, consistindo geralmente de chamar a atenção e repreender os agressores; 19,53% dos educadores afirmaram que solicitam a presença dos pais dos envolvidos para informar o acontecido, e 18,75% deles disseram que encaminham os alunos para a coordenação/direção escolar, na expectativa de que o problema seja solucionado. Medidas drásticas, como a expulsão do aluno, foram referidas em menos de 1% das respostas. Percebe-se que os alunos ainda são considerados os únicos culpados quando se abordam as dificuldades no ambiente escolar, notadamente em se tratando dos agressores. A culpabilização dos responsáveis pelos casos de violência e *bullying* na escola não é fato isolado na prática pedagógica brasileira, refletindo a busca por soluções imediatas para os problemas que surgem no seu interior.

Fante e Pedra (2008, p. 109) exploram o assunto do fracasso escolar quando dizem que “nossa atenção se volta às vítimas e nossa indignação aos agressores” e atentam para o fato de que, mais do que culpar ou vitimizar os envolvidos, é imprescindível que aconteçam ações de conscientização, revisão do plano pedagógico ou programa de paz nas escolas, envolvendo todos os atores escolares.

Também se procurou conhecer o que fazem os educadores quando algum aluno solicita ajuda, depois de relatar ter sido vítima de violência, como apelidos e xingamentos, marcas fortes do *bullying*. Quase metade dos entrevistados, 48%, afirmou que conversa com os alunos envolvidos, e 28,8% disseram conversar com os diretamente envolvidos na violência e, também, com a turma destes. Encaminhar o ocorrido para a direção ou a coordenação fica em terceiro lugar, com apenas 16% das respostas, denotando a necessidade de os educadores interferirem diretamente quando há um problema com os alunos.

Novamente, percebe-se o profissional da educação propondo-se a solucionar problemas em que os alunos estão envolvidos, embora entendendo que eles devem ser devidamente penalizados pelo acontecido. Correia e Campos (2000) tratam dessa perspectiva, que chamam de individualizante, a qual leva em conta, principalmente, os alunos apontados como “problemáticos”. Esses alunos – considerados lentos, agressivos ou distraídos – seriam o impedimento para que os educadores pudessem

seguir seu planejamento escolar e, como tal, deveriam ser tratados individualmente, de acordo com a queixa do educador. Nessa perspectiva, desconsideram os demais fatores que, inegavelmente, influenciam as relações estabelecidas no espaço escolar, tais como a realidade socioeconômica dos envolvidos, a atuação dos educadores, o plano pedagógico da instituição escolar, a convivência familiar que o jovem tem fora da escola.

Outro fator ainda pouco explorado e que deve ser analisado quando se fala em violência escolar é sua ocorrência sobre os próprios educadores. Ao serem perguntados a respeito dessa questão, quase 70% dos profissionais afirmaram já ter sofrido algum tipo de violência dentro do espaço escolar ou em seu entorno. Eles revelam que, além de cargas de trabalho longas e exaustivas, passam por vários episódios de maus-tratos em seu próprio ambiente de trabalho. Mais de 60% deles relataram ter sido vítimas de violências verbais, como palavrões, apelidos de mau gosto e xingamentos. É interessante perceber que esses profissionais não só identificam, como também se queixam dos casos, cada vez mais frequentes, que ultrapassam a visibilidade da violência física e afetam a integridade psíquica e emocional. Retirando os 11,11% que afirmaram ter sofrido tapas e empurrões, restam 88,89%, que sofreram com o *bullying* em forma de ameaças, desrespeito, danificação de objetos pessoais, como arranhões no automóvel, chegando ao extremo de 2,28% queixarem-se de ameaças de morte.

Para Fante e Pedra (2008), os educadores estão à mercê desses tipos de violência, tanto por parte dos alunos quanto por parte de seus colegas de trabalho. Esse fato é mais comum do que se imagina, embora muitas vezes passe despercebido; pois se os educadores recorrem à direção, correm o risco de ser mal interpretados e rotulados de incapazes de lidar com o problema. Quando chamam os pais dos agressores para uma conversa, a maioria não comparece, e se reclamam com os próprios alunos, estes, geralmente, dizem que “são brincadeiras inofensivas e que o educador é sensível demais”, principalmente quando se trata de violências verbais, como apelidos e boatos difamatórios (Fante, Pedra, 2008, p. 44). Os educadores que convivem diariamente com violências experimentam um grande sofrimento, o que acarreta prejuízos na saúde física e mental, como fadiga, ansiedade, transtornos no sono e no apetite. Os constrangimentos sofridos e a sensação de impotência “levam a vítima a degradar sua qualidade de vida e sua condição de trabalho, podendo levar a vítima ao ostracismo e insegurança no ambiente de trabalho” (p. 80).

Tais manifestações contra a integridade física, moral e social, de agressividade entre os alunos e contra os professores, lembram aspectos referidos anteriormente, que falam da existência do que Debarbieux (2001, p. 24) chama de “um novo padrão de sociabilidade marcada pela falta de respeito e pela prática de microviolências”. De acordo com o autor, não se pode mais, hoje, reduzir a violência à violência física, sob pena de desconsiderar o entendimento subjetivo do que ela vem a ser. É preciso considerar como violência, também, as chamadas incivildades que, segundo ele, quebram o pacto social de relações humanas e as regras de convivência. A estreita relação entre a escola e a comunidade na qual ela se insere se mostra evidente, quando os dados da pesquisa revelam na escola as incivildades e microviolências

características de relações sociais violentas no espaço de convivência extraescolar, inclusive a própria casa da família.

Assim, convive-se em um sistema social e educacional que se organiza de tal modo que professores e demais educadores simplesmente não sabem o que fazer quando a questão a ser tratada é a violência que assola o espaço escolar. Essa é uma realidade agravada pelo fato de que muitos dos próprios educadores foram vítimas de *bullying* quando eram escolares, e ainda sofrem as consequências disso. Apesar da soma de informações a respeito da temática remeter a um olhar cuidadoso sobre ela, pouco é feito, ainda, quando são os educadores que sofrem algum tipo de agressão. Dentre os entrevistados, 21% procuraram resolver, eles mesmos, o problema, apenas conversando com os alunos envolvidos. Tais conversas baseiam-se, em geral, na repreensão verbal dos agressores, principalmente nos casos de violências verbais e de desrespeito às aulas. No caso de violências físicas, algumas vezes, tomam-se as medidas mais drásticas, como suspensão ou expulsão.

Também de acordo com Fante e Pedra (2008), o educador tem assegurado o direito à segurança na atividade profissional, com penalização da prática de ofensa corporal ou de outro tipo de violência sofrida no exercício de suas funções. Caso o professor seja vítima de ameaças ou de alguma outra forma de maus-tratos que coloque em risco sua vida ou sua reputação, deve procurar imediatamente a direção escolar. O diretor é quem tomará as providências adequadas e, caso a escola se omita, o professor deve dirigir-se à delegacia de polícia para lavrar boletim de ocorrência. Infelizmente, ainda há muita impunidade nos casos de violência contra o professor, mesmo que ele os relate e denuncie. Esse é um fator de profunda decepção desses profissionais em relação ao seu trabalho, podendo contribuir para a desistência precoce de suas atividades pedagógicas.

A situação é agravada pela desinformação dos educadores e pela desestruturação da maioria das instituições educativas para desenvolver uma formação em serviço. No presente estudo, 57,28% dos educadores afirmaram não ter recebido qualquer informação ou treinamento sobre o assunto pelas instituições escolares nas quais trabalham, enquanto apenas 18,26% deles disseram ter recebido capacitação sobre o *bullying* nesses mesmos locais. No entendimento de Fante e Pedra (2008), o desconhecimento dos educadores em relação ao *bullying* torna difícil atribuir a esses profissionais a responsabilidade de identificação, prevenção e remediação do problema. É necessária a criação de políticas públicas que proporcionem à escola o conhecimento desse tipo de problema e as devidas ferramentas de enfrentamento. Para que as informações cheguem até os profissionais, é importante a oportunização de espaços de discussão sobre a violência nas escolas, em especial o *bullying*, em que alternativas de resolução de problemas sejam colocadas, inclusive o encaminhamento para outras instituições, ou outros profissionais, dos casos identificados como impossíveis de serem resolvidos no interior da escola.

A despeito desse quadro difícil, contudo, 84,47% dos educadores disseram acreditar que a escola é um local adequado para a prevenção de comportamentos violentos; 27,48% deles responderam que seria importante oferecer aos alunos palestras e informações sobre os comportamentos indesejados, bem como

treinamento, capacitação e outras formas de transmissão de conhecimentos para os estudantes, para os pais e para eles próprios. Interessante perceber que 10,69% dos educadores, apesar de terem concordado que a escola pode contribuir na prevenção da violência, não souberam responder de que maneira isso poderia ser feito, ou seja, ainda não tiveram oportunidade de refletir e formar uma opinião a respeito do assunto. Os educadores merecem atenção diferenciada nas campanhas e políticas de informação e formação, pois lhes faltam as devidas ferramentas teóricas e práticas para que atuem no sentido da prevenção e do combate.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco. 2004.

ALENCAR, H. M. de; LA TAILLE, Y. de. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, n. 2, p. 217-231, 2007.

ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BALLONE, G. J. Maldade da infância e adolescência: *Bullying*. *PsiquWeb*, 2005. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticiaGridNoticia=126>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 15-30, 1998.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a09v27n1.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2007.

CANDAU, V. M. F. *Por uma cultura da paz*. São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/>>. Acesso em: 26 out. 2007.

CHALITA, G. *Bullying*, o crime do desamor. *Profissão Mestre*, v. 9, n. 99, p. 27-37, dez. 2007. Disponível: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1308>>.

CHERUBINI, Luciano. Professoras são agredidas dentro da escola. *SPTV*, 29 jun. 2007. Disponível em: <<http://sptv.globo.com/Sptv/0,19125,LPO0-6146-20070629-288844,00.html>>.

CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying: como combatê-lo?* Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CORREIA, M.; CAMPOS, H. R. Psicologia escolar: história, tendências e possibilidades. In: YAMAMOTO, O. H.; C. NETO, A. (Org.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFRRN, 2000.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DINES, Alberto. Nazismo redivivo: Hitler em Taiúva. *Jornal do Brasil*, 1º fev. 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/jd050220034.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2008.

DUARTE, Renato. *Efeitos da violência sobre o aprendizado nas escolas públicas da Cidade do Recife*. Recife: Massangana, 2006.

DUBET, F. *A escola e a exclusão*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2007.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares*. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

_____. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

126

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995/2000.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=898earticle=97&mode=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

GOMES et al. *Violência sem limites*. Disponível em: <http://www.aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos_portugues.asp>. Acesso em: 19 nov. 2007.

HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

LEME, M. I. da S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/ArchivosColegios/edicoessmAdmin/Archivos/Galer%C3%ADa%20Documentos/CCEescolasSP.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2008.

LOPES C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

MIDDELTON-MOZ, J.; ZAWADSKI, M. L. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOURA, A. C. S. A violência nas práticas avaliativas e sua relação com o fracasso escolar. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2., 2005, Belém do Pará. *Anais do II...* Belém, 2005.

NOGUEIRA, R. A prática de violência entre pares: o *bullying* nas escolas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 37, p. 93-102, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie37a04.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade* [online], v. 19, n. 1, p. 90-98, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2007.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Dinalivro, Audil, 2002.

PUPO, K. R. *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

RIZZINI, I. *A assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993.

ROBLES, H. S. M. A brincadeira na educação infantil: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece. *Psicopedagogia Online*. 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943>>. Acesso em: 20 out. 2007.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SILVA, D. G. da. *Violência e estigma: bullying na escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Unisinos, São Leopoldo, 2006.

SOUZA, E. et al. *Bullying: como lidar com nossas crianças e adolescentes?* 2007. Disponível em: <<http://www.graphein.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

SOUZA, Rose Mary de. Alunos põem supercola em cadeira de professora em Campinas. *Estado de S. Paulo*, 3 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/cidades,alunos-poem-supercola-em-cadeira-de-professora-em-campinas,246857,0.htm>>.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220010001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2007.

VIOLÊNCIA nas escolas ameaça alunos e professores. *O Globo*, São Paulo, 25 jun 2007. Caderno Educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL58175-5605,00-VIOLENCIA+NAS+ESCOLAS+AMEACA+ALUNOS+E+PROFESSORES.html>>. Acesso em: 25 jun. 2007.

Herculano Ricardo Campos, psicólogo e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (nível mestrado) dessa universidade.

hercules@ufrnet.br

Samia Dayana Cardoso Jorge é psicóloga pela Universidade da Amazônia (Unama), com experiência no Observatório de Violências nas Escolas, Núcleo Pará/Unama, e mestranda em Psicologia na UFRN.

samiapsi@yahoo.com.br

Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos

Marilene Proença Rebello de Souza

Resumo

129

Nas últimas décadas, a Psicologia reviu-se enquanto ciência e buscou novos rumos, visando construir concepções críticas da atuação profissional no campo da Educação, conforme significativo número de autores da Psicologia Escolar revela. Essas reformulações ocorreram no bojo de mudanças significativas no campo político educacional brasileiro. Nesse cenário, novas questões se fizeram presentes na área educacional, impulsionadas pelos avanços oriundos da expansão de um sistema de pós-graduação que, por sua vez, vem permitindo a consolidação de um conjunto de pesquisas no Brasil e a sua repercussão no campo da elaboração de políticas públicas. A atuação do psicólogo escolar precisará, portanto, considerar: o compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; a ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e a construção de uma *práxis* psicológica diante da queixa escolar, visando ao conhecimento das políticas públicas educacionais e às suas repercussões na vida diária escolar.

Palavras-chave: psicologia escolar; políticas públicas; educação básica; escola.

Abstract

School Psychology and public policies in Education: contemporary challenges

In the last decades, the Psychology was reviewed as a science while it looked for new directions. As a significant number of authors of the School Psychology reveals, it attempted to build critical conceptions of its own professional performance in the field of the Education. It happened in the core of remarkable changes in Brazilian educational policies. In this scenery, new subjects in Education arose, pushed by the advances in the graduate school system. In its turn, it allowed the consolidation of a group of researches in Brazil that influenced public policies' works. The school psychologist's performance will need to consider their commitment for the sake of a democratic school, the epistemological rupture with a conservative view in Psychology, and the construction of a school psychological praxis to deal with school complaints, while they are aiming to know educational public policies and their repercussions in the school daily life.

Keywords: School Psychology; public policies; fundamental education, school.

Na condição de psicólogos, temos a possibilidade de atuar em diversas áreas de conhecimento. Uma delas é a Educação. Atualmente, um dos grandes questionamentos da atuação no campo educacional, feito por pesquisadores e profissionais, refere-se às possíveis especificidades dos conhecimentos da Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos escolares e educativos.

Se a Psicologia caminhou na direção de rever-se enquanto ciência e de procurar novos rumos em busca de uma visão crítica de sua atuação na dimensão educativa e nos demais campos – conforme significativo número de autores da Psicologia Escolar revela (Maluf, 1994; Guzzo, 1996; Yazzle, 1997; Tanamachi, 2000; 2003; Meira, 2002; Checchia, Souza, 2003; Marinho-Araújo, Almeida, 2005) –, podemos dizer que essas mudanças ocorreram no bojo de novos rumos que também foram sendo tomados no cenário político brasileiro. Presentes na área da Educação, essas transformações foram impulsionadas pelos avanços possibilitados pela instalação e expansão de um sistema de pós-graduação que, por sua vez, vem permitindo a consolidação de um conjunto de pesquisas no Brasil e a sua repercussão na elaboração de políticas públicas. E o que mudou na Educação brasileira diante da abertura política dos anos 1980?

Um breve relato do quadro educacional brasileiro a partir dos anos 1980

A partir da abertura democrática no Brasil, muito se tem feito na área da Educação, visando superar o quadro de analfabetismo que secularmente nos assolou

assim como interferir na qualidade do ensino oferecido a crianças e adolescentes em nosso País. Utilizaremos como argumento neste artigo as discussões fundamentais que ocorreram no âmbito da pesquisa em Educação, no que se refere à análise e organização dos dados educacionais brasileiros, bem como à legislação construída no contexto do Estado democrático e suas consequências no plano educacional e social – fruto do movimento social organizado e das pressões internacionais decorrentes de acordos políticos entre o governo brasileiro e órgãos de fomento.

No que tange à pesquisa, dois grandes marcos de discussão devem ser mencionados pelo fato de terem consequências tanto na legislação educacional, quanto na elaboração de determinadas políticas públicas em Educação. O primeiro deles refere-se às discussões desencadeadas por pesquisas que passaram a analisar criticamente o quadro educacional brasileiro, como as apresentadas por Ferrari (1985). No início dos anos 1980, o autor cunhou dois conceitos muito importantes para compreender os fenômenos escolares: “exclusão da escola”, referindo-se ao conjunto de brasileiros que sequer tiveram acesso ao sistema escolar e “exclusão na escola”, crianças que, embora matriculadas, não se beneficiam da escola, pouco aprendendo ou se apropriando dos conteúdos escolares, presentes nos altos índices de defasagem série-idade. Outro aspecto importante ressaltado nesses estudos dos anos 1980 centra-se na impressionante desigualdade regional brasileira, fortemente marcada por melhores índices educacionais em praticamente todos os Estados no Sudeste e Sul e com os piores índices nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. Destaca, igualmente, a tendência secular do analfabetismo no Brasil, apesar das políticas de Estado para enfrentá-lo.

A segunda importante discussão, relacionada à pesquisa educacional, foi desencadeada por Ribeiro (1992). Este autor problematizou a fundo os dados educacionais oficiais brasileiros e mostrou, por meio de um modelo matemático, denominado Profluxo, que o grande problema não se centrava nos altos índices de abandono da escola, conforme se acreditava a partir de dados oficiais, mas sim na repetência que – ao ser contabilizada pelas estatísticas escolares como matrícula nova – não revelava, de fato, a presença desse aluno no sistema educacional no ano anterior. O discente permanecia em média oito anos e meio na escola e mantinha-se nas séries iniciais.

No Legislativo, a efervescência dos debates políticos e educacionais no Brasil culminou com a promulgação, em 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar das contradições, essa legislação registra em seu interior, conforme analisou Minto (1996), um amplo processo nacional de discussão em torno das questões: Que educação queremos para as novas gerações? Que cidadão queremos formar? Que valores e conteúdos deverão estar presentes em um sistema educacional nacional? Que aspectos deverão ser garantidos no texto da Lei? O que deve caber à Federação, aos Estados e aos municípios? Do ponto de vista internacional, a LDBEN também se articula com compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, ao assinar a Declaração de Jomtien, denominada de Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em que o Estado brasileiro assumiu a realização do Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar a

crianças, jovens e adultos – em dez anos (no período de 1993 a 2003) – conteúdos mínimos de aprendizagem que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea, à universalização da educação fundamental e à erradicação do analfabetismo. Articula-se também à Declaração de Salamanca, assinada pelo Brasil em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, o comprometimento do País em escolarizar no sistema regular de ensino todos aqueles que tenham qualquer necessidade educativa especial. A LDBEN incumbiu o Estado de elaborar um Plano Decenal de Educação para o Brasil, permitindo que a Educação seja, de fato, uma política de Estado com metas, objetivos e finalidades de forma a superar ações eleitoreiras, pontuais e clientelistas. A Lei reafirma o mesmo objetivo para Estados e municípios que passam a ter que apresentar o seu Plano Decenal de Educação. A LDBEN também possibilitou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo um conjunto de diretrizes para as escolas brasileiras tanto para o ensino básico, quanto para a formação de professores e também para a educação especial.

Tais mudanças na legislação apresentaram algumas conquistas que nos parecem fundamentais, como: a escolarização mínima de um cidadão brasileiro amplia-se na direção do conceito de educação básica, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio, passando a ser um direito de todos, dever do Estado e deve ser oferecida com a máxima qualidade. A sociedade organizada escreveu o seu Plano Nacional de Educação e nele destacou fundamentalmente essa necessidade, bem como inseriu a devida infraestrutura da alocação de verbas para que se atinja a universalização do ensino e que se mantenha a qualidade da escola. Os Estados e os municípios mantêm-se com a prerrogativa de estabelecer políticas públicas em Educação que de fato atendam ao diagnóstico das especificidades regionais, identificando as demandas sociais, criando alternativas para enfrentamento das necessidades e sendo obrigados a aplicar percentuais de investimentos mínimos nessa área.

Como podemos analisar esses avanços pouco mais de dez anos depois de sua implantação? A partir desse efetivo progresso na maneira de conceber a relação entre educação e cidadania, considera-se ter criado, no âmbito do Estado brasileiro, um conjunto mínimo de dispositivos sociais que caminham na direção da construção e da consolidação do Estado democrático. Porém, se esse efetivo avanço pode ser identificado e mencionado, também é visível a manutenção de uma grande distância, principalmente na Educação, entre os objetivos e conquistas previstos na legislação e a realidade das escolas brasileiras.

Algumas das contradições presentes no sistema educacional brasileiro

Embora não seja o objetivo deste texto aprofundar-se nas questões que se apresentam no âmbito educacional brasileiro, será necessário considerá-las, pois constituem o cenário fundamental a partir do qual a Psicologia no campo da Educação

tem efetivado sua análise e sua atuação. Assim, que contradições têm sido apontadas pela literatura educacional especializada?

Nos últimos 12 anos, os dados educacionais brasileiros vêm demonstrando que o avanço no diagnóstico pela pesquisa da realidade educacional brasileira, bem como as discussões com relação à democratização da escolarização, cuja garantia se dá no âmbito da legislação e das políticas públicas, apresenta seus efeitos em apenas um dos aspectos da melhoria do sistema educacional brasileiro. Podemos afirmar que de fato houve uma significativa expansão do número de vagas, nacionalmente. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2008), aproximadamente 97% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola. Ou seja, podemos afirmar que as políticas públicas implantadas a partir da abertura política nos diversos Estados e municípios brasileiros atingiram, ainda que não integralmente, um dos aspectos da democratização: a questão do acesso à educação em nível fundamental.

Contudo, os demais dados educacionais vêm reiteradamente demonstrando que outras dimensões que compõem a qualidade do sistema de ensino, até o momento, não foram atingidas. Entre elas, destaca-se o analfabetismo, que não foi erradicado, conforme previa a Declaração de Jomtien. A política de alfabetização de jovens e adultos e a política referente à educação infantil andam a passos lentos e não atingiram os objetivos almejados. Segundo dados do IBGE (2008), apenas 13% das crianças estão em creches e 44% dos jovens estão no ensino médio.

Outro aspecto a ser mencionado é a grave constatação da existência da defasagem série-idade, marca da repetência no interior do sistema. O enfrentamento dessa questão deu-se por meio de várias iniciativas governamentais, tais como: a implantação da política de ciclos, as classes de aceleração de aprendizagem, a progressão continuada ou promoção automática, entre outras iniciativas. Com base em dados educacionais do ano 2000, mesmo com tais políticas, como bem analisam Oliveira e Araújo (2005), as desigualdades regionais e sociais ainda se mantêm e fazem com que os dados de defasagem série-idade, reprovação e evasão não apresentem os resultados esperados pelas políticas educacionais. Por outro lado, como apontam os autores, se tais políticas se referem ao índice de produtividade do sistema, não será mais possível utilizá-los como parâmetro para análise da qualidade da escola. Pois, de alguma forma, em alguns Estados em que tais políticas são implementadas, os dados oficiais revelam números que não explicitam de fato a situação de aprendizagem dos alunos que lá se encontram.

Sendo assim, uma das ideias que se defende atualmente é que um indicador para melhor aferir a qualidade do ensino residiria na análise do nível de conhecimento adquirido pelo aluno que está no interior do sistema escolar. Essa é uma dimensão que vem sendo internacionalmente considerada, inclusive para comparações, como um importante indicador da qualidade do ensino oferecido pela escola em seus diversos níveis. No Brasil, esses dados permitem comparações entre os estudantes por meio de provas nacionais e estaduais, de caráter padronizado, tais como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante do Ensino Superior (Enade).

Inaugurada recentemente, a Prova Brasil¹ é uma avaliação nacional, realizada pelo Ministério da Educação nas escolas da rede pública, em que participaram em torno de cinco milhões de alunos de 4^a e 8^a séries, avaliados nas áreas de letramento e de pensamento lógico-matemático. Por meio dessa prova, constatou-se que um aluno de 4^a série termina essa etapa realizando contas simples e compreendendo tão somente textos curtos. O nível observado de conhecimento esperado para um aluno da 4^a série está sendo atingido, quando muito, somente na 8^a série do ensino fundamental.

Portanto, o quadro educacional brasileiro apresenta, nos últimos 20 anos, um conjunto de mudanças e de inserções de políticas educacionais que assumiram, em Estados como São Paulo, um ritmo bastante acelerado. Esse é um ponto importante que gostaríamos de ressaltar neste texto: se hoje assumimos, na condição de psicólogos, que devemos estar a serviço da construção de uma escola democrática é fundamental conhecermos os meandros e os princípios das políticas públicas em Educação.

A Psicologia Escolar e as políticas públicas em Educação: novas aproximações²

A discussão referente à temática das políticas públicas em Educação é recente na Psicologia Escolar/Educacional, surgindo somente nos últimos 20 anos. E só tem sido possível à medida que a Psicologia, mais especificamente a Psicologia Escolar, passou a ser questionada em seus princípios epistemológicos e em suas finalidades. Tal discussão é introduzida no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981 e publicada em livro com o título *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. Neste trabalho, Patto (1984) desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando e que centravam na criança a causa dos problemas escolares e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos educacionais. A autora discute a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Escolar e a prática psicológica a ela vinculada. Conclui que a atuação profissional do psicólogo na Educação caminhava pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria propiciar a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares.

Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito do seu papel social, dos pressupostos que a norteavam, suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participavam. Esses questionamentos – o papel do psicólogo, a sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência, numa sociedade de classes – se fortaleceram com vários trabalhos de pesquisa que passaram a se fazer presentes na década de 1980.

¹ No endereço <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm> é possível encontrar os dados nacionais sobre a Prova Brasil.

² As discussões apresentadas a seguir encontram-se em Souza (2006).

Esse processo de discussão, no interior da Psicologia, vai tomando corpo em torno de um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória. Pois, nessa mesma década, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como: movimentos de trabalhadores metalúrgicos; movimento de professores; movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos. Além disso, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de 20 anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de direitos civis e sociais. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os municípios e Estados que a Educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo, em função de sua história de participação no cenário educacional, de sua maior pujança econômica, de ser constituído por um grande número de universidades públicas com nível de excelência e de possuir condições para criar centros de pesquisa e de avaliação educacional, passou a assumir um lugar de liderança no que tange às políticas públicas educacionais. Tornou-se, portanto, o Estado em que a maioria das propostas que hoje existem no Brasil fossem nele gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer enquanto rede estadual ou municipal de ensino.

Assim, pesquisar a escola, as suas relações e o processo de escolarização, a partir dos anos 1980, significou pesquisar um lugar que foi e está sendo atravessado por um conjunto de reformas.³ Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional nos levava a compreender a escola e as relações que nela se constituem – a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção – mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais.

Quando um grupo de psicólogos e pesquisadores, do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, propôs-se a estudar e compreender o universo das políticas públicas em Educação, realizou um ato corajoso. Primeiro, porque, embora a Psicologia Escolar houvesse feito a autocrítica, muito ainda teria que se construir tanto no campo teórico, quanto na dimensão do método, para que fosse possível apreender a complexidade da escola. Questões de várias naturezas se apresentaram, a saber: 1) como estudar a escola e suas relações institucionais, pedagógicas e interpessoais sem que se perca a especificidade da construção de conhecimento em Psicologia? 2) é possível apreender tais aspectos com quais teorias e procedimentos psicológicos? 3) como possibilitar que o conhecimento psicológico se colocasse a serviço de uma perspectiva emancipatória de mundo?

Ao escrever este artigo, faço-o do lugar de pesquisadora, de quem se propõe, desde 1987, a estudar e a pesquisar a escola pública, os processos educativos,

³ Entre os primeiros trabalhos de pesquisa sobre as temáticas das políticas públicas do Estado de São Paulo estavam: Cunha (1988); Souza, D. T. R. (1991), Souza, M. P. R. (1991), Cruz (1994) e Serroni (1997).

centrando o foco da pesquisa nas políticas educacionais, no dia a dia escolar, em primeiro lugar na condição de aluna e, posteriormente, de formadora de novos pesquisadores. É desse lugar, de alguém com formação em Psicologia Escolar, atuando como formadora de novos pesquisadores, desde a iniciação científica, passando pelos níveis de mestrado e de doutorado, que farei algumas reflexões. Além disso, permeia também minha história profissional e pessoal a experiência de dez anos como professora de ensino fundamental e médio no sistema público estadual paulista (1975 a 1985).

Nesse processo de formação, as opções teórico-metodológicas, para essa aproximação com a escola, têm se dado na direção de analisar o miúdo dessa instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações. É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico que as políticas educacionais se materializam e que de fato acontecem. Portanto, a opção que temos feito em nosso grupo de pesquisa, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – formado por alunos de graduação em Psicologia, mestrandos e doutorandos –, é a de pensar a escola a partir de seus processos diários de produção de relações, analisando como as políticas públicas são apropriadas nesses espaços e transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política.

Entretanto, ao analisarmos a vida diária escolar, partimos também da concepção de que a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc. A peculiaridade de uma determinada escola se articula com aspectos que a constituem e que são do âmbito da denominada rede escolar ou sistema escolar no qual são implantadas determinadas políticas educacionais.

Além de compreendermos a escola como produtora e produto das relações histórico-sociais, consideramos que para apreender minimamente a complexidade da vida diária escolar precisamos construir procedimentos e instrumentos de aproximação com esse espaço tão familiar e ao mesmo tempo tão estranho para nós. Assim, enquanto pesquisadores temos nos aproximado da escola por meio de um método de trabalho que prioriza a convivência com seus participantes, de forma que as vozes daqueles que são comumente silenciados em seu interior possam se fazer presentes enquanto participantes, de fato, da pesquisa. Como diz Justa Ezpeleta (1986) a “escola é um processo inacabado de construção” e, para nós, documentar o não documentado – visando desenvolver estratégias para conhecer os processos estudados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (Rockwell, 1986) – é fundamental. Procuramos então compreender a escola em sua cotidianidade, analisando as relações e os processos que nela se estabelecem, buscando explicitar, juntamente com os participantes da pesquisa, esses processos por meio do estabelecimento de vínculos de confiança e de esclarecimento.

Que conhecimento temos construído, por meio da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, a respeito do processo de apropriação das políticas públicas

na escola paulista? Ao fazermos essa pergunta, estamos diante da questão da generalização em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, cuja discussão em um *continuum* caminha desde aqueles que acreditam que é impossível generalizar dados, pois são fruto de uma única escola ou grupo de professores, até aqueles que consideram que o estudo de caso revela as particularidades e peculiaridades da realidade social, cujo referencial de análise permita compreender processos existentes que revelam o todo do sistema. A maneira de concebermos a pesquisa em Educação é aquela que soma com esta última vertente, ao considerar que a particularidade revela as dimensões da totalidade do fenômeno a ser estudado.

Sem nos aprofundarmos nessa discussão, podemos dizer que tivemos a oportunidade, nos últimos oito anos, de orientar trabalhos que acompanharam algumas das políticas educacionais paulistas, a saber: o Ciclo Básico (1983); as Classes de Aceleração de Aprendizagem (1996); a política de Inclusão de Deficientes (2000); o Projeto Político Pedagógico (2002); o Professor Coordenador Pedagógico (1998); e a Progressão Continuada (1998). Somente esses títulos nos dão a noção da velocidade com que foram implantadas mudanças na política educacional paulista, bem como a diversidade dessas políticas.

A partir dos muitos meses de convivência na escola e de participação em seus mais diferentes níveis de organização e de gestão, procuramos discutir a questão das políticas públicas educacionais que atravessam a vida diária escolar e constituem novas formas de relacionamento pedagógico, dando forma a concepções pedagógicas sobre o processo de aprendizagem.

Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de Educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gestam-se direções a serem dadas àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos, o projeto de sociedade, de homem e de mundo presente nas políticas educacionais imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais.

De maneira geral, as pesquisas que relatamos e que tratam de algumas das principais políticas públicas educacionais da década de 1990 têm em comum o discurso de enfrentamento da exclusão social, marcada pelos altos índices de repetência e de abandono da escola regular, além do pouco acesso a ela por aqueles que apresentam alguma modalidade de deficiência. Esse discurso é, em geral, acrescido do discurso da justiça social, da escola para todos, inclusive para pessoas com necessidades educativas especiais. Um discurso que visa melhor gerenciar os recursos educacionais, considerados como insuficientes, precisando ser melhor distribuídos para que se faça justiça social, diminuindo a desigualdade entre classes. Ao mesmo tempo, observamos que esse discurso é ancorado por um projeto psicopedagógico cujas bases estão na autonomia do aprendiz, na importância do processo de socialização em detrimento de currículos conteudistas, em respeito ao ritmo de aprendizagem da criança, em projetos inovadores de aprendizagem, entre outros. Ou seja, um discurso que traz princípios de democratização, de ampliação de vagas, de flexibilização da seriação e do processo de aprendizagem. Mas, embora

tais princípios sejam em tese democráticos, é voz corrente entre os planejadores das políticas que há um hiato entre a intenção e a realidade, e que as dificuldades de implementação da reforma pedagógica são muitas. Entre elas, destaca-se a morosidade dessa implantação em função, principalmente, da pouca adesão dos educadores.

Como entender essa contradição? O que de fato revela o discurso oficial sobre as políticas vigentes? Por que os professores resistiriam à sua implantação? Se as bandeiras políticas dos professores centraram-se na ampliação de vagas, na democratização da escola, por que não participar ativamente das reformas em curso?

Consideradas tais questões, propusemo-nos então a conhecer os bastidores dessas políticas analisadas por aqueles que as vivem, que as materializam em suas práticas educativas, os educadores. Como pensam tais políticas, como as vivem, como compreendem o que acontece na escola, quais são suas críticas, seus dilemas e as estratégias que constroem no dia a dia de sua implementação? O que sabem sobre tais políticas, como se deu o processo de participação em sua constituição, como compreendem as dificuldades vividas historicamente pela escola diante dos altos índices de repetência e de exclusão? Que avanços consideram que existem na Educação, a partir da implementação das reformas educacionais? Além disso, várias dessas pesquisas ativeram-se à análise do conteúdo do discurso oficial: o que diz nas linhas e nas entrelinhas? Quais os compromissos políticos e pedagógicos daqueles que o defendem? Como articulam a realidade da escola com as propostas de mudanças elaboradas? Como interpretam a crítica já acumulada sobre a realidade escolar? Portanto, os personagens centrais são os educadores e os textos das políticas públicas oficiais.

Ao analisarmos os discursos produzidos pelos professores e gestores há alguns pontos de consenso que consideramos importantes de serem apresentados: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal.

Analisaremos, então, brevemente, alguns dos itens apresentados. Com relação ao processo de implantação de tais políticas podemos considerar que todas elas apresentam como peça-chave do processo, o professor. Todas as políticas implantadas no plano da reforma educacional investem no professor como aquele que terá a tarefa primordial de efetivá-la. Mas, ao mesmo tempo em que o professor é trazido como elemento fundamental no sucesso de uma política pública, as pesquisas demonstram que esse profissional pouco tem participado da discussão ou de instâncias de

discussão do planejamento e da implantação de quaisquer das políticas estudadas. Todas foram, de alguma forma, gestadas em instâncias que desconsideraram a participação ampla dos educadores, centradas, principalmente, nas instâncias dos dirigentes de ensino e do *staff* da Secretaria do Estado de Educação e em poucas ocasiões com segmentos de classe, principalmente de supervisores e diretores de ensino. Todas as propostas implantadas nesse período estudado são decretadas, surgem como normas a serem seguidas, estabelecendo-se entre os órgãos gestores e os professores a manutenção de uma prática política e pedagógica de subalternidade dos segundos em relação aos primeiros. A implantação de novas formas de organizar a escola, de inserir teorias pedagógicas a ela atreladas, não se deu em um processo de discussão democrático e coletivo. Os professores demonstram que não houve explicitação dos reais interesses que moveram e movem a organização de algumas dessas políticas, como por exemplo, a Reorganização das Escolas que visou separar as crianças de 1ª a 4ª séries dos demais níveis de ensino, antecipando o processo de municipalização do ensino básico. A manutenção de uma prática hierarquizada de implantação de propostas pedagógicas tem gerado inúmeras formas de resistência, de questionamento, de descontentamento e de não compromisso do professor com seu trabalho. É frequente os professores dizerem que se sentem desvalorizados em seu saber, desqualificados em sua prática, sobrecarregados com tantas tarefas além daquelas previstas para a atuação docente. Ao mesmo tempo, nas pesquisas, muitos desses professores apresentam saídas, propostas e análises da realidade escolar que muito contribuem para enfrentar determinados dilemas vividos hoje no âmbito educacional.

139

É bastante desafiador pensar essa realidade de descontentamento docente considerando-se que esta foi uma das categorias que mais discutiu e trabalhou na direção da construção de uma escola democrática. Embora os movimentos de luta pela Educação em São Paulo ecoassem nacionalmente, o produto da organização social pouco se manifesta na mudança efetiva da escola, na melhoria da qualidade de ensino e na transformação das práticas educacionais em uma direção mais democrática. Observa-se um discurso oficial que considera o professor como uma massa homogênea, atuando em uma rede imensa, difícil de ser acessada de forma a considerar as suas particularidades e peculiaridades. Portanto, constata-se nas políticas públicas uma ausência de mecanismos que possam considerar a experiência e a história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola, que lutam para sua construção, que optaram pela Educação enquanto projeto político emancipatório, considerando as particularidades de bairros, municípios e contextos sociais.

Outro aspecto que se fez presente nas pesquisas mencionadas anteriormente centra-se na questão da precarização da estrutura física e pedagógica das escolas públicas estaduais paulistas. Ou seja, as políticas públicas, como a Progressão Continuada, exigiriam uma série de investimentos de ações complementares, tais como: reforço paralelo, projetos para melhoria do aprendizado de determinados grupos, avaliações periódicas do aprendizado, ações que não se fazem presentes na escola. No caso do professor coordenador pedagógico, essa precarização é mais

visível, à medida que este assume diferentes funções na escola na ausência de funcionários, professores, enfim, de um quadro administrativo mínimo que permitiria uma melhoria do funcionamento escolar.

Um dos importantes elementos que a pesquisa em Psicologia Escolar aponta, ao final dos anos 1980, é o fato de que há na escola, assim como na sociedade, uma concepção extremamente negativa em relação às famílias pobres e aos filhos da classe trabalhadora. Se esta constatação foi objeto de muitas pesquisas, analisando o preconceito na escola (Collares, Moysés, 1998; Patto, 1990), observa-se no discurso das políticas públicas estaduais paulistas que concepções depreciativas e de desqualificação das classes populares aparecem frequentemente em vários documentos oficiais. A concepção defendida por tais políticas e presente nos documentos oficiais é a de que cabe à escola assumir um lugar ou um papel social que a família não mais assume, pois esta não mais daria conta de sua tarefa de educar seus filhos; ou ainda de que as crianças se apresentam com tamanhas carências culturais e sociais que a escola só poderá minimizá-las ou contorná-las por meio de suas políticas (São Paulo. Secretaria de Educação, 1987, 2000a, 2000b; São Paulo. CEE, 1997). Ou seja, o ponto de partida não é o de constatação da desigualdade social, mas sim de vitimização daqueles que se encontram excluídos socialmente. Dessa forma, a escola passa a assumir o papel da família. Algumas das políticas propõem, inclusive, que a escola passe a ser um espaço familiar para a criança, um espaço tão somente de socialização. E partir daí, o conhecimento torna-se secundário. Quem estará assumindo o papel da escola? A quem caberá difundir os conhecimentos que a escola difunde institucionalmente? Essa é uma das realidades mais cruéis das políticas públicas vigentes: a escola, deliberadamente, abre mão do papel de socializar os conteúdos, o saber socialmente acumulado em detrimento de transformar-se apenas em um espaço de socialização, na melhor das hipóteses e, em sua maior parte, de disciplinamento e de manutenção do *status quo*. De fato, garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral, conforme previsto na LDBEN de 1996.

A hegemonia do discurso econômico para justificar mudanças políticas faz, muitas vezes, com que os educadores questionem frontalmente determinadas decisões políticas. Grande parte da chamada "resistência" de professores quanto às políticas está por verificarem no seu dia a dia o quanto se está deixando de investir na escola, na formação de alunos e professores de fato, na infraestrutura dos prédios e na contratação de funcionários que dariam o apoio logístico ao trabalho pedagógico. Se, em outros momentos da História da Educação, o discurso oficial tem se aproximado da lógica do sistema de produção de bens, com o tecnicismo vemos atualmente a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de "qualidade total", presente desde os anos 1980, e de racionalização de custos. Os documentos oficiais mostram inúmeros gráficos, mencionando alunos e professores enquanto "elementos de despesa". Os gastos com Educação não são computados na ordem do investimento em futuros cidadãos, em futuros trabalhadores, indivíduos conhecedores de direitos e de deveres sociais. A lógica neoliberal impera na Educação,

tratando-a como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo. Essa presença se vê muito marcada pela “terceirização”, em que o Estado se desobriga ou se desresponsabiliza de determinados serviços educacionais, delegando-os ao chamado “terceiro setor”.

Observamos, portanto, o aprofundamento da alienação do trabalho docente, a desvalorização da crítica, a imposição de uma pedagogia de “consenso”, de maneira a individualizar o fracasso como algo de responsabilidade apenas do docente, ou do aluno, ou ainda de sua família. Nessa perspectiva educacional, o coletivo é apresentado pelas diretrizes políticas que devem ser seguidas e implementadas no interior de uma escola com pouquíssimas modificações nas suas precárias condições, cujo início data da década de 1980 com o aumento de vagas sem expansão do orçamento para tanto.

Finalizando, consideramos que os professores demonstram, com muitas de suas análises e críticas, ou com o adoecimento e o sofrimento, muitas das contradições presentes nas políticas públicas, sem que consigam de fato canalizar essas críticas para ações coletivas de enfrentamento das dificuldades. Observamos em suas discussões, que não mais encontram no movimento sindical e na organização social os canais de organização e de reivindicação. Como reconstruir esses canais é um dos grandes desafios deste momento histórico e político, sob pena do aprofundamento das dificuldades vividas, hoje em dia, intensamente.

Como a Psicologia Escolar pode contribuir com as políticas públicas em Educação?

141

Como analisamos anteriormente, uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar. As pesquisas desenvolvidas e que tomam as políticas públicas como objeto de estudo, a partir do olhar da Psicologia – somada a outras que venham se debruçar sobre a temática das políticas públicas em Educação –, demonstram como os professores interpretam tais políticas. Enfatizam, ainda, quais questões precisam ser enfrentadas pelo sistema de ensino quanto à implantação das políticas, bem como que apropriações são feitas pelos educadores, gestores e pais, e que questionamentos são formulados, dificultando a adesão às novas propostas educacionais, no que tange à vida diária escolar.

As análises apresentadas pelas pesquisas realizadas em Psicologia Escolar demonstram, entre outros aspectos, a necessidade de os gestores repensarem o lugar institucional dos saberes docentes no interior da política pública (Zibetti, Souza, 2007). Do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar, a desqualificação docente ainda se faz presente. Este fato requer um novo lugar institucional para o professor, a fim de que ele realmente se considere construtor de um projeto político pedagógico coletivo efetivo, cujas metas sejam claramente postas e delimitadas. Se por um

lado os aspectos apontados pela pesquisa apresentam as questões abordadas pelos professores, o que pode vir a influenciar o método de planejamento e de implantação das propostas educacionais, por outro lado, do ponto de vista da intervenção do psicólogo no interior da rede pública ou da escola, possibilita que se reconheça o contexto institucional em que tais políticas são geradas, como o professor considera sua participação, o que poderá contribuir para que novas propostas de enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar possam ser construídas e efetivadas.

Outro desafio está em articularmos os saberes produzidos pela Educação e pela Psicologia Escolar. É frequente observarmos que a circulação do conhecimento produzido em áreas afins ou de fronteira sejam pouco assimilados ou estejam presentes na constituição do saber sobre a escola e seu funcionamento. A Psicologia Escolar teceu e tece várias críticas a determinados fazeres e conhecimentos que se distanciam de uma visão crítica sobre a ação da Psicologia na Educação. Contudo, podemos afirmar que hoje temos um conjunto de pesquisas, a partir da Psicologia Escolar e Educacional, e de conhecimentos que poderão ser valiosos na melhoria da qualidade da escola brasileira. Esse ainda é um desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar nas políticas públicas em Educação. O psicólogo ainda não faz parte das equipes que constituem, discutem e implantam tais políticas, tampouco o conhecimento produzido pela Psicologia Escolar e Educacional. É possível, tão somente em alguns casos, vislumbrar a presença dos conhecimentos de Psicanálise na Educação “representando” a Psicologia ou a dimensão subjetiva humana, ou da Teoria Piagetiana, quando se trata da perspectiva construtivista em documentos oficiais. Consideramos que são olhares diferentes para o mesmo fenômeno e que poderão se complementar, mas não são idênticos ou sequer partem do mesmo objeto de estudo.

Considero, ainda, que uma importante contribuição para a questão das políticas públicas centra-se no âmbito da formação de psicólogos e na formação de professores. Com relação à formação de psicólogos, Martínez (2007) apresenta uma série de sugestões e reflexões, a partir de três teses sobre a formação de psicólogos em políticas públicas. A primeira tese é a de que a formação inicial do psicólogo precisa ter como foco sua formação como sujeito do conhecimento, devendo ser desenvolvidos alguns elementos fundamentais para tanto, a saber, “intencionalidade, autonomia, capacidade de reflexão, capacidade de tomar decisões, produção criativa e personalizada” (p. 124). A segunda tese refere-se ao fato de que a formação inicial deve estar direcionada ao desenvolvimento do que essa autora denomina de “representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão social quanto na individual” (p. 125). E, por fim, a terceira tese refere-se à formação continuada, defendida como responsabilidade do psicólogo e, como sua principal forma de expressão, o autodidatismo. Nesse texto, a autora ressalta a importância do estágio supervisionado enquanto lugar institucional de contato com a realidade educacional e de desenvolvimento de um olhar crítico.

Quanto à formação de professores, considero que os desafios, até este momento, são maiores, pois, no que tange à formação inicial, a reformulação das diretrizes curriculares, bem como do conjunto de disciplinas, precisam ainda ser

acompanhadas pelas pesquisas em Psicologia, de modo a conhecermos os impactos das mudanças na formação de professores e sua presença nos cursos de formação especial, tais como veiculados pelos novos modelos de certificação existentes no Brasil após a LDBEN de 1996. No que se refere à formação continuada, conhecer qual Psicologia está sendo veiculada e sob quais perspectivas será ainda um desafio para a pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional.

Retomamos então nossa questão inicial dizendo que em uma perspectiva de Psicologia em que a formação profissional seja pensada na direção de um profissional crítico, articulado com as questões de sua realidade social (Marinho-Araújo, 2007) e construtor de uma escola democrática e para todos precisará incluir, necessariamente, a apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais ora em vigência. A escolha que fazemos hoje em Psicologia Escolar nos remete necessariamente à necessidade de conhecermos por dentro as políticas educacionais, sob pena de analisarmos apenas uma dimensão do processo educativo. Tais articulações precisam ser inseridas em nossas discussões a fim de que não tenhamos uma leitura parcial e ingênua da escolarização e das instituições educativas. Isso exigirá de nós, psicólogos, cada vez mais a ampliação do conhecimento dos aspectos educativos. Sabemos que essa questão também não será simples, pois na Educação há uma importante discussão a respeito do conhecimento que se tem construído, conforme aponta Charlot (2006).

Consideramos, outrossim, que estamos em um momento privilegiado, pois temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares de Psicologia, um currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, bem como implementar ações, por meio de ênfases e estágios supervisionados, que permitam compreender a complexidade do fenômeno educativo para além de suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

143

Construindo uma atuação/formação em Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica no interior das políticas públicas de Educação

Conforme temos analisado em trabalhos anteriores (Checchia, Souza, 2003; Souza, Souza, 2008), as reflexões decorrentes das críticas teórico-metodológicas à Psicologia e à Psicologia Escolar, nas últimas décadas, bem como propostas de atuação/formação do psicólogo escolar, norteadas por tais contribuições, possibilitam a articulação de elementos que consideramos constitutivos de uma *práxis* de atendimento em Psicologia Escolar no interior das políticas públicas em Educação.

Consideramos que uma atuação do psicólogo, diante das questões escolares, deverá considerar os seguintes elementos: compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar; conhecimento das políticas públicas vigentes.

A finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.

Do ponto de vista epistemológico, cabe ao psicólogo construir o conhecimento “a partir das minorias populares oprimidas” – conforme aponta Martín-Baró (1998) –, dando voz àqueles que, na maioria dos espaços sociais, não a tem. Ou seja, enfatiza-se a construção de uma “pedagogia do oprimido” e o resgate do lugar do sujeito na prática pedagógica. Desse modo, rompe-se com interpretações que “coisificam este sujeito” e transformam-no em objeto de interpretação e análise de teorias que traduzem a complexidade do fenômeno social a instâncias meramente intrapsíquicas. Nessa concepção, o foco do encaminhamento anteriormente depositado na criança se desloca para a rede de relações produzida no âmbito escolar, enfatiza-se a consideração de diversos fatores implicados na produção da queixa escolar, criticando-se, assim, a culpabilização da criança pelo fracasso escolar e o modelo diagnóstico. Assim, atender as crianças encaminhadas consiste em atender a produção da queixa, que é considerada um sintoma social. E, para entendê-la, é imprescindível o acesso à rede social de relações (incluindo professores, escola, pais e alunos), que são vistas como relações de poder e podem produzir e intensificar ou não esse sintoma.

144

Trata-se, portanto, de um sujeito histórico, instituído e instituinte, conforme afirma Castoriadis (1982). E a recuperação da memória histórica implica o resgate do lugar da Psicologia como Ciência, o lugar da Psicologia Escolar na Psicologia e a crítica à visão de mundo presente na Psicologia e na Psicologia Escolar;

Com base nos pressupostos supracitados, em uma perspectiva crítica de atuação/formação, o psicólogo escolar parte da queixa produzida no espaço da escola visando construir uma interpretação que tem como princípio a elaboração de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização, com uma finalidade emancipatória. Essa história é a história do sujeito escolar e seu resgate envolve a consideração de questões, tais como: Quem é este sujeito escolar? De onde veio? Como estudou? Que oportunidades teve? Por quais professores passou em sua trajetória? Como se deu essa relação?

De acordo com essa abordagem, o discurso produzido nas diferentes versões nas quais as queixas aparecem é atravessado por contradições e possui rupturas. Assim, ao escutar tais versões, o psicólogo escolar irá considerar essas ambiguidades na construção da história do sujeito escolar.

Além disso, a construção dessa história introduz um procedimento com possibilidade de reflexão sobre a criança, os mecanismos escolares e as práticas pedagógicas, de modo a se problematizar a vida institucional, questionar o estabelecido e criar rupturas com as práticas cristalizadas. Assim, parte-se da concepção de que o encaminhamento é sempre uma expressão local de um conjunto

de relações que envolvem, pelo menos, as dimensões pedagógica, relacional, institucional e política.

Os procedimentos que constituem a atuação/formação do psicólogo escolar devem considerar: o trabalho participativo; a demanda escolar como ponto de partida de uma ação na escola; o fortalecimento do trabalho do professor e a circulação da palavra. Consideram-se, portanto, os seguintes aspectos:

- a) a realização de um trabalho amplamente participativo dos vários segmentos escolares, sempre vinculado ao funcionamento institucional. Ou seja, enfatiza-se a compreensão dos vários fatores que interferem na produção da queixa escolar – ou multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e o processo educacional, conforme aponta Meira (2002, p. 66) –, de modo a se buscar meios de se intervir em tal processo, movimentando as “relações cristalizadas”, e de romper essa produção;
- b) o ponto de partida da atuação na demanda apresentada pelos professores, sem se limitar a ela, mas sim ampliando-a no sentido de discutir como essa demanda é entendida no dia a dia da escola, atentando-se para aspectos relativos ao funcionamento institucional;
- c) o planejamento de linhas de ação na escola em função do quanto esta e seus profissionais possibilitem o desenvolvimento do trabalho participativo;
- d) a participação dos professores, de modo a se propiciar reflexões sobre a prática docente, assim como os fatores implicados na produção do fracasso escolar, além de se atentar para outras práticas que incluem a rede social de serviços à criança e ao adolescente. Ressalta-se ainda a necessidade de análise das repercussões das políticas vigentes na prática educativa;
- e) a realização de encontros grupais com crianças, enquanto elemento fundamental para a constituição de um espaço que propicie a circulação da palavra ou a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito de seu lugar na escola, assim como das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Além disso, busca-se propiciar a ruptura da estigmatização – assim como da sensação de incapacidade e medo – das crianças, por meio da valorização das produções realizadas por elas;
- f) a parceria com os pais, discutindo-se os motivos dos encaminhamentos para o atendimento das crianças em grupo assim como o trabalho de atuação do psicólogo a ser realizado e as políticas educacionais vigentes;
- g) a elaboração de relatórios finais sobre o trabalho realizado que são lidos tanto com as crianças e os pais, quanto com os professores, de modo a se deixar esse registro na escola, atentando-se para o que se produziu em várias relações ao longo da atuação psicológica perante a queixa escolar.

Ressaltamos, por fim, que a Psicologia Escolar vem inserindo cada vez mais a questão das políticas públicas em sua pauta de pesquisa, formação inicial e

continuada. Esperamos que o trabalho que temos realizado, a partir da universidade, possa contribuir para consolidar um conjunto de conhecimentos a serviço da melhoria da qualidade da escola em nosso País.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 fev. 2008.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 fev. 2008.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

146

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Jomtien, Tailândia. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2008.

CRUZ, S. H. V. *O ciclo básico construído pela escola*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CUNHA, B. B. B. *Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade*. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

EZPELETA, J. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 123-135, 1985

GUZZO, R. S. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996. p. 75-92.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Aumento da escolaridade feminina reduz fecundidade e mortalidade infantil*. 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=580&id_pagina=1>. Acesso em: 4 abr. 2008.

MALUF, M. R. *Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação*. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-48.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MARTIN-BARÓ, I. *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta, 1998.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas. In: CAMPOS, H. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 109-133.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MINTO, C. A. *Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90*. 1996. Tese (Doutorado em Educação: Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p 5-23, 2005.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEROSA, Graziela Serroni. *Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação*. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RIBEIRO, S. C. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. São Paulo: IEA, Universidade de São Paulo, 1992.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Ciudad de México: DIE, Cinvestav, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação CEE n° 09/97*. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Disponível em: <http://www.dersv.com/deliberacao_09_97_progressao_continuada.htm>.

_____. Secretaria de Educação. *Ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987.

_____. *Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: classes de aceleração – proposta pedagógica curricular*. São Paulo: SEE/SP, CENP, 2000a.

_____. Resolução SE n° 95, de 21/11/2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado (DOE)*, São Paulo, Poder Executivo, Seção I, 22 nov. 2000b. Disponível em: <<http://www.diariooficial.hpg.com.br/resolucaose952000.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2008.

SOUZA, Denise T. R. de. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em numa classe de Ciclo Básico*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243

SOUZA, M. P. R.; SOUZA, D. T. R. School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil. In: WILLIAM, Pink; NOBLIT, George. (Eds.). *International handbook of urban education*. Dordrecht: Springer, 2008. p. 619-640.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teóricos e práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-104.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

YAZZLE, E. G. A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B. B. B. et al. (Orgs.). *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte Ciência, 1997.

ZIBETTI, M.; SOUZA, M. P. R. Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 247-262, 2007.

Marilene Proença Rebello de Souza, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), é professora assistente, coordenadora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia dessa universidade.

mprdsouz@usp.br

Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação

Alacir Villa Valle Cruces

Resumo

151

Transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos vêm sendo observadas no Brasil. Elas ganharam corpo depois de intensas discussões sobre a formação do psicólogo e a assinatura de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovadas em 2004. Este texto mostra os avanços que podem ser percebidos no documento em questão, visto que propõe uma formação mais adequada às necessidades de nossa realidade e que, por meio da escolha de ênfases, as instituições preparam psicólogos para desenvolverem intervenções em locais e em áreas específicas, com a consequente ampliação e diversificação de atuações. Defende-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser o alvo da formação; que a pesquisa esteja presente em todas as etapas do curso; que seja resgatada sempre que possível nas atividades práticas e teóricas desenvolvidas; e que a extensão seja vista como parte integrante de um processo de formação e construção profissional contínuos.

Palavras-chave: formação do psicólogo; Psicologia Escolar; diretrizes curriculares; pesquisa.

Abstract

Teachers and researchers in School Psychology: training challenges

Changes in psychologist's concepts and practices have been observed in Brazil. They increased after exhaustive discussions on the psychologists' training courses and after the signature, in 2004, of the National Curriculum Guidelines for Graduate Studies in Psychology. This article underlines the progress shown in these guidelines, and also it proposes adjustments in the training courses by picking up topics that will prepare the psychologists to develop mechanisms of assistance in specific places and areas. Therefore, it will broaden and diversify their practice. One supports to the bounds between teaching, research and extension as a target to be reached in the training courses as well as to be evocated whenever possible in the theoretical and practical activities. In this sense, the extension will be regarded as part of a continuous professional process.

Keywords: psychologist's background; School Psychology; curriculum guidelines; research.

Introdução

152

Experiências com docência e coordenação de cursos de Psicologia em instituições de ensino superior privadas, aliadas às discussões e às pesquisas publicadas sobre a formação e atuação de psicólogos, organizadas pelos órgãos de classe (SindPsi-SP; CRP-SP, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990), por pesquisadores e entidades vinculadas à área – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) – fizeram-me questionar sobre as dificuldades de inserção desse profissional na área educacional.

Essa preocupação não é recente. Estudos, como os de Mello (1975) e Carvalho (1982, 1984), já mostravam que a ênfase que os cursos de graduação davam à área clínica e a adesão ao modelo médico do profissional liberal poderia trazer limitações e restrições ao desenvolvimento e ao reconhecimento da profissão de psicólogo.

Pesquisas mais recentes têm mostrado a fragilidade da formação e impulsionado mudanças nos cursos. Na área escolar, mais especificamente, percebem-se tendências emergentes de ampliação do campo de atuação e modos inovadores de se posicionar perante o mercado de trabalho e as necessidades da população, mas ao lado de atuações estigmatizadoras e que fazem recair sobre o próprio indivíduo a culpa pelo problema que apresenta (Maluf, 1994, 2005; Souza, 1996, 2007; Ragonesi, 1997; Neves, Almeida, 2003; Campos et al., 2005; Vectori, Maimoni, 2007).

Numerosos estudiosos sustentam que as preferências e as oportunidades de trabalho na área estão diretamente relacionadas às condições nas quais os conhecimentos psicológicos e a profissão foram se desenvolvendo e também ao

modo como os cursos preparatórios foram sendo organizados. Faz-se necessário, portanto, retomar alguns elementos dessa história.

A formação em Psicologia: um pouco de história

A história da Psicologia ocidental é geralmente associada aos trabalhos de Fechner e de Wundt que, na Alemanha do século 19, viram a possibilidade de realizar experimentações e medidas de comportamentos, apoiando-se nas descobertas recentes da Fisiologia. No início do século 20, nos laboratórios de Psicologia que foram se multiplicando, delinea-se sua independência da Filosofia e começam a ganhar corpo leis, sistemas e teorias psicológicas das quais derivam aplicações práticas (Kahhale, 2002; Jacó-Vilela, Ferreira, Portugal, 2005).

Em muitos cursos universitários e pós-universitários da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina, inclusive do Brasil, ensina-se Psicologia em função das preocupações com a formação e com o papel desse profissional na sociedade.

Routh (2000) considera o relatório produzido nos Estados Unidos, em 1897, por Lightner Witmer, o primeiro a revelar preocupação com o preparo de profissionais e a produzir um modelo de formação no qual as atividades práticas, realizadas na clínica que ele fundara, associavam-se às teóricas e, ao final do curso, o candidato deveria entregar dissertação com contribuição original para a área.

A American Psychological Association (APA), fundada em 1892, influenciou decisivamente o desenvolvimento da Psicologia moderna ao organizar reuniões a partir das quais se propusessem recomendações para a formação de psicólogos. A primeira, realizada em 1941, de acordo com Baker e Benjamin Jr. (2000), contou com a contribuição de David Shakow, cujo modelo previa quatro anos de estudo, sendo o primeiro dedicado às bases médicas e psicológicas do comportamento para o trabalho clínico; o segundo, aos princípios e práticas psicométricas e terapêuticas; o terceiro, ao estágio; e o quarto, à dissertação. Cogitou-se que a formação deveria incluir treinamento nas áreas industrial, escolar e social, porém, os problemas com a saúde mental, advindos da Segunda Guerra Mundial, fizeram com que o preparo na área clínica fosse intensificado.

Novo relatório para reunião da APA de 1944 defendia a necessidade do doutoramento e o preparo em diagnóstico, tratamento e pesquisa. Baseando-se nesse relatório, em 1948 iniciaram-se visitas de avaliação das instituições formadoras, concluindo-se que o preparo teórico e em pesquisa era inferior ao preparo técnico, que também se restringia ao treino em hospitais psiquiátricos para o tratamento de perturbações severas, justificável pelas necessidades da época, mas não representativo de todas as possibilidades que tinha a Psicologia Clínica. Em função da complexidade da psicoterapia, o comitê decidiu que a formação para essa atuação deveria ser supervisionada por um número maior de anos, mesmo depois do estágio ou dos anos de pós-doutoramento (Baker, Benjamin Jr., 2000).

Em 1949 realizou-se a Boulder Conference on Graduate Education in Clinical Psychology e nela se desenvolveu o modelo científico-profissional (*scientist-*

practitioner model)¹ ou de Boulder, que prevê quatro anos para a formação acadêmica e aplicada, um ano de estágio, seguido do Ph.D., nos quais os alunos deveriam ser instruídos em Psicologia Geral, Psicologia Clínica, trabalhos de campo com variedade de problemas e níveis de responsabilidade, assim como preparo para a investigação. Esse modelo, de acordo com os mesmos autores, defendia o preparo profissional e em pesquisa.

Críticas à ênfase na clínica e suas doenças surgiram, enfatizando-se que o preparo de novos profissionais deveria envolver trabalhos em aconselhamento, orientação profissional e outros serviços de atendimento a pessoas “relativamente normais” (Raimy, 1950, p. 113 apud Baker, Benjamin Jr., 2000, p. 245), fato que permitiu que o modelo se estendesse aos outros domínios dessa ciência (Klappenbach, 2003).

Apesar dessas recomendações, muitos problemas ainda podem ser observados nas atividades psicológicas. Duas possíveis explicações para eles foram encontradas.

Albee (2000) considera que esses problemas se devem ao fato de adotar-se acriticamente o modelo médico, com sua linguagem, seus conceitos e sua visão orgânica das desordens mentais, impedindo que a profissão consiga identidade e desenvolva campo próprio. É necessário que se faça trabalho de conscientização sobre as enormes diferenças políticas contidas nos modelos, denominados por ele de *medical/organic/brain-defect* e *social-learning/stress-related*. Enquanto o primeiro supõe que as desordens mentais têm base orgânica, para o segundo, a aprendizagem social ou as pressões externas é que as produzem. Mudanças sociais, busca de ferramentas para reduzir a pobreza e as condições estressoras que ela produz, as condições de exploração e discriminação com suas implicações emocionais, são alguns dos fatores a serem pesquisados e trabalhados quando se adere ao segundo modelo.

A outra explicação para os problemas detectados nas atividades psicológicas, defendida por Belar (2000), é que a pesquisa em Psicologia não é usual e não é considerada necessária, porque as instituições formadoras não a enfatizam e não a ensinam como deveriam, o que leva os psicólogos a se apoiarem em pesquisas de outras áreas e à fragilização da profissão.

Na América Latina, assim como no Brasil, esses mesmos problemas vêm gerando estudos. Consta-se que, em grande parte dos países latino-americanos, a cultura nativa, com suas ideias psicológicas, encontra-se encoberta pela construção de uma Psicologia que foi se desenvolvendo em laboratórios nos quais predominava a visão positivista de ciência e se replicavam experimentos realizados na Europa, utilizando-se os mesmos métodos e modelos de avaliação, sem qualquer preocupação com a diversidade das realidades, mas sustentando-se em paradigmas de ciência que alcançam verdades absolutas, atemporais e neutras (Alarcón, 2004; Klappenbach, 2003).

¹ É importante notar que o vocábulo *practitioner*, utilizado para definir o modelo de formação à qual será submetido o futuro profissional, é traduzido por “aquele que desempenha uma profissão liberal, especialmente o médico” (Dicionário Michaelis, 1995, p. 259).

Esses laboratórios, frequentemente instalados junto a hospitais psiquiátricos ou a cursos preparatórios de professores, eram montados e dirigidos por estrangeiros, que transmitiam suas experiências nas pesquisas que desenvolviam, nos trabalhos que realizavam e no preparo de outros profissionais, impulsionando a criação de sociedades e associações de classes, de publicações periódicas na área e a regulamentação da profissão (Esch, Jacó-Vilela, 2001).

Preocupações relativas à formação de profissionais culminaram com a realização da Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, em 1974, em Bogotá (Colômbia), na qual se construiu o modelo do mesmo nome ou latino-americano. Baseado no pressuposto de que a Psicologia é uma ciência e uma profissão (Ardila, [s.d.]), esse modelo propõe que a formação profissional seja realizada em cinco anos, ao final dos quais o concluinte obtém o título de psicólogo, em um curso generalista,² mas com ênfase em uma ou mais áreas nos semestres finais. Ainda de acordo com esse modelo, o estudante deve participar de estágios, de caráter prático (*prácticas profesionales*), a fim de garantir seu preparo para atuar profissionalmente e deve entregar um trabalho de conclusão de curso (*tesis de grado*), que pretende garantir preparo científico.

Villegas e Marassi ([s.d.], p. 28), analisando trabalhos latino-americanos, mostram a necessidade de avaliar os cursos de formação de psicólogos em pelo menos três dimensões: a “científica, acadêmica, básica”, para o desenvolvimento da Psicologia como ciência universal; a “aplicada, tecnológica, profissional”, para que ela contribua com as sociedades; e a “ética, axiológica, deontológica”, regulando a investigação e o exercício profissional. Eles concluem, ainda, que há uma grande assimetria entre a dimensão “acadêmica, científica, básica”, quando comparada às outras, notada também no Brasil, que enfatizou a formação técnica e teórica, em detrimento da formação prática e em pesquisa (CFP, 1992, 1994; Gomes, 2003).

O início da profissionalização da Psicologia no Brasil deu-se, basicamente, por meio da Educação e da Medicina, vindo posteriormente sua contribuição para as organizações e para o trabalho. Historiadores da área consideram que, a partir de 1890, com as mudanças advindas da Reforma Benjamim Constant, que incorporou a disciplina Psicologia nos currículos das Escolas Normais,³ e com a criação do primeiro laboratório experimental em educação – o *Pedagogium* –, em 1906, a Psicologia institucionalizou-se na Educação, suscitando demandas específicas (Cruces, 2006).

Atividades profissionais na área foram consolidando a autonomização da Psicologia e criando o clima necessário à regulamentação da profissão, que ocorreu apenas em 1962, pela Lei Federal nº 4.119. Essa lei determinava que os cursos de graduação na área tivessem cinco anos de duração e obedecessem a um currículo mínimo. As faculdades interessadas em montar o curso deveriam organizar serviços

² Denominam-se generalistas os cursos que optam por fornecer ao estudante bases teórico-metodológicas de todas as vertentes em Psicologia e de todas as possíveis áreas de atuação para que, posteriormente, ele se especialize em uma delas.

³ Nome dado às antigas escolas de ensino médio que formavam professores para o ensino fundamental.

clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho abertos ao público, para treinamento prático dos alunos.

Seriam funções privativas do psicólogo, dentre outras: utilizar métodos e técnicas psicológicas para realizar psicodiagnósticos, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento; supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia.

Na década de 70, a demanda de serviços – tanto no plano público como no privado – estava em plena ascensão, impulsionando a criação de muitos cursos de Psicologia, que nem sempre atendiam às necessidades de uma formação adequada e sustentável (Maluf, 1996, 2001).

Com a expansão de cursos e de profissionais, a Psicologia foi se desenvolvendo de forma bastante acentuada, porém, as atividades profissionais mantinham a ênfase na avaliação de características individuais, em função do preparo dado na maioria das instituições, que cumpria o currículo mínimo e privilegiava atividades clínicas, dirigidas aos problemas de ajustamento.

A partir dos anos 80, com a redemocratização do País, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos puderam ser observadas. Elas parecem estar relacionadas à promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que prevê a autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a supervisão e a avaliação dos cursos superiores (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Determina, também, que esses cursos se guiem por diretrizes curriculares, elaboradas por comissões de especialistas em ensino nas diferentes áreas, contendo competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos graduandos, em substituição ao rol de disciplinas que ainda compunham grande parte dos cursos de Psicologia.⁴

As discussões sobre a formação do psicólogo, com as contribuições de inúmeras sociedades científicas e profissionais atuantes, foram acirradas depois de constituída a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu), por meio da Portaria Ministerial nº 151, de 22 de agosto de 1996 (Bernardes, 2004, p. 121). Essa Comissão apresentou, em 9 de dezembro de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de Psicologia e também um projeto de resolução para regulamentá-las (MEC. SESu. Comissão..., 1999), mas, somente em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil. CNE/CES, 2004). Elas propõem que a formação do psicólogo seja organizada em um núcleo comum, pelo qual todas as instituições de ensino superior devem garantir o domínio de conteúdos básicos e necessários à atuação na área, e em ênfases curriculares, pelas quais as instituições delinearão um projeto pedagógico que contemple suas especificidades e adapte os cursos às realidades socioeconômicas e geográficas em que se encontram inseridos. Desse modo, pelo núcleo comum, as instituições devem garantir que o aluno desenvolva competências básicas para

⁴ Todos os procedimentos legais criados e implementados a partir daí estão detalhados em Maluf et al. (2003).

atuações em Psicologia e assegurar ao profissional tanto o domínio de conhecimentos psicológicos quanto a possibilidade de utilizá-los em diferentes contextos; e, pelas ênfases curriculares, devem articular competências e habilidades de determinados domínios da Psicologia, abrangentes e vinculadas às singularidades institucionais, sem, no entanto, se configurarem em especializações.

Diante dessas informações, questionamo-nos sobre os rumos da formação dos psicólogos e se as orientações contidas no documento em questão efetivamente garantirão formação sustentável para atuação nos diversos contextos nos quais os profissionais vêm sendo solicitados a intervir, posto que, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, as limitações para o investimento em pessoal e em material têm sido um grande desafio.

Os avanços que essa proposta de formação contém são inegáveis. Busca-se maior adequação dos profissionais às necessidades de nossa realidade e maior preparo ético e técnico para compreender a enorme diversidade humana presente em nossa população, por meio de um núcleo comum. Além disso, a escolha de ênfases e não a tradicional divisão em campos de atuação parece conter uma riqueza de possibilidades que poderá permitir que os formadores preparem profissionais aptos a desenvolver intervenções psicológicas em locais e em áreas específicas, com a consequente ampliação e diversificação de atuações. Eis aí o grande desafio!

Os dados levantados sobre a história da formação em Psicologia, com os principais modelos de formação construídos, permitem-nos compará-los com o modelo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Em função das imensas possibilidades que ele traz e dos objetivos deste artigo, concentraremos nossa análise na formação de profissionais para atuar nos meios educacionais. Nossa análise, no entanto, será feita em duas vertentes que gostaríamos de assinalar: defendemos uma formação generalista, que prepare profissionais aptos a atuar e a intervir em qualquer contexto humano, antes de qualquer especialização, e é nesse sentido que tentaremos mostrar que as atividades, os estágios e as disciplinas que compõem mais frequentemente a área educacional permitirão que os futuros profissionais desenvolvam competências e habilidades fundamentais para a sua atuação como psicólogo e que as instituições formadoras deverão desenvolvê-las, mesmo que não façam a opção pela ênfase em processos educativos; a opção por ênfases relacionadas à Psicologia Escolar e ao preparo para atuação em meios educativos deve, necessariamente, subsidiar os alunos com conhecimentos sobre as políticas públicas vigentes na área educacional, dos direitos humanos e os relativos à proteção e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. É imprescindível, nas duas vertentes, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, defendida nas Diretrizes Curriculares, seja o alvo da formação; que a pesquisa seja parte integrante do ensino em todas as etapas da formação e em todas as atividades que o estudante execute, e que a extensão seja vista como parte integrante de um processo de formação e construção profissional contínuos.

Formação e atuação profissional na área educacional

A formação e o preparo que vem sendo fornecido ao futuro psicólogo para o trabalho em Educação e as práticas mais frequentes em Psicologia Escolar têm sido discutidas por diversos autores que concordam que “a conquista da autonomia pela Psicologia no Brasil teve, na Educação, um dos mais importantes substratos para sua realização” (Goulart, 1999; Antunes, 1998, p. 67). A partir da regulamentação da profissão, o psicólogo vem atuando como um dos especialistas da área educacional, cabendo-lhe atividades que, realizadas na escola ou em instituições a ela vinculadas, permitem a construção de processos de ensino-aprendizagem mais eficientes, por meio do conhecimento psicológico já disponível (Araújo, Almeida, 2005; Guzzo, 2005; Martínez, 2007; Sampaio, 2007).

Apesar de o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica terem sido as atividades mais desenvolvidas e mais pesquisadas durante décadas passadas, talvez por terem adquirido maior evidência e credibilidade ao serem consideradas atividades privativas dos psicólogos, a área da Educação se ampliou e atuações diversificadas e inovadoras, calcadas em uma visão crítica dos sistemas educacionais e de suas determinações, vêm sendo observadas. A elaboração de procedimentos e posturas desenvolvidas a partir de pesquisas recentes, que evidenciam a importância das influências socioculturais sobre a constituição da subjetividade humana, vem embasando intervenções em processos educativos que possibilitam a transformação dos envolvidos.

As possibilidades contidas na Psicologia Científica e os recursos teóricos e metodológicos já desenvolvidos poderiam permitir que o psicólogo escolar e educacional subsidiasse e fundamentasse projetos e práticas pedagógicas, orientasse e auxiliasse professores na construção de modelos de atuação que contribuíssem para a superação do fracasso escolar e a inclusão de todas as crianças, adolescentes e adultos no universo letrado e no elenco de conhecimentos acumulados pela nossa cultura, porém, pesquisas recentes permitem-nos concluir que poucos são os profissionais que conseguem atingir esses objetivos (Cruces, 2006).

Parece inegável, diante dos dados disponíveis, que as possibilidades de atuações inovadoras e criativas, assim como as de ampliação do campo de intervenções possíveis, encontram-se diretamente associadas ao preparo que tem o futuro profissional.

Observamos avanços nas atuações profissionais e acreditamos que eles serão mais frequentes e evidentes a partir da construção de novos projetos político-pedagógicos fundados nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, cuja proposta é de que a formação seja abrangente, pluralista e calcada em bases teóricas e epistemológicas que sustentem práticas profissionais comprometidas com a realidade sociocultural.

Na parte da formação que constitui o denominado núcleo comum, o aluno deve ser preparado para analisar seu campo de atuação profissional em suas dimensões institucional e organizacional; identificar necessidades de natureza psicológica e intervir de forma coerente com referenciais éticos e teóricos que mantenham compromisso social; formular questões de investigação científica, vinculando-as a decisões

metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa, o que permitirá, segundo nosso ponto de vista, formação e atuação de qualidade.

Atualmente, parte significativa dos futuros profissionais não recebe treino em pesquisa e, quando recebe, ele é insuficiente (Gomes, 2003). A defasagem entre a formação teórica, prática e em pesquisa parece impedir ou dificultar a busca de soluções criativas, eficazes e isoladas de preconceitos ao enfrentar problemas relativos ao fracasso escolar, por exemplo, que ainda têm enorme peso na realidade brasileira. Assim como analisaram Belar (2000) e Routh (2000), em grande parte das instituições de ensino superior de nosso País a pesquisa não é prática usual; em função disso, ela não é considerada fundamental para a maioria dos profissionais que, diante das situações-problema, não formulam questões de investigação científica e buscam resolvê-las com as mesmas técnicas já aprendidas, levando a grande assimetria na dimensão “acadêmica-científica-básica”, quando comparada às demais de sua formação (Villegas, Marassi, [s.d.]).

Atividades práticas, curriculares e extracurriculares, de estágio supervisionado, discussões de casos e situações de rotina em escolas são oportunidades inigualáveis de estudo. Em função da riqueza que contêm e das multideterminações que apresentam, permitem que o aluno reflita sobre a realidade brasileira, sobre a realidade escolar, institucional e organizacional com suas hierarquias, jogos de poder e determinantes de comportamentos para que se construa profissional e pessoalmente. Desse modo, essas atividades além de contemplarem a proposta de realização de estágios básicos, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, propiciam ao futuro profissional uma vivência que o tornará capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente, realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia, levantando questões teóricas e de pesquisa e gerando conhecimentos a partir de sua prática profissional, como propõe o artigo 8º do documento em questão. Atividades como as descritas permitem, também, a superação da defasagem entre teoria e prática, assinalada por estudos realizados com o objetivo de investigar a formação em Psicologia (Maluf, 2001; Cruces, 2007).

Ainda que os dirigentes e responsáveis pela construção do projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior não façam opção por ênfase relacionada a processos educativos, necessariamente ela estará às voltas com questões relativas a processos de ensino e aprendizagem e deverá instrumentalizar professores e alunos para lidar com essas questões. Desta forma, conforme o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Adolescência, Psicologia de Grupos e Instituições, tradicionalmente vinculadas ao Departamento de Psicologia Escolar ou Educacional, deverão subsidiar os futuros psicólogos no desenvolvimento de competências elencadas no núcleo comum, tais como:

- a) [...]
- b) analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

- d) [...]
 - e) [...]
 - f) avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
 - g) [...]
 - h) [...]
 - i) atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- [...] (Brasil. CNE/CES, 2004).

A título de conclusão

Estudos e pesquisas realizadas desde os finais da década de 70 (Cruces, 2006) vêm mostrando que atuações pouco eficientes e pouco críticas nos meios educacionais se vinculavam a uma formação precária, eminentemente teórica e pouco prática. Muitas críticas referem-se também ao fato de a formação teórica centrar-se em um único modelo teórico, geralmente o psicanalítico. Nesse sentido, o artigo 17 das Diretrizes Curriculares propõe que as atividades acadêmicas forneçam “elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional” e permitam “*de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional*”. Já no artigo 21, vê-se que “os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, *sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso*” (Brasil. CNE/CES, 2004 – grifos nossos).

Finalmente, é importante recordar o pressuposto básico que fundamentou a construção dos modelos de formação nas conferências de Boulder e Latino-Americana, modelos reconhecidos por comunidades científicas, ou seja, que o psicólogo deve ser tanto um cientista quanto um profissional e que, para atingir esse objetivo, deve-se desenvolver um modelo de formação distinto do modelo médico. Partindo das conclusões de Albee (2000), reafirmamos a importância de perceber que a proposta contida nas Diretrizes Curriculares poderá mudar a ênfase na clínica e em suas doenças, já tão criticada, mas ainda mantida em grande parte dos cursos de formação de psicólogos espalhados pelo País. É preciso, também, como já assinalamos, formar profissionais que tenham consciência das diferenças entre o modelo médico, com sua concepção de que as doenças e os desajustes têm base orgânica, e aquele que postula que seu desenvolvimento ocorre em função das condições sociais, das pressões e da aprendizagem social, para que, desse modo, possamos contribuir para a transformação das sociedades e das condições produtoras de desordens nelas contidas.

Em face da tarefa de transformar as sociedades e as condições produtoras de desordens é que os psicólogos escolares e educacionais deveriam centrar sua missão. Para isso, necessitam de competências e habilidades que lhes permitam dar a sua contribuição, uma vez que terão fundamentos sobre o desenvolvimento humano, a construção gradual do conhecimento, os processos de aprendizagem e a

importância dos processos educativos para o desenvolvimento humano, assim como sobre a importância do ambiente para a efetivação de sua humanização.

Além de todos os desafios mencionados em relação à formação em Psicologia, cabe aos psicólogos escolares a tarefa específica de contribuir para a construção do conhecimento e para a superação do fracasso escolar, condição fundamental para que todos os seres humanos se apropriem de seus direitos e lutem por eles, analisem e critiquem efetivamente as condições sociais vigentes a fim de transformá-las, construam conhecimento e superem condições de miserabilidade e risco inserindo-se no mundo do trabalho, além de competirem por postos de trabalho que lhes permitam viver com dignidade e relativa segurança.

Para atingir essas metas, os psicólogos escolares precisam ter habilidades e competências para explorar as demandas atuais, analisar e pesquisar as diversidades populacionais e as contidas na construção das subjetividades, de modo a contribuir para que todas as pessoas construam conhecimentos e para que se faça uma educação de qualidade que atenda às necessidades de toda a população, além de conscientizar-se da necessidade de formação continuada para satisfazer a tão complexos objetivos.

Para transformar a sociedade e construir subjetividades autônomas e conscientes, é necessário que os psicólogos escolares tenham conhecimentos sobre as políticas públicas vigentes, principalmente as que se referem aos direitos das crianças e dos adolescentes, às oportunidades de trabalho e renda dirigidas às minorias carentes e em situação de risco e às educacionais. Conhecê-las permitirá transformá-las, se necessário, mas, acima de tudo, utilizá-las como instrumento e ferramenta na defesa de uma escola inclusiva e de qualidade. É essa escola, que atende e inclui a todos fornecendo ensino de qualidade, que permitirá avançar para a conquista da cidadania, da ética e de todos os demais direitos.

Esses espaços que se abrem a partir das Diretrizes Curriculares homologadas em 2004 são também desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras, como bem assinalou Marinho-Araújo (2007). A autora propõe articulações entre os eixos estruturantes sugeridos nas Diretrizes Curriculares e desdobramentos para a formação do psicólogo escolar que dispensam repetições, mas que, como ela bem assinala, devem favorecer a construção autônoma do conhecimento, a busca e a apropriação de conhecimentos a partir de projetos de tutorias e de seminários nos quais os alunos construam a si mesmos e o conhecimento na área, e, concomitantemente, uma identidade profissional com possibilidades teóricas, técnicas e éticas para atuar eficientemente. A articulação do projeto político pedagógico do curso e as possibilidades materiais e humanas de desenvolvê-lo são, sem dúvida alguma, determinantes para a formação consistente e sustentável do futuro psicólogo.

Para finalizar há que se considerar, como já o fizeram Villegas e Marassi ((s.d.)), a necessidade de avaliação continuada dos cursos de formação inicial e de seus projetos político-pedagógicos, bem como os resultados obtidos por meio dos conhecimentos e das articulações práticas demonstradas por seus egressos. As avaliações, organizadas e realizadas por técnicos do Inep em nosso País, devem, de modo enfático, propor e

regular as atividades práticas e de pesquisa a serem desenvolvidas com os futuros profissionais, a fim de garantir que eles tenham subsídios para enfrentar e solucionar os problemas de nossa realidade educacional.

Referências bibliográficas

ALARCÓN, R. Medio siglo de Psicología latinoamericana: una visión de conjunto. *Revista Interamericana de Psicología*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 307-316, 2004.

ALBEE, G. W. The Boulder model's fatal flaw. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 247-248, Feb. 2000.

ANTUNES, M. A. M. *Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco, Educ, 1998.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 243-259.

ARDILA, R. Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "modelo Bogotá": tres décadas más tarde. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, L. P.; TORO, C. J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países Latinoamericanos e trabajos seleccionados*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 139-148.

BAKER, D. B.; BENJAMIN JR., L. T. The affirmation of the scientist-practitioner: a look back at Boulder. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 241-247, Feb. 2000.

BASTOS, A. V. B. Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, n. 2/3/4, p. 28-39, 1990.

BELAR, C. D. Scientist-Practitioner \neq Science + Practice – Boulder is Boulder. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 249-250, Feb. 2000.

BERNARDES, Jefferson de Souza. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível <<http://www.pucsp.br/pos/pssocial/pso/nucleos/npdps/arquivos/Jefferson.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). *Parecer nº 0062/2004, aprovado em 19 de fevereiro de 2004*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. 2004. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/pces314_05.pdf>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Superior (SESu). Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia*. 1999. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/Psicologia.htm>>.

CAMPOS, H. R. et al. Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 31-46.

CARVALHO, A. M. A. Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-9, 1984.

_____. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992.

_____. *Quem é o psicólogo brasileiro*. São Paulo: Edicon, 1988.

CRUCES, A. V. V. *Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações e oportunidades de trabalho na área educacional*. 2006. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 163-210.

ESCH, C. F.; JACÓ-VILELA, A. M. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Faperj, 2001. p. 17-24.

GOMES, W. Pesquisa e prática em Psicologia no Brasil. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). *Construindo a Psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 23-59.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-29.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

KAHHALE, E. M. P. (Org.). *A diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

KLAPPENBACH, H. A. La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 3-18, 2003.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 67-92.

_____. Problemas centrais na formação do psicólogo brasileiro. In: VILLEGAS, J. F.; TORO, J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales; Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001. v. 1, p. 139-169.

_____. A formação profissional do psicólogo brasileiro. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1996.

_____. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

MALUF, M. R. et al. Os procedimentos para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Psicologia no Brasil. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P.; TORO, J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países latinoamericanos e trabajos seleccionados*. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 59-84.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-48.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 95-114.

MELLO, S. L. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1975.

NEVES, M. B. J.; ALMEIDA, S. F. 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*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-103.

RAGONESI, M. E. M. M. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 1997. 278 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

ROUTH, D. K. Clinical Psychology Training: a history of ideas and practices prior to 1946. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 236-241, Feb. 2000.

SAMPAIO, S. M. R. A educação e a educação do psicólogo: idéias e práticas de pesquisa-ação-formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 89-106.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (SinPsi-SP);
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (CRP-SP). *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, M. P. R. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 149-162.

_____. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. 253f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VECTORI, C.; MAIMONI, E. H. A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 135-147.

VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P. Acreditación de programas para la formación académica y profesional en la Psicología de Argentina, Brasil, Colombia y Chile: posibilidades y bases para un sistema internacional. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P.; TORO, J. P. *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países latinoamericanos e trabajos seleccionados. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 25-29.

Alacir Villa Valle Cruces, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de Cursos de Graduação em Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário de Santo André (UniA).

alacircruces@gmail.com

bibliografia comentada

Bibliografia comentada na área da Psicologia Escolar

Marisa Maria Brito da Justa Neves

169

Os comentários dos livros selecionados foram condensados a partir das apresentações elaboradas pelo organizador/autor de cada obra ou das resenhas publicadas. No caso dos artigos, reproduziu-se o resumo ou uma versão reduzida dele. Quanto às teses e dissertações, apresenta-se uma versão condensada dos respectivos resumos.

ALECRIM, Cecília Gomes Muraro. *O papel da Psicologia Escolar na educação inclusiva a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar*. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>.

As políticas públicas brasileiras relativas ao aluno com necessidades educacionais especiais determinam a sua inclusão em escolas de ensino regular. Mas como será que os professores vêm percebendo essas políticas públicas e constroem os significados relativos à inclusão escolar desse aluno? Como o psicólogo escolar deve trabalhar no contexto da educação inclusiva? Questões como essas impulsionaram a realização do estudo que teve como objetivo discutir o papel do psicólogo escolar a partir da compreensão da construção do conceito de inclusão escolar por parte de professores que trabalham em escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Os resultados demonstram a necessidade de o psicólogo escolar atuar nas escolas percebendo cada aluno, independentemente de ser deficiente ou

não, como único, possuidor de uma história pessoal que o faz diferente dos demais. O psicólogo escolar deve trabalhar de forma a permitir aos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas, consolidando as práticas inclusivas de modo que o convívio com as diferenças seja percebido como propulsor de desenvolvimento.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.

Coletânea resultante das discussões ocorridas no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia Escolar e Educacional durante o IX Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizada em 2002. Na primeira parte – *Formação inicial: panorama histórico e questões atuais* – examinam-se as relações entre Psicologia e Educação no Brasil. Na segunda parte – *Formação continuada e exercício profissional: o desenvolvimento de competências* – discute-se a questão das competências necessárias para lidar com as demandas que hoje se colocam à atuação do psicólogo. Na terceira parte – *Exercício profissional em foco: o desafio da prática* – aprofunda-se a análise da atual realidade sociocultural em seus desafios e demandas para a Educação de um modo geral e para o fazer do psicólogo em particular. Na quarta parte – *Para além de currículos e programas: o compromisso ético-político do psicólogo escolar* –, são tratadas duas questões candentes na atuação de qualquer profissional, mas particularmente críticas no caso daqueles comprometidos com a melhoria da Educação em nosso país: o seu papel político e o sentido ético de sua prática.

170

ANACHE, Alexandra Ayach. *Diagnóstico ou inquisição?* Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 1997.

O objetivo principal do estudo foi analisar o uso do diagnóstico psicológico da criança que, em decorrência de não conseguir obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, é encaminhada para o ensino especial como deficiente mental leve. Diante de tal fato, indaga-se: qual é a função desse diagnóstico para o processo de escolarização do aluno? Para se obter a compreensão da totalidade desse fenômeno, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 psicólogos, 12 professores do ensino regular que encaminharam as crianças, 11 crianças, 10 mães e 11 professores do ensino especial que receberam os alunos. As análises qualitativa e quantitativa das respostas autorizam as seguintes afirmações: os profissionais entrevistados desconhecem o conceito oficial de deficiência mental; os psicólogos apresentam dificuldades em fazer o diagnóstico e atuar dentro da escola; os professores do ensino regular dificilmente recebem orientações sobre o aluno que permanece em sua sala de aula; os professores da classe especial e sala de recursos são meros espectadores desse processo, principalmente quanto ao uso dos resultados dos diagnósticos para o seu planejamento.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-7972&script=sci_serial > .

A prática do psicólogo escolar tem sido modificada radicalmente ao longo de sua história, voltando-se, nos dias de hoje, para uma prática relacional baseada em um pressuposto do ser humano em construção histórica e social. Entretanto, quando esse profissional ingressa numa instituição educacional, depara-se com inúmeras dificuldades relacionadas com a falta de compreensão de outros profissionais da educação acerca do papel do psicólogo na escola. A partir do pressuposto histórico-cultural e da teoria sistêmica, apresentam-se formas de criação de espaços de reflexão sobre os problemas da escola, cujos resultados apontam para uma nova prática do profissional de Psicologia Escolar.

CAMPOS, Herculano Ricardo (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

O livro reúne trabalhos dos pesquisadores do GT de Psicologia Escolar e Educacional que estiveram presentes no XI Simpósio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizado em Florianópolis, em maio de 2006, apresentando reflexões a respeito da formação acadêmica do psicólogo escolar e do papel que nele exerce a pesquisa científica; da atuação profissional, inclusive sobre a realidade peculiar dos psicólogos recém-formados; da articulação entre formação e atuação, em que se problematiza a pertinência e adequação de uma para com a outra; e, também, dos desafios que, para os profissionais que atuam nos espaços educativos, representam as práticas de educação inclusiva, tanto teoricamente quanto sob o ponto de vista da adequação da política pública. A obra contém dez capítulos organizados em três partes: 1) Desafios e alternativas para a formação do psicólogo escolar; 2) Atuação e formação em Psicologia Escolar: uma articulação desejada; 3) Psicologia Escolar e educação inclusiva: novas demandas teórico-práticas.

171

CARVALHO, Tatiana Oliveira de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 65-73, 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-8557/lng_es/nrm > .

O cenário atual da Psicologia Escolar no Estado do Maranhão é discutido tendo como parâmetro as transformações ocorridas nas últimas décadas em âmbito nacional. A partir de um estudo bibliográfico sobre o tema, foram levantadas reflexões sobre o histórico e as tendências atuais no âmbito da formação e atuação do psicólogo escolar nesse Estado. Considera-se que, no Maranhão, se necessita da

contribuição de psicólogos escolares que, seguros de seu papel e intencionalidade, construam uma identidade profissional comprometida com as transformações sociais do contexto local, o que começa a se efetivar por meio do aprimoramento da formação na área.

COSTA, Adinete Sousa da. *Psicólogo na escola: avaliação do projeto "Vô da Águia"*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2005.

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar uma proposta de intervenção preventiva em Psicologia no contexto educativo, denominada "Projeto Vô da Águia" e desenvolvida numa creche municipal situada na região leste da cidade de Campinas, Estado de São Paulo. A pesquisa qualitativa foi a metodologia adotada, tendo como fontes de coleta de dados os diários de campo da psicóloga e as entrevistas semiestruturadas com os educadores da escola. Foi observada uma avaliação positiva desse projeto na visão dos educadores que, além de considerarem o trabalho interdisciplinar importante quando se busca o desenvolvimento saudável das crianças, também valorizam as ações desenvolvidas com os pais.

172

CRUCES, Alacir Villa Valle. *Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 2006.

A pesquisa teve como sujeitos egressos de cursos de Psicologia para investigar os seus interesses por área de atuação e como tais interesses evoluem, as práticas que desenvolvem e as expectativas que apresentam no período de inserção profissional e de especialização, e, também, verificar as suas posições sobre o papel do psicólogo na área da educação e sobre questões relativas ao fracasso escolar. Participaram do estudo 765 concluintes de 32 cursos de Psicologia. As áreas clássicas – Psicologia Escolar e Educacional ou Organizacional e do Trabalho, além da Clínica e da Saúde – ainda são as que empregam maior quantidade de profissionais; porém, espaços e atividades emergentes apareceram, mostrando possibilidades diversificadas de atuação. A necessidade de continuar a formação foi mencionada pelos egressos. Os cursos de especialização na área clínica foram os mais procurados. O compromisso social do psicólogo foi considerado grande ou satisfatório pela maioria dos participantes, apesar de parecer restringir-se à ampliação do acesso aos serviços psicológicos e não à transformação das pessoas e comunidades. A área escolar e educacional ocupou o terceiro lugar na preferência dos concluintes e também foi a terceira quanto ao emprego de maior número de profissionais.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

Durante o VIII Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizado em Serra Negra, Estado de São Paulo, em maio de 2000, o objetivo do GT Psicologia Escolar e Educacional foi o de gerar encaminhamentos coletivos de pesquisa e proposições para uma prática mais comprometida com a educação do homem no novo milênio e com a produção dos conhecimentos que devem norteá-la. Das discussões ocorridas resultou uma concepção de Psicologia Escolar e Educacional que se respalda no compromisso com a consecução da função social da escola como agência formadora de uma visão de mundo e de um conjunto de habilidades e conhecimentos que, simultaneamente, podem garantir saúde e qualidade de vida. Os textos foram organizados em três partes: 1) A teoria, a pesquisa e a prática na interface Psicologia-Educação; 2) Para além dos objetivos e práticas tradicionais da escola; 3) Para além do aluno padrão: o desafio dos excluídos.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

A educação escolar foi enfocada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica ressaltando-se a importância do papel do professor na transmissão do conhecimento produzido pela humanidade enquanto processo fundamental na formação da individualidade do aluno. Também foram apresentados alguns aspectos da história da Psicologia Escolar no Brasil e, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, buscou-se delinear alguns pontos do que se pode constituir uma abordagem crítica, por meio da análise de aspectos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e seguidores. Os procedimentos adotados para a pesquisa foram a análise documental e entrevistas com as seis psicólogas que atuam na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Maringá. A análise dos dados indicou que as psicólogas se encontram em um processo de transição entre uma visão crítica e não crítica da educação.

GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2002.

Durante o VII Simpósio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizado em 1998, o tema central das discussões do GT Psicologia Escolar e Educacional foi a contribuição da Psicologia à Educação diante da nova conjuntura educacional que se vislumbrava com a implantação da

Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, suas conseqüências nos diversos segmentos da escolaridade, assim como necessidades e perspectivas para a formação e atuação do Psicólogo Escolar. Organizado a partir dos trabalhos apresentados e discutidos por esse GT, o livro contém sete capítulos: 1) Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?; 2) Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira; 3) A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática; 4) O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional; 5) A convivência em novos espaços e tempos educativos; 6) Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases; 7) Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Esse conjunto de textos, sem dúvida, possibilitou uma reflexão sobre o papel do psicólogo diante dos desafios do sistema educacional e discutiu e apresentou estratégias para superação de impasses que têm distanciado o psicólogo do campo da Educação, sendo leitura necessária à formação do psicólogo escolar.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça. Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 22, n. 3, p. 638-647, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-0394/lng_pt/nrm_iso>.

174 Relato sobre a prática de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desenvolvida em Centros de Educação Infantil (CEINFs) de Campo Grande. O estágio teve como objetivos: o conhecimento e a análise do espaço institucional de educação infantil, o reconhecimento da especificidade da atuação psicológica e o planejamento da intervenção. A prática de estágio foi desenvolvida por meio de visitas semanais às instituições e supervisão semanal de 4h/aula. O relato aponta, principalmente, a presença de comportamentos cristalizados quanto ao papel do psicólogo escolar, assim como os principais desafios que se apresentam no caminho rumo a um atendimento educacional consistente e coerente para a criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2003.

Focalizando a capacitação continuada em serviço como estratégia mediadora para a interdependência entre formação e atuação, o objetivo da tese foi contribuir para a reflexão teórico-conceitual sobre a Psicologia Escolar, promover o aprimoramento profissional dos psicólogos escolares que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal e dar visibilidade a novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar por meio de uma proposta de atuação em Psicologia Escolar Institucional Relacional, com base no desenvolvimento de competências. Adotou-se, metodologicamente, a abordagem qualitativa na coleta e análise dos dados. As

conclusões apontam para a necessidade de se considerar: a capacitação continuada como fonte de zona de sentidos para intervenção na identidade profissional; uma epistemologia da ação que oriente uma formação profissional mais qualificada, com nova organização curricular e metodológica; uma abordagem formativa ampliada no contexto de desenvolvimento profissional, com bases de referência delineadas na construção de competências.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

A obra reúne os trabalhos debatidos pelos pesquisadores do GT em Psicologia Escolar e Educacional durante o XII Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizado em Natal, Estado do Rio Grande do Norte, em 2008. Os textos expressam o compromisso pessoal e coletivo dos autores com as transformações socioeducativas e ético-políticas dos contextos que concretizam a interface entre Psicologia e Educação. O foco da produção dos autores recai nos recentes cenários e contextos de pesquisa, formação e prática que se apresentam à Psicologia Escolar, principalmente quanto: aos desafios instalados com a implantação das diretrizes curriculares para a formação inicial em Psicologia Escolar; às concepções e fundamentos que embasam as práticas e intervenções dos psicólogos escolares no Brasil; às possibilidades de ampliação de pesquisa e de intervenção em Psicologia Escolar. Organizada em três partes – 1) Cenário da formação em Psicologia Escolar; 2) Panorama atual das concepções e práticas em Psicologia Escolar; 3) Pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar: ampliação de contextos, perspectivas e compromissos –, trata-se de obra que apresenta as discussões atuais na área da Psicologia Escolar, promovidas nos diversos programas de pós-graduação do País. Os 17 autores que assinam os 12 capítulos do livro são vinculados a universidades de quatro regiões brasileiras, fato que confere à obra uma excelente representatividade da Psicologia Escolar no Brasil.

175

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Marinho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

O conteúdo do livro está organizado em três partes. Na primeira – *Psicologia Escolar: história e conexões, fios e desafios* – são apresentadas reflexões históricas e articulações teórico-metodológicas sobre a relação Psicologia e Educação, mostrando como se constituiu a escola e o exercício de seus atores no Brasil. Na segunda parte – *Psicologia Escolar: identidade em construção* – encontra-se um panorama da história da Psicologia Escolar, tanto no cenário internacional com no Brasil, com o objetivo de subsidiar reflexões sobre a formação e a construção da identidade profissional do psicólogo escolar. Na terceira parte – *Psicologia Escolar e a atuação profissional* –

propõe-se que a atuação em Psicologia Escolar esteja ancorada em quatro dimensões: o mapeamento institucional, o espaço de escuta psicológica, a assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma obra recomendada a todos aqueles que desejam uma formação sólida na área da Psicologia Escolar.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005.

As temáticas debatidas pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional durante o X Simpósio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), ocorrido em Aracruz, Estado do Espírito Santo, em maio de 2004, correspondem às partes em que está dividido o livro. Na primeira parte – *O psicólogo escolar: novas formas de atuação* – discutem-se, a partir da produção científica dos participantes do GT, novas formas de atuação e de compreensão da realidade que expressem o compromisso social do psicólogo. Na segunda e terceira partes – *O Psicólogo Escolar perante os discursos e as práticas de inclusão; O psicólogo escolar em contextos diferenciados* – são apontados os desafios decorrentes da necessidade de novas formas de atuação e de visão da realidade que se apresentam para a formação do psicólogo escolar, especialmente os relacionados com a dimensão pessoal dessa formação, sendo, também, apresentados os possíveis encaminhamentos para o aprimoramento da formação dos psicólogos que trabalham nos contextos educativos. Na quarta parte – *O compromisso social e a formação do psicólogo escolar* – discutem-se as implicações que o compromisso social do psicólogo tem para a pós-graduação. A leitura dessa obra proporciona um mergulho em reflexões que apontam para o compromisso dos psicólogos escolares com os processos educativos e, também, com uma sociedade mais justa.

176

MARTINEZ, Albertina Mitjás. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-8557/lng_es/nrm>.

O artigo apresenta os desafios e as possibilidades de atuação dos psicólogos escolares que almejam, em suas práticas, firmar um compromisso com a transformação dos processos educativos e com a efetivação das mudanças necessárias para a melhoria da qualidade da educação brasileira. O compromisso dos psicólogos com as mudanças que se fazem necessárias para a educação brasileira caracteriza-se, sobretudo, pela participação consciente, ativa e compromissada na promoção e efetivação de transformações nos lugares onde eles agem e no marco de abrangência de suas ações. Ressalta, também, que uma ação transformadora passa, inclusive, por uma mudança dos próprios psicólogos.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2001.

O foco central do estudo foram as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no atendimento de alunos encaminhados com queixas escolares, numa perspectiva que permitisse entender as dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como de determinantes históricos e sociais. O trabalho partiu do pressuposto da possibilidade de se articular uma forma de atuação do psicólogo escolar nas equipes de Atendimento Psicopedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) que, juntamente com o atendimento dos alunos, contemplasse um trabalho com os professores, de modo a promover transformações na realidade educacional. Os resultados demonstraram que a atuação do psicólogo escolar pode abranger o atendimento de alunos com queixas escolares de forma integrada com o trabalho realizado com os professores. Conclui apontando pressupostos norteadores para uma nova prática de avaliação das queixas escolares no contexto do Atendimento Psicopedagógico da SEDF que se constituem em contribuições para a área da Psicologia Escolar.

NEVES, Marisa Maria Brito Justa et al. Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 2-11, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1414-9893/lng_pt/nrm_iso>.

177

Para caracterizar a evolução das discussões sobre a formação e a atuação na área de Psicologia Escolar no Brasil, foram analisados 102 trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar, promovidos pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), entre 1991 e 1998. Os trabalhos foram agrupados em três categorias: reflexões teóricas, relatos de experiência e relatos de pesquisa. Os dados evidenciaram uma diversificação na produção do conhecimento na área de Psicologia Escolar, uma orientação das experiências de estágio para uma direção mais preventiva e um significativo direcionamento das práticas profissionais para a comunidade escolar e para os professores.

NEVES, Marisa Maria Brito Justa; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, Canoas, n. 24, p. 161-170, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-0394/lng_pt/nrm_iso>.

Pais, psicólogos, educadores e alunos convivem, cada vez mais frequentemente, com um fenômeno que compromete o futuro escolar dos alunos: as dificuldades de

aprendizagem. Será que as diferenças humanas permitem a padronização de sintomas e de culturas diferentes, justificando-se a crença em explicações generalizantes sobre os entraves aos processos de ensino e de aprendizagem? Partindo dessas questões, o artigo objetivou suscitar reflexões sobre conceitos e teorias que tendem a gerar equívocos e contradições sobre as dificuldades que ocorrem entre a intenção de ensinar e o desejo de aprender, defendendo uma atuação dos psicólogos escolares que privilegie o entendimento das condições de produção dessas dificuldades em detrimento da ênfase no diagnóstico dos alunos.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. *Psicologia Escolar e a relação família-escola no ensino médio: estudando as concepções desta relação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2007.

A relação família-escola é um dos campos de atuação da Psicologia Escolar por serem esses os dois primeiros contextos educativos e socializadores em que a criança vive. Apesar de compartilharem a tarefa de preparar crianças e jovens para a vida social, econômica e cultural, são sistemas com funções distintas e que divergem nos objetivos de ensinar. Com base nos pressupostos conceituais da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, da Teoria das Relações e Interações Sociais e do Desenvolvimento de Competências, o objetivo do estudo foi investigar as concepções acerca da relação família-escola junto a psicólogos escolares, professores, pais e alunos do ensino médio de escolas do Distrito Federal. Os dados foram construídos a partir de entrevistas individuais realizadas com 16 participantes e de entrevistas coletivas com dois grupos. Os resultados indicaram que, nas concepções dos participantes, o objetivo da relação família-escola é a formação integral dos filhos-alunos, sendo que o padrão dessa relação, mantido pelos pais e pela escola, está baseado na ocorrência de problemas.

OLIVEIRA, Katya Luciane et al. Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 283-292, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-8557/ing_es/nrm>.

Em 10 anos de existência, a revista *Psicologia Escolar e Educacional* aumentou o número de artigos publicados nos últimos cinco volumes, bem como manteve sua periodicidade atualizada. Predominaram as pesquisas de campo e a Região Sudeste foi a que apresentou maior número de trabalhos publicados. Prevaleceu a autoria múltipla e feminina. A diversificação das temáticas foi ampliada, havendo uma distribuição entre vários assuntos de interesse para a área. Foi constatado que a produção divulgada no período revela o amadurecimento da área e apontaram-se alguns aspectos que poderão ser mais explorados em futuras pesquisas.

PENNA-MOREIRA, Paula Cristina Bastos. *A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2007.

O foco da pesquisa foi a fusão dos serviços de apoio especializado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), com a criação, em 2004, das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) e os impactos que esse processo acarretou para a Psicologia Escolar na educação pública do Distrito Federal. Como marco teórico, utilizou-se a perspectiva histórico-cultural, que relaciona os processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais e a escolha metodológica baseou-se na abordagem qualitativa para a construção e a análise dos dados. Constatou-se que a fusão dos serviços da SEDF apresentou falhas relacionadas à falta de orientações formais sobre o processo de fusão e sobre a nova proposta de trabalho para os psicólogos escolares. Diante do reconhecimento de que os modelos de atuação baseados na espera e na aceitação da queixa perpetuam práticas e ações de caráter emergencial e remediativo, foram apontadas a formação continuada e a assessoria à prática profissional como estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do perfil profissional dos psicólogos escolares da SEDF.

PRATI, Regina Cheli. *O fazer do psicólogo escolar: uma escuta em educação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

179

Para revelar a essência do fazer do psicólogo escolar a partir de uma escuta fenomenológica das suas ações no contexto da escola, foram entrevistados seis psicólogos que trabalham em escolas particulares da cidade de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul. Os depoimentos foram obtidos mediante as perguntas: "O que você faz na escola? Para quê?". Na primeira parte do estudo, discutiram-se as determinações históricas, econômicas e sociais da inserção do psicólogo na escola e a universalização da educação escolarizada a partir do século 19. Na segunda, apresentaram-se as relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil e as atribuições do psicólogo na escola, de acordo com diferentes autores. Na terceira, detalharam-se os procedimentos metodológicos adotados. Na quarta parte, apresentou-se a essência do fazer do psicólogo na escola a partir de duas categorias principais: o trabalho com o aluno e o trabalho com o professor.

RAGONESI, Marisa Eugênia Melillo Meira. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 1997.

Partindo da análise de várias expressões do pensamento crítico nos campos da Psicologia, da Filosofia e da Filosofia da Educação, o estudo visou identificar

um caminho possível para uma fundamentação mais consistente que permita contextualizar criticamente a Psicologia Escolar. Os dados foram obtidos nos relatos de atividades de profissionais que atuam no campo da Educação em escolas, clínicas particulares e serviço público, com o objetivo de apreender modos de atuação consistentes com essa finalidade e a ela pertinentes. A análise dos resultados constatou a presença de elementos críticos na prática de profissionais que atuam em diferentes espaços sociais. Com base nesses resultados e no referencial teórico utilizado, concluiu-se que o caminho pode ser construído por meio de um compromisso claro com a tarefa de construção de práticas educacionais que cumpram sua função humanizadora e os psicólogos escolares podem contribuir de maneira decisiva para que, nas escolas, sejam favorecidos os processos de humanização e a re-apropriação da capacidade de pensamento crítico.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *O corpo no cotidiano escolar ou a miséria da Psicologia*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

A partir de dados levantados numa escola primária da periferia de Salvador, Estado da Bahia, o estudo teve como foco principal compreender como são fornecidas pela escola as contingências para obter do aluno a conformidade corporal necessária à sua atuação. Identificou-se uma verdadeira cisão entre o que é trazido pela criança para a escola, como cultura de experiência, e o que é exigido na escola. Certas práticas, como a experiência da imobilidade, do silêncio, de uma postura adequada são postas em relevo, numa tentativa de compreender o sentido da sua sobrevivência no cotidiano escolar. Os comportamentos considerados como incompatíveis com a sala de aula foram analisados como resultantes da cultura de origem dos alunos. Concluiu-se que, sendo o uso do tempo e do espaço na escola dimensões importantes para se compreender essa instituição, faz-se necessária uma reestruturação do que se pensa atualmente sobre a própria compreensão de infância e de Educação, em termos do ensino.

SANTOS, Anabela Almeida Costa. *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da Psicologia Escolar Crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 2008.

Os registros são componentes fundamentais das rotinas escolares, porém há poucos estudos sobre eles. A investigação, conduzida com base em parâmetros teórico-metodológicos da Psicologia Escolar Crítica e da Etnografia Educacional, compôs-se de três etapas: a primeira foi realizada em uma sala de aula de primeira série do ensino fundamental de escola pública do interior paulista; a segunda, efetuada na mesma escola, numa quarta série do ensino fundamental; a terceira abrangeu um conjunto de salas de aula de escolas públicas francesas (de séries equivalentes à primeira etapa do ensino fundamental brasileiro). Especial atenção foi dada às

informações relativas à quarta série, análise feita com a finalidade de responder às seguintes perguntas: onde se registra?; quem registra?; o que é registrado?; como se registra?; por que e para que são feitos os registros? Os resultados encontrados revelaram que o psicólogo disposto a utilizar como ferramenta de trabalho os cadernos e demais registros escolares deve investigar em que condições institucionais, relacionais e situacionais foram produzidos tais documentos.

SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. *Psicanálise: uma inspiração para a Psicologia Escolar?* 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, 2003.

A possibilidade de uma inspiração pelo referencial psicanalítico na prática do psicólogo escolar foi investigada partindo-se da narrativa e problematização de uma intervenção realizada entre os anos de 1996 e 1997 com um grupo de 10 professores de ensino fundamental em uma escola pública. Em 2002, o autor retornou a essa unidade escolar e, por meio de entrevistas abertas, obteve informações de professores que participaram da experiência. Com base nesses testemunhos, analisou as conseqüências desse modelo de intervenção, a viabilidade dessa inspiração pelo referencial psicanalítico e a amplitude da possibilidade da extensão dos conceitos psicanalíticos na Cultura. Com base nos dados obtidos, articulando-os com a sustentação teórica dos pesquisadores do campo da intersecção entre Psicanálise e Educação, concluiu que a experiência possibilitou desvelar variáveis que devem ser tomadas como objeto de reflexão: a formação do psicólogo para além da repetição de técnicas, a possível relação do psicólogo com a Psicanálise, as implicações da transmissão dessa teoria na graduação e as questões subjetivas de cada psicólogo, que podem estar ligadas às suas escolhas. Por fim, sugere alterações na forma de transmissão do saber que ocorre nos cursos de Psicologia.

181

SILVA, Iolete Ribeiro da. *Concepções de atuação profissional do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Manaus.* 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, 2004.

Identificar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, considerando a realidade local, as expectativas da comunidade escolar e a perspectiva teórica sociocultural construtivista do desenvolvimento, foi o objetivo do estudo, do qual participaram professores, diretores de escolas, pedagogas e alunos de quatro escolas de ensino fundamental de Manaus, Estado do Amazonas. Os dados foram construídos a partir de análise documental, observação, entrevista e grupo focal e submetidos a uma análise interpretativa. Os participantes da pesquisa demonstraram uma constante preocupação em buscar um culpado pelos problemas que enfrentam continuamente no trabalho, permitindo concluir que o contexto estudado apresenta grandes desafios para a atuação do psicólogo escolar/educacional. A demanda existente é para um

“psicólogo clínico” que ajude a manter ordem, disciplina e controle. Identificar as expectativas da comunidade escolar representa uma possibilidade de viabilizar uma inserção do psicólogo escolar/educacional que seja socialmente relevante.

SOUZA, Marilene Proença Rabello. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 82-107, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1415-7128/lng_pt/nrm_iso>.

Da análise de prontuários de crianças e adolescentes encaminhados aos serviços psicológicos por apresentarem dificuldades no processo de escolarização constata-se que: a Psicanálise é o referencial hegemônico dos psicodiagnósticos, as questões escolares pouco compõem nos roteiros de entrevistas psicológicas, os testes são os instrumentos principais de avaliação psicológica e os encaminhamentos desconsideram ações no campo educacional. Tais dados indicam a necessidade de se repensar as práticas psicológicas perante os encaminhamentos por problemas escolares.

TANAMACHI, Elenita de Rício. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

182

O objetivo do estudo foi propor a organização de elementos para a elaboração de uma visão contextualizada de Psicologia Escolar, entendida como área de estudo da Psicologia e de atuação/formação do psicólogo. Ao permitir a compreensão tanto do homem em sua realidade histórico-social quanto do papel emancipador da Educação no processo de formação do indivíduo, a essência do pensamento crítico constitui-se em fundamento teórico-metodológico e filosófico necessário à apreensão de questões ainda não resolvidas claramente pela Psicologia, no lugar que lhe cabe como ciência da vida concreta dos indivíduos. Partindo de um corpo teórico de referência para a Psicologia em suas aproximações com a Educação, a prática profissional do psicólogo escolar foi discutida numa perspectiva crítica. Do encontro entre os fundamentos de uma visão crítica de Educação e de Psicologia e os temas mais imediatamente relacionados à Psicologia na educação escolar ou à Psicologia Escolar foi possível explicitar algumas mediações teórico-práticas essenciais para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar.

WECHSLER, Solange Múglia (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2001.

A segunda edição do primeiro livro da série produzida pelo GT de Psicologia Escolar e Educacional confirma a contribuição histórica que esse grupo vem trazendo

para a consolidação da Psicologia Escolar no Brasil. O livro resultou do primeiro encontro do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp), realizado em 1994, e conta com a contribuição de autores pioneiros da área, como Solange Wechsler, Samuel Pfromm Netto, Geraldina Witter, Maria Helena Novaes, Raquel Guzzo, Eda Marconi, Zilda Del Prette, Antonio Roazzi e Ângela Vieira Pinheiro. Trata-se de leitura obrigatória para quem deseja conhecer a história e a evolução da Psicologia Escolar no Brasil e compreender como ocorreu a integração das contribuições internacionais para a nossa realidade.

Marisa Maria Brito da Justa Neves, psicóloga e doutora em Psicologia, é pesquisadora colaboradora plena do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

marisa.brito.neves@uol.com.br

Esta obra foi impressa em Brasília,
em março de 2010.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.