UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CRISTIANE TOLLER BRAY

Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação
(Versão corrigida)

São Paulo

2015

CRISTIANE TOLLER BRAY

Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Bray, Cristiane Toller.

Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação / Cristiane Toller Bray; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2015.

329 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Psicologia educacional 3. Atuação do psicólogo 4. Psicologia histórico-cultural 5. Escola privada I. Título.

LB1051

Nome: Bray, Cristiane Toller

Título: Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos participantes psicólogos, diretores e coordenadores das escolas privadas, a quem tenho um imenso respeito e que me permitiram adentrar em um campo quase “adentrável”, podendo satisfazer curiosidades e necessidades da área acadêmica, de pesquisa. Em alguns momentos aprendi com eles, e em outros, almejei mudanças.

Aos meus pais, familiares, ao Ricardo Nader, e amigos que acompanharam o quão difícil foi fazer e chegar “ao fim” deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por estar comigo e me permitir iniciar e concluir mais essa formação. Cada dia mais percebo que, sem fé, não consigo caminhar. Para quem Nele não crê, que exerça a tolerância nesse e em outros momentos.

À professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, a quem dedico imensa gratidão, admiração e carinho. A quem muito me ensinou com paciência e carinho, além da confiança depositada em meu trabalho.

Às professoras da banca de qualificação, prof. Dra. Nilza Sanches Tessaro e prof. Dra. Roseli Caldas, pelos apontamentos e sugestões valiosos e atenciosos, que muito contribuíram para a finalização do trabalho. E aos professores presentes na banca de defesa prof. Dra. Mitsuko Antunes e prof. Dr. João Batista Martins, pela disponibilidade em participar dessa importante etapa da minha carreira acadêmica.

A todos os psicólogos e respectivos contratantes que aceitaram participar da pesquisa de campo, para que essa tese fosse concretizada. Este trabalho foi elaborado pensando neles.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Aos meus pais, Silvio Carlos Bray e Ana Maria Toller Bray, pelo amor, compreensão e apoio em todos os momentos e aspectos da minha vida, e que, com toda certeza, me possibilitam “descomplicar” o complicado. Assim, muito me ajudaram na concretização dessa etapa.

Aos meus irmãos, Renato e Heloísa, que sempre acompanham a trajetória da minha vida, incentivando-me e apoiando-me.

Ao Ricardo Nader pelas “trocas de ideias”, compreensão e companheirismo de todos os dias.

Aos professores do doutorado, que contribuíram na construção do meu conhecimento e que, direta ou indiretamente, auxiliaram na construção desse trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos LIEPPE. Em especial, Elenita de Rício Tanamachi, Flávia Asbahr e Caroline Pichetti, Guillermo Beatón, Marta Shuare, Laura Calejon. E a todos os colegas de orientação, que, em reuniões ou fora delas, me ajudavam a enxergar o que eu não conseguia sozinha: Ana Carolina Bastides, Ana Carla Furlan Scarin, Ana Karina Checchia, Ana Maria Tejada, Déborah R. Barbosa, Alayde Digiovanni, Alexandre De Lucca, Andréia Mutarelli, Cárita Portilho, Felipe Oliveira, Jaqueline Kalmus, João Batista Martins, Juliana Lara, Gisele Costa, Hilusca Leite, Kátia Yamamoto, Kátia Bautheney, Luciana R. de Lima, Patrícia Lessa, Sabrina Braga.

Aos colegas do PROCAD: Adriana Machado, Marie Claire Sekkel, Maria Luisa S. Schmidt, Marli Zibetti, Juliano Cedaro, Marilda Facci, Sônia Shima, e demais professores, Angelina Pandita-Pereira, Bruna Mares Terra e alunos de Iniciação Científica.

À prezada Sandra Baldessin, pelas valiosas correções gramaticais.

“É mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer campo do que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos” (Vigotski, 1931/2000, p.12, tradução nossa).

Bray, Cristiane Toller. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo a prática profissional de psicólogos no Ensino Fundamental desenvolvida na rede privada de educação. Para tanto, teve por objetivo analisar modos de inserção de psicólogos que atuam em escolas particulares, tomando o materialismo histórico-dialético enquanto base interpretativa de análise. Compreendemos a prática profissional de psicólogos produzida em um sistema educacional que, ao se constituir na rede privada de ensino, expressa um conjunto de contradições, desafios e impasses para uma atuação ético-política da profissão, no campo da Educação Básica. Algumas questões orientaram a pesquisa: quais práticas psicológicas podem ser desenvolvidas em uma rede de ensino que vive as contradições do mercado para sua manutenção? Como as proposições da área de Psicologia Escolar, centradas em referenciais críticos e institucionais, comparecem nessas organizações de ensino? Quais desafios e entraves se defrontam psicólogos em sua prática profissional ao atuarem em escolas de educação privada? Assim, buscamos conhecer e analisar: a) condições de trabalho em que a atuação de psicólogos se desenvolve; b) modalidades de atuação/intervenção e teorias que embasam suas práticas; c) expectativas daqueles que contratam psicólogos no que tange ao trabalho a ser desenvolvido em escolas da rede privada de ensino; d) desafios e estratégias construídas para a superação das contradições apontadas em sua prática profissional. O campo de investigação contou com depoimentos de dez psicólogos, por meio de entrevistas em profundidade, e de cinco contratantes (duas coordenadoras pedagógicas e três diretores). Oito dos psicólogos são formados por instituições privadas de ensino superior, apenas um é do sexo masculino e a maioria apresenta entre quarenta e cinquenta anos, sendo que o tempo de trabalho varia de 30 a 5 anos. Organizamos os dados em dois eixos de análise: condições de trabalho e atividades profissionais desenvolvidas. No primeiro eixo, identificamos que a contratação de psicólogos para atuar nas escolas ocorre, preferencialmente, por indicação e que parte significativa dos entrevistados é contratada como orientador educacional. De maneira geral, as condições de trabalho são consideradas satisfatórias no que tange ao salário e à carga horária de trabalho, entre 30 e 40 horas semanais. Consideram como dificuldades o que denominam como sensação de falta de tempo para atuar como gostariam e o trabalho junto a professores ou família dos estudantes. Quanto ao segundo eixo, verificou-se que grande parte dos psicólogos ao atuar como orientador educacional, centra sua prática em atendimento aos estudantes, pais e professores, individualmente, utilizando referenciais da Psicanálise e da Psicologia Comportamental, pouco recorrendo ao conhecimento teórico-metodológico da Psicologia Escolar e Educacional e aos teóricos da Psicologia da Educação para atuarem. Os psicólogos afirmam não realizar atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) nas escolas. Práticas que incluem discussões ou temáticas da Psicologia Escolar e Educacional foram mencionadas em relatos a respeito de aspectos institucionais e relacionais envolvidos nas práticas pedagógicas, de determinados diagnósticos de estudantes que são encaminhados aos profissionais, bem como em críticas ao processo de medicalização da aprendizagem. Uma atuação aos moldes tradicionais perpassa a expectativa dos contratantes à medida em que esperam de psicólogos auxílio na solução de problemas: buscando orientar os pais, o próprio aluno e realizando encaminhamento para profissionais especializados ou aulas de reforço/aulas particulares, em casos de dificuldade na aprendizagem. O trabalho em equipe é valorizado, o que

compreendemos ser uma condição fundamental para educadores e psicólogo(s) trabalharem juntos os desafios que surgem. Adotamos por base o Documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica” que apresenta princípios ético-políticos para a atuação de psicólogos nacionalmente e princípios da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural para propor determinadas condições para uma atuação em uma perspectiva histórico-crítica. Assim, defendemos a tese que o psicólogo ao adotar essa perspectiva estará se comprometendo com críticas ao caráter meramente adaptativo de estudantes e educadores à escola e promovendo ações na direção da transformação que se expressa por abrir possibilidades de superação e mudança nas ações/práticas para uma compreensão institucional de produção do conhecimento, visando garantir as finalidades da escola, seja pública ou privada. No caso dos profissionais das escolas privadas, os desafios recaem mais fortemente sobre a modalidade de contratação que, ao retirar o caráter específico da Psicologia Escolar e Educacional, delimita um outro campo de atuação mais diretamente centrado em interpretações e práticas de cunho pedagógico e individual, historicamente presentes nas atribuições do orientador educacional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Atuação do psicólogo; Escola Privada; Psicologia Histórico-Cultural.

Bray, Cristiane Toller. (2015). *Psychologists in private school: possibilities, limits and overcoming in acting*. Thesis (PhD), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ABSTRACT

This research has its object of study the work of psychologists in primary education developed in the private education network. Therefore, it aimed to analyze psychologists modes of insertion who work in private schools, taking the historical and dialectical materialism as interpretative analysis base. We understand the work of psychologists, produced in a educational system constituted of private schools, expressed a set of contradictions, challenges and dilemmas for an ethical-political activity of the profession in the field of basic education. Some questions guided the research: which psychological practices can be developed in a school system that lives the contradictions of the market for its maintenance? How the propositions of School Psychology area, focusing on critical and institutional frameworks, attend these educational organizations? What challenges and obstacles face psychologists in their professional practice in private education schools? So, we seek to understand and analyze: a) working conditions in which practicing psychologists develops; b) modes of action / intervention and theories that support their practices; c) expectations of those which hire psychologists regarding the work to be developed in the private school system; d) challenges and strategies built to overcome the contradictions pointed out in their professional practice. The field investigation included in-depth interviews with ten psychologists, and five contractors (two pedagogical coordinators and three directors). Eight psychologists have been trained by private higher education institutions, only one is male and most was between forty and fifty years, and the working time varies from 30 to 5 years. Data was organized in two analysis axis: working conditions and developed professional activities. The first axis identified that psychologists hiring occur preferably by referral and that a significant proportion of respondents are hired as school counselors. In general, the working conditions are considered satisfactory with respect to wages and working hours, which are around 30 and 40 hours per week. The mentioned difficulties were a sense of lack of time to act as they would like and work with teachers or students family. In the second axis, it was found that most psychologists when acting as counselors, focus their practices on service to students, parents and teachers, individually, using references of Psychoanalysis and Behavioral Psychology, and using few theoretical and methodological knowledge of School and Educational Psychology and of Educational Psychology theorists when acting. Psychologists say they do not perform clinical care (assessment / psychotherapy) in schools. Practices that include discussions or issues of Educational and School Psychology were mentioned in reports of institutional and relational aspects involved in teaching practices of certain diagnoses of students who are referred to professionals as well as a critique of the process of the medicalization of learning. A performance to traditional mold permeates the expectation of contractors as they wait psychologists to aid in problem solving: trying to guide parents, students themselves and making referrals to practitioners or tutoring / private lessons, in cases of difficulty in learning. The teamwork is valued, what we understand to be a fundamental condition for educators and psychologist(s) work together the challenges that could arise. The document "Technical References for Psychologists' acting in Basic Education" was our foundation since it presents ethical and political principles for psychologists' work all around the country and principles of the Historic-Cultural Psychological approach to propose certain conditions for working with a historic-critical perspective. Thus, we defend the thesis that the psychologist in adopting this perspective, will be committing to making

critiques of merely adaptive character of students and educators to school and promoting actions towards the transformation that is expressed by possibilities of overcoming and changing actions / practices for an institutional understanding of knowledge production, to ensure the school's purposes, whether be it public or private. In the case of professionals from private schools, the challenges fall more heavily on the type of contract that, by removing the specific character of Educational and School Psychology, marks another playing field more directly focused on interpretations and educational nature and individual practices, historically present in the tasks of the counselor.

Key words: School psychology; Education psychology; Intervention of psychologist; Private school; Historic-cultural psychology.

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 01: Sexo dos participantes.....	105
Figura 02: Instituição Formadora.....	106
Figura 03: Função exercida na escola.....	106
Figura 04: Cargo (escrito no contrato).....	107
Figura 05: Tempo de trabalho no cargo.....	108
Figura 06: Atuação no Ensino Fundamental.....	109
Figura 07: Condições de trabalho.....	109
Figura 08: Carga horária.....	110
Tabela 01: Demanda da escola/enfoque da atuação do psicólogo.....	168
Tabela 02: Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo.....	211

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	16
1. CAPÍTULO I – A Psicologia no campo da Educação Escolar brasileira: história e contexto atual.....	27
1.1 <i>A medicalização da educação e os supostos transtornos de aprendizagem.....</i>	<i>40</i>
1.2 <i>O psicólogo na escola privada: oportunidade de trabalho e escassez de estudos.....</i>	<i>47</i>
1.3 <i>A Psicologia e a Orientação Educacional: compreendendo essa relação.....</i>	<i>52</i>
2. CAPÍTULO II – Alguns apontamentos acerca da escola privada no Brasil: sociedade de classes, conflito entre escola pública e privada e o panorama das políticas educacionais.....	62
2.1 <i>Apontamento breve acerca de um estudo relacionado às similaridades entre as escolas públicas e privadas brasileiras.....</i>	<i>78</i>
3. CAPÍTULO III – O processo da pesquisa de campo.....	82
3.1 <i>O método em questão.....</i>	<i>82</i>
3.2 <i>A busca pelos participantes da pesquisa.....</i>	<i>87</i>
3.3 <i>Sobre as escolas e entrevistas com os participantes.....</i>	<i>89</i>
3.4 <i>Caracterização das escolas e suas Propostas Pedagógicas.....</i>	<i>90</i>
3.5 <i>Procedimentos e forma de análise dos resultados.....</i>	<i>101</i>
3.6 <i>Material utilizado.....</i>	<i>104</i>
3.7 <i>Sobre os profissionais de psicologia que participaram da pesquisa.....</i>	<i>104</i>
4. CAPÍTULO IV - Análise das entrevistas: condições de trabalho, práticas/teorias dos psicólogos nas escolas privadas e expectativas dos contratantes.....	112
4.1 <i>Eixo I: Condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas.....</i>	<i>112</i>

4.1.1 Critérios de contratação.....	112
4.1.2 Constituição de uma carreira na escola.....	116
4.1.3 Preferência de formação profissional para exercer a função de Orientador Educacional (O.E.).....	118
4.1.4 Nomenclatura da função exercida pelos psicólogos.....	121
4.2 Limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios dos psicólogos.....	124
4.2.1 Muita demanda e sensação de falta de tempo para executá-la.....	125
4.2.2 Dificuldade em formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos estudantes.....	137
4.2.3 Concepções e expectativas da escola diferente da proposta de trabalho do psicólogo.....	145
4.2.4 Inclusão de estudantes com necessidades especiais.....	147
4.2.5 Falta de contato com outros psicólogos para discutir práticas.....	153
4.2.6 Nenhuma dificuldade apontada pelos profissionais de psicologia.....	155
4.3 Valorização e possibilidades no trabalho dos psicólogos.....	158
4.4. Eixo II: Atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas.....	167
4.4.1 Demanda da escola e expectativa dos responsáveis pela contratação do psicólogo.....	168
4.4.2 Atuação com estudantes, pais e professores.....	168
4.4.3 Atuação com estudantes e pais.....	190
4.4.4 Atuação com professores e pais.....	200
4.4.5 Atuação com professores.....	203
4.4.6 Atuação com estudantes.....	205
4.5 Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo.....	210
4.6 Encaminhamentos de estudantes para outros profissionais.....	217
4.7 Não realizam atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) na escola.....	232
4.8 Sou orientador educacional?.....	240
4.9 Os referenciais teóricos que embasam a prática do psicólogo na escola privada e considerações sobre a formação dos profissionais de psicologia.....	250

5. CAPÍTULO V - A Psicologia Histórico-Cultural orientando a prática do psicólogo na escola.....	260
---	------------

5.1 <i>Função da escola na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural</i>	263
5.1.1 <i>Desenvolvimento das funções psíquicas superiores</i>	267
5.1.2 <i>Aprendizagem, desenvolvimento e processo de formação do conceito científico</i>	273
5.1.3 <i>Sentido pessoal, motivos e significados sociais das atividades</i>	278
5.1.4 <i>Situação social do desenvolvimento: vivência, a unidade entre a personalidade e o entorno</i>	280
5.1.5 <i>Atividades principais dos períodos de desenvolvimento: mudanças qualitativas nos processos psíquicos</i>	284
5.1.6 <i>Períodos de crise: preparando mudanças e novas formações</i>	289
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS... Consolidando a tese	296
REFERÊNCIAS	306
APÊNDICES	322
Apêndice 1.....	322
Apêndice 2.....	325
Apêndice 3.....	326
Apêndice 4.....	328
Apêndice 5.....	329

INTRODUÇÃO

Desde as discussões e análises propiciadas em meio à produção e finalização da minha dissertação¹ de mestrado, intitulada “Queixas escolares na perspectiva de educadores da rede pública e privada: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, o interesse pelo tema da presente pesquisa já se fazia presente. Naquele estudo, em seus relatos as educadoras afirmam ser muito comum, em suas práticas, realizarem encaminhamentos para profissionais especializados (psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas etc.), sobretudo psicólogos, quando possuem estudantes com dificuldades no processo de escolarização/aprendizagem e problema de comportamento nas salas de aula. Embora relatem que há uma tentativa de resolver essa problemática no interior da escola, quando nessa prática não há êxito, logo o estudante é encaminhado para a psicóloga da escola (no caso, de escola privada) ou para psicólogos particulares ou do serviço público de saúde.

O âmbito da escola privada consistia num dos focos daquela pesquisa, e, diante do exposto acima, os seguintes questionamentos foram surgindo: que tarefas desenvolve um psicólogo que atua na escola privada? Qual a demanda para esse profissional? Como lidam diante da queixa escolar?

Em princípio, o interesse na construção do projeto da presente pesquisa se pautava em investigar, de maneira comparativa, a atuação de psicólogos tanto das escolas privadas quanto daqueles que trabalham no serviço público de Educação. Entretanto, o foco acabou se modificando quando percebemos a escassez de pesquisas a respeito do trabalho dos psicólogos nas escolas privadas. Dentre as pesquisas desenvolvidas junto à rede privada de ensino, destacamos a realizada por C. S. Souza (2010), intitulada “A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG”. Esta apresenta um panorama da realidade da atuação dos psicólogos escolares no município mineiro, e também realiza uma discussão acerca da formação desses profissionais.

Ao falarmos de escola privada, torna-se inevitável falarmos, também, da escola pública, considerando-se que a mercantilização da educação no Brasil tem sido notável, diante de um Estado que não dá conta de oferecer uma educação de qualidade. Macêdo,

¹ Mestrado defendido em 2009, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, orientado pela professora Doutora Nilza Sanches Tessaro Leonardo. Agência de financiamento CAPES.

Heloani e Cassiolato (2010) explicam que as áreas de saúde, educação e segurança passaram a ficar desfalcadas e a depender da iniciativa privada para o seu desenvolvimento, diante da crise do Estado como promotor do bem-estar social.

A defesa e a luta por uma escola pública de qualidade são marcas de nossa trajetória, especialmente por acreditarmos ser fundamental assumir um posicionamento político de compromisso com o excluído/marginalizado e de luta por uma educação de qualidade para todos em uma sociedade de classes, desigual econômica e culturalmente². Contudo, diante das poucas pesquisas realizadas nas escolas privadas, entendemos que esse âmbito escolar também deve ser alvo de pesquisas, pois se encontra na lógica dessa sociedade capitalista, dividida em classes. A rede privada de ensino estaria fazendo parte de um mecanismo de exclusão, só que no outro polo; falando dialeticamente³: quem pode pagá-la adquire um ensino melhor (quanto ao ensino fundamental e médio), e quem não pode adquire um ensino mínimo, na escola pública.

Conforme Saviani (1999), a escola que temos hoje, ao ser constituída no bojo do modo de produção capitalista, tem servido aos interesses da classe dominante. Podemos dizer que tanto a escola pública quanto a privada; esta, por ser oferecida às classes mais abastadas, e a outra por proporcionar um ensino mínimo, sendo ambas voltadas ao mercado de trabalho. Mas isso não significa, segundo Paro (2001), que a educação escolar não possa proporcionar à população os instrumentos intelectuais fundamentais para a superação da lógica dessa sociedade. Ao mesmo tempo, seja escola pública ou privada, ainda de acordo com Paro (2001), se deixarmos de lado o preparo do indivíduo para um saber crítico, para a crítica do trabalho alienado, o que temos é uma escola capitalista que prepara o indivíduo “para viver na sociedade do capital sem contestá-la” (p.24).

O estudante da escola privada, aparentemente, recebe um ensino melhor porque não falta professor para ministrar aulas, porque há uma equipe de profissionais envolvidos no rendimento dos estudantes, porque proporciona atividades extracurriculares para os mesmos, porque há pais atentos que, por pagarem, exigem a melhor Educação escolar que se possa dar para o seu filho, e por aí vai. Ao empregarmos a expressão *aparentemente*

² Ao termo cultura estamos nos referindo não às tradições e diversos modos de vida, mas sim à falta ou acesso limitado ao conhecimento científico, elaborado historicamente, e a outros bens que a humanidade produziu, devido à organização desigual inerente à sociedade capitalista.

³ Conforme Oliveira (2005) a lógica dialética, para Marx, implica a lei da contradição, mas não em termos de antagonismo e, sim, enquanto polos opostos que se complementam e não são excludentes.

ressaltamos que as escolas privadas também apresentam dificuldades no processo de escolarização dos estudantes por ser um desafio à educação escolar e por pertencerem a uma sociedade capitalista em tempos de neoliberalismo⁴. Além disso, muitas escolas utilizam o tão conhecido discurso: “formamos cidadãos críticos e transformadores”, mas sua real preocupação, muitas vezes, está em preparar e ter a aprovação dos seus estudantes nos vestibulares. E também, aparentemente, porque uma análise mais apurada acerca dessa questão mereceria ser realizada.

Como aponta Demo (2007), ao se referir aos dados do Saeb publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com relação à escola básica, pública e particular, “os dados sugerem fortemente que escola pública e escola particular perfazem, em grande medida, o mesmo imbróglio educacional, talvez para surpresa de muitos” (p.182). Ainda segundo o autor, os fatores que nos levam a acreditar que o desempenho da escola particular é superior ao da escola pública seriam aqueles relacionados aos aspectos que já citamos, além da “gestão privada orientada para o mercado; professores não estáveis; pressão contra greves; pressão dos pais; funcionamento sistemático mais ou menos confiável; trato com alunos mais ricos, etc.” (p.182). Mas, segundo ele, esses fatores ainda não são assertivos, mas sim hipotéticos, pois “não dispomos de pesquisas recorrentes sobre o assunto”.

Para complementar a explicação acerca do interesse pela temática, vale comentar que estudei todo o Ensino Fundamental e Médio em escola privada, no interior do Estado de São Paulo, ao longo da década de 1990⁵, iniciando a primeira série em 1990 e finalizando o ensino médio em 2000. Vale comentar que muitas famílias de classe média acabam deixando de matricular seus filhos nas escolas públicas, por acompanharem a decadência do ensino de muitas dessas escolas e por serem seduzidas a dar uma melhor

⁴ Sobre o neoliberalismo, ver página 71.

⁵ A década de 1990 foi um período marcado por intensa reforma na organização da educação em nosso país. Naquele período, ocorreu, no Brasil, o encaminhamento da política neoliberal, desencadeando a reforma do Estado, o Estado mínimo. Culminando nas privatizações, inclusive privatização do ensino, e na redução de gastos públicos gerando desemprego e demais agravamentos nas condições de vida da população, principalmente mais pobres. “Os cortes seriam feitos, prioritariamente, na política social, incluindo-se a educação. A reforma educacional, focalizou os gastos no ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino, por meio da descentralização que se traduz em municipalização e privatização, sem que o governo deixe de controlar a educação por meio da avaliação institucional e da definição de diretrizes curriculares” (Almeida & Lara, 2005, p.106).

Educação escolar aos filhos, o que as escolas privadas prometiam proporcionar. Essa premissa fica explícita em Goldemberg:

As famílias de escolaridade mais alta querem oferecer aos seus filhos uma educação melhor do que aquela disponível nas escolas públicas. Mas gerir uma escola privada é uma atividade econômica em que as mensalidades devem cobrir o custo do serviço oferecido e, dentro de certos limites, o custo será tanto mais alto quanto melhor o serviço. Os pais procuram colocar os filhos nas melhores escolas privadas porque acreditam que é nelas que eles terão a melhor educação. Mas, paradoxalmente, desejam que, através de uma regulamentação do Poder Público, elas ofereçam os seus serviços por um preço muito reduzido⁶ (Goldemberg, 1993, p.132- 133).

Estudei, portanto, em duas escolas privadas, sendo que na segunda havia psicólogas contratadas. Eu tive contato com as mesmas em três momentos: o primeiro, na quinta série quando mudei de escola e então precisei ser avaliada pela psicóloga para saber se meu conhecimento era compatível ao de uma criança de quarta série. Realizei exercícios escolares com a supervisão da psicóloga, que, após avaliar meu rendimento, conversou com os meus pais e, então, fui matriculada na escola. O segundo momento foram aulas que eventualmente aconteciam com a mesma psicóloga, nas quais se discutia o tema sexualidade e consumo de drogas⁷. E o terceiro momento deu-se no terceiro ano do Ensino

⁶ Face à recessão econômica da década de 1990 e, portanto, das dificuldades encontradas por setores da classe média, foi gerada enorme pressão por parte dos pais para que o Governo controlasse a mensalidade cobrada pelas escolas privadas. Várias tentativas foram feitas, por meio de leis e decretos, na tentativa de fixar as mensalidades e determinar as formas de reajuste. Esses esforços não tiveram sucesso, levando a ocorrerem protestos dos alunos, dos pais e dos donos de escola, e até ocorrendo manifestações públicas e ocupação de escolas. Isso porque não cabe ao Estado envolver-se na questão do custo do ensino privado, apenas a Constituição estabelece que cabe ao Poder Público autorizar e avaliar sua qualidade, funções que cabem ao Ministério da Educação. A saída seria o Estado fornecer escolas públicas de qualidade para todos e não o controle da mensalidade das escolas privadas pelo Estado (Goldemberg, 1993).

⁷ Para as discussões sobre consumo de drogas, me lembro que fizemos a leitura do livro: “123 respostas sobre drogas”, do autor Içami Tiba. Convém mencionar que as obras desse autor se assemelham às obras de autoajuda e, portanto, é importante rever o seu uso nas escolas, pois seu

Médio, quando fui submetida a testes, por outra psicóloga, para fins de orientação profissional. Considerei pertinente comentar tais experiências pessoais, pois por ter vivenciado o espaço escolar da rede privada, indiretamente, isso tem me motivado no estudo dessa temática.

Com relação à justificativa da pesquisa, como assinala C. S. Souza (2010), estudos e pesquisas voltados à atuação do psicólogo escolar, fracasso e queixa escolar têm focado, predominantemente, o âmbito do ensino público. No entanto, não podemos nos esquecer que a rede privada de ensino também é alvo de oportunidades e inserção do trabalho do psicólogo. Conforme Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010) empresas e organizações privadas (24,4%) são o terceiro empregador da categoria profissional de psicólogos, perdendo para empresas e organizações públicas (40,3%) e organizações sem fins lucrativos (35,3%). O interessante é que no setor privado a contratação está relacionada ao crescimento do “mercado educacional”, sendo que o local de trabalho que mais emprega os psicólogos é Instituição de Ensino Superior (34,3%), empresa industrial, comercial ou de serviços (30,9%), instituição de saúde (hospital) (12,7%), instituições educacionais – escola até o ensino médio (7,3%), e outros.

Diante disso, levantamos alguns questionamentos: Como ocorre essa inserção dos psicólogos nas escolas privadas? Em uma sociedade capitalista, psicólogos contratados nessas escolas têm a possibilidade de realizar um trabalho em uma perspectiva crítica? Suas práticas vão ao encontro de uma ruptura com a visão adaptacionista de Psicologia? Qual *práxis* psicológica constroem frente à queixa escolar? Possibilitam a todos os estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento? Colaboram na formação de sujeitos críticos e transformadores? De qual forma os psicólogos, na escola privada, contribuem para uma educação de qualidade? Quais as expectativas com relação ao trabalho dos psicólogos e por que são contratados?

Para ficar mais claro, estamos entendendo por inserção na instituição escolar privada desde as condições de trabalho desse profissional de psicologia, as principais tarefas que eles identificam que estão realizando na escola e, ao mesmo tempo, os desafios que possuem para desempenharem essa tarefa. Partimos do pressuposto que há dois pontos para explorar, que envolve uma contradição nessa inserção. O primeiro ponto radica na própria existência do ensino privado e do papel da psicologia no interior dessa rede de

ensino, em que a relação que se estabelece entre professores e estudantes é uma relação de prestação de serviços, mediada pelo contrato, mediada por questões que estão postas no campo de uma sociedade de classes. E o outro ponto relaciona-se à própria constituição do trabalho desse profissional no interior dessa instituição, quer dizer, qual trabalho ele realiza? Como esse trabalho procede tendo em vista que a área de Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido uma discussão do lugar de uma psicologia mais libertária, de uma psicologia mais voltada para uma intervenção que vise as finalidades da escola, que tenha propostas numa perspectiva embasada no pensamento crítico? Então, como essas temáticas se fazem presentes numa prática profissional que, historicamente, tem uma solicitação, uma demanda muito mais adaptacionista, muito mais do estudante tendo que aceitar a escola tal como ela está⁸ do que de questionamento dessa escola em relação ao estudante?

Considerando as contradições presentes no interior dessa rede, no cenário educacional brasileiro, bem como, as discussões da área da Psicologia Escolar e Educacional que ampliam a compreensão do fenômeno da escolarização em uma dimensão crítica, amparada na perspectiva histórico-cultural, o objetivo geral do estudo é analisar modos de inserção de psicólogos que atuam em escolas privadas, no Ensino Fundamental, e propor princípios norteadores de uma prática referenciada na Teoria histórico-cultural.

Os objetivos específicos se constituem em dois eixos:

- 1) Identificar as condições de trabalho desses profissionais de psicologia (quanto à história dos serviços, da carreira na escola, critérios de contratação, valorização e/ou dificuldades que enfrentam, carga horária, contrato de serviço, entre outros). Com relação às dificuldades, identificar os desafios e preocupações que esse profissional possuiu (tanto do ponto de vista administrativo, quanto pedagógico), inclusive, ao tentarem realizar uma prática mais crítica, identificando tais elementos críticos que aparecem em suas práticas.
- 2) Analisar as modalidades de atuação/intervenção desenvolvidas por esses profissionais e o embasamento teórico e concepções que subsidiam suas práticas. E, com isso, identificar:
 - de que maneira os psicólogos vem contribuindo para o enfrentamento das dificuldades existentes nos processos de escolarização;

⁸ No caso das escolas privadas, não há como negar que estas se organizam também em função da demanda dos pais. Muitas vezes se alteram para garantir a presença dos alunos, acatando as mudanças que os pais exigem, mas, ainda assim, talvez isso não signifique que não subsista uma organização visando a adaptação das crianças à escola e à sociedade. E a nossa questão é: diante disso, como os psicólogos têm atuado? Buscando transformações ou adaptando (cedendo ao *status quo*) conforme historicamente lhes foi, e continua sendo, solicitado?

- estratégias de intervenção que estão sendo realizadas pelos psicólogos para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, pensamento abstrato etc.) dos estudantes;
- como esses profissionais estão atuando e lidando com encaminhamentos dos estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização, com destaque para os transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, frequentemente mencionados no contexto escolar.

E, ainda, identificar e analisar as expectativas daqueles que contratam os psicólogos, o que esperam desse trabalho, dentre outras questões, como compreender, segundo eles, como a Psicologia pode contribuir para a Educação. Essa questão relacionamos ao segundo eixo, o das atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas, analisando a demanda da escola e o enfoque da atuação dos psicólogos, juntamente com a expectativa dos responsáveis pela contratação dos profissionais de psicologia.

Entendemos que a investigação das experiências desses profissionais possa suscitar considerações importantes para compreender aspectos que compõem, hoje, o cenário educacional brasileiro. Ao conhecer como tem se dado a apropriação da perspectiva crítica em psicologia escolar produzidas pela academia, por psicólogos que se encontram na rede particular de ensino, uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural será viável, pois trata-se de uma abordagem que possui subsídios e norte teórico-prático e político para contribuir e ampliar com as discussões que vão em direção à constituição de uma atuação compromissada em ser crítica na área de psicologia escolar e educacional.

Convém apontar que o documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (2013) também será norteador nas discussões propiciadas por essa pesquisa. De acordo com esse documento, lançado pelo Conselho Federal e Regionais de Psicologia e pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), tais diretrizes para a atuação do psicólogo, no campo da Educação, foram elaboradas com base nos princípios éticos e políticos para o trabalho dos psicólogos, visando compartilhar uma prática crítica e reflexiva para essa categoria.

Assim, entendemos ser fundamental ampliar o conhecimento do trabalho dos psicólogos que vem sendo desenvolvido no âmbito das escolas privadas, pois, de acordo com Bray (2009), as queixas escolares também se fazem presentes nessa rede de ensino. E ainda, tais escolas também são responsáveis pela formação de muitos estudantes da nossa

sociedade. Conforme o Censo Escolar de 2012⁹, no Estado de São Paulo, referente ao Ensino Fundamental de primeira a oitava série, temos 4.692.120 crianças matriculadas no Ensino público (Federal, Estadual e Municipal) e 978.545 no Ensino privado, o que corresponde a 20, 86% de crianças matriculadas nessa rede de ensino.

Vale esclarecer que a preocupação é a mesma tanto com relação a estudantes de escola pública, quanto com relação a estudantes de escola privada, no que se refere à formação, desenvolvimento e aprendizagem. E, enquanto houver a dualidade (escola pública para as camadas populares e escola privada para aqueles que podem pagar) não podemos ignorar que uma parcela dos estudantes é formada em escolas privadas, e que no interior das mesmas há psicólogos trabalhando.

Se faz importante, portanto, contextualizar historicamente a inserção e a atuação do profissional de psicologia na Educação. E, com isso, identificar as transformações do papel do psicólogo no campo do ensino privado e compreender como ocorreu a inserção desse profissional nos contextos educacionais nessa rede de ensino. Recuperando, conseqüentemente, a história da Psicologia na Educação e os lugares e papéis que o psicólogo vem ocupando e desempenhando. Ao propormos princípios norteadores de uma prática referenciada na Teoria histórico-cultural utilizamos pesquisas que têm trazido compreensões para essa prática numa perspectiva crítica embasada nessa teoria.

Esta pesquisa, ao conhecer melhor o estado atual e o histórico da inserção dos psicólogos nas escolas privadas, enfatiza, ainda, a complexidade do fenômeno educativo para além de dimensões individuais. Buscando, assim, segundo Souza e Checchia (2003), compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade; ruptura com a visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar. Visando, assim, atingir o nosso objetivo maior que é o de possibilitar a todos os estudantes a aprendizagem e o desenvolvimento de seu potencial, objetivo que, muitas vezes, também não é viabilizado no interior de escolas privadas.

No Capítulo I, realizamos uma retomada histórica da relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil, prosseguindo para a compreensão da consolidação da Psicologia Escolar e Educacional e a redefinição de seu objeto de estudo até os dias de hoje, conferindo a prática tradicional do psicólogo escolar e a necessidade de novas formas de atuação na área, ao longo do tempo. Discutimos o fracasso e a queixa escolar relacionando-

⁹ Essas informações estão disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula#>

os às questões institucionais, políticas, sociais e históricas. Bem como, questionamos o fenômeno de medicalização da aprendizagem, no qual se reduz aspectos sociais e escolares/pedagógicos à lógica médica e, consequentemente, individual. Além disso, apontamos a Psicologia Histórico-Cultural como subsídio para compreender/analisar os processos educativos. Tratamos, também, da oportunidade de trabalho aos psicólogos nas escolas privadas e assinalamos as poucas pesquisas realizadas nessa rede de ensino. No movimento histórico, abordamos a função do orientador educacional e a relação entre a orientação educacional e a profissão de psicólogo.

No Capítulo II, abrangemos a relação entre a sociedade de classes e a existência de escolas públicas e privadas, resgatando historicamente, no Brasil, o conflito entre elas, no bojo das políticas educacionais. Apontamos, portanto, políticas importantes que configuram o cenário educacional. Explicamos, ainda, fundamentados em Hannah Arendt (2009), o que se entende por esfera pública e privada, além de trazermos um estudo que revela as similaridades entre as escolas públicas e privadas brasileiras. Fazer esse panorama foi fundamental para contextualizarmos como se constitui a escola privada no Brasil, local atrelado ao nosso objeto de estudo.

No Capítulo III abordamos a Psicologia Histórico-Cultural, a qual estuda as dimensões histórica e cultural envolvidas na constituição do psiquismo humano, enquanto arcabouço teórico-metodológico que norteou o processo e análise da pesquisa, alicerçando-se esta abordagem nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Sendo que esses pressupostos também embasaram as análises das entrevistas e todo o trabalho presente. Discorremos, portanto, sobre esse método, e acerca da relação singular-particular-universal, pois a atuação do psicólogo, nessa perspectiva, compreende que a singularidade (o que é do indivíduo) se constrói na universalidade (o que é do gênero humano) e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade (relação que o indivíduo tem com a sociedade) como mediação. Apresentamos, ainda, os materiais, procedimentos e forma de análise das entrevistas, sendo que nos inspiramos na técnica de análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo) para organizar os aspectos, dimensões elencadas dentro dos dois grandes eixos criados, baseados nos objetivos e no roteiro de entrevista, para abarcar as discussões e análises das entrevistas. Descrevemos como ocorreu a busca pelos participantes da pesquisa, revelando o perfil dos profissionais de psicologia entrevistados,

com base nos questionários realizados, e caracterizando as escolas, onde atuam os participantes, apresentando as respectivas Propostas Pedagógicas.

No capítulo IV, procedemos às análises e discussões dos dois grandes eixos, relacionados aos objetivos do trabalho: 1) *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*, no qual discutimos os critérios de contratação; como ocorre a constituição de uma carreira na escola; a preferência de formação profissional para exercer a função de Orientador Educacional (O.E.); as diversas Nomenclaturas diante da função exercida pelo profissional de psicologia nesta rede de ensino, bem como, analisamos os limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios desses psicólogos, e a valorização e possibilidades no trabalho dos psicólogos. No eixo 2) *atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*, englobamos aspectos referentes à demanda da escola e expectativa dos responsáveis pela contratação do psicólogo; ao foco de atuação que vai desde desenvolver atividades com estudantes, pais e professores; atuação com estudantes e pais; atuação com professores e pais; até a atuação apenas com professores; e atuação apenas com estudantes. Analisamos a questão dos encaminhamentos de estudantes para outros profissionais; a ocorrência de relatarmos que não realizam atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) na escola. Complementamos com a discussão anteriormente iniciada sobre a função de Orientação Educacional, predominante nas escolas privadas. E, ainda, analisamos os referenciais teóricos que embasam a prática do psicólogo na escola privada, realizando uma breve discussão sobre a formação dos profissionais de psicologia.

No último capítulo, capítulo V, colocamos em destaque a Psicologia Histórico-Cultural como uma teoria capaz de orientar a prática do psicólogo na escola, seja pública ou privada, propondo, assim, princípios que estariam norteando as atividades dos profissionais de psicologia comprometidos com a humanização e emancipação e com uma atuação mais institucional. Para tanto, enfatizamos a importância e a função da Educação Escolar, ressaltando que a teoria, em questão, não reconhece apenas a linha de desenvolvimento biológica, mas reconhece o processo de desenvolvimento histórico da humanidade para entender a influência e importância da cultura no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Vimos, que esta abordagem recupera a gênese dos processos, como por exemplo, a origem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, campo pouco explorado pela psicologia tradicional. Considera a filogênese, desenvolvimento do *homo sapiens* diante o desenvolvimento histórico e cultural, e a ontogênese, no qual a criança possui funções elementares, e o que garante o salto

qualitativo no seu desenvolvimento é a apropriação da cultura. Com isso, há a compreensão do psiquismo que não se constitui naturalmente, pois o desenvolvimento cultural da criança ou das funções psicológicas superiores não ocorre naturalmente, fazendo-se necessário proporcionar condições para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, ou seja, criar condições para que a criança se aproprie da cultura, sendo que as condições de educação proporcionadas, o entorno, a vivência da criança não apenas influencia a sua formação, mas é essencial. Por isso, a ênfase dada à Educação Formal, inclusive, para a formação dos conceitos científicos, sendo que estes não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos espontâneos. E, ainda, apresentamos como ocorre o desenvolvimento infantil, abarcando a periodização, enfatizando a situação social do desenvolvimento, os períodos de crise, as atividades principais dos períodos de desenvolvimento, bem como a importância dos motivos, do sentido pessoal e o significado social que envolvem as atividades educativas. Consideramos que conhecer tais conceitos são fundamentais para uma atuação do psicólogo que considere a complexidade do fenômeno educativo, nas suas dimensões individuais, sócio-históricas, político-institucionais envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Concepção diferente do entendimento de desenvolvimento infantil pela via maturacionista e/ou da compreensão da formação do psiquismo de forma natural, entendendo ser o objeto de conhecimento da psicologia um psiquismo individualizado. E, ainda, tais conceitos, abordados no capítulo V, são fundamentais para uma atuação do psicólogo que vise um compromisso ético-político, na luta por uma educação de qualidade, participativa e emancipadora, voltada aos estudantes, aos pais dos mesmos, aos educadores, ou seja, a todos os envolvidos no processo de escolarização.

Na sequência, elaboramos as Considerações Finais, apresentando a tese que se consolidou ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO I – A Psicologia no campo da Educação Escolar brasileira: história e contexto atual

Ao abordarmos a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, anunciamos que a concepção de história à qual nos referimos não está pautada naquela história linear que rompe com a relação entre Ciência e Sociedade e que ausenta o momento histórico e as necessidades nas quais a produção/conhecimento passa a existir. Nem tampouco, na concepção que coloca o homem como passivo e resignado diante da realidade e do conhecimento, sem poder intervir por estar condicionado aos fatores sociais e econômicos. Seguimos outra concepção de história, segundo Cambaúva e Silva (2009, p.17), diferente destas que rompem com a unidade produtor-homem e produção-ciência, desaparecendo a prática social humana.

O conceito de história de que nos utilizamos parte dos fundamentos materialistas da história que não procura apenas descrever os fatos ocorridos no passado. Empregamos a concepção no sentido de que “a história é a história de homens reais, homens que produzem sua forma de viver e ser – sua existência – e, conseqüentemente, de desenvolvimento do pensamento” (Cambaúva & Silva, 2009, p.18) é uma concepção histórico-social que propõe uma superação do entendimento de história que falamos acima.

Barbosa (2011) explica que, ao romper com o idealismo alemão e o materialismo empirista inglês, o pensamento marxista propõe outro modo de se compreender as ciências, entre estas, a Filosofia e a história. Os conceitos de Marx e Engels modificaram discussões hegemônicas no início do século XIX, no âmbito da Filosofia e das Ciências Humanas em geral.

Para Marx e Engels, o termo “História” não comparece como uma ciência em separado, e muito menos se refere a um conjunto de teorias que tem como objetivo a narração de fatos ou acontecimentos passados. A História, na visão marxista, não é uma especialidade ou um campo distinto de conhecimento sob o qual alguns profissionais se dedicam e constroem suas teorias e saberes (como um curso acadêmico, por exemplo). A História, nessa perspectiva, é um processo de movimento e desenvolvimento dialético, e o homem é

entendido como um ser ativo e construtor da História (historicidade do humano) (Barbosa, 2011, p.64).

Essa autora também elucida que a noção de homem enquanto ser ativo e construtor da História, sem a divisão antagônica entre indivíduo e sociedade é proposição de um olhar materialista relacionado à historicidade, sendo que este conceito de historicidade implica conceitos de dialética, movimento/processo e vir a ser (devir). O pensamento marxista enfoca o coletivo, o homem enquanto sujeito, não separado da sociedade e da cultura, sendo que “a História é construída, portanto, no campo social, por homens e mulheres concretos que constituem este social dialeticamente” (Barbosa, 2011, p.69, grifo da autora).

Por meio desse conceito de história, apresentamos, aqui, a constituição da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

Desde a Antiguidade as ideias psicológicas¹⁰ já apareciam enquanto preocupação e indagação do homem. E foi a Filosofia a primeira forma racional de pensamento, sendo que “o homem, ao ter a atitude filosófica de se indagar, indaga seu próprio pensamento, indaga como se dá o conhecimento” (Cambaúva & Silva, 2009, p.23). Nesse momento, nasce, portanto, o que chamamos de ideias psicológicas. Antes disso, nas chamadas sociedades primitivas, o que existia era a forma de pensamento mítico, pensamento que se firmava pela crença, pela fé, assim, a origem do homem e do mundo era entendida por meio das forças sobrenaturais, apoiada na revelação e não na racionalidade.

À medida que a sociedade foi se modificando em termos de organização social e econômica, ou seja, quando a propriedade deixa de ser comum/coletiva e passa a ser privada, quando a produção deixa de ser de subsistência e passa a produzir excedentes, quando o seminomadismo transforma-se em residências fixas com a constituição de um Estado, etc. “a Filosofia nasce em virtude da necessidade de o homem ordenar, organizar seu pensamento em relação a essa nova organização social e econômica” (Cambaúva & Silva, 2009, p.22). E, com isso, podemos dizer que a Psicologia nasce atrelada à Filosofia,

¹⁰ Referimos como “ideias psicológicas” tudo aquilo que se refere ao psiquismo, investigação e compreensão do mesmo, que se traduz em conceituação acerca da consciência, sensação, percepção, dentre outras. A expressão “ideias psicológicas” costuma ser utilizada à produção de conhecimento e práticas anteriores ao reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma, no final do século XIX.

sendo que, somente em meados do século XIX, a Psicologia, do ponto de vista científico, emancipa-se da Filosofia (Cambaúva & Silva, 2009).

Não podemos perder de vista que a Psicologia enquanto ciência e profissão e, conseqüentemente, a Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de estudo/conhecimento e atuação da Psicologia passam a existir e se aprimorar em um determinado momento histórico e social: o de criação e consolidação do capitalismo (Guzzo et al., 2010). E ainda, a Psicologia, segundo Patto (1984), foi uma ciência que surgiu a serviço da classe burguesa.

A mesma autora explica que a Psicologia garantiu o seu status de ciência na Europa, na segunda metade do século XIX, quando as indústrias apresentavam-se em ascensão, sendo que a mesma foi sendo constituída diante das necessidades de “*selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (Patto, 1984, p.87). Isso ocorreu, especialmente, na psicologia do trabalho e na psicologia escolar, esta última atrelada às origens da psicologia científica. Ou seja, a psicologia escolar passa a utilizar a mesma lógica de visar o aumento da produtividade do trabalhador na produção industrial para o contexto educacional. Visando, da mesma forma, a eficiência e o aumento da produção na escola. De tal modo, “a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (Patto, 1984, p.96).

No Brasil, a história da Psicologia rumo à escola, ainda de acordo com a autora, divide-se basicamente em três períodos: de 1906 a 1930, na 1ª República, caracterizado por estudos e técnicas de laboratório, emprestados de outras ciências, adotando o modelo europeu. Ou seja, a psicologia se desenvolve em laboratórios anexos à escola. De 1930 a 1960, a psicologia passa a ser praticada nas escolas ou em clínicas do Estado e do Município, por meio de encaminhamentos dos escolares. O diagnóstico e tratamento escolar, bem como, a seleção dos mais aptos por meio de testes psicológicos, para ingressar ou progredir nos estudos, marca este período. E a partir de 1960, quando o psicólogo escolar atua especialmente diante dos problemas de comportamento e aprendizagem, adotando um enfoque ainda adaptacionista. Assim, o principal trabalho da Psicologia, na escola, foi o de adaptar, seja pela seleção ou orientação.

[...] A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram

dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares (Patto, 1984, p.99).

Também, merecem destaque estudos de Antunes (2003) pautados na relação entre Psicologia e Educação no Brasil. Segundo a autora, muito antes do século XIX, ou seja, desde o período colonial tem-se o conhecimento de que já havia articulações entre Psicologia e Educação. As ideias psicológicas influenciavam o campo da Educação e esta foi fundamental para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia enquanto área de saber e campo de práticas. A autora afirma que “(...) foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil” (Antunes, 2003, p.150).

Witter, Bastos, Bomfim e Guedes (1992) também afirmam que, internacionalmente e no Brasil, a Psicologia Escolar e Educacional foi uma das primeiras áreas da psicologia de conhecimento e de atuação a se estruturar. A Educação, foi, portanto, para Antunes (2001), fundamental para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, sobretudo nas décadas iniciais do século XX.

Antunes (2003) divide em períodos ao longo da história as complexas relações existentes entre práticas educativas e ideias psicológicas. No período colonial, baseada nas pesquisas de Massimi (1984), constatou-se que muitos autores eram jesuítas e suas preocupações centravam-se na criança e no seu processo educativo. Entendia-se que a educação deveria moldar a personalidade da criança, e havia aqueles que defendiam o uso de prêmios e castigos para controlar o comportamento enquanto outros criticavam essa prática. O empirismo influenciava o modo de conceber a aprendizagem, considerando a experiência fundamental para obtenção do conhecimento. Temas originais e até contemporâneos, juntamente às concepções difundidas na época, antecipavam assuntos tratados posteriormente pela Psicologia científica.

Com relação às ideias psicológicas e à Educação no século XIX, Antunes (2003) postula que produções científicas relacionadas às ideias psicológicas começam a surgir graças ao Ensino Superior instalado no Brasil, a exemplo das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Na década de 30, do século XIX, começam a ser instaladas Escolas Normais, e somente na metade desse século aumenta a preocupação em estudar e discutir relações entre o psiquismo e processos pedagógicos. É no final desse século que

começam a aparecer conteúdos próximos ao que foi considerado Psicologia da Educação. No mesmo período, a disciplina Filosofia foi substituída pela disciplina Psicologia e Lógica, sendo a primeira formalização do Ensino da Psicologia. A Filosofia já tratava de conteúdos relacionados às ideias psicológicas. As transformações históricas, no Brasil do século XIX, nesse século, e os rumos que a Psicologia tomava na Europa e nos Estados Unidos influenciaram o ideário brasileiro no que tange à incorporação de conhecimentos sobre o fenômeno psicológico às questões educacionais.

O século XX, com relação às articulações entre Psicologia e Educação, segundo Antunes (2003), foi marcado pelo período de autonomização: 1890 a 1930; pelo período de consolidação: 1930 a 1962 (reconhecimento legal da profissão); pelo período a partir de 1962 e o período da virada do século. No período de 1890 a 1930, tornou-se marcante o ideário escolanovista, influenciando as Reformas Estaduais de Ensino da década de 1920. Essas reformas tiveram impacto nas Escolas Normais e:

foram empreendidas por muitos daqueles que personificaram os primeiros profissionais da educação no Brasil, dentre os quais alguns dos pioneiros da Psicologia, como Lourenço Filho e Isaías Alves. Essas reformas seguiam fundamentalmente os princípios da Escola Nova, tendo a Psicologia como um dos principais sustentáculos para a prática pedagógica, envolvendo estudos sobre desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem, relações entre professores e alunos, além de dar início ao emprego de técnicas oriundas da Psicologia, como os testes pedagógicos e psicológicos, utilizados como instrumentos de racionalização da prática educativa (Antunes, 2003, p.152-153).

Antunes (2001) revela que as Escolas Normais, os Institutos, seus laboratórios e seus intelectuais contribuíram para a produção de pesquisa e ampliação “do raio de ação da Psicologia”. Igualmente, o escolanovismo se estabelecia com força no Brasil, configurando um pensamento hegemônico na Educação. Assim, a Psicologia engajada nas transformações da escola e nos enfoques: relação professor-aluno; processo ensino-aprendizagem; modernização metodológica; desenvolvimento infantil passou a ter uma

forte relação com a nova concepção de Educação: a Escola Nova. Explica a autora: [...] “nova escola”, [...] a qual trazia, por seu turno, um novo conceito de disciplina, já não mais baseada nos pressupostos coercitivos da Medicina e da Higiene, mas determinada por fatores interiores ao indivíduo (Antunes, 2001, p.84; 85).

Desde o início do século XX a Psicologia Educacional se empenha em estudar aspectos importantes da educação escolar. Contudo, enquanto prática profissional, somente na década de 1940 surge a figura do psicólogo escolar na tentativa de resolver problemas de escolarização (Maluf, 1994).

O ensino de Psicologia, passando a fazer parte do currículo de formação dos professores nas Escolas Normais (de São Paulo, Fortaleza, Salvador, Recife e Belo Horizonte), foi fundamental para a difusão e desenvolvimento da ciência psicológica, principalmente, pela via da Psicologia Educacional. A disciplina “Pedagogia e Psicologia”, fornecia diferentes abordagens teóricas e técnicas da época, difundindo obras de autores internacionais, e, inclusive, alguns vieram para o Brasil ministrar cursos: Piéron, Walther, Simon e Claparèd. A conjuntura política do país foi propícia para o processo de autonomização da Psicologia, cabe lembrar que os projetos político-econômicos e sociais foram sustentados pelo pensamento liberal (Antunes, 2003).

A autora pontua que o período posterior (1930 a 1962) trouxe a consolidação da Psicologia como ciência e campo de atuação no Brasil, convertendo-a numa profissão legalizada, mediada pelo estabelecimento de cursos de nível superior para a formação de profissionais. A Educação e a Psicologia continuaram andando juntas, pois esta contribuía para o conhecimento e práticas educacionais. Surgiram periódicos com as produções científicas da área. Nos anos 1930, o ensino formal de Psicologia foi incorporado aos cursos superiores de Pedagogia e Filosofia. Lourenço Filho foi nomeado professor de Psicologia na USP de São Paulo, em 1934, quando a Universidade foi criada. Essa instituição criou, também, a cátedra de Psicologia Educacional e o laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, na seção de Pedagogia. Nas décadas de 1940 e 1950, cursos e clínicas psicológicas foram criados com o enfoque na Psicologia, bem como na Psicologia Educacional e nos problemas escolares, nas seguintes faculdades: FFCL Sedes Sapientiae, PUC e a Faculdade de Filosofia de São Bento.

No mesmo período, ocorreu uma série de eventos, em vários estados brasileiros, no âmbito da Educação: em Minas Gerais, em 1932, a Fundação da Sociedade Pestalozzi, com Helena Antipoff; em Recife, em 1936, a criação da Escola para Anormais, por Ulisses

Pernambucano; em 1937 o INEP foi criado por lei implementando seções de Seleção e Orientação Profissional e Psicologia Aplicada; no Rio de Janeiro, em 1938, o surgimento da Clínica de Orientação Infantil, por Arthur Ramos; em São Paulo passou a funcionar a Clínica de Orientação Infantil/Seção de Higiene Mental da Diretoria de Saúde Escolar da Secretaria de Educação de São Paulo, por Durval Marcondes (Antunes, 2003).

Em 1944 foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1947, criado o instituto de Seleção e orientação Profissional – ISOP-FGV, com foco também na Orientação Educacional e Profissional. Em 1953, foi criada a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, no IPPUC-SP, sob a direção de Poppovic, promovendo-se trabalhos de orientação psicopedagógica, pedagogia terapêutica e serviços de medidas escolares foram desenvolvidos (Antunes, 2003).

É importante notar que as atividades clínicas empreendidas por profissionais formados na área da Educação constituíram-se nas principais bases para o ensino de Psicologia com vistas à formação clínica, assim como as instituições que acolheram essas atividades foram bases para o enraizamento desse campo de atuação em nossa realidade (Antunes, 2003, p.161-162).

A autora também explica que, à época o país sofria transformações significativas, substituíam-se as importações em um processo de industrialização do país, com uma política de intervenção do Estado na Economia. E a Psicologia estava a serviço dessa sociedade, aplicando seus conhecimentos na organização do trabalho, na seleção/formação de trabalhadores por meio da Orientação Profissional. O Estado, muitas vezes, financiou o trabalho desenvolvido pela Psicologia, existindo uma relação direta com os interesses dominantes, embora, contraditoriamente, prevalecesse um compromisso com a educação, construindo uma sociedade mais democrática e igualitária.

Segundo Antunes (2003), o período a partir de 1962, marco do reconhecimento legal da profissão de psicólogo (Lei 4119 de 27 agosto de 1962), também coincidiu com a década que foi instaurada a ditadura militar, pelo golpe de 1964. Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária, expandindo o ensino superior via privatização, e, conseqüentemente, muitos cursos de Psicologia foram criados, preparando profissionais,

que, talvez, não tivessem formação teórica e prática suficiente para ser inseridos no mercado de trabalho. Mello (1983) aponta que, até a década de 1970, os primeiros profissionais em psicologia exerceram suas funções no contexto da psicologia clínica, atuando, preferencialmente, como autônomos, pois nas áreas industrial e escolar as ocupações eram reduzidas.

Reiteramos, portanto, que o referido período ficou marcado pelo modelo clínico de atuação, focado em diagnósticos, com a aplicação de testes psicológicos, influenciados pela ciência positivista, com vistas à adaptação. Esse modo de atuação e o conhecimento produzido até então contribuíram para a classificação de “aptos e não aptos” e para segregação de alunos destinados às salas especiais e evasão escolar. Dessa forma, originou-se o artifício da exclusão na escola, principalmente das crianças mais pobres e oriundas da classe trabalhadora (Patto, 1990).

Desde então, a Psicologia escolar, para Patto (1984), tem utilizado como prática testes e outros instrumentos de avaliação psicológica para legitimar a “incapacidade” de determinados alunos, principalmente os da camada popular, que acabam excluídos da escola¹¹.

Sabemos que vários estudos (Patto, 1984, 1990; Machado 1996, Souza, 1996, Meira 2000, entre outros) vem sendo desenvolvidos no intuito de realizar uma crítica à prática tradicional do psicólogo escolar, discutindo e apresentando novas formas de atuação na área. Vale esclarecer que, na perspectiva tradicional, a queixa escolar é tida como um fenômeno individual, e uma bateria de testes aos alunos são aplicados, sendo que o laudo atribui o fracasso escolar à criança; isso implica em não repensar, não questionar a sociedade que estamos produzindo, nem a educação que estamos proporcionando aos estudantes. Dessa forma, predomina a falsa lógica: a sociedade e a Instituição escolar caminham bem, o que não “vai bem” são os indivíduos que a compõem.

Machado e Souza (1997) explicam que a Psicologia tem utilizado saberes e práticas que compreendem o não aprendizado ou o mau comportamento dos estudantes na sala de aula, relacionando aos vínculos familiares inadequados o desenvolvimento “deficitário” da criança, devido a carências afetivas, nutricionais e cognitivas. Essa premissa guia o psicodiagnóstico clínico, que se faz por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis, sessões de ludodiagnóstico, individuais ou em grupo, aplicação de testes de inteligência e projetivos “que buscam incursionar pela subjetividade e nesse trajeto desvelar os aspectos

¹¹ Ou permanecem na mesma sem aprender ou aprendendo o insuficiente.

inconscientes e cognitivos que justificariam um tratamento psicológico” (Machado & Souza, 1997, p.45). E, com isso, a terapia ajudaria o indivíduo a se libertar de suas dificuldades, angústias, resistências, compreendendo os seus desejos e seus limites na realidade.

Essa prática que a Psicologia tem utilizado busca resgatar aspectos importantes para a vida dos indivíduos, no entanto, quando o encaminhamento de uma criança está vinculado à queixa escolar, a prática psicológica não deve excluir o contexto escolar, lugar onde a queixa foi produzida e a criança está inserida. Assim, é preciso rever as tramas, as relações e processos onde se dá ou não a aprendizagem, repensando, inclusive, os referenciais teóricos do trabalho do psicólogo (Machado & Souza, 1997). Machado ainda questiona, em diversos trabalhos (1994, 1996, 1997, 2000), os encaminhamentos para psicodiagnósticos, os quais acabam atribuindo às características individuais as justificativas ao fracasso escolar.

Na mesma direção, a pesquisa de Bray (2009) (e pesquisas anteriores como a de Patto, 1990 e Moyses, 2001) revelam o entendimento/concepção das educadoras quanto às dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento no âmbito escolar. Estas partem do pressuposto que os problemas escolares estão diretamente relacionados apenas com a criança, atribuindo o fracasso/queixa escolar aos próprios estudantes e suas famílias, desconsiderando, tal qual a prática tradicional do psicólogo, o contexto escolar e social para o aparecimento desses fenômenos. Para Collares e Moysés (1996), nesse modo de olhar os problemas escolares “desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto, inacessíveis à Educação” (p. 28).

Relacionado a essa afirmação, Machado (2000) explica que, no século XIX, com o desenvolvimento das Ciências Humanas a culpabilização do sujeito ganhou força, ao ignorar a desigualdade social, inerente ao nosso sistema, da responsabilidade pelas diferenças sociais. “Dessa forma, tornou-se natural e legalmente instituída [...] a crença na possibilidade de medirmos a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se fôssemos constituídos fora das relações sociais” (p.145).

A Psicologia Escolar é, portanto, uma área de atuação da Psicologia, na qual o psicólogo escolar assume “um compromisso teórico e prático com as questões da escola” (Meira, 2000, p.36), independentemente do local que esteja ocupando (escolas, clínicas, serviços públicos de educação e saúde, etc). E o que interessa para a psicologia escolar que se propõe crítica, em termos de objeto de estudo e atuação da psicologia, não é apenas o

indivíduo ou apenas o processo educacional “mas sim *o encontro entre o sujeito humano e a Educação*” (Meira, 2002, p.58, grifos da autora).

Sobre o mesmo ponto de vista, Tanamachi (2002) define a psicologia escolar como sendo uma área de estudo e atuação do psicólogo, o qual possui no campo educacional a possibilidade de rever os conhecimentos acumulados (pela Psicologia, Pedagogia e Filosofia da Educação) podendo superar teorias e práticas indefinidas. Complementamos que cabe à psicologia escolar superar teorias e práticas hegemônicas/ tradicionais que, muitas vezes, buscam manter o *status quo* da sociedade, participam do processo de exclusão escolar, por meio de ideologias¹² e não contribuem para garantir o processo de humanização e, conseqüentemente, aprendizagem e desenvolvimento de muitos estudantes.

Embora para Meira (2000) o campo Educacional tenha se tornado uma das áreas de atuação que mais abarca os profissionais de psicologia, a mesma expõe que “isto não significa que já tenhamos reunido elementos teórico-metodológicos suficientes e adequados à consolidação de práticas profissionais competentes¹³” (p. 37). Conforme Meira (2003), somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 teve início um movimento de discussão crítica acerca da Psicologia escolar, e buscou-se compreender “a concepção de homem e das relações entre escola e sociedade no contexto histórico do capitalismo” (p.22). A autora esclarece que, na década de 1980, pesquisas começaram a denunciar e alterar o modelo de atuação dos psicólogos sobre a queixa escolar, direcionando as análises para os processos educacionais, ao invés das atuações voltadas para diagnósticos/tratamento realizados em crianças diante dificuldades no processo de escolarização.

Um avanço considerável, iniciado por essas discussões, vincula-se ao rompimento com o modelo clínico de atuação que sustenta “os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais” (Meira, 2003, p.22). O livro “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, de

¹² As explicações que acobertam uma ideologia, segundo Patto (1990), devem ser revistas por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, bem como sobre as práticas escolares e sobre os impedimentos impostos pela sociedade capitalista, de classes, para a efetivação de uma educação de qualidade.

¹³ O termo “práticas profissionais competentes”, utilizado por Meira (2000), nada tem a ver com o conceito de competência no contexto educativo adotado por Philippe Perrenoud, relacionado ao construtivismo. Tais práticas profissionais competentes, que a autora se refere, diz respeito a uma atuação e produção de conhecimento na área que envolva concepções críticas de Educação e Psicologia para uma concepção crítica de Psicologia Escolar, comprometida com a finalidade de transformação. Além de envolver um trabalho de formação do psicólogo fundamentado na pergunta: qual o compromisso ético-político do psicólogo que queremos formar?

Maria Helena Souza Patto, publicado em 1984, desvelou historicamente de qual forma e a serviço do quê, e de quem, a psicologia escolar vinha trabalhando. Vale apontar, ainda, conforme Machado (2000), que muitas pesquisas e trabalhos de intervenção começaram a ser desenvolvidos, discorrendo sobre a produção social do fracasso escolar, além de nos alertarem “quanto à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente determinado” (p.145).

De acordo com Patto (1984), olhar para os problemas de aprendizagem como consequência de características individuais, capacidade intelectual, desnutrição, problemas orgânicos e afetivos, falta de apoio da família, entre outros, são explicações que acobertam uma ideologia que visa adaptar os indivíduos à escola e à sociedade. Desse modo, se isso não é alcançado, os mesmos são culpabilizados. Entendemos por ideologia o mesmo que Bock (2003, p.91):

[...] a ideologia é uma arma violenta, pois, com o seu trabalho de ocultamento da realidade, vai permitindo que muitas coisas se desenvolvam e não sejam compreendidas, percebidas, analisadas e transformadas. A ideologia é forte arma de segurança e manutenção social, por isso só interessa a quem quer manter as coisas como estão.

Bock (2003) explica que “a Psicologia se tornou cúmplice da Pedagogia na acusação da vítima” (p.87), ou seja, a cumplicidade ideológica da Psicologia foi produzir teorias e saberes científicos que “vêm como autoridade para explicar o que se quer esconder” (p.86). Assim, o fracasso da educação escolar, do processo de ensino-aprendizagem, não é fruto de problemas individuais ou oriundos da pobreza, como se acostumaram a explicar, mas é “fruto de políticas educacionais que projetaram a “crise” da escola” (p.86). Além disso, ao compreendermos que a escola pertence a uma sociedade capitalista, marcada por desigualdades sociais e econômicas entre classes, o fracasso escolar passa a ser compreendido como um fracasso, antes de tudo, social, fracasso que acumula uma história, ou seja, que é produzido histórica e socialmente.

Na década de 1990, o que se vê são tentativas de propor e construir intervenções diferentes daquela composta pela visão tradicional e hegemônica da atuação da psicologia escolar. Machado (2000), por exemplo, ao compreender a queixa escolar como integrada a uma história coletiva, propõe a redefinição dos processos tradicionais de avaliação e ao

invés de buscar entender por que as crianças não aprendem, avalia a produção da queixa, buscando alterar essa produção, “afetando os fenômenos nos quais ela se viabiliza”. E, para isso, é necessário conversar com professores (para discussão dos acontecimentos em sala de aula), promover encontros com a equipe pedagógica (diretores, coordenadores, educadores), conversar com pais/parentes, buscar conhecer a história escolar das crianças e o funcionamento das relações escolares, além de problematizar temas vividos no cotidiano escolar.

Esta não é uma tarefa nada fácil, mas movimentar histórias escolares paralisadas e criar contradições em concepções cristalizadas, promover grupos de discussões e trabalhar a queixa escolar, no sentido de transformá-la em reflexão na busca de soluções aos problemas enfrentados no cotidiano escolar, pode contribuir com o objetivo da Educação escolar (ou que pelo menos deveria ser) de proporcionar a constituição da condição humana por meio da aprendizagem de conteúdos científicos.

Nessa direção, recorremos à Psicologia Histórico-Cultural, que considera a Educação Escolar fundamental para o desenvolvimento do homem, pois ao lhe proporcionar mediações, este passa a ser capaz de fazer uso de instrumentos, apropriando-se de conteúdos científicos e da cultura produzida pelos homens, que o modifica internamente, possibilitando que transforme a realidade social.

Aqui, cabe ressaltar a importância da interação com outros homens, pois a aprendizagem e o desenvolvimento só ocorrem quando há mediação e ensino sistematizado, planejado por meio de outras pessoas. A prática pedagógica, na perspectiva vigotskiana, “pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo” (Facci, 2007, p.147).

Tal perspectiva entende que o homem nasce dotado quanto às funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, inclusive através da escola, que vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do seu psiquismo como um todo. Para Vigotski (1931/2000), a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, que aparecem, primeiro, nas atividades coletivas, sociais (como funções intersíquicas), mediadas pelos outros; depois, aparecem nas atividades individuais (como funções intrapsíquicas). Da mesma forma, a Educação escolar, ao ensinar os

conhecimentos científicos tem um importante papel no processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

Diferentemente do que propõe Piaget (que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, ou seja, esta depende da maturação biológica para acontecer), Vigotski (1934/1988) postula que existe uma dependência recíproca, complexa, entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a aprendizagem conduz, orienta processos internos de desenvolvimento, apresentando o seguinte movimento: à medida que a criança aprende, ela se desenvolve, e, ao se desenvolver, aprende e assim sucessivamente. Deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança também não se produzem de modo paralelo. Nas palavras do mesmo autor: “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial¹⁴” (p.117).

Para Vigotski (1934/1988), não devemos somente nos ater ao que a criança já sabe, mas principalmente, no que ela consegue fazer com ajuda, o que denota a “zona de desenvolvimento próximo”. Mas cabe destacar que falar em zona de desenvolvimento próximo, para a Psicologia Histórico-Cultural, não é apenas falar na ajuda (nas intervenções, manejo) do professor ou do avaliador, mas, sim, na importância dessa ajuda, da mediação para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram, o que implica no movimento do desenvolvimento, na importância do mesmo para a aprendizagem. Por meio da zona de desenvolvimento próximo, que se encontra a criança, é possível verificar os processos que estão se desenvolvendo e não somente os que já foram desenvolvidos.

De acordo com Leal (2010), o homem se desenvolve em uma dinâmica de humanização e alienação, sendo que, à luz da teoria em questão, a educação escolar pode possibilitar maior humanização aos indivíduos. Sabemos que “a sociedade impede das mais diferentes formas a emergência e o desenvolvimento de processos de humanização” (Meira, 2003, p.19), contudo, se o desenvolvimento pleno do indivíduo ocorre através da educação escolar, os psicólogos deveriam estar atentos a esse enfoque, propondo práticas que favoreçam uma Educação de qualidade, num compromisso, antes de tudo, político.

¹⁴ As denominações variam conforme a tradução das obras. Encontramos “Zona de desenvolvimento próximo” ou “Área de desenvolvimento potencial” indicando o mesmo significado. Utilizaremos mais o termo “zona de desenvolvimento próximo”.

1.1 A medicalização da educação e os supostos transtornos de aprendizagem

Afirmamos, anteriormente, que a Psicologia no campo da Educação passou a receber críticas dos psicólogos e dos educadores na década de 1970. Críticas que estavam voltadas à atuação dos psicólogos escolares com relação à utilização de testes e a sua interpretação como sendo problemas individuais (do estudante ou sua família). As críticas se voltavam, também, às consequências dessas explicações dadas para a queixa escolar que, não raras vezes, acabavam encaminhando os estudantes para as classes especiais¹⁵. Na tentativa de dar um atendimento diferenciado a essas classes, o que se conseguia era confirmar o diagnóstico de que algo estava errado com a criança, “*produzindo a deficiência mental e reproduzindo estigmas e preconceitos*” (Antunes, 2003, p.164)

Se, por um lado, consideramos um avanço necessário esse movimento de autocrítica que levou a Psicologia a propor e produzir novas alternativas de ação na escola que não fossem intervenções de natureza terapêutica, baseadas em modelos clínicos/médicos, por outro lado, o que estamos vivenciando nessa virada do século é um aumento de encaminhamentos de crianças para profissionais de saúde e de saúde mental. Muitas crianças chegam a consultórios médicos com queixa escolar, acabam diagnosticadas com transtorno(s) e sendo até medicalizadas. “Tal procedimento é tradicionalmente denominado ‘medicalização’¹⁶ das questões pedagógicas” (Boarini & Borges, 2009).

Para M. P. R. Souza (2011), o período que estamos vivenciando, ou melhor, a partir dos anos 2000, é de “retorno das explicações organicistas e centradas nos distúrbios e transtornos de aprendizagem para justificar o não aprender na escola” (p.57). Isso significa vivificar a medicalização do aprender. Para tornar mais claro esse retorno das explicações organicistas e da medicalização no contexto escolar, a autora explica que a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil teve, ao longo de sua história, uma redefinição de seu objeto de estudo. À medida em que essa área da Psicologia passou a ser “questionada em suas bases epistemológicas e nas suas finalidades” o objeto de estudo de diversas pesquisas passou a ser o “fracasso escolar”.

¹⁵ Sobre esse tema ver Machado, A.M. (1994). *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

¹⁶ “Esse termo foi cunhado por Ivan Illich (1975) para indicar a invasão da medicina em um número cada vez maior de áreas da vida individual, independente de haver ou não sintomas mórbidos” (Boarini & Borges, 2009, p.50).

Esse cenário implicou em que as explicações acerca dos problemas de aprendizagem – que durante décadas perduraram sobre as crianças das classes populares, acreditando que as mesmas apresentavam problemas psicológicos, biológicos, orgânicos ou socioculturais – passaram a ser repensadas. A análise do fracasso escolar, enquanto produto de questões sociais, políticas, estruturais e da própria escola, apontando a complexidade desse processo, inseriu um novo objeto de estudo: “o processo de escolarização” (e não os problemas de aprendizagem). Assim, o eixo de análise deixou de ser o indivíduo (seu psiquismo, desenvolvimento cognitivo, aspectos pedagógicos) e passou a ser os aspectos psicológicos imbricados no complexo universo da escola, “nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola” (M. P. R. Souza, 2011, p.60).

Diante dessas mudanças nos objetos de análise, se voltando para a compreensão de que o fracasso escolar é mais determinado por mecanismos institucionais e políticos do que por questões individuais, a presença do psicólogo no campo da educação começa a se reduzir. Psicólogos passam a ser transferidos para trabalhar no campo da saúde, atuando na perspectiva clínica/diagnóstica e não propriamente educacional (permanecendo, na educação, profissionais contratados pelo Estado, vinculados à educação especial). Com isso, a Psicopedagogia e a Psicomotricidade, nos anos de 1990, foram ocupando o espaço antes ocupado pela psicologia no meio educacional, trazendo outras explicações, inclusive de cunho adaptacionista, e que respondiam às demandas e expectativas da escola (M. P. R. Souza, 2011).

“Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova” (M. P. R. Souza, 2011, p.63), a Psicopedagogia e a Psicomotricidade encontram aliados com o fortalecimento da genética, da neurologia e da neuropsicologia, retornando explicações de que os aspectos biológicos estariam na base dos problemas pedagógicos. Essas explicações organicistas para os problemas escolares recuperam “velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade” (M.P.R. Souza, 2011, p.63).

Diagnósticos neurológicos começam a ser realizados, introduzindo a medicalização de crianças e adolescentes que estão apresentando dificuldade de leitura e escrita. “Busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares”

(M.P.R. Souza, 2011, p. 64). Segundo a autora, a perversidade nisso tudo reside no argumento defendido de que é um direito da criança ser diagnosticada/medicada, ratificando a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola.

No esteio desses “diagnósticos”, inúmeros projetos de lei têm sido propostos, projetos de lei começaram a ser criados, na década de 2000, no sentido de exigir do Estado brasileiro serviços para diagnosticar/tratar/medicalizar crianças com queixas escolares. Em pesquisa realizada por Oliveira e Souza (2013) foram levantadas/localizadas, a partir do ano de 2003 até 2010, 18 Proposições Legislativas que tramitaram e tramitam no âmbito do legislativo federal (oito), estadual (Estado de São Paulo) - (seis) e municipal (cidade de São Paulo)- (quatro) que versam sobre dislexia e/ou TDAH. Quatorze delas estão voltadas à dislexia, as quais dispõem desde a obrigatoriedade de diagnóstico infantil em todas as Escolas Públicas de Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo até tratamento, apoio e avaliação diferenciada em concursos públicos. Três proposições estão voltadas para o TDAH e versam desde diagnóstico e tratamento, criação de Programa de Acompanhamento para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, até exame diferenciado para obter Carteira Nacional de Habilitação (CNH). E uma proposição refere-se à dislexia e ao TDAH, também dispondo sobre diagnóstico e tratamento.

Conforme os autores, todos esses Projetos de Lei apresentam concepções orgânicas a respeito dos supostos transtornos, como sendo oriundos de problemas neurológicos que comprometeriam a aquisição da leitura e da escrita (Dislexia) ou a atenção (TDAH). Desconsiderando, neste entendimento, a perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional, na qual compreende que esses fenômenos estão envolvidos em uma trama complexa, abrangendo elementos: históricos, institucionais, relacionais, culturais, e não apenas centrando na criança (Oliveira & Souza, 2013).

As proposições relacionadas à implantação de programas de diagnóstico e tratamento possuem o maior número de Projetos de Lei (onze), visando regulamentar práticas e propor ações no âmbito educacional, com a finalidade de diagnosticar e/ou tratar crianças portadoras dos supostos transtornos. Das onze proposições, três são oriundas da Câmara Federal, duas do Senado Federal, três da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e três da Câmara Municipal de São Paulo. As propostas centram-se em capacitar educadores para identificar alguns sinais dos transtornos, realizando um “pré-diagnóstico”, seguindo a lógica médica, aplicando suas técnicas, antes de encaminhar o estudante aos profissionais capazes de realizar o diagnóstico. Os Projetos de Lei

relacionados ao tratamento, oferecido para crianças com esses supostos transtornos, abordam a criação de material pedagógico diferenciado a ser oferecido para as mesmas, mas não se colocam de maneira clara quanto à atuação dos especialistas, no acompanhamento a ser realizado, inclusive, em equipes multidisciplinares. Mesmo os Projetos de Lei que pretendem criar programas de apoio não deixam claro em que exatamente consistiria esse apoio (Oliveira & Souza, 2013).

O episódio cíclico - criança não está aprendendo ou não se comporta na escola e, então, é encaminhada para especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) que a diagnosticam, sujeitando-a a medicalização – se tornou tão comum e tomou uma proporção tão elevada, que no ano de 2009, reportagem veiculada em um telejornal, em uma das emissoras televisivas de maior audiência no país, causou espanto na população. De 2001 a 2009 a venda do cloridrato de metilfenidato¹⁷, para crianças e adolescentes, teve um aumento de 1600%. (Uso indiscriminado..., 2009). Segundo o Dossiê sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2011), dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos – IDUM, revelaram que de 71 mil caixas vendidas, desse medicamento, no ano 2000, passaram a ser vendidas 2.000.000 caixas em 2010, número representativo de um aumento exorbitante do consumo desse medicamento. “Na cidade de São Paulo, por exemplo, dados recentes da Secretaria Municipal de Saúde (2011), informam que em 2009 foram comprados 110.300 comprimidos da droga; esse número cresce para 180.000 comprimidos em 2010 e até maio deste ano [2011] foram comprados 150.000 comprimidos” (Dossiê sobre Medicalização, 2011, p.2).

Não temos como não pensar que esse fato esteja relacionado a um interesse das indústrias farmacêuticas, em uma lógica mercadológica e propagandística desses medicamentos, visando o lucro. O mesmo dossiê aponta que psiquiatras e outros pesquisadores brasileiros, norte-americanos, argentinos e franceses têm denunciado o papel mercadológico da indústria farmacêutica por realizarem um marketing em torno da comercialização de remédios voltados para a área de transtornos mentais e de comportamento. Tal marketing relaciona-se a esse aumento do consumo de drogas com base em anfetaminas.

Cabe-nos ressaltar, que não entendemos estar nas crianças e adolescentes, localizadas em seu corpo ou em seu cérebro, as causas ou problemas relacionados às

¹⁷ Esta medicação é indicada para diagnósticos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), conhecida como a “droga da obediência”, seus nomes comerciais são: Ritalina ou Concerta.

dificuldades no processo de escolarização. Compreender essa problemática, culpabilizando indivíduos, consiste em não assumirmos nossa inépcia com relação ao nosso papel social de oferecer escola de qualidade. Entendemos ser fundamental, quando o foco são problemas relacionados às dificuldades no processo de escolarização, nos voltarmos “para o interior da escola, revendo nossas políticas educacionais, nossa prática docente, nossas políticas de formação docente, nossos métodos de ensino e as práticas político-pedagógicas” (M.P.R. Souza, 2011, p.65).

Profissionais da saúde e da educação, bem como algumas entidades indignadas com o fenômeno da medicalização mobilizaram, em 2010, o “I Seminário Internacional - A Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, evento realizado na cidade de São Paulo. Durante o seminário organizou-se o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, cujos objetivos são “articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica ao processo de medicalização da aprendizagem e do comportamento”. Visando ampliar essas discussões, Núcleos Regionais passaram a ser criados em todo o Brasil. É importante comentar sobre esse evento e sobre os fóruns criados para ressaltar que a medicalização tem sido alvo de grande preocupação, por parte de muitos estudiosos, sendo considerado perigoso reduzir questões da vida social e/ou escolar à lógica médica, compreendendo como doença do indivíduo ou apontando uma suposta causalidade orgânica aos comportamentos não aceitos ou entendidos como não adequados às normas sociais (Fórum sobre medicalização, 2013¹⁸).

Meira (2012a), embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, analisa esse fenômeno da medicalização da vida cotidiana e suas expressões no campo da educação escolar contemporânea. Principalmente com relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno Desafiante de Oposição (TOD) realiza uma série de questionamentos, inclusive sobre o modo como esse diagnóstico é realizado, o tratamento indicado, e, claro, qual o entendimento que se tem a respeito de indisciplina/hiperatividade e a visão de homem e de mundo para compreender essas questões. Segundo a autora: “A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem “o que a criança tem que não consegue prestar atenção? É preciso formular outro tipo de

¹⁸ Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/>.

pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração?” (Meira, 2012a, p.139).

A autora afirma existir uma complexidade para o diagnóstico do TDAH, defendendo que há uma imprecisão na própria definição do transtorno, além de existir um desconhecimento quanto aos riscos envolvidos na ação do medicamento sobre o sistema nervoso central e das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre as reações adversas e os riscos de dependência. Há, ainda, inconsistência teórica para analisar os fenômenos envolvidos nesse suposto transtorno, caracterizando ser uma ideologia afirmar a existência do mesmo.

Em primeiro lugar, é fundamental refletir sobre os conceitos “hiperatividade” e “atenção”, justamente o que não se percebe existir quando está em foco o TDAH. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atenção depende do controle voluntário do comportamento, isto é, da capacidade humana de selecionar estímulos, pois sem desenvolver essa capacidade não seria possível aos homens exercer uma atividade coordenada com vistas a alcançar fins determinados (Luria, 1991). O autor também explica que no primeiro estágio da formação da atenção voluntária é o adulto que direciona a atenção da criança. Este, ao apontar e identificar um objeto por gestos e fala, vai levar a criança a fixar seu olhar para o objeto. Nesse momento, a criança ainda possui uma atenção involuntária, mas é o adulto que vai determinar e controlar a atenção dela. Com o domínio da linguagem, a criança se torna capaz de indicar e nomear, por sua própria conta, os objetos, podendo controlar e orientar, de modo independente, a sua atenção, desenvolvendo a atenção voluntária. Esse processo se torna interno e todas as demais funções psicológicas passam pelo mesmo estágio: a princípio são construídas nas relações sociais, para depois se tornarem internalizadas, modificando e desenvolvendo o comportamento e o psiquismo.

Com isso, de acordo com Leite e Tuleski (2011), a Psicologia Histórico-Cultural revela a importância das mediações para a formação e o desenvolvimento da atenção voluntária, na infância, adolescência ou idade adulta. Esse entendimento, à luz desta teoria, permite o aprimoramento de práticas psicológicas e educativas capazes de promover os processos atencionais, contrapondo a compreensão hegemônica do TDAH, como um transtorno de ordem biológica, cujos tratamentos, em sua maioria, são feitos com base em medicamentos. As autoras partem do entendimento da possibilidade de desenvolvimento da atenção, apontado pela Psicologia Histórico-Cultural, propondo outro olhar e uma nova direção para a investigação do fenômeno, que não apenas o maturacional.

Ao se discutir problemas de desatenção e comportamentos hiperativos, antes há que se questionar quais as possibilidades de desenvolvimento da atenção no atual estágio de desenvolvimento da sociedade, uma vez que esta teoria não descarta os componentes biológicos no desenvolvimento do sujeito, mas explica que estes são superados por apropriações feitas a partir do ambiente cultural (Leite & Tuleski, 2011, p.117).

A atenção, portanto, é algo que pode ser desenvolvido, não se trata de ter atenção ou não ter. E, para que ocorra esse desenvolvimento, é fundamental o trabalho do professor, auxiliando os estudantes a cada vez mais ter consciência e o controle sobre seu próprio comportamento, chegando a ser intencional e deliberado, a ponto de conseguir focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. “É um verdadeiro contrassenso que a escola exija da criança funções psicológicas superiores em relação às quais deveria assumir um papel diretivo e efetivo” (Meira, 2012a, p.138-139).

Quanto à hiperatividade, essa autora discute que as descrições dos comportamentos indisciplinados são exatamente as mesmas dos comportamentos chamados de hiperativos, e defende o rompimento da ideia de que as crianças “adaptem-se de modo completo às regras e normas institucionais e apresentem-se “naturalmente” disciplinadas e silenciadas”. Além disso, Meira (2012a) propõe que cabe a nós compreender os contextos e práticas que produzem essa indisciplina antes de patologizar o indivíduo como indisciplinado ou hiperativo.

Alguns estudos (Leite & Tuleski (2011), Eidt & Tuleski (2010), Tuleski & Eidt (2007)) tem buscado compreender esse discurso dominante, de relacionar problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola, sob um ponto de vista menos reducionista e mais crítico, procurando englobar a totalidade que envolve esse fenômeno. Mas essa ótica ainda é de uma minoria de estudiosos e pesquisadores que condescendem, até porque para investigar essas questões, relacionadas à Educação escolar, queixa escolar etc., um outro método de estudo é necessário, se quisermos sair da aparência desses fatos relacionados à Educação.

1.2 O Psicólogo na escola privada: oportunidade de trabalho e escassez de estudos

Depois da pesquisa de M.P.R.Souza (2010) já não se tem mais como um campo desconhecido a apropriação da perspectiva crítica em serviços de atendimento em Psicologia na rede pública de educação paulista, mas ainda desconhecemos essas mesmas questões na rede privada de ensino. A referida autora buscou compreender como se dá essa atuação, na rede pública, e quais concepções as embasam e, com isso, três foram as modalidades de atuação encontradas entre os psicólogos: clínica; institucional, bem como, clínica e institucional (sendo essa última a mais realizada). Os modelos institucionais de intervenção, portanto, são os mais utilizados, ou seja, “O acompanhamento das queixas escolares se dá, principalmente no interior das escolas, problematizando os encaminhamentos e realizando ações nos espaços pedagógicos instituídos, buscando abarcar familiares, professores e estudantes” (M.P.R.Souza, 2010, p.189). Quanto às concepções teórico-metodológicas que embasam as práticas dos psicólogos, também são três as principais tendências: clínica, institucional, bem como, clínica e institucional, sendo que o maior número de psicólogos apresentou concepções de ambas as tendências.

Ainda de acordo com a pesquisa acima, quanto aos psicólogos que apresentam em suas práticas as modalidades clínica-institucional e institucional, a autora afirma que estes psicólogos “revelam, em alguma medida, a apropriação de concepções de referenciais críticos em Psicologia Escolar e Educacional” (M.P.R.Souza, 2010, p.193). De modo geral essa autora assinala que há:

um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vem sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional (p.200).

O citado estudo acima revela, como foi dito, novos resultados, mas M.P.R.Souza (2010) ainda destaca a importância de “avancarmos na construção de referenciais teóricos

metodológicos que respondam aos desafios postos pela Educação e pela Psicologia, de maneira a enfrentar as contradições do processo de escolarização, das políticas educacionais e da constituição das relações sociais” (p.200- 201). Para a autora faltam critérios, a ser definidos pela própria categoria profissional, quanto às diretrizes que devem nortear a prática, a atuação-intervenção do psicólogo para contribuir com as finalidades da Educação, destacando que “a ausência de diretrizes para esta atuação também fragiliza o trabalho profissional, pois este acaba tendo que atender a demanda que as escolas e a secretaria de educação a eles apresentam” (M.P.R.Souza, 2010, p.194).

Convém destacar que no ano de 2013 foi lançado um documento pelo Conselho Federal e Regionais de Psicologia e pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) que apontam “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica” (título do documento). As Referências foram elaboradas com base nos princípios éticos e políticos para o trabalho dos psicólogos, no campo da Educação, visando compartilhar uma prática crítica e reflexiva para essa categoria (Referências Técnicas para Atuação, 2013). Cabe comentar que o documento será norteador nas discussões propiciadas por essa pesquisa, além de sugerirmos esse material como ponto de partida para os profissionais de psicologia que atuam no âmbito escolar, seja público ou privado. Se, até então, tínhamos ausência de diretrizes para essa atuação, essas Referências sugerida e a presente pesquisa surgem para direcionar o trabalho dessa categoria, buscando caminhos, esclarecimentos e propondo alternativas de atuação, no nosso caso, referenciada na Psicologia Histórico-Cultural.

Recuperando a história, conforme Mello (1983), nas escolas particulares o psicólogo escolar acabou encontrando algumas oportunidades de ocupação. Essas oportunidades foram poucas, mas, em muitos casos, o psicólogo “encontra liberdade de trabalho e vê suas funções serem ampliadas” (p.59). A autora reforça que essas atividades podem representar o verdadeiro início da Psicologia Escolar em São Paulo. Witter et al. (1992) também apontam que:

Na escola particular há maior flexibilidade no processo institucional de tomada de decisão. Assim é aí que o psicólogo tem conseguido um ambiente de maior acolhida. Na escola pública há uma maior delimitação de fronteiras estabelecidas pela legislação e, se esta não prevê, num sentido mais amplo a atuação de um profissional, não

viabiliza a transdisciplinariedade, torna-se mais difícil a sua inserção no campo (p.166-167).

Um estudo realizado no Rio de Janeiro, em 1983, visou apresentar, de forma exploratória, a situação do psicólogo escolar nas escolas particulares, apontando, desde então, a carência de publicações sobre essa temática, à época. Ou seja, Barros (1983) afirma que pouco era analisada e divulgada a situação do psicólogo nas escolas particulares do Rio de Janeiro. Em seu estudo, portanto, Barros realizou entrevistas com psicólogos escolares, de escolas da Zona Norte, Zona Sul e Zona Suburbana. E, os resultados apontaram que é muito raro os psicólogos desenvolverem “um trabalho que chegue a todas as instâncias participantes da comunidade escolar” (p.164). Isso significa que os trabalhos apresentaram-se divididos por setores na escola: “ora centralizado nos alunos ([...] observações em sala de aula, de acompanhamento do desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional, atendimento individual, orientação, psicodiagnóstico) ora nos professores (orientação sobre o comportamento dos alunos, planejamento de atividades psicopedagógicas, etc.) ora nos pais (anamnese, entrevistas, cursos, etc.)” (p.164).

Segundo o estudo de Barros (1983), os psicólogos revelam satisfação com o trabalho que desenvolvem, por gostarem do que fazem e por se sentirem valorizados e reconhecidos. Com relação ao salário desses psicólogos escolares, constata-se uma baixa remuneração, mas ainda assim, realizam um trabalho que satisfaz seus anseios profissionais e a comunidade na qual atuam. Segundo a autora, é pouco crítica e restrita a visão dos psicólogos acerca da definição de escola e do seu próprio papel enquanto psicólogos que atuam na área educacional. “O caminho que traçam é o da prevenção de desajustes e desvios” (p.166) sem compreender o social no qual estão inseridos e os constituem, sendo que suas análises se restringem ao plano psicológico.

Na década de 1990, Castanho (1990) apresenta uma pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar, em uma escola particular, de caráter confessional, na qual analisa os desafios diante às demandas da instituição. Neste sentido, a autora pontua que além de caber ao psicólogo ter um respaldo teórico ainda pontua a necessidade deste conhecer as relações institucionais, os fatores que constituem os fenômenos educacionais, buscando definir seu lugar, percebendo os limites e alcances de sua atuação. Assim, a prática da Psicologia na escola permite a reconstrução da fala de cada um e colabora com os

educadores, rompendo ações estereotipadas, desmistificando relações de poder, inclusive, na relação professor-aluno.

Benzi (1996) também pesquisou sobre a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino de Campinas, e discutiu a dificuldade de inserção do psicólogo no meio educacional. Tais dificuldades, segundo essa autora, estão envolvidas ao desconhecimento quanto a contribuição deste profissional à Educação e a falta de respaldo legal para a presença do psicólogo na escola. E, ainda, considera importante que os psicólogos se atentem a esse campo de trabalho para ampliá-lo, buscando conquistar esse espaço legalmente, mas também ocupando e mantendo um lugar que fortaleça e contribua para a construção da imagem social do psicólogo escolar.

Na década de 2000, outras pesquisas surgem no interior da escola privada, como as de Campos e Jucá (2010), Rossetti et al. (2004), Neves (2009) e C.S. Souza (2010).

Na pesquisa, realizada por Campos e Jucá (2010), com psicólogos que atuam em escolas públicas e privadas, de ensino fundamental e médio, do Estado do Rio Grande do Norte. Quanto às práticas, atividades realizadas por estes profissionais, a autora identificou que há orientação/reuniões com professores, orientação/atendimento aos alunos e orientação/reuniões com pais. Outras atividades como: realização de palestras para equipe escolar e os pais e a elaboração de projetos também foram mencionados. Para a autora, essas atividades são importantes por favorecerem espaços de socialização do conhecimento psicológico, na dimensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, por parte dos agentes desse processo: educadores e pais. Ao mesmo tempo, identificou a expectativa de que o profissional de psicologia acompanhe o aluno, desenvolvendo sua autoestima, trabalhando as suas emoções, orientando, sendo um facilitador do processo ensino-aprendizagem, buscando solucionar problemas relacionados à aprendizagem. No que, segundo a autora, isso pode acabar confirmando a expectativa por um papel do psicólogo que ao identificar problemas de ensino-aprendizagem entenda-os como dificuldades individuais de alguns alunos, isentando a escola de responsabilidades, sem repensar o processo ou as relações pedagógicas.

Em pesquisa realizada no município de Vitória- ES, Rossetti et al. (2004) entrevistou psicólogos e outros profissionais da educação, da rede pública e privada de ensino. Os autores identificaram dificuldades quanto ao lugar do psicólogo na escola e suas condições de atuação e, ainda, muitos profissionais de educação não considera necessária a presença do psicólogo na escola, sendo que alguns pais de alunos não aceitaram esse

profissional inserido na equipe da escola. Além disso, os profissionais da educação ao serem questionados sobre como seria o trabalho do psicólogo, a maioria mencionou uma atuação voltada aos relacionamentos interpessoais, aos processos de aprendizagem com foco na disciplina e prevenção de problemas escolares. Entretanto, espera-se que atendimentos individuais ou clínicos sejam realizados com os alunos para contribuir com “os relacionamentos”, ênfase dada ao trabalho do psicólogo. Esse fato indicou desconhecimento quanto à contribuição da Psicologia à Educação, apontando que o conhecimento existente é limitado e estereotipado sobre a atuação do psicólogo escolar, garantindo uma inserção restrita do psicólogo no contexto das escolas públicas e privadas.

No Distrito Federal, Neves (2009) realizou uma pesquisa enviando questionários para psicólogos de escolas públicas e privadas, a fim de conhecer suas formas de atuação. Identificou que as atividades desempenhadas são dirigidas aos estudantes, professores e famílias dos estudantes, mas muito ancorada em uma atitude clínica. Conforme a autora, os psicólogos pouco se percebem como profissionais importantes para, efetivamente, modificar o contexto escolar, por meio de suas atuações, podendo contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. E ainda, aponta que “Tem sido motivo de angústia para muitos psicólogos escolares lidar com a indefinição de seu papel e questionamentos sobre o que é específico do psicólogo escolar” (Neves, 2009, p.66). Por outro lado, Marinho-Araujo et al. (2011) afirmam que, a partir da década de 1990, no sistema público de ensino do DF, foi iniciado um movimento de ampliação da atuação dos psicólogos para um trabalho mais institucional, interventivo e preventivo, não apenas se configurando por atendimentos psicopedagógicos, como se fazia anteriormente.

Esses resultados não são muito diferentes dos resultados apontados no estudo de C.S. Souza (2010), essa pesquisadora apresenta um panorama da realidade da atuação dos psicólogos escolares, no município de Uberlândia-MG, e constata o quanto as modalidades de trabalho desenvolvidas pelos psicólogos, que atuam nas escolas privadas, são predominantemente tradicionais, pautadas numa formação que evidencia uma tendência ao ecletismo teórico e dificuldades ou pouca apropriação dos avanços científicos mais recentes da área.

Mesmo com poucas pesquisas abordando a temática da inserção e atuação dos psicólogos no âmbito das escolas privadas, tais estudos citados serão importantes para estabelecermos discussões e diálogos no momento da análise da presente pesquisa. Da mesma forma, a pesquisa comentada, referente à atuação dos psicólogos na rede pública

também nos permitirá dialogar e discutir com os dados dos profissionais dessa rede, enfocando se os problemas enfrentados (em termos de condições de trabalho, dificuldades e desafios encontrados na sua prática) pelos profissionais da rede privada são diferentes (ou não) da rede pública. E essa análise será realizada sempre pensando a partir dos princípios referenciados na psicologia histórico-cultural.

1.3 A Psicologia e a Orientação Educacional: compreendendo essa relação

Antes de discorrermos sobre a orientação educacional, função existente em algumas escolas por determinados educadores/especialistas, cabe-nos explicar a preocupação que tínhamos quando buscávamos delimitar o projeto de pesquisa em questão. Em princípio, tínhamos um grande interesse em compreender porque psicólogos assumem a função de orientadores educacionais sem terem formação em Pedagogia (o contrário também: porque pedagogos assumem essa função sem terem formação em psicologia) e porque algumas escolas privadas contratam psicólogos para exercerem a função de orientadores educacionais, enquanto outras escolas contratam o pedagogo. Buscávamos investigar a prática, a atuação dos psicólogos orientadores educacionais.

Essa ideia foi sendo modificada quando percebemos que esse tipo de discussão sobre quem deve ser o profissional mais habilitado para assumir o cargo e a função de orientador educacional nas escolas (se seria o psicólogo ou o pedagogo) não é propriamente o que deve vir a ser o ponto chave da questão. Até porque se nos voltarmos aos apontamentos de Saviani (1996) acerca da definição e entendimento da orientação educacional no contexto brasileiro, “o orientador é antes de tudo um educador” (p. 211) cuja finalidade do seu trabalho é a atividade educativa e política, considerando que a educação é sempre um ato político. Com isso não se discute que há uma especificidade na orientação educacional e, como toda especificidade, a sua área básica não deve sofrer dispersões.

Outro aspecto que levantamos é que não seria apenas a escolha da exigência do perfil profissional (psicólogo ou pedagogo) daquele que atua na área de orientação educacional que produziria a mudança da realidade da aprendizagem dos estudantes. O que está em questão, além da postura política do profissional comprometido com a finalidade

educativa, é olhar a complexidade do fenômeno educativo para além de dimensões individuais. Um psicólogo enquanto orientador educacional, por exemplo, que atua em uma prática tradicional relacionando a atribuição do fracasso ao estudante, corre o risco de institucionalizar ainda mais essa prática, que é justamente o que estamos denunciando. Nosso foco foi se distanciando da preocupação em problematizar (e talvez até polemizar) qual seria o profissional mais habilitado para ocupar a função de orientador no interior das escolas. Passamos a entender que o ideal seria a elaboração de um trabalho conjunto entre esses profissionais, amparados, antes de tudo, numa perspectiva crítica para compreender e intervir, como educadores, nas questões educacionais.

Saviani (1996) descreve os orientadores educacionais como sendo uma categoria bastante dedicada, especialmente voltados para os educandos, e acredita ser fundamental assumirem uma perspectiva crítica para que não corram o risco de mergulhar em um idealismo, trazendo resultados inversos aos esperados. Pois quando há uma perspectiva crítica fica mais fácil “adequar as intenções às ações”. Sem contar que, em termos de função técnica, os orientadores estão mais habilitados do que em termos de função política, e cabe lembrar que “a função técnica é sempre subsumida por uma função política” (p.212).

Quando enfatizo a função política, estou com isso querendo dizer que ele provavelmente desempenhará sua função de modo mais eficaz mudando a ênfase da sua atuação como orientador e deixando de se perder nas “parafernalias” principalmente burocráticas, para cuidar do essencial, cuidar dos conteúdos, da solidez dos conteúdos, elaborando-os e tentando garantir que os alunos os assimilem da forma mais consistente, mais duradoura possível (Saviani, 1996, p.234).

Com isso, o autor explica que quando se tem uma ideia da educação como função técnica, o orientador educacional se insere nesse quadro mais amplo e a ênfase deste profissional acaba sendo uma tarefa técnica, deslocando o que é essencial no processo educativo. E o que é essencial é o foco na formação do estudante para apropriação dos instrumentos da cultura humana, dos conteúdos científicos, de modo que essa cultura seja por ele apropriada e difundida. A função do orientador educacional, enquanto função

política, seria, portanto, se voltar para a qualidade efetiva do ensino, discutir os conteúdos, organizar o processo de ensino, ser um profissional conscientizador¹⁹.

Saviani (1996) enfoca e defende uma educação avançada, a melhor possível para os trabalhadores e reivindica profissionais com habilitações (orientador educacional, diretor, supervisores, etc.) e comprometidos com essa função política que defendem. É interessante notar que esses especialistas estão mais no interior das escolas das classes mais privilegiadas e em poucas escolas públicas. Fato que, parece decorrer da Escola Nova, que buscava uma reforma educacional, um aprimoramento da qualidade escolar, beneficiando aquela parcela da população já beneficiada. O autor explica isso da seguinte forma: “[...] a Escola Nova representa uma proposta progressista, avançada. No entanto, [...] a função que ela desempenha é bem outra: é uma função a que eu chamei de recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante” (Saviani, 1996, p.230). Isso porque o critério de qualidade de ensino era definido pela classe dominante, aprimorando a qualidade de ensino destinado às elites e rebaixando o ensino destinado às camadas populares.

A Escola Nova, ao enfatizar os processos, os métodos e não os conteúdos, os meios e não as finalidades, bem como, o aspecto técnico e metodológico, deixou de dar ênfase ao aspecto político. Para isso ficar mais claro, cabe contextualizar historicamente que a Escola, enquanto sistema organizado e administrado pelo Estado, surgiu em meados do século XIX, no qual a burguesia almejava um alcance da educação escolar para todos, conquistando, assim, a base para a democracia burguesa. A burguesia se tornando classe dominante, tinha a expectativa de que instruindo o povo, alfabetizando-o, esclarecendo-o por meio de um sistema de ensino nacional, este poderia tomar decisões mais corretas, sabendo escolher melhor os seus governantes. No entanto, apesar de instruída e alfabetizada, a população continuava sem escolher bem os governantes. O raciocínio passou a ser o seguinte: a escola não estava cumprindo a sua função, não por não ser capaz, mas porque o tipo de escola não era adequado. O povo escolhia os governantes que julgavam menos piores, mas o menos pior para as camadas dominadas é o pior do ponto de vista dos interesses dominantes. Nesse momento, se propõe a reforma da escola (Escola redentora da humanidade), com o movimento da Escola Nova. E “a Escola Nova significa

¹⁹ Sobre ser um “profissional conscientizador” é no sentido de promover um encontro com o outro em uma relação horizontal, de proporcionar situações para que o outro possa pensar, questionar e captar as contradições da sociedade em que vivem, sendo capazes de agir sobre ela e de transformá-la.

a tentativa de formular aquele tipo de escola que permita levar o povo a escolher bem” (Saviani, 1996, p.229).

O problema é que a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino brasileiro para os filhos das elites, por disporem de um conteúdo absorvido no seu dia-a-dia, e este conteúdo junto aos métodos sofisticados permitia o aprimoramento da educação para essa classe. No caso da educação para as camadas populares, a escola sendo um dos únicos instrumentos de acesso a conteúdos mais elaborados, ao dar ênfase para os métodos e relação professor-aluno perdeu-se de vista a formação pautada em conteúdos mais consistentes. E, como já comentamos, a qualidade de ensino das classes populares foi reduzida (Saviani, 1996).

Vejamos, ainda conforme o autor, a “Escola Redentora da Humanidade”, proposta pela classe dominante, tinha sim uma função política, pois a educação escolar, a instrução seria fundamental para a consolidação do regime democrático. A questão é que no momento em que as contradições de interesses entre classe dominante e dominada começaram a existir, a reforma educacional por meio da Escola Nova entra em cena, e essa reforma acaba servindo apenas para a educação da classe dominante, desviando o aspecto político, mantendo o *status quo* da sociedade.

Após compreender um pouco esse movimento histórico, há uma questão atual que merece ser discutida: a Orientação e suas subfragmentações (a orientação vocacional, a informação profissional). Para o autor, essa ênfase na informação profissional está relacionada à “hipertrofia da função técnica em detrimento da função política do Orientador Educacional” (Saviani, 1996, p.227). A Orientação Educacional, como as demais habilitações no campo da Pedagogia²⁰ (Supervisão, Administração, etc.), não tem uma especificidade teórica e epistemológica própria. Na prática, segundo o autor, essa ausência de especificidade se reflete na queixa dos orientadores de fazerem tudo na escola menos a orientação, “quebra-galho” na instituição. Isso significa que a própria estrutura da escola não comporta uma divisão mais sofisticada de tarefas. Conforme o autor, pensando radicalmente: se o orientador educacional não possui uma especificidade nem a nível teórico e nem prático, então, por que ele existe e por que não se extingue de vez a Orientação Educacional e as demais habilitações? Pois bem, “se essas habilitações foram

²⁰ Nota-se que Saviani (1996) apontou a Orientação Educacional como sendo uma habilitação da Pedagogia, não se referiu a nenhum outro curso ou área, nem mesmo à Psicologia. Isso deve estar relacionado ao fato de que em termos legais (conforme a LDB) ficou instituído à Pedagogia o papel da Orientação Educacional. Trataremos dessa questão adiante.

criadas, elas devem desempenhar algum papel, e isto deve atender a determinados tipos de exigências” (Saviani, 1996, p.228).

Vasconcellos (2002) nos explica que uma escola obviamente não existe sem professor e aluno, mas e sem os técnicos educacionais ou especialistas? Sim, ela pode existir e funcionar embora as escolas que possuem um ensino de qualidade contem em seu interior com alguma liderança (direção, orientação ou coordenação pedagógica) podendo construir uma visão de conjunto da instituição. “O compromisso dos especialistas deve apontar na direção da superação da razão instrumental, do simples “fazer a escola funcionar”, dado que isto poderia acontecer sem eles” (Vasconcellos, 2002, p.70-71). A presença dos especialistas na escola nos leva a pensar que o trabalho nas escolas vai além do trabalho do professor individualmente em sala de aula, tem um caráter coletivo; que existe um projeto maior, ou seja, existe o didático-pedagógico, mas também os valores (visão de sociedade, educação, pessoa). E que não se trata, apenas, de administrar, é fundamental superar contradições, aperfeiçoar o trabalho junto à reflexão crítica sobre a prática, buscando sempre produzir mudança. Dessa forma, o autor entende que os especialistas são importantes, pois suas funções são decisivas para a prática educativa transformadora.

Quanto ao papel do orientador educacional, o mesmo autor explica que este, ao comprometer-se com a mudança, trabalha com a construção das identidades (dos estudantes e dos educadores) sem realizar análise moralista e de acusação diante das práticas que as pessoas realizam, entendendo as questões para ajudar a mudar e não para justificar. Uma tarefa fundamental que cabe ao orientador é resgatar sentidos, interpretar e produzir sentido para o trabalho “(ajudar a re-significar as opções feitas), para os conteúdos, para o estudo e, no limite, para a vida” (Vasconcellos, 2002, p.76).

Podemos dizer que, hoje, essa visão do papel do orientador educacional é possível, pois vivemos um período que nos permite ter elementos para refletir sobre o real papel desse especialista dentro da escola, mas nem sempre foi assim. A Orientação Educacional, segundo Grinspun (1994), passou por diversos períodos ao longo da história da Educação brasileira, em seu processo de consolidação. Brevemente, cabe citar cada um desses períodos. O seu início data de 1920 a 1941, em um *período implementador*, associada à orientação profissional, em que projetos do Deputado Fidelis Reis pretendiam tornar o ensino profissional obrigatório. O período de 1942 a 1960 é chamado de *institucional*, passando a haver a exigência legal da Orientação nas escolas com o Ministério da

Educação e da Cultura dinamizando-a, surgindo cursos para formação de orientadores educacionais. É interessante comentar que Weil (1967), na década de 1960, explica que cabia à psicologia aplicada lidar com os tipos de problemas envolvidos na orientação educacional, sendo eles: 1) Insuficiência de rendimento escolar; 2) Problema de conduta; 3) Escolha de um curso. Orientação ou reorientação escolar; e 4) Escolha de uma ocupação profissional. Orientação profissional.

O *período transformador* foi de 1961 a 1970, em que a lei 4024/61²¹ aponta uma Orientação Educacional caracterizada como educativa, ganhando espaço questões psicológicas. Na década de 1960 se sobressai o aspecto preventivo da Orientação na escola, na busca de cessar conflitos. Embora houvesse um discurso democrático, o “novo e o diferente” não eram aceitos na escola (Grinspun, 1994).

O *período disciplinador* (1971 a 1980) é marcado pela lei 5692/71²², que determina a Orientação como obrigatória junto ao aconselhamento vocacional. E é nesse período que “a legislação dos profissionais da área compromete-os com atribuições e funções voltadas para a Psicologia” (p.19), justamente em um momento que a Orientação está questionando a sua prática e buscando trabalhar numa visão mais sociológica e coletiva.

Vale comentar que, segundo a Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida (2012), ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969 aconteceu o primeiro Concurso de Ingresso de Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo, promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Esse concurso foi coordenado pela Professora Doutora Maria José Garcia Werebe, que era coordenadora do Setor de Orientação Educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (fundado em 1962), e foi quem conquistou junto às instâncias da Secretaria da Educação a realização do concurso. Em 1973, a Secretaria Estadual de Educação organizou uma ação de formação continuada aos orientadores educacionais efetivados no concurso e para técnicos e docentes da rede Estadual, com enfoque nas propostas rogerianas. Em decorrência da Lei 5692/71, que estabelecia, em seu artigo 10, a

²¹ Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

²² Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.

obrigatoriedade da orientação educacional nas escolas, o MEC planejou um curso de Especialização para Coordenadores de Orientação Educacional na Guanabara (atual Rio de Janeiro) com o objetivo de que cada estado encaminhasse ao menos dois representantes, para que estes implementassem as ações em seus estados (Almeida, 2012).

O decreto 72846/73²³ vai regulamentar a lei que trata do exercício da profissão de orientador educacional, disciplinando os passos que cabiam a esses profissionais seguir, exatamente em um momento que estes buscavam delimitar seu real papel na escola (Grinspun, 1994).

Grinspun (1994) ainda relata que, na década de 1980, o que se tem é um *período questionador*, a orientação educacional passa a ser questionada em termos de formação de seus profissionais e da prática realizada. Essa década é marcada por modificações no plano educacional e, conseqüentemente, na Orientação. Nesse período, passa a não caber mais uma prática voltada para resolução de problemas e ajustamento dos estudantes. A partir desse momento “Toda a prática da Orientação está debruçada nesta concepção de educação como um ato político, como uma instituição que está intrinsecamente relacionada com as mudanças ocorridas no próprio núcleo da sociedade” (p.21).

O período considerado como *orientador* foi a partir de 1990, a autora o denomina assim por entender que a Orientação Educacional passou a ter de fato orientação. A prática dos orientadores estava sendo construída, agora sem o apoio de um órgão de classe que acabou sendo extinto, o FENOE, e sendo criado o CNTE²⁴. Nesse período, a O.E. integra os planejamentos pedagógicos sem necessariamente corroborar com os ditames legais. Não cabe mais ajustar, adaptar estudantes, o foco agora passa a ser “favorecer as relações entre desenvolvimento e o aprendizado, entre o desenvolvimento e seu ambiente sociocultural” (p.29). Para Grinspun (1994), o estudante é o foco da atenção do O.E. no sentido de existir “uma prática realmente comprometida com a sua formação de cidadão” e defende ser fundamental “dar voz aos nossos alunos” para que participem do seu processo de formação.

²³ Decreto 72846/73, de 26 de setembro de 1973. (1973). *Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional*. Brasília, DF. Recuperado em 13 de setembro 2012, de: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s.

²⁴ FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação).

É pertinente comentar a respeito das interferências da legislação no que se refere à Orientação Educacional. O cargo de orientador educacional, conforme as diretrizes legais, compete ao pedagogo, mas nem sempre foi assim, inclusive Mello (1983) afirma que a Psicologia perdeu muito quando a orientação educacional deixou de ser incorporada às funções dos psicólogos. Segundo a autora, foi após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Art. 38, item V que a orientação educativa e vocacional foi instituída nas escolas de ensino médio, e nos Arts. 62 e 63, do Título VIII²⁵, baixavam normas para a formação dos profissionais, regularizando a situação do orientador educacional.

O Art. 64 da LDBEN-1961 complementa que “Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário”. Anos mais tarde, na LDB (Lei nº 9.394 de 1996)²⁶ também continuou estipulando que cabe aos pedagogos ocupar o cargo de orientador educacional. Veja o que pronuncia o Título VI do Art. 64º:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

As críticas sobre o papel da orientação educacional são evidenciadas no argumento apresentado por G.N. Mello (1983) ao considerar que a orientação educacional como opção do curso de Pedagogia, e não de Psicologia, “*é consequência de alguns equívocos históricos* quanto à concepção do papel do psicólogo na escola, que derivam, em grande parte, da ênfase clínica que se atribuiu à profissão no Brasil” (p.56, grifos da autora).

²⁵ Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Título VIII: Da orientação educativa e da inspeção. Brasília: DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

²⁶ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

A mesma autora complementa que, em 1942, ocasião em que, pela primeira vez, se instituiu a orientação educacional no Brasil, era compreensível que a função de orientador educacional fosse ocupada por pedagogos, pois eram eles quem recebiam “formação psicológica” no curso superior. Exatamente, nesse período, ainda não havia sido instituída a regulamentação da formação em Psicologia e da profissão de psicólogo, no Brasil. No entanto, após esse período e, principalmente, em 1961 (com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação)²⁷ e em 1962 (com a Lei Federal n. 4119²⁸ que regulamenta a formação de Psicólogo e formação em Psicologia), a autora aponta que a orientação educacional deveria ter sido incorporada às funções dos psicólogos, mas não foi isso que aconteceu.

Para Mello (1983), a legislação brasileira ao buscar padronizar as experiências educacionais acabou implicando no problema da ausência do psicólogo nas escolas públicas, e, além de tudo, a Psicologia, no Brasil, foi adotando uma ênfase clínica. Essa tendência clínica subestimou as contribuições que a Psicologia poderia oferecer fora do contexto da clínica, inclusive à escola. A lei n. 4119 não corrigiu essa tendência, mas ratificou-a ao nível da profissão, e o fato de não se assumir que a orientação educacional deveria ser incorporada às funções dos psicólogos “custou à Psicologia a perda de uma das mais nobres áreas de aplicação (o campo das escolas públicas) e à Orientação Educacional o esvaziamento de grande parte das suas funções” (p.57-58).

Ainda segundo Mello (1983), essa falta dos psicólogos escolares, nas escolas públicas, acabou levando os mesmos a atuarem em clínicas particulares, realizando serviços de orientação profissional, vocacional e orientação psicopedagógica. Na concepção da autora citada, um trabalho em clínica particular “empobrece o conteúdo social dessas intervenções e, de certa forma, cria um padrão brasileiro de atendimento psicológico que é extremamente inadequado, seja ao dinamismo que tem caracterizado, [...] seja à nossa realidade social e econômica” (p.59).

Conforme Witter et al. (1992), em pesquisa bibliográfica (1980-1992) a atuação do psicólogo na escola se consolida ao exercer vários papéis: o atendimento psicológico do

²⁷ Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.

²⁸ Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962, 27 de agosto). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Brasília: DF. Recuperado em 10 de maio 2010, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.

aluno, “atuação em termos de orientação, supervisão, consultoria, envolvendo uma atuação conjunta com a equipe de profissionais ou com professores em remediação ou prevenção notadamente de problemas de aprendizagem e de comportamento” (p.167). Vale esclarecer que as autoras apontam, quanto ao atendimento psicológico, que a atividade clínica e individual vai dando espaço a formas de atendimento mais preventivas, educacionais e em modelos triádicos de intervenção.

As autoras ainda expõem que é antiga a função de orientação vocacional e profissional dos psicólogos, na área de psicologia escolar e educacional, mas até aquele período não aparecia significativamente esse tipo de modalidade de atuação, a ponto de considerá-la em fase de consolidação. Esse fato, talvez, segundo as autoras, estivesse relacionado ao possível confronto com outra profissão que chama para si esta atividade – os orientadores educacionais. Sendo assim, sugerem pesquisas de campo para investigar melhor como isso vem ocorrendo.

Finalizamos o primeiro capítulo apontando que essa retomada histórica, para contextualizar a Psicologia Escolar e Educacional, se faz fundamental para as discussões relacionadas à atuação dos psicólogos nas escolas privadas. No próximo capítulo, abrangemos o resgate histórico, no Brasil, com relação ao conflito entre as escolas públicas e privadas, apontando políticas educacionais importantes para a configuração da escola privada. Ainda, discutimos as similaridades entre as escolas públicas e privadas brasileiras.

CAPÍTULO II – Alguns apontamentos acerca da escola privada no Brasil: sociedade de classes, conflito entre escola pública e privada e o panorama das políticas educacionais

Antes de adentrarmos nas discussões acerca dos sistemas escolares privados, convém contextualizarmos a educação na sociedade de classes na qual estamos inseridos. Para tanto, faz-se necessário recuperar um pouco da história do surgimento da Educação escolar.

Segundo Saviani (2005), foi em um determinado momento histórico que se originou “a forma escolar de educação”, embora a educação sempre fora atividade especificamente humana. Por meio da organização da sociedade em propriedade privada e com a divisão da sociedade em classes apareceu a necessidade de se criar a escola que, antes, nas sociedades primitivas, não existia. Nas comunidades primitivas “os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, se apropriavam de forma coletiva dos meios de vida fornecidos pela natureza e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver” (Saviani, 2005, p. 247).

No momento em que houve a organização da sociedade dividida em classes, a educação também passou a ser dividida: para proprietários (os que não precisavam trabalhar) e para não proprietários (escravos que trabalhavam para os senhores). Se nas comunidades primitivas a educação era o próprio processo de trabalho, e igual para todos, com essa divisão os proprietários passaram a frequentar escolas (que em grego significa lugar do ócio) e os não proprietários a serem educados sem escola, mas no processo de trabalho (Saviani, 2005).

Assim, “Com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar, convertendo-se na forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2005, p.248). No entanto, para esse autor, a educação na sociedade de classes, especialmente na sociedade capitalista, continuou a ser conhecida, principalmente na segunda metade do século XX, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante. Ou seja, a ideologia dominante continuou a ser imposta à classe dominada, preparando os indivíduos para ocuparem seus postos na estrutura social, mantendo a sociedade organizada em classes.

Para o autor, essa análise da relação entre educação e sociedade de classes é por ele denominada de “teoria crítico-reprodutivista da educação”, a qual não considera que a

escola pode ser um instrumento de luta do proletariado para reverter à dominação burguesa. O que ocorre é que a educação na sociedade de classes depara-se com muitos desafios, uma vez que a classe dominante utiliza-se de mecanismos para adaptar e manter a sociedade como está, não promovendo transformações que vão ao encontro dos interesses dos trabalhadores.

Como exemplo de um desses mecanismos, segundo Eidt (2009), citamos o fato de a educação escolar, hoje, utilizar-se de teorias burguesas, na perspectiva das classes dominantes, para fundamentar o trabalho pedagógico, defendendo uma educação diferenciada para determinados grupos sociais, em que cabe aos trabalhadores “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para a adaptação ao mundo do trabalho” (p.10). Segundo a autora, trata-se de teorias pedagógicas burguesas, estando entre elas: a escola nova, o construtivismo e, mais recentemente, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos.

Saviani (2005, p.255) chega a falar, inclusive, de uma impossibilidade da Educação escolar ser universalizada, impossibilidade de acesso a todos ao saber na sociedade de classes, isto porque é inerente à sociedade capitalista “propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente” (p.255). É por isso que, para este autor, é uma contradição lutar pelo desenvolvimento e qualidade da escola pública na sociedade capitalista, pois se alcançarmos a universalização da Educação escolar estaremos superando a própria sociedade atual. “A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada” (Saviani, 2005, p.257).

Considerando o fato de que temos dois tipos de educação escolar diferentes, podemos até extrapolar e dizer que é um para cada classe social. É importante complementar com o que Leite (2010) aponta: nosso sistema sempre foi marcado pela dualidade educacional e por um conflito entre defensores do ensino público (publicistas) e defensores do ensino particular (privatistas)²⁹. Diante desse fato, que marca a história do

²⁹ Utilizamos os termos “escola privada” e “escola particular”, pois não encontramos diferença entre esses termos. Essas escolas não são administradas e financiadas pelo governo/Estado, mas são mantidas por meio de pagamento (mensalidades) de pais ou responsáveis de estudantes para obter a Educação formal e/ou mantidas por organizações filantrópicas particulares.

nosso país, é fundamental contextualizar brevemente a história da política educacional do Brasil, conforme fez o autor.

A partir dos anos de 1930, ocorreu uma crescente intervenção do Estado na orientação da política educacional. Acreditava-se que um plano para a Educação permitiria homens educados para as funções necessárias ao desenvolvimento do país. Naquele período, o Brasil estava substituindo as importações por produção e modernização industrial nacional o que gerou a necessidade de se criar, refletir algumas políticas educacionais. O Plano Nacional de Educação organizou questões do ensino, e a Constituição de 1934 instituiu o ensino primário como gratuito e obrigatório e o ensino religioso como facultativo. A Constituição de 1937, período do Estado Novo, visou fortalecer o direcionamento do sistema educacional para a formação de mão de obra, instituindo o ensino profissional e a educação moral e política (Leite, 2010). Vale lembrar que, justamente na década de 1930, a partir de 1932, ocorreu o movimento da Escola Nova por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que trazia uma proposta e concepções diferentes do tradicional ensino até então organizado³⁰.

Nas décadas de 1940 e 1960, período do Estado populista/desenvolvimentista, o marco foi o “crescimento da produção de bens de consumo e da indústria nacional, alavancado, em parte, pela II Guerra Mundial, além do surgimento significativo do capital estrangeiro” (Leite, 2010, p.293). Diante disso, é criado o ensino industrial e instituições como o Senai e Senac, bem como, elabora-se a lei orgânica dos ensinos secundário, comercial, primário, normal e agrícola. E é exatamente nesse período que o autor revela ser acentuado o conflito e a dualidade do sistema educacional. A taxa de analfabetismo era de 50% e o ensino público tinha uma característica elitista, atendia apenas metade da população, e ainda aqueles oriundos da classe média e superior. Assim, durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que durou quinze anos (de 1946 a 1961), ampliou-se o conflito entre os publicistas *versus* privatistas (Leite, 2010). O autor explica o que houve com o texto final da lei:

interesses de ambos setores são atendidos mas é marcante o seu caráter conservador, do ponto de vista dos setores marginalizados da população: de um lado, a Lei previa a participação do capital privado na educação, a ajuda

³⁰ Mais adiante discutimos esse movimento da Escola Nova.

financeira do Estado à rede privada e omitia a gratuidade do ensino; por outro, garantia a equiparação dos níveis, antiga aspiração popular. Na realidade, a LDB de 1961 (Lei 4024): colaborou para reforçar a seletividade do sistema escola, diminuindo a participação dos setores de baixa renda e facilitando os de classe superior; criou condições para o aumento da privatização do ensino, facilitando a infiltração do setor privado em todos os níveis educacionais (...) (Leite, 2010, p.293-294).

Saviani (2011) também enfoca que o ano de 1956 marcou o conflito entre escola particular e escola pública, sendo que interesses ideológicos rondavam nesse período de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o conceito de liberdade de ensino entrava em debate. Nesse ano, o deputado padre Fonseca e Silva pronuncia um discurso no qual “acusa Anísio Teixeira, diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator geral do anteprojeto original, de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino” (p.284). A igreja, portanto, defendia a liberdade de ensino e com esse argumento favorecia as escolas confessionais e, conseqüentemente, as escolas particulares, indo ao encontro dos interesses econômicos dos proprietários dessas escolas. Ou melhor: “Do lado da escola particular alinham-se Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja” (Saviani, 2011, p.288).

Foi no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, no qual Anísio Teixeira pronunciou a conferência “A escola pública, universal e gratuita” que movimentou os ataques do deputado padre Fonseca e Silva no discurso proferido na Câmara Federal no dia 05 de novembro de 1956. Almeida Junior também foi atingido, sendo acusado de faccioso, pelo deputado, pois estava como presidente da comissão diretora do Congresso. Não satisfeito, Fonseca e Silva, continuou com os ataques, inclusive no Diário do Congresso nacional, chamando Anísio Teixeira de comunista. O Conselho Diretor da ABE (Associação Brasileira de Educação), naquela ocasião, designou uma comissão para estudar o caso, a qual emitiu um parecer que foi aprovado unanimemente pelo Conselho, no qual se destacava a relevância da conferência de Anísio: “nada há nesta

conferência que seja incompatível com os ideais há muito tempo esposados nas democracias ocidentais” (Saviani, 2011, p.287).

Ainda conforme o autor, em 1958 bispos do Rio Grande do Sul teceram críticas a Anísio Teixeira e tentaram afastá-lo da direção do INEP, mas graças a um abaixo-assinado, organizado por educadores/professores e cientistas lutando contra esses pronunciamentos, Anísio Teixeira foi mantido no cargo. O mesmo se manifestava explicando que não defendia o monopólio estatal da educação e respeitava a escola particular, esclarecia suas ideias e mostrava que havia diferença entre sua forma de pensar a educação e a dos marxistas. Mas, ainda assim, os católicos não o deixavam em paz e endereçavam sérias críticas a ele, sendo que seu discurso e luta era pela escola pública, universal e gratuita. Anísio Teixeira, portanto, representava uma ameaça. A igreja interpretava que não haveria outro tipo de escola caso ocorresse a universalização da escola pública e gratuita.

Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques (Saviani, 2011, p.288)

Nesse período (1958), várias manifestações ocorriam nos veículos de comunicação espalhando-se o conflito; enquanto isso, no Congresso Nacional, Carlos Lacerda apresentou um novo substituto que contemplava os interesses da escola particular. Com isso, o Substituto Lacerda (pois assim ficou conhecido) acabou por deslocar o centro do debate do conflito para as diretrizes e bases da educação nacional e não mais na figura de Anísio Teixeira. Naquele cenário histórico, defensores da escola pública se mobilizaram acreditando que o Substituto Lacerda representava um retrocesso diante do pouco que haviam realizado pela educação pública. Enquanto os privatistas apoiavam o Substituto Lacerda, representantes da Igreja Católica recorreram aos argumentos já utilizados na década de 1930, quando trataram da educação da juventude, mas abandonaram o argumento didático-pedagógico sobre como deveria ser o ensino nas escolas; dessa vez,

centraram seus argumentos na liberdade de ensino, colocando como prioridade a Igreja e a família e não o Estado para intervir na Educação (Saviani, 2011).

Na luta pela escola pública estava um expressivo número de intelectuais, os quais se diferenciavam em três correntes de pensamento: liberal-idealista; liberal-pragmatista e tendência socialista. A primeira corrente, representada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, direção de Júlio de Mesquita Filho e professores da área de filosofia e história da educação, postulava que o homem, ser racional e livre, dependia da educação para transformar-se num ser moral, pois, baseado em Kant, o homem é definido pela moralidade. A individualidade e originalidade deste são supervalorizadas e a liberdade deve estar relacionada com uma autonomia ética. Defendiam a formação de um indivíduo autônomo, embora sem considerar as condições sociais em que vive (Saviani, 2011).

À segunda corrente, explica Saviani (2011), filiavam-se educadores do movimento renovador (Pioneiros da Educação Nova): Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho. Nesta, o homem não se encontra com valor absoluto, mas preocupa-se com as necessidades práticas e a educação deveria ajustar os homens conforme a realidade. John Dewey foi um dos maiores formuladores dessa concepção, sendo Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil. Essa corrente foi fundamental para os movimentos em defesa da escola pública. Inclusive, um manifesto, em defesa desta escola, denominado “Mais uma vez convocados” foi redigido por Fernando de Azevedo em 1959. Esse manifesto retomou, porém em novas condições o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”³¹, elaborado em 1932. Se no “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” havia argumentos pedagógico-didáticos, o novo manifesto se fundamentava em outros argumentos, embasados no “dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público” (Saviani, 2011, p.296).

A terceira corrente de pensamento tinha como principal líder o professor Florestan Fernandes, o qual defendia que a tendência socialista procurava compreender a educação considerando as condições sociais envolvidas, podendo esta ser um agente transformador da sociedade. Roque Spencer Maciel de Barros foi outro líder envolvido no movimento em defesa da escola pública, mas foi Florestan Fernandes o líder mais expressivo, contribuindo

³¹ Azevedo, Fernando de; Peixoto A. de Sampaio Dória, Afrânio; Teixeira, Anísio Spinola et. al. (1932). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2013.

“de forma importante para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários” (Saviani, 2011, p.292).

Vale comentar que, na década de 1930, os renovadores perderam a disputa doutrinária com os conservadores, mas com o passar do tempo foram ocupando espaços chegando a ser predomínio na Educação a Pedagogia Nova, influenciando até os meios católicos. “Progressivamente, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica” (Saviani, 2011, p.300). Essa reviravolta estava ligada ao fato de que a Igreja católica não podia perder sua clientela, e o caminho que encontrou foi renovar-se pedagógico-metodologicamente, sem retirar a doutrina religiosa. “A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB, composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica” (Saviani, 2011, p.300).

Nos meios católicos começam a ser divulgados novas ideias pedagógicas, por meio de palestras e cursos, principalmente de Montessori e Lubienska. Uma organização, a Associação de Educadores Católicos (AEC) é criada devido a esse movimento renovador na educação católica. Por exemplo, o padre Pierre Faure, que fundou o Centro de Estudos Pedagógicos em Paris em 1937, realiza viagens para o Brasil, diversas vezes a partir de 1958, “para preparar grupos de professores para atuar nas classes experimentais instaladas nos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo” (Saviani, 2011, p.301). Esses fatos são importantes porque esses são colégios tradicionais em São Paulo e até hoje atendem às elites econômica e cultural e podemos notar que acompanharam mudanças ocorridas de acordo com o momento histórico. Consequentemente, tiveram que acompanhar a metodologia das novas ideias pedagógicas divulgadas e aspiradas no meio Educacional, atendendo às expectativas da população da época.

Uma mobilização diferente começa a existir no final da década de 1950 e começo dos anos 1960, reivindicando agora não apenas a escola pública, mas, sim, uma educação que tivesse um caráter popular. O Movimento de Educação de Base (MEB), dirigido pela Igreja Católica, e o Movimento Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos, guiado pela Igreja embora autônomo, são significativos, nesse período, e seus ideários pedagógicos iam ao encontro da pedagogia nova. Embora o movimento escolanovista se pautasse no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire se pautavam no personalismo cristão e na fenomenologia existencial, diferentes correntes e, portanto, diferentes concepções

humanista moderna. Diante dessas concepções, relacionadas à Filosofia da Educação, acabou surgindo também a “Escola Nova Popular” envolvida numa ampla renovação da pedagogia católica inspirada na “teologia da libertação” (Saviani, 2011, p.303).

Depois dessa retomada histórica, explicando o conflito entre escola pública e privada, continuamos contextualizando a política educacional no Brasil, relacionadas a isso. Na década de 1960, e especialmente com o golpe militar de 1964, o país iniciou uma política econômica favorável aos interesses do capital internacional, reorganizando o sistema de produção, expandindo exportações e aumentando o consumo para as classes abastadas, há um congelamento de salários e a criação de um exército de reserva de mão de obra. Esse período, conhecido por milagre brasileiro, ficou marcado por exploração dos trabalhadores, monopolização da economia, repressão das organizações populares e bloqueio de oposição política, o que revela um grande contrassenso o nome pelo qual ficou conhecido “milagre brasileiro” (Leite, 2010).

Quanto à política educacional, o Estado ditatorial exerceu um controle ideológico nas instituições, a exemplo, o acordo MEC USAID (United States Agency for International Development) com a política educacional, determinada por economistas, atendendo a interesses do crescimento econômico e utilizando a escola como mecanismo de controle ideológico. Com isso, ampliaram o Ensino Fundamental para garantir a mínima formação e qualificação das pessoas e a ampliação do Ensino Superior, com forte presença do capital privado, para formar mão de obra qualificada. O Estado passou a investir menos na educação, trazendo consequências para a década de 1970 até meados dos anos 1980, sendo uma “década perdida para a educação”. O país apresentava 30% de analfabetos, 23% de professores eram leigos, 30% de crianças estavam sem escola e 50% dos estudantes da rede pública apresentavam uma história de repetência (Leite, 2010).

Ainda segundo o mesmo autor, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 não modificaram o quadro da educação embora tenham fornecido arcabouço para as mudanças. O conflito entre os privatistas e os defensores do ensino público se manteve, uma vez que a LDB 1996 não impede e nem obriga o investimento do Estado na Educação. Entretanto, várias instituições (SBPC; ANPED; ANDES; CNTE; CBE³²) criticaram a política educacional adotada, defendendo a qualidade do ensino público, democratização da gestão

³² SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; ANPEP: Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação; ANDES: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; CNTE: Congresso Nacional dos Trabalhadores da Educação; CBE: Conferências Brasileiras de Educação.

escolar, qualificação e valorização dos professores, financiamento da educação pelo Estado, ampliação da escolaridade obrigatória, enfim, reivindicando melhorias.

É importante apontar, conforme Suzuki (2012), que foi somente na década de 1980 que as teorias marxistas da educação ganharam ímpeto no Brasil. A pedagogia histórico-crítica (cujo maior representante é Dermeval Saviani) e a psicologia histórico-cultural (de raiz vigotskiana) aparecem na escola com o objetivo de propor novas visões de homem e de sociedade e, conseqüentemente, novas intervenções pedagógicas. A teoria de Paulo Freire também ganhou espaço, nessa época, pois priorizava a educação do oprimido, dando foco para a luta de classes, sendo que na segunda metade da década de 1980, a classe trabalhadora passou a lutar por direitos em movimentos sociais.

Segundo a mesma autora, no final da década de 1980 os ideais socialistas começavam a perder espaço, dentre outros fatores, em virtude de a União Soviética, grande potência socialista da época, estar vivenciando um desmoronamento político e social. Tal impacto também influenciou os princípios que norteavam a Constituição de 1988, mas se manteve o caráter da social-democracia. Assim, “O processo de transnacionalização do Estado e das ideias liberais, advindas da queda do socialismo de Estado na União Soviética, permitiu que houvesse uma intensa instabilidade política” (Suzuki, 2012, p.69) afetando economicamente o Estado brasileiro, diminuindo investimentos e a entrada de capital estrangeiro. Ainda segundo a autora, isso favoreceu o fortalecimento da influência dos princípios da política neoliberal (com a intervenção mínima do Estado), fazendo com que a elite brasileira incorporasse um novo projeto político. “Era o momento de transição política de um Estado interventor burguês de colaboração de classes para um Estado burguês de intervenção mínima” (Suzuki, 2012, p.69-70).

No Brasil “(...) as eleições presidenciais de 1989 tornaram-se o marco divisório entre dois momentos da transição política brasileira, quais sejam, o período em que predominou a democratização política e o que teve como seu impulso básico a liberalização econômica” (Sallum Jr, 2003, p. 42). No governo Collor, portanto, as ações passaram a se basear no liberalismo econômico, cumprindo os objetivos de redução de gastos do governo de forma progressiva, com a ampliação do capital privado nas companhias estatais e outras áreas como educação e saúde. Essa política foi estendida no governo Fernando Henrique com programas de privatizações, preservando o programa já implementado de abertura comercial (Sallum Jr, 2003).

Esse contexto político, marcado por um movimento de instabilidade pelo qual o Brasil passava, estava diretamente ligado ao que ocorria com os países que tinham poder sobre a economia internacional. O surgimento de políticas mais voltadas ao controle do Estado e, conseqüentemente, a queda dessas mesmas políticas, com a aceleração das ações em privatizações das instituições estatais também permeou a área da educação. Isso se verifica quando tratamos das políticas educacionais que estiveram presentes de fato no governo Fernando Henrique Cardoso (Suzuki, 2012).

Em suma, os anos de 1990 ficaram marcados pela influência da concepção neoliberal, importada da Inglaterra, inspirada nas ideias de Friedrich Von Hayek. A educação, para os neoliberais, é fundamental para conter a pobreza, mas precisa ser direcionada para e pelo mercado. Há uma forte defesa do Estado mínimo, descentralização, privatização, economia global, enfraquecimento dos sindicatos e instituições corporativas, contrariando concepções até então existentes como o bem-estar social, educacional, de saúde mantidas pelo Estado. “(...) A presença do Estado, principalmente nas esferas econômicas, é sempre entendida como uma ameaça à liberdade do indivíduo e da competição, condições responsáveis diretas pelo progresso humano” (Leite, 2010, p.297).

As concepções liberais foram readaptadas no modelo neoliberal e, segundo Mancebo (2002), este se firmou em finais dos anos 1960, como alternativa à crise econômica do mundo capitalista, tendo como princípio básico o mercado competitivo. O neoliberalismo restabeleceu a hegemonia burguesa “trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens” (Mancebo, 2002, p. 106). Santos (2001) explica que as medidas neoliberais resguardam o avanço do mercado mundial, juntamente com a exploração da força de trabalho, aumentando cada vez mais o domínio de grupos hegemônicos.

Na década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreram reuniões internacionais para discutir a Educação, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), na qual foi assegurada a educação básica de qualidade para todos, atendendo as necessidades especiais de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. A consequência disso foi o esforço para atingir a universalização do Ensino Fundamental, possibilitando amplo acesso à Educação Escolar (Leite, 2010). O Brasil adotou uma política voltada para as orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, sendo respaldada pelo Plano Nacional de Educação (Lei

10.172/01) e aplicada desde 1995, aprovando, então, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e a Emenda Constitucional de 1996.

(...) essas medidas possuem completa relação com o plano político de governo de orientação liberal da década de 1990, que objetivava promover a diminuição da participação do Estado nos assuntos sociais e a privatização das instituições. Essas ações também foram concretizadas com a aplicação, em 1995, do Plano Decenal da Educação para Todos, que apresentava a mesma tentativa de sanar os problemas advindos do analfabetismo no Brasil. Problemas esses que atestavam a baixa qualidade de ensino no país. Com a entrada do governo Lula, em 2007, o Plano Decenal da Educação para Todos transformou-se em PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que [...] aprofundou a crise na educação, da mesma maneira que o Plano Decenal. Isso pode ser comprovado pelos resultados do INEP/MEC divulgados em 2007, os quais apontam que as taxas de reprovação do ensino médio aumentaram pelo sétimo ano consecutivo desde 1998 (Suzuki, 2012, p.71).

O Banco Mundial se transformou em uma das principais agências internacionais de financiamento de projetos, o Brasil integrou-se, juntamente com mais 175 países. Mas apenas cinco países (EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido) determinavam suas políticas por arcarem com 38% dos recursos, movimentando 20 bilhões de dólares por ano. Em 1995, o Banco criou um documento “Prioridades e estratégias para a Educação”, direcionando políticas para essa seara: “implantação de sistemas de avaliação da aprendizagem, investimento no capital humano, descentralização da administração, eficiência no gasto social e articulação com o setor privado” (Leite, 2010, p.299). Dessa forma, entende-se como sendo possível formar trabalhadores que atendam às demandas econômicas e mudanças do mercado (Leite, 2010).

No Brasil, os efeitos das propostas do Banco Mundial se conjecturaram nos sistemas de financiamento: FUNDEF, Fundescola, etc; nos sistemas de avaliação: Censo, Saeb, Enem, Provão, etc e sistemas de gestão: municipalização, capacitação, etc. Isso

significa que muitas políticas educacionais do país, ainda hoje, encontram-se atreladas ao Banco Mundial e ao FMI. Avanços ocorreram no quesito educacional do país nas últimas décadas, mas muito mais em relação aos aspectos quantitativos do que qualitativos. E apesar do atendimento educacional atingir universalmente as crianças na faixa de 7 a 14 anos, a educação infantil conquistar espaços, haver redução nos índices de analfabetismo e investimento na formação docente, ainda falta muito a ser feito em termos de políticas educacionais e muitos desafios ainda precisam ser superados (Leite, 2010).

Um quadro bem geral demonstra o que o autor está referindo: três quartos da população pode ser considerada analfabeta funcional; apenas 23% conseguem resolver problemas que envolvem mais de uma operação matemática; 23% das crianças de primeira série é repetente; somente 5% das crianças de quarta série demonstram desempenho adequado em leitura, dois terços dos estudantes com quatorze anos, encontra-se defasado na sua escolaridade, entre outras implicações da nossa educação escolar (Leite, 2010).

Para o autor, e concordamos com ele, nosso país não está sendo capaz de administrar como deveria a educação de seu povo, maior patrimônio que uma nação pode ter. O que vemos é um quadro lamentável de deterioração da educação, apesar de acompanharmos conquistas em termos quantitativos (democratização do acesso à escola, mas com uma qualidade questionável). Além disso, “Não se pode aceitar que esse quadro de deteriorização da educação se deva basicamente à falta de recursos, mas certamente relaciona-se com a ineficiência de sua gestão, situação, aliás, histórica e persistente na realidade politico-educacional em nosso país” (p.301).

O autor explica que a educação não é o único meio de melhorar a vida dos indivíduos, conforme pressupõe o FMI; o que está em pauta são as medidas neoliberais, enquanto modelo econômico, que possui em sua natureza um caráter excludente e que aprofunda o processo de concentração de renda para uma minoria da população. Não é apenas uma educação eficiente que vai promover o desenvolvimento da economia e condições de vida melhores para os indivíduos, embora esse aspecto seja fundamental. O que subjaz a essas questões é que o desenvolvimento de uma sociedade está diretamente relacionado ao modo de produção, distribuição de riqueza e organização econômica e política que se estabelece (Leite, 2010).

Muitas contradições acabam aparecendo no nosso modelo de sociedade, por exemplo, em nosso país, o Estado alega preocupação com a qualidade do ensino, e cabe ao Estado investir até 7% do PIB na Educação, conforme o Plano Decenal (Lei 10.727), mas o

que vemos é uma redução desse investimento nos últimos governos. Outro fato são as propagandas veiculadas pelos meios de comunicação que fazem um alarde em cima dos avanços quantitativos que atingimos, mas não se comenta sobre as mudanças que tivemos no meio educacional, partindo para uma forte privatização, conforme a lógica do mercado (Leite, 2010).

Segundo Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), a crise na educação foi intensificada pelo PNE (Plano Nacional da Educação, Lei 10.712/01) pois, assim como a LDB, estaria a serviço do capital privado e estrangeiro. As diretrizes daquele plano, apesar de voltar suas metas para a erradicação do analfabetismo no ensino, as medidas concretas acabaram por precarizar a educação com o aumento considerável das ofertas de vagas nas universidades federais a partir do ensino à distância. Houve, ainda, a expansão da oferta de vagas no ensino superior privado, por meio de bolsas de programas federais como o Prouni (Programa Universidade para Todos), que acabou terceirizando o ensino e o privatizando, fornecendo às empresas dinheiro público. Essas medidas acabam tornando o ensino cada vez mais submetido ao capital privado, transformando a educação em uma mercadoria, tal como acontece com os produtos (Costa et al., 2009).

Diante dessas questões, colocamos em destaque, nas palavras de Leite (2010), a seguinte afirmação, considerando que nosso foco de estudo tem sido a rede privada de ensino:

O Estado tem justificado a enorme participação do setor privado com a tese de que a educação é uma questão pública, mas não necessariamente estatal; e com essa lógica, vem gradualmente descomprometendo-se de sua histórica obrigação de criação e manutenção de um sistema educacional democrático para toda a população (p.302-303).

De acordo com Cury (2008), o serviço público já se mostrava impotente na função de universalizar o ensino desde o início da presença da ação privada no sistema educacional no Brasil que se deu em 1821, quando D. João VI decretou o repasse parcial da responsabilidade de universalizar o estudo das primeiras letras para a iniciativa privada. Desde esse momento, “a legislação brasileira sempre reconheceu a liberdade de ensino como legítima e, por outro lado, sempre firmou o Estado como poder fundante, concedente ou autorizatório da educação escolar” (Cury, 2008, p.19). Essa iniciativa privada, contando

com recursos públicos, teve condicionalidades com relação a esses repasses. Nos regimes autoritários a liberdade de ensino, em especial de expressão, sofreu restrições, mantendo reservas quanto à sua expansão. Assim, o autor explica que três pontos marcam a trajetória público/privado na história da educação nacional: “a ponderabilidade dos limites postos pelo Estado à liberdade de iniciativa, a laicidade do ensino na figura do ensino religioso e a legitimidade dos repasses de recursos com as respectivas condicionalidades” (p.19).

Com a Constituição de 1988, a legislação ganhou novos contornos com relação à lucratividade, coexistência institucional e avaliação. O ensino fundamental passou a ser o foco do Estado, sendo obrigatória a Educação básica, e a maioria da população não poderia frequentar escolas particulares, financiadas por mensalidades.

A rede privada, na educação básica, buscou manter aí seu percentual de presença, mas com a flexibilidade trazida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentações da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), além de atos da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC), ela deslocou sua presença, de modo agressivo, para o campo do ensino superior (Cury, 2008, p.20).

O mesmo autor reforça que, no Brasil, a educação privada sempre foi regulada pelo Estado, no sentido de ser reconhecida e autorizada ou concedida por ele para oferecer ensino, certificado ou diploma. Ao Estado cabe o dever de propiciar o ensino e, conseqüentemente, o direito à aprendizagem, sendo que esta é “necessária para a vida em comum”. Dessa forma, “O direito à educação escolar é um bem público de caráter democrático terá a legislação como um de seus apoios” (p.18). Sendo a educação escolar um direito, não poderia ser um privilégio, surgindo o princípio da gratuidade. Ainda que haja o ensino público gratuito, o Estado pode permitir o ensino privado, sob a égide da liberdade de escolha e no princípio da pluralidade.

No campo da liberdade de ensino, é o ensino que dá o tom; no campo do público, é a aprendizagem do estudante que marca o direito. Contudo, para ambos a relação aprendizagem/ensino ou ensino/aprendizagem representa um

bem público ainda que mediado pela ação privada (Cury, 2008, p.18-19).

Sobre isso, Montañó (2008) explica o que é público e o que é privado, no debate do terceiro setor. Este último seria o único a conseguir articular o público e o privado, ou seja, quando o agente é privado, ou possui origem privada, mas possui finalidade pública, produzindo um bem público, como é o caso das escolas particulares, então, chamamos de terceiro setor. No entanto, nem sempre “se consegue distinguir entre o caráter público ou privado da origem, da atividade e da finalidade” (p.40), como por exemplo, é o caso de uma creche comunitária que teria uma origem pública. O mercado, ou empresa, seria considerado apenas como esfera privada devido à sua autonomia em termos de atividades econômicas. Enquanto o Estado, também considerado autônomo e “apesar de ser efetivamente privatizada e voltada para os interesses privados do capital, segundo as (contra)-reformas neoliberais” (p.39) seria considerado enquanto esfera exclusivamente pública.

Há, portanto, uma especificidade envolvida na definição de escolas que possuem origem privada. E, no caso, estamos englobando as mesmas no setor da economia terciária ou de serviços (prestados à população: educação, saúde, serviços bancários, serviços de alimentação). O setor primário e secundário abarcam outras características da economia, o primeiro enfoca: matérias-primas: agricultura, pesca, pecuária, mineração, etc, e o setor secundário aborda produtos industrializados como roupas, eletrônicos, automóveis, alimentos industrializados, etc.

A título de esclarecimento, convém adentrarmos nas discussões promovidas por Hannah Arendt (2009) no que tange às esferas pública e privada. Essa autora busca na História e na Filosofia explicações que nos fazem compreender a distinção entre essas duas esferas. Enquanto a esfera privada está intimamente relacionada ao fato da existência de propriedade, a esfera pública denota aquilo que é comum, tudo aquilo que pode ser visto, ouvido e possui ampla divulgação. Quando falamos, ou de alguma forma expomos, seja por meio de narrações de histórias ou de produções artísticas, o que experimentamos na privacidade ou na intimidade, estamos transformando a esfera privada em esfera pública, garantindo uma realidade. Diz a autora: “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos [...]” (p.60).

O termo público também pode significar “o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele (...). A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros” (p.62). Quando ocorre um isolamento radical ou já não se consegue mais ver e ouvir os outros ou ser visto e ouvido por eles, o mundo comum se finda. A privação de ver e ouvir os outros ou de ser visto e ouvido por eles implica o termo “privado”, no sentido de ter uma vida privada de relações e ser privado da realidade. Para a autora:

a sociedade de massas não apenas destrói a esfera pública e a esfera privada: priva ainda os homens não só do seu lugar no mundo, mas também do seu lar privado, no qual antes eles se sentiam resguardados contra o mundo e onde, de qualquer forma, até mesmo os que eram excluídos do mundo podiam encontrar-lhe o substituto no calor do lar e na limitada realidade da vida em família (Arendt, 2009, p.68).

Arendt (2009) explica que tanto a esfera pública quanto a esfera privada estão de alguma forma relacionadas, pois o desaparecimento da primeira, ou inclusive decadência do Estado, implica, também, em um desaparecimento da esfera privada. Isso porque “a propriedade possui certas qualificações que, embora situadas na esfera privada, sempre foram tidas como absolutamente importantes para o corpo político” (p.70). Vale esclarecer que a riqueza e a propriedade possuem caráter diverso. Antes da era moderna, a propriedade significava que o indivíduo possuía um lugar no mundo, pertencendo ao corpo político, chefiando uma família e pertencendo à esfera pública. A riqueza não substituí a propriedade, pois possuir um lugar próprio e privado significava ser um homem livre, sem precisar prover os meios de uso e consumo e podendo exercer a atividade política (o que não era o caso dos escravos).

Na sociedade moderna, a propriedade privada passa a ser entendida como riqueza particular, para os defensores da propriedade privada, mas no período de acúmulo de riqueza, garantido pela expropriação, a privatividade ou posse de riqueza acaba atrapalhando o processo de acumulação de riqueza social ou a produtividade social.

A contradição entre o privado e o público, típica dos estágios iniciais da era moderna, foi um fenômeno temporário que trouxe a completa extinção da própria diferença entre as esferas privada e pública, a submersão de ambas na esfera do social. Pela mesma razão, estamos em posição bem melhor para compreender as consequências, para a existência humana, do desaparecimento de ambas estas esferas da vida – a esfera pública porque se tornou função da esfera privada, e a esfera privada porque se tornou a única preocupação comum que sobreviveu (Arendt, 2009, p.79).

Cabe, até hoje, ao governo proteger e supervisionar a competitividade e busca por mais riqueza dos proprietários privados, por isso, segundo a autora, a esfera pública se tornou função da esfera privada. Além disso, a transformação da propriedade imóvel em propriedade móvel, ou seja, em dinheiro enquanto valor social e não mais enquanto valor de uso privado e com localização, traz uma revolução no conceito de propriedade herdada da modernidade. Ou seja, a propriedade deixa de ser a terra e passa a ser o próprio homem, seu corpo enquanto propriedade e força de trabalho, tendo que vendê-lo em troca de salário.

Portanto, muitas das propriedades ou das atividades consideradas privadas não passam de meras concessões do Estado, este enquanto caráter público. Consequentemente, a esfera pública encontra-se interligada à esfera privada.

2.1 Apontamento breve acerca de um estudo relacionado às similaridades entre as escolas públicas e privadas brasileiras

É pertinente discutir, brevemente, o desempenho acadêmico dos estudantes da rede pública e privada de ensino, revelado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³³. Apesar de a rede privada apresentar notas maiores que a rede pública de ensino, as escolas particulares obtiveram média de desempenho abaixo da meta estabelecida para 2011. O que se constata é que a rede privada tem avançado menos nos últimos anos, tanto

³³ Site de busca: <http://ideb.inep.gov.br/>.

nos níveis iniciais, como nos finais do ensino fundamental e no nível médio. Isso nos leva a pensar que, talvez, a rede privada de ensino não possua a eficiência educacional que aparenta ter, embora medir por essas avaliações também não seja a melhor forma de analisar e captar a totalidade do que ocorre no interior e cotidiano dessas escolas.

Demo (2007) analisou os dados do Saeb-2005 (publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - 2007) comparando escola básica pública e particular. Em seu estudo, analisando as notas, por exemplo, das médias de proficiência em Língua Portuguesa, da quarta série do Ensino Fundamental, comparando o desempenho nos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005, no sudeste a escola particular foi a única que apresentou queda de 4,7 pontos, enquanto a escola estadual teve um aumento de 5,2 pontos e a municipal 3,4 pontos. O autor revela que são perceptíveis os sinais de crise na escola particular, e fala em semelhanças da escola particular e pública, tendo “como pano de fundo o mesmo instrucionismo escolar” (p.182). Nas duas redes educacionais, o sistema fica baseado em aula e prova, obedecendo a um modelo instrucionista e reprodutivo, em uma rotina que exige o cumprimento de duzentos dias letivos. Isso porque o autor comenta que não há relação entre aumento no desempenho dos estudantes e o aumento do número de dias letivos. Além disso, em ambas as redes brasileiras, pelo menos em grande parte, a mesma pedagogia é utilizada, a mesma licenciatura e o mesmo professor.

Se observarmos as pedagogias oferecidas no país, as instituições particulares não oferecem propostas alternativas. Ao contrário, aprofundam ainda mais o instrucionismo, por conta do mercantilismo muitas vezes dominante: os cursos são encurtados ao mínimo possível legalmente, somente se dão aulas, tudo se copia, nada se cria. Este sistema de (de)formação despeja nas escolas professores não profissionalizados, no sentido de que não conseguem dar conta de suas tarefas. Por exemplo, é difícil encontrar um alfabetizador que realmente saiba alfabetizar na 1ª série. Como regra, não sabe discutir alfabetização, não tem proposta própria (por isso sai à cata de um “método” que imagina receita pronta como são as apostilas), não construiu e

continua construindo sua autonomia, permanecendo no reprodutivismo mais tacanho (Demo, 2007, p.203).

O autor também explica que, na escola particular, o instrucionismo adotado acaba tendo um resultado melhor, embora continue sendo instrucionismo, pois é uma instituição que possui dono, sendo gerida conforme o mercado, que sofre a pressão da concorrência, avalia e exige desempenho dos professores e também são pressionados pelos pais. O problema da escola particular não se resume apenas ao instrucionismo, há outros aspectos a serem discutidos:

Nela impera, mais que na pública, o ambiente de vestibular, em especial no EM, o que leva a agravar processos miméticos de ensino e instrução. Esta tendência está também vinculada ao atrelamento ao mercado, no que colaboram muito os pais dos alunos, tendo como um dos ícones maiores a “apostila”. A apostila acaba tornando-se um convite compulsivo a não ler, estudar, pesquisar, elaborar, porque está “pronta”. Basta repassar ao aluno. Abandona-se facilmente o compromisso formativo, sempre mais fundamental no ambiente educacional bem conduzido, em favor da subserviência a ditames do mercado (Demo, 2007, p.204).

Nesse trecho o autor faz uma séria crítica aos sistemas apostilados de ensino, o que realmente tem sido muito utilizado no meio educacional privado e, em outro momento, ressalta a importância de se investir no professor. Explicita essa questão do professor, entendendo que a formação continuada oferecida a ele não tem o impacto que deveria, por serem cursos aligeirados e conferências pontuais. Para melhorar efetivamente o desempenho dos estudantes, seria fundamental que os professores realizassem cursos mais profundos, longos e sistemáticos, com o real compromisso de estudar, pesquisar, elaborar (Demo, 2007). A exposição do autor pode passar a impressão de que está atribuindo o problema e a solução ao professor, mas gostaríamos de pontuar que a formação continuada mais aprofundada é fundamental, no entanto, não é o único fator que implica na luta contra o fracasso escolar e na melhora da qualidade da educação escolar.

Além disso, concordamos com o autor que, muitas vezes, “O que fazemos em sala de aula não tem sentido como condição e motivação ao bom desempenho escolar” (Demo, 2007, p.205). E, para o autor, ambos os sistemas de ensino (público e privado) precisam aprimorar-se, em especial, o sistema público por abarcar a maioria da população e por ser um dever e um compromisso social formar pessoas com a máxima qualidade.

Neste capítulo, enfocamos o conflito entre as escolas públicas e privadas brasileiras, especialmente, a constituição das escolas privadas atreladas às políticas públicas educacionais e à sociedade de classes. Isso para entendermos melhor a seara que envolve o local de trabalho dos psicólogos envolvidos nesse estudo.

No capítulo a seguir, abordamos o método adotado na pesquisa, tendo a Psicologia Histórico-Cultural, e seu embasamento marxista, enquanto arcabouço teórico-metodológico para nortear o presente trabalho e a análise das entrevistas. Ainda, expomos os materiais, procedimentos e forma de análise das entrevistas, contando como ocorreu a busca pelos participantes da pesquisa, apresentando o perfil dos profissionais psicólogos entrevistados e caracterizando as escolas com suas respectivas Propostas Pedagógicas.

CAPÍTULO III – O processo da pesquisa de campo

3.1 O método em questão

A Psicologia Histórico-Cultural e, conseqüentemente, o método materialista histórico dialético que embasa esta abordagem, foram orientadores na interpretação e análise dos dados desta pesquisa. Consideramos que esta teoria possui um arcabouço teórico-metodológico que nos permite enxergar questões educacionais, levando em conta aspectos históricos, socioculturais, compreendendo os fenômenos “a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Freitas, 2002, p.21). Essa abordagem construiu um método de investigação psicológica que considera a dimensão histórica e cultural envolvida na personalidade/constituição do psiquismo da criança. E para analisarmos nosso objeto de estudo, entendemos ser fundamental nos embasarmos nesse conhecimento para ampliarmos as possibilidades da intervenção dos psicólogos inseridos no meio educacional.

Vigotski (1927/1996) propôs uma Psicologia Geral com princípios do materialismo histórico-dialético, método proposto por Marx e Engels, visando eliminar a cisão entre as teorias psicológicas materialista e idealista, difundidas na época. Tuleski (2002) explica que “a unidade, colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador” (p.65). Para a autora, esse novo método materialista-histórico usado na psicologia para estudar o homem, visava abranger as questões sociais, e este seria compreendido no contexto de suas relações, entendendo que estas influenciam sua forma de ser e de agir.

Assim, definindo como objeto de estudo a prática/atuação profissional de psicólogos desenvolvida em escolas privadas, no Ensino Fundamental, também delimitamos como foco do nosso estudo conhecer o trabalho que os psicólogos desenvolvem com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. E, se estamos falando do psicólogo na sua atuação enquanto psicólogo/educador em escola privada, levantamos a necessidade de compreendermos a dialética do singular-particular-

universal³⁴. Oliveira (2005) ressalta que a concepção histórico-social possui como base a obra marxiana para uma construção de visão de homem e de mundo e que, diante disso, “a atuação do psicólogo fundamenta-se necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2005, p.26).

Para essa autora, o desafio do psicólogo ao contribuir com a “emancipação humana” é compreender a relação singularidade-particularidade-universalidade em seu movimento, e considerando as dimensões ontológicas, epistemológicas e lógicas. A primeira dimensão é como o homem se forma diante das situações históricas e sociais, a segunda é conhecer como esse processo (do humano se formando ontologicamente em homem) se dá, e a terceira, é compreender essa processualidade em seu vir-a-ser, apropriada pelo sujeito, considerando esse vir-a-ser como sendo, também, histórico e social.

Ainda, se partimos do pressuposto de que não há dicotomia entre indivíduo e sociedade, sendo que de acordo com Marx (1859/1983), o homem é “síntese de múltiplas determinações” e ao mesmo tempo que é singular, é um ser social, “o processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano³⁵ (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (Oliveira, 2005, p.29). Essa leitura dialética vai nos conduzir ao longo da análise do trabalho que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas.

Martins (2006) reforça que analisar um fenômeno nessa perspectiva exige a compreensão da totalidade social, consiste em integrar o individual com o social, e a importância do papel do pesquisador, que possui conhecimento teórico, como atuante na construção de conhecimento. Cabe ao pesquisador englobar o caráter histórico e social envolvido no fenômeno, procurando propor uma nova sociedade, num compromisso ético-político. Não perdendo de vista “que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada” (Martins, 2006, p. 16).

³⁴ Sobre essas categorias: universalidade, singularidade e particularidade, Lukács (1970, cap.III) e (1979, p.77-171) realiza uma análise cuidadosa.

³⁵ Newton Duarte explica a relação entre o indivíduo e o gênero humano na obra: Duarte, N. (1993). A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados.

A mesma autora complementa que “a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (Martins, 2006, p.11). A configuração particular do fenômeno se deve à contínua tensão entre singular-universal. A particularidade representa o singular constituído em dada realidade, não de modo completo e universal, mas o singular complementa o universal e vice-versa para se atingir a particularidade do fenômeno.

E o que seria a universalidade? Como isso está relacionado ao fenômeno que se quer estudar e ao método de investigação do qual estamos tratando? A explicação a seguir esclarece isso e a relação entre a realidade e a universalidade:

A universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma. Assim, a ciência, utilizando-se dessas abstrações mais gerais (representadas pelas categorias) pode fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções. É a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento (Oliveira, 2005, p.28).

Sobre isso, Netto (2011) também vai explicar como o método de Marx se exprime. Segundo o autor, a realidade é concreta por ser a “síntese de múltiplas determinações”, e que seria a totalidade. “O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este [...]” (Netto, 2011, p.44). O “concreto pensado” é um produto do pensamento, ou seja, o cérebro pensante se apropria do mundo, elevando o abstrato ao concreto, método que, segundo Marx, é o único capaz disso. Assim:

a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento

intelectual sem o qual a análise é inviável [...] A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”, neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” – precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações” (Netto, 2011, p.44).

Isso significa, conforme o mesmo autor, que quanto mais se reproduzem as determinações (que são múltiplas) de um objeto, mais o pensamento reproduz o concreto real. O conhecimento do concreto opera, envolvendo universalidade, singularidade e particularidade, e, com isso, as “determinações as mais simples” estão no nível da universalidade e ao mesmo tempo são singulares.

Diante essas explicitações de Netto (2011), fica evidente que o papel do pesquisador não é passivo, neutro, pressupondo que o pensamento não é um espelhamento da realidade. Cabe ao pesquisador, ainda, ir além da aparência do fenômeno, a aparência é entendida como um nível da realidade, também é importante por ser imediata e empírica, mas apreender a essência é papel do pesquisador. Conforme Marx (1867/1983), “toda a ciência seria supérflua, se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (p.271).

É necessário, portanto, alcançar a essência do objeto, os pormenores, apreendê-lo como um processo, “analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 1867/1968, p.16). Atingir a essência do objeto se consegue “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (Netto, 2011, p.22).

Inspiramo-nos nesse modelo metodológico para compreender e analisar nosso objeto de pesquisa. No entanto, a dificuldade se instaura justamente porque, como nos explica Netto (2011), o método proposto por Marx não é um conjunto de regras que se aplica a um determinado objeto que foi recortado para uma investigação. Se não há um conjunto de regras formais a ser aplicado, nossa tarefa é desvendar a essência, a estrutura, a dinâmica, o movimento implicados na inserção e atuação do psicólogo das escolas privadas e os trabalhos que desenvolvem no interior da escola, especialmente com os estudantes

direta ou indiretamente, visando aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, será imprescindível analisar nossa conjuntura histórica, nosso momento atual enquanto sociedade dividida em classes, com uma educação dividida para aqueles que podem e aqueles que não podem pagar.

Torna-se fundamental recuperar a história do papel do psicólogo nas escolas, compreendendo a especificidade da escola privada, compreendendo o que se espera do trabalho do psicólogo e verificando se este consegue atuar visando transformações, aprendizagem e desenvolvimento nos estudantes. Se vamos analisar a prática psicológica dos psicólogos, conforme Demo (1995), devemos ter claro que toda prática é concreta, é condição de historicidade, é ideológica e ao mesmo tempo limitante. Por isso, a prática deve sempre retornar à teoria, sendo que esta é uma maneira de ver e não de ser, mas além de retornar à teoria devemos nos voltar à crítica e à autocrítica.

Demo (1995) ainda enfatiza, que a crítica é fundamentalmente necessária do ponto de vista científico em pesquisas que abarcam o método dialético, assim, “a crítica não pode bastar-se com teoria, nem com prática, apenas” (p.38). A coerência da crítica está na autocrítica e no compromisso de construção de alguma coisa concreta, não cabendo uma crítica destrutiva ou uma mera crítica.

Meira (2003) define o pensamento crítico como sendo:

(...) Reflexão e método que apreendam o movimento das contradições; (...) crítica do conhecimento que possa apontar para o caráter ideológico da ciência; (...) denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo; (...) possibilidade de ser utilizado como instrumento no processo de transformação social, já que, além de desvelar a realidade, permite apontar as possibilidades de transcendência” (p.16).

Ou seja, “(...) uma concepção ou teoria crítica à medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (p.17).

Com relação à teoria, Demo (1995) explica que ela é generalizante, não é possível que de uma mesma teoria se derive uma única prática. Por isso, nossa análise da atuação

dos psicólogos nas escolas privadas leva em consideração que a prática utilizada pelos psicólogos depende, sempre, da realidade da escola, das suas condições objetivas, das suas características, das suas necessidades, etc, ainda que estejam embasados em uma mesma teoria.

3.2 A busca pelos participantes da pesquisa

A ideia inicial da pesquisa era realizar um mapeamento de todas as escolas privadas de São Paulo, localizando aquelas que possuem psicólogos trabalhando em seu interior. Tínhamos o objetivo de enviar questionários para todos esses profissionais para, assim, conhecermos o perfil dos mesmos e, posteriormente, selecionar de dez a doze psicólogos para realizar entrevistas, visando aprofundar o conhecimento da inserção e atuação/trabalho desenvolvido por eles.

Buscamos auxílio dos estatísticos do Instituto de Psicologia, os quais sugeriram que eu telefonasse para cinco escolas de cada cinco regiões de São Paulo, ou seja, região norte, região sul, região leste, região oeste, região centro. De todas as regiões, escolhemos o distrito que possui maior número de escolas, segundo dados que constam no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo³⁶. O total, portanto, de escolas para as quais telefonamos foi vinte e cinco. Dessas vinte e cinco escolas, nove relataram possuir o profissional de psicologia em seu interior, sendo que apenas conseguimos conversar com duas psicólogas que, inclusive, aceitaram responder o questionário.

Embora já soubéssemos da dificuldade relativa a contatar escolas privadas, ficou ainda mais nítida essa dificuldade quando às recepcionistas ou secretárias barravam, ou melhor, dificilmente encaminhavam nossas ligações para que pudéssemos conversar diretamente com os psicólogos (ou alguém da coordenação ou direção). Quando, finalmente, conseguimos falar com estes, no caso, as duas psicólogas, ambas aceitaram participar da pesquisa. Isso significa, que dentre as nove escolas que contam com o profissional de psicologia, apenas foi possível falar diretamente com duas das psicólogas.

Diante dessas experiências com ligações telefônicas, em conversas com um dos estatísticos, que me auxiliou no estudo, chegamos à conclusão que o trabalho, o dispêndio de tempo e energia, seria muito grande para pouco retorno. A lógica utilizada pelo

³⁶ Link do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br

estatístico foi a de que se existem 1030 escolas privadas em São Paulo e se dessas tivermos setecentas escolas que possuem psicólogos, mas apenas conseguirmos falar com duzentos desses psicólogos e apenas cem desses responderem e devolverem o questionário, seria muito esforço e até perda de tempo para poucos questionários recolhidos diante de um número tão grande de escolas.

Repensando, então, e considerando a dificuldade que é adentrar como pesquisadora nessas escolas, revimos alguns objetivos do trabalho e percebemos que o mais viável seria adotarmos um critério de escolha de alguma região ou grupo (considerando o anel de riqueza de determinados distritos) para buscarmos participantes. Além do mais, entendemos que isso não influenciaria na configuração da pesquisa designada, até então, como quantitativa e qualitativa, mas o questionário seria, então, entregue aos participantes da pesquisa no mesmo momento em que a entrevista fosse realizada. E, o número de participantes psicólogos passaria a ser de dez a doze e o mesmo número para os seus respectivos contratantes.

Quanto à definição do critério de escolha dos distritos do município de São Paulo, escolhemos aqueles distritos considerados com maior anel de riqueza (segundo pesquisa realizada pela prefeitura do município). Ou seja, distritos que possuem elevado padrão socioeconômico, sendo locais que apresentam escolas privadas mais tradicionais, com mais infraestrutura e, notadamente, com a preocupação de possuir uma equipe de profissionais que auxilie nas questões educacionais, visando, com isso, elevar a “qualidade” da escola (considerando que as escolas privadas estão preocupadas com a sua imagem e precisam de estudantes). Dessa forma, teríamos maiores chances de encontrarmos psicólogos nessas escolas.

A busca pelas escolas começou e, novamente, como esperávamos, muitos impedimentos surgiram e muitas escolas não responderam a nossos telefonemas e emails. Algumas escolas disponibilizavam endereços de email para tentarmos contato com a coordenação ou direção, e raramente conseguíamos resposta. Algumas escolas, nem ao email conseguíamos ter acesso e muito menos ter a ligação encaminhada para alguém da direção ou coordenação. Tanto nessa busca quanto naquela anterior, que realizamos ligando para cinco escolas de cada uma das cinco regiões do município, algumas secretárias ou recepcionistas não sabiam nos informar se havia psicólogo trabalhando na escola e, diante disso, pedíamos para conversar com alguém da coordenação ou direção, e nem sempre conseguíamos. Algumas escolas, por meio das ligações, logo respondiam que

não havia um psicólogo realizando nenhum tipo de trabalho em seu interior, mas relatavam que era muito comum indicarem nomes de psicólogos para os pais das crianças, caso fosse necessário. E diziam até haver um esquema de parceria com esses profissionais.

Ao longo da busca pelos participantes da pesquisa, percebemos que enviando um email (obtidos por meio do *site* da escola) obtínhamos mais retorno do que tentando contato por telefone. Com muitos dos psicólogos, participantes da pesquisa, conseguimos realizar contato devido a conversas informais com colegas da universidade que acabavam indicando alguns profissionais para a pesquisa. Mediados por essa forma de contatar os psicólogos, acabamos conseguindo participantes para a pesquisa de diversas regiões de São Paulo e não apenas distritos considerados com maior nível de riqueza, o que refutou nossa ideia inicial de que nossas chances aumentariam para encontrarmos psicólogos se procurássemos nas regiões “mais ricas”, com “maior nível de riqueza”.

3.3 Sobre as escolas e entrevistas com os participantes

A pesquisa de campo ocorreu entre junho e outubro de 2012. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez psicólogos. Foi possível realizar, também, entrevistas em profundidade com duas coordenadoras pedagógicas (uma contratante da psicóloga do Colégio 2, e, a outra, contratante da psicóloga do Colégio 3); e com três diretores, sendo um contratante da psicóloga do Colégio 1, o outro contratante da psicóloga do colégio 6 e, o último, contratante da psicóloga do Colégio 9a. Dos dez psicólogos entrevistados, duas são proprietárias da escola onde atuam, não havendo contratantes para entrevistar. Tentamos entrar em contato com os contratantes das outras três escolas, por email, fornecidos pelos psicólogos, mas não obtivemos resposta. Nesses casos, os psicólogos chegaram a comentar que seria muito difícil conseguirmos algum contato e não nos passavam o número do telefone que pudéssemos conversar diretamente com o contratante.

Escolhemos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados por entender que, assim, teríamos a possibilidade de conhecer certa diversidade das formas de inserção e práticas profissionais. Considerando, portanto, que cada profissional inserido em uma dada escola apresentaria particularidades, pois cada escola é única no seu modo de funcionar e nem sempre possui características comuns às outras escolas. Entrevistamos, por exemplo, profissionais que atuam em escolas privadas da região leste de São Paulo,

colégios que atendem classe média e popular, mas tanto colégios pequenos como também aqueles que atendem cerca de mil estudantes. Ao mesmo tempo, entrevistamos profissionais contratados em escolas privadas (tanto grandes como pequenas) que atendem estudantes de classe média e média alta, da região centro-sul e oeste, por exemplo, que consideramos colégios de elite.

Um questionário também foi aplicado aos dez psicólogos participantes. Esse questionário foi realizado com o intuito de apontar o perfil dos mesmos (formação, tempo que atua na área, o cargo (escrito no contrato), a função que exercem, etc) (Apêndice 3).

Com alguns profissionais, foi marcado um dia e horário antes do dia da entrevista para a pesquisadora apresentar a pesquisa. Mas percebemos que, fazendo isso, acabávamos ocupando muito tempo dos profissionais, então, passamos a realizar todo o procedimento em apenas um encontro. Assim, com os outros participantes, no momento de cada entrevista foram explicados os objetivos e a metodologia da pesquisa, bem como apresentado o termo de consentimento. Após a anuência dos psicólogos, foi preenchido, pela pesquisadora, o referido questionário. Em seguida, ocorreram as entrevistas que foram realizadas nas salas dos próprios psicólogos. Enquanto uns tinham salas particulares, outros dividiam a sala com profissionais de áreas diversas, como coordenador pedagógico ou orientadores educacionais. Em apenas uma escola, tivemos que realizar a entrevista na sala da psicóloga, com a presença da coordenadora pedagógica, pois não havia outro lugar onde a entrevista pudesse ocorrer. Em todas as outras escolas não tivemos a presença de outras pessoas no momento da entrevista, embora fosse muito comum a interrupção da entrevista, em alguns momentos, por telefonemas ou pessoas que entravam na sala pedindo alguma informação para os psicólogos.

3.4 Caracterização das escolas e suas Propostas Pedagógicas

Das dez escolas nas quais entramos para realizar a pesquisa, nos deparamos, conforme já descrevemos, com realidades e espaços escolares muito distintos. Diante disso, buscamos os Projetos Políticos Pedagógicos³⁷ dessas escolas para melhor conhecê-

³⁷ As informações acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos criados nessa seção foram extraídas dos próprios Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nas quais realizamos a pesquisa, no entanto, foi necessário fazermos adaptações no texto, sem distorcer o conteúdo e a ideia, apenas

las e situá-las e, inclusive, para nos auxiliar nas análises das entrevistas realizadas com os profissionais das mesmas. Na ocasião em que as entrevistas foram realizadas, apenas uma psicóloga, da escola 1 nos forneceu o Projeto Político Pedagógico da Instituição espontaneamente. Nos demais momentos de entrevistas, com os demais participantes, a pesquisadora não solicitou esse documento, mas o fez meses após as entrevistas, por meio de contatos por email. Recebemos apenas o retorno de duas escolas, sendo que uma delas nos respondeu que o Projeto Pedagógico da escola se encontrava no próprio *site* da escola, ficando disponível publicamente. As informações das outras escolas também foram retiradas dos *sites* eletrônicos das próprias escolas, pois não conseguimos, diretamente com os psicólogos, o acesso ao Projeto Político Pedagógico das mesmas. Entendemos que ter uma divulgação da escola em *site* é, ao mesmo tempo, fazer uma propaganda da escola, apresentando como é organizada, ressaltando seu diferencial, para que os pais dos estudantes possam, não apenas conhecer, mas escolher, inclusive por meio do *site*, qual escola, dentre tantas no mercado, matriculará seu(s) filho(s).

a) Colégio 1

O colégio foi fundado por padres, na década de 1950. Atende mais de 3 mil alunos de classe média alta (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Cursos Técnicos. A proposta Pedagógica se baseia em pilares educacionais tradicionais e humanistas valorizando a produção criativa, multicultural, o domínio crítico do conhecimento, a consciência política e a ação social. Ao mesmo tempo, considera a dimensão tecnológica. Com o pressuposto que o homem livre é responsável, a autonomia e a autodisciplina são fundamentais para o autoconhecimento e formação de uma identidade, bem como para expressar opiniões com segurança e consciência. Prioriza-se o desenvolvimento das potencialidades, a formação moral, a autorrealização e a cidadania, fazendo parte e estando a serviço da sociedade. Cooperação, respeito, participação e alegria são os valores morais exercidos e fundamentais para formar os estudantes. Quanto à infraestrutura, há um teatro, biblioteca (com salas para leitura individual, trabalho em grupo, e computadores para consulta), Centro de Tecnologias (com salas multimídia), laboratórios (Ciências, Química,

para resumir o extenso material elaborado que compõe esses documentos e, com isso, garantir também o anonimato das Instituições.

Física e Biologia), campo de futebol, ginásio de esportes, quadras poliesportivas, entre outras áreas. Oferecendo atividades extracurriculares como teatro, música, esportes, palestras/debates, entre outras. Os cursos constituem um plano curricular contínuo, em uma mesma filosofia de avaliação, de orientação educacional e de concepção formativa. Indo, portanto, além das exigências legais. O colégio possui uma equipe de educadores, direção, coordenação e orientação educacional para cada modalidade de ensino.

b) Colégio 2

Esse colégio existe desde 1944, atendendo cerca de mil alunos de classe média alta (localizado em bairro nobre), na modalidade de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A Proposta Pedagógica dessa escola é iniciada com uma frase do educador Jacques Delors, sendo que sua filosofia está pautada na valorização do aluno, do professor e de uma estrutura tecnoeducacional que propicie condições para a realização de um trabalho acadêmico de excelência. Segue a metodologia clássica (centrada no professor e na avaliação por meio de provas), com aulas e atividades diferenciadas. Promove a ética, a integridade e a honestidade nas relações pessoais e respeita as diversas ideologias religiosas. Estimula a autonomia do aluno diante de suas responsabilidades e confere ao professor autonomia na sala de aula e no processo de avaliação do aluno. Os pais são ouvidos, mas as decisões finais são tomadas pela Direção, pela Coordenação e pelos Professores.

Oferece aulas de reforço e plantões de dúvida, bem como inúmeras oportunidades de o aluno recuperar conteúdos em que tenha dificuldade. Ao final do processo, não aceita a matrícula de alunos reprovados em mais de quatro disciplinas. O ingresso no Ensino Médio é feito por meio de Exame de Seleção e também com alunos de escolas conveniadas. Para o Ensino Fundamental não há necessidade de provas para o ingresso na Escola. O Colégio conta com parcerias para projetos pedagógicos. Quanto aos diferenciais pedagógicos relacionados aos alunos e professores, dentre diversos diferenciais providos aos alunos (recursos tecnológicos, treinamentos esportivos, aprendizado de língua estrangeira, aulas de laboratório, atividades culturais, entre outras), ressaltamos, aqui, o enfoque dado ao preparo para os vestibulares, especialmente no Ensino Médio, e ao suporte fornecido aos alunos com problemas emocionais, a cargo da Orientação Educacional. Além do trabalho desenvolvido de prevenção ao uso de drogas e orientação sexual, e suporte para

as escolhas profissionais, sob a supervisão do setor de Orientação Profissional. Aos professores, oferecem capacitação em cursos, congressos e viagens culturais, e optam por contratar ex-alunos, preparando futuros professores dando oportunidades nas monitorias.

O colégio se preocupa com as informações que, nos dias atuais, são divulgadas rapidamente, sendo de fácil acesso; portanto, busca selecioná-las, organizá-las, atribuindo significado diante às relações sociais, familiares, éticas, culturais, morais e educacionais. Focaliza, também, o mundo do trabalho, hoje dinâmico e relacionado às mudanças que ocorrem na sociedade, buscando ser uma referência para o jovem e sua família. Entende que a Escola, como um espaço de construção de conhecimento e de efervescência cultural, é fundamental na formação pessoal e acadêmica do aluno. A educação, por meio da integração curricular, pode propiciar condições para que o aluno desenvolva modos de ser, conhecer, capacidade de pensar e agir de forma ética e respeitosa, ser competente e disciplinado academicamente, sintético e criativo no domínio e aplicação do conhecimento adquirido, para além do convencional, sensível aos diversos estímulos de natureza estética, de modo a tornar-se um cidadão consciente e com responsabilidade social atuante. Esses valores são vivenciados num ambiente que promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional de todos aqueles que interagem com a Instituição.

c) Colégio 3

Esse colégio foi fundado em 1963, atendendo apenas crianças de jardim e pré-escola. Ao longo do tempo, novas unidades foram criadas para atender as necessidades de ampliação do projeto pedagógico e da comunidade. Hoje, conta com cerca de mil alunos de classe média alta (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de jovens e adultos (além de oferecer formação de nível superior (graduação e pós-graduação) para profissionais e estudantes da área de Educação). A Proposta Pedagógica se diferencia para cada modalidade de ensino oferecida, mas, de modo geral, se orienta pelo compromisso com a Educação e a entende como um espaço de transformação. A escola busca atualização constante, por meio de investimento na formação continuada de seus educadores, em pesquisas e assessorias, os quais subsidiam a construção de metodologias e recursos didáticos. Com relação ao Ensino Fundamental, a proposta pedagógica está embasada na construção da escola como um

espaço de aprendizagem para todos, na construção de um espaço democrático, onde todos são protagonistas nessa construção. Desde pequenos, os alunos aprendem a trabalhar em grupo, a negociar soluções para os conflitos e a aceitar opiniões diferentes, construindo sua identidade na direção da autonomia. A escola propõe projetos que criam novas parcerias de ensino-aprendizagem na sala de aula e além dela, trazendo novos protagonistas para a construção coletiva do projeto pedagógico. A organização do Ensino Fundamental é feita em três ciclos, constituídos por um conjunto de agrupamentos escolares que funcionam em espaços diferenciados: uma organização que possibilita a ambientação necessária às especificidades das faixas etárias. O currículo está organizado por áreas que integram os conteúdos adequados para uma aproximação significativa dos conceitos e métodos das ciências que as compõem. Do 1º ao 9º ano, estão presentes as seguintes áreas: Arte, Ciências, Educação Física, Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês. A escola também oferece cursos de Esportes. Os alunos do 1º ano ao 5º ano podem frequentar o curso de Inglês em caráter optativo. A partir do 6º ano, o Inglês faz parte da grade curricular, é obrigatório duas vezes por semana, no período da tarde. O Apoio Pedagógico está organizado para atender às necessidades dos projetos desenvolvidos nas salas de aula. Abriga uma biblioteca com mais de quatro mil títulos, um acervo de obras de referência (dicionários, enciclopédias, atlas, almanaques), livros de literatura e informativos atualizados mensalmente, jornais diários e publicações periódicas. O setor conta, ainda, com grande acervo de jogos e materiais específicos, além de equipamentos e materiais audiovisuais. Cada sala de aula possui computador, projetor multimídia, caixas de som e máquina fotográfica para que o professor possa realizar os registros que orientam seu planejamento e encaminhar propostas, junto a seus alunos.

d) Colégio 4

Esse colégio existe desde 1980, atendendo cerca de duzentos alunos de classe média (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A Proposta Pedagógica dessa escola é iniciada com uma frase do educador Paulo Freire, sendo que a escola entende que a educação possui o papel de desenvolver o ser humano integralmente, ou seja, operando para desenvolver as áreas cognitiva, emocional e social, no sentido de operar através do conhecimento a transformação de atitudes, posturas, habilidades e competências comportamentais de cooperação, autonomia

e transparência. Além disso, a escola propõe um ensino baseado nos pressupostos construtivistas/interacionistas dos grandes educadores e cientistas atuais, além de priorizar a interdisciplinaridade em que os conteúdos se entrelaçam, fazendo perceber diferentes formas de resolver o mesmo problema. O conhecimento teórico deve fazer entender fatos da vida social, emocional, física, sempre em consonância com a realidade, permitindo estabelecer a relação entre teoria e prática. O diferencial do colégio está na constante preocupação relativa ao desenvolvimento de habilidades e competências comportamentais, atendendo às propostas educacionais da UNESCO e do MEC, sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A escola possui parceria com um sistema de ensino que orienta a metodologia, o material didático e as atividades pedagógicas desenvolvidas.

e) Colégio 5

Esse colégio existe há mais de vinte anos, atendendo cerca de duzentos alunos de classe média e popular (localizado em bairro popular), na modalidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A Proposta Pedagógica dessa escola visa qualidade no ensino desenvolvido e nos resultados deste para a formação global dos alunos. Busca oferecer às famílias uma educação de qualidade, comprometida com valores éticos e morais na formação de crianças e jovens, cuja missão, futuramente, será construir uma sociedade digna e boa para todos. Visa, também, fortalecer o relacionamento com clientes e colaboradores, pautado na transparência, responsabilidade e confiança. Possui o objetivo de formar jovens aptos a discernir e a assumir seu papel na sociedade, no mercado de trabalho, prontos para atingir boas pontuações em concursos, vestibulares e ENEM³⁸. As salas de aula propiciam atividades educativas/pedagógicas dinâmicas, face às quais os alunos possam desenvolver projetos e estudos de pesquisas. A escola ainda possui convênio com um sistema de ensino que oferece material didático (apostilas) para os alunos e professores.

³⁸ O colégio 5 atende até a modalidade de Ensino Fundamental II, mas apresenta a preocupação de uma formação voltada para o mercado de trabalho ao citar que visa aos alunos uma formação inicial que no futuro garanta aprovações em concursos, vestibulares e ENEM, ainda que o colégio não ofereça formação no Ensino Médio.

f) Colégio 6

Esse colégio existe desde 1970, atendendo cerca de trezentos alunos de classe média (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Sua Proposta Pedagógica busca a formação integral dos alunos, desenvolvendo valores e princípios que lhes possibilitem tornarem-se cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Para tanto, valorizam a liberdade de pensamento e procuram discutir questões sociais que implicam compromissos, reflexões e mudanças de posturas. O incentivo ao estudo e à pesquisa é proposto por meio de projetos, cujos temas são estabelecidos a partir das necessidades de cada faixa etária. O estímulo à busca de novos conhecimentos e o aprimoramento do ensino tem como suporte visitas monitoradas e estudos do meio. A filosofia é, por meio do conhecimento, ajudar os alunos a serem indivíduos felizes, tanto na infância como na vida adulta. Postulam que podem contribuir na busca da realização pessoal de cada um, à medida que formam cidadãos críticos, transformadores e responsáveis, não só em relação ao seu próprio processo de crescimento mas, também, ao da sociedade em que vivem. A escola entende que o conhecimento não acontece unilateralmente, com a simples transmissão de informações do professor para o aluno. Para que aconteça realmente a aprendizagem, a criança necessita participar ativamente do processo de aquisição desse conhecimento, construindo-o passo a passo através da experiência, da busca de informações, na vivência de diferentes situações.

O desenvolvimento da capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se, diretamente, ao uso de formas de representações e comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. Sendo assim, o Projeto Pedagógico afirma como Objetivo Geral, da Educação Fundamental, preparar o aluno para: "Utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções da cultura." Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.

No que se refere à tradição, valorizam o conteúdo das disciplinas, as atitudes, o comportamento e os procedimentos do estudante, na precisão de conceitos e noções e na exigência de estudo diário do aluno. Quanto à modernidade, incorporam tendências

pedagógicas atuais: inclusão de assuntos da realidade imediata, integração entre disciplinas, abordagem interativa do conteúdo disciplinas, tratamento de temas transversais, valorização da leitura, da escrita e de raciocínio lógico em todas as disciplinas. Os cursos extracurriculares são: o da aprendizagem da Língua Inglesa, além de atividades culturais (teatro), esportivas (judô) e tecnológicas (como um instrumento de construção do conhecimento e inserida nas disciplinas, aderente ao método de ensino). A escola ainda possui convênio com um sistema de ensino que oferece material didático (apostilas) para os alunos e professores.

g) Colégio 7

Esse colégio existe desde 1980, atendendo cerca de trezentos alunos de classe média e alta (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Na Proposta Pedagógica descrevem a utilização métodos e técnicas que facilitam e incentivam a ativa participação do aluno. Essa linha de conduta favorece o autoconhecimento e a autoestima. A Proposta ainda prevê a criação de situações que permitam ao aluno participar da resolução de problemas e o incentivo ao convívio sadio com o grupo, e, futuramente, com a sociedade. Para isso, o colégio proporciona o acesso ao instrumental teórico que lhe garanta os subsídios necessários para sua escolha e formação profissionais.

O colégio tem, como princípio básico, o profundo respeito pela pessoa. A coordenação fica a cargo de uma equipe docente e de orientadores pedagógicos e educacionais altamente qualificados. Eles acompanham o aluno no dia-a-dia escolar, reforçando seus acertos, corrigindo eventuais falhas e acolhendo-o afetivamente. Um dos objetivos principais é levar o aluno a entender que a liberdade é uma ponte para a disciplina; que deve-se ter responsabilidade e ser independente frente a seus trabalhos e atos; que deve-se ter autonomia frente a seu aprendizado e a seu estudo; e que deve-se saber criticar com propriedade, propondo soluções. A escola possui salas multimídia com lousa interativa, laboratório de informática e laboratórios de biologia, física e química. O objetivo, no Ensino Fundamental, é a construção do conhecimento e a formação de valores éticos e morais por meio de métodos dinâmicos e criativos, que estimulem o processo do pensar lógico e crítico. Aliado à vontade, inteligência e afeto, esse procedimento busca a conquista da autonomia e o desenvolvimento integral. Nessa modalidade de ensino, além

das aulas de disciplinas comuns, há aulas semanais regulares de: Educação Ambiental, Problemas do Homem Contemporâneo, Artes Plásticas, Teatro, Música, Atualidades e Informática. O planejamento na elaboração do material didático é pautado em um Sistema de ensino conveniado, o qual oferece apostilas.

h) Colégio 8

Em 1951, esse colégio foi fundado por monges beneditinos, de um mosteiro de São Paulo, mantenedor do colégio. Ao longo do tempo, as modalidades de ensino foram sendo ampliadas, se tornando um colégio misto na década de 1980. Hoje, atende cerca de mil alunos de classe média e alta (localizado em bairro nobre), na modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A Proposta Pedagógica dessa escola se baseia em valores formativos tradicionais e católicos, em ensinamentos para servir e acolher o próximo, para conservar e transmitir a cultura, para incentivar as manifestações artísticas, para o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e integral. Ao mesmo tempo, o colégio se mantém aberto às inovações pedagógicas e tecnológicas. Isso se concretiza na valorização da religião, do acadêmico, do artístico, do esportivo, da ética, da cidadania, da responsabilidade social e do funcionamento do ensino em período integral. O colégio apresenta uma completa infraestrutura, a área esportiva possui piscinas, quadras poliesportivas, campos de futebol, salas de judô, salas de balé, entre outras áreas. Há um espaço musical, biblioteca, laboratórios de informática, multimídia, dentre outros, além de laboratórios de física, química, biologia e ciências. Possui uma equipe de direção, coordenação, orientação educacional e psicólogos³⁹.

³⁹ Esta última frase foi acrescentada pela pesquisadora. O *site* do colégio permite acesso a toda a equipe de coordenação e orientação, sendo que há uma apresentação dos psicólogos da escola, o que sugere ser um diferencial da Instituição para expor no *site* e atrair alunos. Neste colégio, existe um Departamento de Psicologia, que pertence a equipe de orientação, composto por cinco profissionais de psicologia que são responsáveis por atuar divididos em séries do Ensino Fundamental, sendo que um psicólogo fica responsável pelos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nota-se, com base no *site*, que não existe a denominação desses profissionais como sendo “psicólogos escolares”, mas sim como psicólogos.

i.1) Colégio 9a

O colégio possui vinte anos de história, é confessional, cristão e católico, sendo mantido por uma Associação Brasileira dirigida por Irmão das Escolas Cristãs, uma congregação de Educadores fundada no século XVII, na França. Atende cerca de quinhentos estudantes de classe média e popular (em bairro popular da cidade) do Ensino Fundamental I e II, com projetos Educativos e Culturais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e terceira idade. A Proposta Pedagógica dessa escola objetiva a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes, se baseando no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocional, social, cultural e espiritual da criança, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. Além de buscar o desenvolvimento das capacidades e habilidades quanto ao conhecimento e aprendizagem das disciplinas oportunas ao Ensino Fundamental, o colégio valoriza a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Valorizando, assim, o desenvolvimento de atitudes e valores como a solidariedade, o fortalecimento dos vínculos de família e a tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Os profissionais apoiam e desafiam os jovens para que possam expressar sentimentos e emoções, ser independentes, curiosos, criativos; ter iniciativa e autoestima. Além da direção, a escola possui uma equipe de coordenação pedagógica, uma orientadora educacional, uma psicóloga educacional e uma assistente social.

i.2) Colégio 9b

Esse colégio foi fundado em 1991, com a modalidade Educação Infantil. Em 1994, as modalidades de ensino foram ampliadas para Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, progressivamente. Oferece, ainda, Curso Pré-vestibular e curso Técnico em Informática. Hoje, atende cerca de mil alunos de classe média (localizado em bairro popular). A Proposta Pedagógica dessa escola se baseia na filosofia de preparar o aluno para enfrentar o mundo, utilizando sua capacidade intelectual e de liderança, respeitados os valores éticos e morais. Além de trazer os pais para dentro da escola, fazendo com que a relação família-escola seja a base principal para a formação de um aluno bem sucedido e feliz. Buscam integrar os pais ao meio educacional, proporcionando, ao longo do tempo, ricas trocas de

experiência (festas e comemorações, reuniões de pais e mestres, entrevistas individuais, pesquisa de opiniões, debates de temas de interesse geral ou educacional). Os valores estão pautados no comprometimento, respeito ao ser humano, responsabilidade, profissionalismo, espírito de equipe, integridade, honestidade e ética; necessários para uma sociedade mais justa. O Colégio implementou o período integral da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Oferecendo um ambiente permeado de afetividade, respeito e acolhimento familiar. Há apoio pedagógico de profissionais especializados nas lições de casa, além de participarem de atividades elaboradas de maneira dinâmica, que possibilitam a sociabilidade, bem como o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

No Ensino Fundamental, a reflexão e criação, em busca de uma participação consciente no meio social, mostra-se muito presente na proposta pedagógica que vem centrada na formação do cidadão crítico e atuante em nossa sociedade. O aluno, nessa escola, é entendido não como o receptor, mas o agente que constrói o seu saber. O educador não é apenas o agente transmissor, mas, o dinamizador do processo educativo. Oferece, ainda, um trabalho contínuo ao longo de toda a Educação básica, que proporciona aos alunos as condições necessárias de adquirirem as Habilidades e Competências necessárias por meio dos conteúdos e de práticas diferenciadas como as aulas, oficinas, provas integradas, entre outras ferramentas para que, ao final desse ciclo, possam prestar os exames, como o ENEM e os vestibulares. O colégio oferece infraestrutura moderna com laboratórios de informática e ciências e a prática esportiva sendo considerada fundamental para a formação dos alunos, a escola possui piscina, quadras poliesportivas e sala de judô.

i) Colégio 10

Em 1933 a escola foi criada, dando origem a uma fundação, oferecendo cursos diversos que foram sendo ampliados progressivamente. A fundação é uma entidade privada dirigida por colaboradores voluntários que atuam como diretores e conselheiros. Em 1971, o colégio foi formado com Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2001, foi implantado o Ensino Médio. Oferece, também, período integral do maternal ao 5º ano. Hoje, atende cerca de oitocentos alunos de classe média e alta (localizado em bairro nobre). Sua Proposta Pedagógica se baseia na filosofia de educação integral do cidadão, na independência com responsabilidade, entendendo que deve formar o aluno para a valorização da honestidade, da integridade e do respeito, desenvolvendo seres livres e

conscientes. As práticas pedagógicas partem do respeito ao educando, ao seu estágio de desenvolvimento e aos seus conhecimentos para garantir que o aluno desenvolva suas melhores qualidades e domine as competências necessárias no futuro para o exercício de cidadania, para o ingresso no Ensino Superior e para a inserção ativa no mundo do trabalho. O objetivo é proporcionar ao educando situações motivadoras para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, capacitando-o para atuar como agente transformador, consciente de suas responsabilidades éticas, sociais e ambientais. Buscando a excelência na formação para a construção de um mundo melhor. O Ensino Fundamental propõe desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos, levando-os a: aprender a aprender; aprender a fazer: sendo fundamental o domínio de procedimentos e habilidades de pensamentos que os capacitem a resolver situações-problema e atuar a partir da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade atual; aprender a ser: por meio da valorização do diálogo e de dinâmicas que levam à reflexão e à prática de atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de ética, de integridade e de tolerância. A proposta pedagógica da escola, apoiada em bases sólidas, orienta a atuação de profissionais capacitados em condições de garantir que o aluno construa seus próprios instrumentos para um processo de formação crescente e permanente. Essa escola inova com o uso das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, de forma responsável e contribuindo para uma formação integral do aluno. As atividades extracurriculares envolvem ensino de línguas estrangeiras, natação, teatro, treinamento esportivo, violão, balé, resolução de problemas, robótica, judô, jazz, xadrez, entre outras atividades.

3.5 Procedimentos e forma de análise dos resultados

As respostas dos participantes foram obtidas, portanto, através de entrevista semiestruturada, embasada em um roteiro guia, previamente elaborado, que abarcou os assuntos a serem desenvolvidos (Apêndices 1). Para a realização da entrevista foi necessário o uso do gravador, sendo que a mesma ocorreu em aproximadamente uma hora com cada participante. Conforme Chizzotti (1991), esse modo de registro capta as informações da fala do entrevistado, favorecendo a comunicação.

Na técnica de entrevista semiestruturada, segundo Ludke e André (1986), o entrevistador utiliza o roteiro guia de modo não rígido, podendo fazer adaptações, ou seja, o entrevistador conduz o diálogo fazendo perguntas e interferências cabíveis, conforme a necessidade. Durante a entrevista, o pesquisado informa questões da sua experiência e cabe ao entrevistador extrair os significados das ideias por ele reveladas, abrangendo a historicidade e a singularidade presentes nas mesmas.

Sobre o modo de análise dos resultados, além do método que nos direciona, recorreremos à técnica de pesquisa de análise categorial (uma das várias técnicas que contemplam a análise de conteúdo) para examinarmos os dados obtidos nas entrevistas. Essa técnica, aponta Chizzotti (1991), ajuda a reduzir a grande quantidade de informações passadas na comunicação, extraíndo “algumas características particulares” para então se proceder à análise e interpretação dos elementos descritivos.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que, ao lermos as transcrições das entrevistas, acontece de repetir ou aparecer em destaque “certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (p.221). E esses autores chamam de *categorias de codificação* quando, mediante essas regularidades e padrões ou tópicos presentes várias vezes na fala dos participantes, criamos, em seguida, palavras e frases que representem tais informações que aparecem com regularidade. Para a análise dos dados é fundamental que seja desenvolvida uma lista de categorias de codificação, viabilizando a organização dos dados. Vale comentar que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (p.221).

Como sugerem Ludke e André (1986) é necessário ler e reler os dados da pesquisa de campo várias vezes para se apropriar dos mesmos, tornando, assim, possível organizar o material. “Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes” (p.48). Nessas leituras sucessivas o pesquisador pode utilizar uma forma de codificação, classificando os dados relacionando com “categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes”. O pesquisador pode organizar os dados por componentes similares, realizando anotações e utilizando até letras ou números (como códigos) para marcar os trechos que reúnam os momentos que aparece o tema.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que, primeiro, deve-se criar categorias preliminares de codificação e, depois de realizar novamente uma leitura das unidades de dados organizados (que seriam parágrafos ou frases das transcrições), atribuindo às

categorias “preliminares”, será possível verificar se novas categorias devem ser criadas, se categorias devem ser modificadas abandonadas ou reagrupadas. As categorias de codificação devem estar de acordo com os objetivos do estudo e o processo de análise acaba sendo um processo de redução de dados, quando há uma lista longa de códigos e começa a ficar difícil sobrepor as categorias.

Assim, a construção de categorias, conforme Ludke e André (1986), deve surgir do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa, sendo que a categorização exige uma análise e discussão, e não a mera descrição dos dados. Os autores ainda explicam que os dados não se mostram de modo explícito e direto ao pesquisador, “Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito-, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (p. 4).

O primeiro momento de organização dos dados, desta pesquisa, alicerçou-se nos dois grandes eixos organizados quanto aos objetivos do trabalho, pensados previamente e relacionados ao roteiro de entrevista. Mantivemos os dois eixos dos objetivos da pesquisa para organizar os dados e proceder à análise. Dentro do eixo relacionado às *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*, adveio o segundo momento de organização dos dados, quando elencamos diversos aspectos encontrados nos relatos das entrevistas, relacionados a esse eixo, que apareceram com maior frequência e regularidade, mas também que pouco apareceram. Nesse segundo momento, nos inspiramos na elaboração de categorias de codificação, explicadas acima, para posterior análise categorial. Procedemos da mesma forma, quanto ao segundo eixo de análise, sobre as modalidades de atuação/intervenção desenvolvida pelos profissionais de psicologia, que denominamos de *atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*.

Finalizamos este capítulo, que aponta o modo de conduzir a pesquisa de campo e análise, considerando que analisar o fenômeno em questão implica em compreendê-lo na historicidade, que envolve movimento, contradições e complexidade. No caso dessa pesquisa, a compreensão e análise sobre a inserção e atuação do psicólogo nas escolas privadas, exige que a pesquisadora resgate o caráter histórico e social dessa função e analise os relatos de entrevista para além do imediato, aparente, considerando as contradições e a totalidade que envolve esse objeto.

3.6 Material utilizado

Os materiais que foram utilizados na presente pesquisa, para coleta de dados, estão descritos a seguir:

- 1- *Roteiro de entrevista direcionado aos psicólogos*: foi elaborado pela pesquisadora, composto por oito itens que foram abordados com os participantes (Apêndice 1). Para o registro dos dados, foi utilizado um gravador digital.
- 2- *Roteiro de entrevista direcionado aos contratantes dos psicólogos*: também elaborado pela pesquisadora, composto por seis itens que foram abordados com os participantes (Apêndice 2). Para o registro dos dados, também foi utilizado um gravador digital.
- 3- *Questionário para identificar o perfil dos participantes*: foi preenchido pela pesquisadora, conforme a resposta dos psicólogos, previamente às entrevistas. Por meio destas, foi possível obter informações sobre idade, sexo, instituição formadora, condições de trabalho, cargo (escrito no contrato), função, tempo que trabalha na área, etc (Apêndice 3).
- 4- *Carta de apresentação da pesquisa*: documento apresentado aos participantes com a finalidade de esclarecer os objetivos e a metodologia da pesquisa (Apêndice 4).
- 5- *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*: documento apresentado aos participantes, no qual declaram ter recebido informação sobre o propósito do estudo, consentindo com sua assinatura (Apêndice 5).

3.7 Sobre os profissionais de psicologia que participaram da pesquisa

Por meio dos dados obtidos pelos questionários, utilizamos algumas figuras para melhor visualização e organização do que chamamos de “perfil dos profissionais de psicologia que atuam nas escolas privadas”, pois essas informações nos ajudam a conhecer as características dos participantes que entrevistamos.

Sexo dos participantes - Figura 01 *Figura 01: Sexo dos participantes*

Como nos mostra a Figura 01, a maioria dos profissionais em psicologia que atuam nas escolas privadas são do sexo feminino. Isso tem relação com a escolha desse curso superior ter mais procura por mulheres. Bastos, Gondim e Rodrigues (2010) explicam que essa é uma profissão predominantemente feminina, informação que se coaduna com os primeiros estudos sobre essa profissão. Como por exemplo, o trabalho sobre o psicólogo paulista, realizado por Mello (1983), cuja primeira edição/publicação deu-se no ano de 1975. “Uma pesquisa conduzida pelo IBOPE para o Conselho Federal de Psicologia em 2004 encontrou um percentual de 91% [de profissionais do gênero feminino] em uma amostra aleatória de 2 mil psicólogos” (Bastos, Gondim & Rodrigues, 2010, p.39). Na pesquisa realizada por Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), no Estado de São Paulo, o gênero feminino representa 85,1%, enquanto o gênero masculino representa 14,9% dos profissionais de psicologia, cadastrados no CRP 06.

Com relação à idade dos psicólogos, a média de idade é 49 anos, sendo que a mais velha possui 65 anos e a mais nova 33 anos. Mas a maioria encontra-se na faixa dos quarenta e cinquenta anos, indo de 41 anos até 56 anos. Isso significa que a maioria dos psicólogos das escolas privadas não são considerados jovens e, tampouco são recém-formados, mas são profissionais que estão há anos no exercício da profissão. Já na pesquisa de C.S. Souza (2010) os profissionais de psicologia que atuam nas escolas privadas de Uberlândia-MG eram mais jovens, com idade entre 25 e 35 anos e apresentando, em média, menos de dez anos de formados.

Instituição Formadora- Figura 02 **Figura 02: Instituição Formadora**

Conforme a Figura 02, é interessante verificar que oito dos profissionais participantes foram formados em instituições privadas de ensino superior, enquanto apenas dois foram formados em universidades públicas. Esse dado é equivalente ao encontrado no estudo de Malvezzi, Souza e Zanelli (2010), em que 75,7% dos profissionais de psicologia são formados em instituições particulares, enquanto apenas 24,3% são formados em instituições públicas. Isso revela a grande oferta de cursos de Psicologia na iniciativa privada e “Essa privatização da graduação em Psicologia segue a tendência geral do ensino no processo de globalização e de industrialização, inclusive nos países mais avançados que o Brasil (...)” (Malvezzi, Souza & Zanelli, 2010, p.89).

Esse quadro se inverte na pesquisa de C.S Souza (2010) em que os psicólogos que atuam nas escolas privadas de Uberlândia-MG, 75% deles foram formados por uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais, enquanto apenas duas psicólogas foram formadas em instituição privada de ensino superior.

Função exercida na escola- Figura 3 **Figura 03: Função exercida na escola**

A Figura 03 ilustra a função que os psicólogos estão exercendo nas escolas privadas. É notório que metade dos profissionais de psicologia, que atuam nas escolas privadas, exercem a função de orientador educacional. Apenas duas participantes disseram estar na função de psicólogas na escola. Tais dados são discutidos nas análises das entrevistas, mais adiante. O psicólogo Daniel preencheu duas opções do questionário: a função de psicólogo escolar e de orientador educacional, embora o seu cargo contratual na escola é o de orientador educacional. Na realidade, apenas esse psicólogo e a psicóloga Laura se autodenominaram psicólogos escolares, sendo que Daniel também afirma estar na função e no cargo de orientador educacional que é, de fato, a função para a qual a escola o contratou. Já na pesquisa de C.S. Souza (2010) dos doze psicólogos entrevistados que atuam nas escolas privadas, todos se reconhecem como psicólogos escolares, tendo aqueles que assumem a função de psicólogo, apenas dois deles ocupam o cargo de orientador educacional e um o de coordenador pedagógico.

A psicóloga Denise, que relatou exercer a função de orientador pedagógico e educacional, assinalou no questionário a opção orientador educacional, por causa disso não inserimos na figura 03 a nomenclatura “Orientador Pedagógico e Educacional”. A psicóloga Ana Luiza, que atua em duas escolas privadas assinalou no questionário (na alternativa: *Qual a função (o que você exerce na escola)?*) a opção psicólogo, explicando que essa é sua função em uma escola, enquanto ao se referir à outra escola assinalou a opção “outro”, esclarecendo que é psicóloga escolar e coordenadora pedagógica, ao mesmo tempo. Já na alternativa *Qual o seu cargo (escrito no contrato)?*, a mesma especificou que é o de Psicóloga em uma escola e na outra que é o de Auxiliar de Direção/Coordenação. Para fins de não causar confusão e facilitar a organização dos dados no gráfico, consideramos a função que a psicóloga Ana Luiza exerce em apenas uma escola, que foi a de psicóloga.

Cargo (escrito no contrato) - Figura 04

Orient. Educ. Psicólogo Professor Outro

Figura 04 : Cargo (escrito no contrato)

Observamos, conforme a Figura 04, que em alguns casos há diferenças entre a função que relatam exercer na escola e os cargos referidos nos contratos. Uma psicóloga (Luciana) está na função de orientadora educacional, no entanto, está registrada como professora. Celina está registrada como orientadora educacional, mas diz que, além de estar na função de orientadora educacional, também ministra algumas aulas na escola. Ana Luíza se autodenomina na função de psicóloga e psicóloga escolar, no entanto, em uma das escolas que trabalha, o seu cargo no contrato é de psicóloga e na outra escola é de auxiliar de direção/coordenação. Daniel se autodenomina na função de psicólogo escolar e orientador educacional, mas no contrato seu cargo é de orientador educacional. A opção “outro” da tabela se refere às situações relatadas por Marly e Laura, pois são proprietária e sócia-proprietária da escola, respectivamente.

Um fato parecido também ocorre com os profissionais de psicologia entrevistados, que atuam em escolas privadas de Uberlândia-MG, na pesquisa de C.S. Souza (2010), ou seja, todos os profissionais afirmam atuarem como psicólogos escolares, no entanto, nem todos estão no cargo de psicólogo escolar, variando o cargo para as nomenclaturas: psicólogo, psicólogo escolar, coordenador pedagógico e orientador educacional.

Tempo de Trabalho no Cargo - Figura 05

Figura 05: Tempo de trabalho no cargo

O tempo em que os psicólogos atuam no cargo apareceu como sendo bem variado, segundo a figura acima, há profissionais que atuam, no cargo e na mesma escola, há 30 anos; há aqueles profissionais que estão no cargo há 5 anos. A média de tempo de trabalho no cargo, dos profissionais entrevistados, é de 17 anos. Cabe destacar que nenhum profissional que atua nas escolas privadas é recém-formado, alguns até iniciaram suas atividades profissionais na escola, mas foram adquirindo experiência no interior da mesma e, hoje, acumularam anos de exercício da profissão. A pesquisa desenvolvida por C.S.

Souza com psicólogos que atuam nas escolas particulares de Uberlândia-MG mostrou o inverso, o tempo de formação da maioria dos profissionais psicólogos é relativamente recente, ou seja, 75% dos entrevistados apresentam menos de dez anos de formação.

Atuação no Ensino Fundamental -Figura 06

Figura 06: Atuação no Ensino Fundamental

Com relação ao foco de atuação dos psicólogos, conforme a Figura 06, quatro deles atuam no ensino fundamental do primeiro ao nono ano, abarcando as atividades que se dirigem a todo o Ensino Fundamental. Três psicólogos são responsáveis por atuar do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Os profissionais que afirmaram atuar em um número menor de séries foram aqueles que disseram exercer a função de orientador educacional. Por exemplo, Denise atua no último ano da Educação Infantil, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental. Luciana explicou que estava acompanhando o sétimo e o oitavo ano, mas ao trocar o ano passaria a acompanhar o oitavo e o nono ano. Sandra também relatou trabalhar dessa forma, só que a partir do sexto ano. A psicóloga que atua do primeiro ao quinto ano é porque, no caso, a escola abarca apenas o Ensino Fundamental I.

Condições de trabalho - Figura 07

Figura 07: Condições de Trabalho

Sobre as condições de trabalho, em termos de contratação, a Figura 07 ilustra que oito dos profissionais de psicologia relataram ser contratados em carteira de trabalho, ainda que em alguns casos não corresponda à função que exerce. Por exemplo, no caso da Luciana, a sua função é de orientadora educacional e o que está escrito no contrato é professor. Wanda e Daniel reforçaram serem contratados em regime de Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. As duas profissionais, Marly e Laura, que não são contratadas, pois são proprietária e sócia-proprietária, respectivamente, da instituição de ensino. Nenhum profissional está em uma condição de prestador de serviço na escola, todos possuem registro em carteira de trabalho. É relevante abordar esse fato, pois, por outro lado, na pesquisa desenvolvida por Rossetti et.al. (2004), no município de Vitória-ES, no qual foram entrevistados psicólogos e outros profissionais da educação, tanto em escolas públicas como privadas, a realidade se mostrou diferente, pois a maioria dos psicólogos revelou não ter vínculo empregatício formal com as escolas. No estudo desenvolvido por C.S. Souza (2010) também, nem todos os profissionais de psicologia que atuam nas escolas privadas de Uberlândia-MG possuem registro em carteira.

Figura 08: Carga Horária

A Figura 08, que corresponde à carga horária semanal dos psicólogos que atuam nas escolas privadas, apresenta a variedade de carga horária estabelecida. Mas, de modo geral, os psicólogos atuam de trinta a quarenta horas semanais nas escolas. A maioria dos psicólogos (cinco dos sete psicólogos que trabalham menos de 40h/s) relataram possuir outro emprego. Três psicólogas além de atuarem na escola ainda atendem em consultório particular. O psicólogo que atua 25 horas semanais na escola também é professor universitário.

Apenas a psicóloga Ana Luiza atua em duas escolas privadas, sendo contratada nas duas instituições. Em uma escola exerce a função de psicóloga e no contrato também está como psicóloga, e na outra escola exerce a função de psicóloga escolar e coordenadora, mas no contrato está no cargo de Auxiliar de Direção/Coordenação. Há, ainda, uma psicóloga que trabalha quarenta horas semanais e relatou estar cursando doutorado.

Na pesquisa de Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010, p.140), no setor privado é maior a porcentagem de profissionais que trabalham 20 horas semanais (45,6%) do que de psicólogos que trabalham em tempo integral de 40 horas (37,3%). Mas, no caso da pesquisa em questão, apenas um psicólogo revelou trabalhar 25 horas semanais, enquanto a maioria trabalha de trinta a quarenta horas semanais.

No estudo de C.S Souza (2010) a quantidade de horas semanais trabalhadas pelos psicólogos das escolas privadas de Uberlândia-MG também é bastante variada, enquanto a menor carga horária apresentada é de 15 horas semanais, a maior é de 44 horas por semana. A maioria daqueles profissionais de psicologia que atuam de 15 horas semanais a 30 horas semanais possuem outro(os) emprego(os) em outras áreas de psicologia, principalmente a clínica. Essa autora aponta que não há um padrão profissional da categoria psicólogo escolar, sendo que a remuneração e a quantidade de horas trabalhadas variam muito. Alguns psicólogos atuam em condições desvantajosas com relação à média, ou seja, a remuneração é inferior e a quantidade de horas trabalhadas, superior à média dos demais profissionais em psicologia. Diante disso, a autora sugere uma melhor garantia de condições de atuação para os psicólogos escolares, buscando avanço nas políticas públicas, junto aos órgãos competentes.

Ao abordarmos, neste capítulo, o método em questão, o modo de análise das entrevistas, os materiais, o processo da pesquisa de campo, a caracterização das escolas e o perfil dos participantes, prosseguimos, no próximo capítulo, com as análises dos dois grandes eixos e demais aspectos elencados, relacionados a eles: 1) *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*; e, 2) *atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*.

CAPÍTULO IV – Análise das entrevistas: condições de trabalho, práticas/teorias dos psicólogos nas escolas privadas e expectativas dos contratantes

Para a organização dos relatos das entrevistas criamos grandes eixos de análise conforme os temas que foram identificados nas entrevistas e outros levantados anteriormente para a construção e realização do próprio roteiro de entrevista. No interior desses grandes eixos elencamos aspectos, dimensões que se destacaram para englobar as discussões e análises. Convém explicar que os aspectos elegidos para as discussões não foram apenas aqueles que apareceram com maior frequência e regularidade, mas também consideramos importantes aqueles aspectos que pouco apareceram.

Um dos eixos que identificamos refere-se às *condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas*, ao qual agregamos os seguintes aspectos para análise e discussão: *critérios de contratação; constituição de uma carreira na escola; preferência de formação profissional para exercer a função de Orientador Educacional (O.E.) e Nomenclatura da função*. Analisamos, posteriormente, os limites (dificuldades que enfrentam), que denominamos de *limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios dos psicólogos*, e as possibilidades (valorização) do trabalho dos psicólogos nessa rede de ensino, que denominamos *valorização e possibilidades no trabalho dos psicólogos*.

O outro eixo concerne às *atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas*, englobando aspectos referentes à queixa escolar, à prática, às concepções e teorias embasadas. Conforme já pontuamos, o instrumento de diálogo da nossa análise será a Psicologia Histórico-Cultural, as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2013), bem como a Psicologia Escolar e Educacional crítica. E, no Capítulo V, propomos princípios para nortear uma prática referenciada naquela teoria.

4.1) Eixo I: Condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas

4.1.1 Critérios de contratação

Englobamos, na dimensão *critérios de contratação*, os relatos que diziam respeito a como propriamente os psicólogos acabaram sendo contratados, por quais meios chegaram à escola ou como funcionou a contratação dos mesmos para atuarem na função atual. Sandra, Luciana, Denise e Carla relataram que já possuíam contato com o diretor, ou coordenador, ou donos da escola, ou seja, já conheciam algum, ou alguns, profissionais da escola. Além de, em alguns casos, também ter ocorrido indicação do trabalho dessas psicólogas para a escola, como na situação da Sandra e da Denise:

O diretor daqui, do ensino fundamental, a gente já se conhecia, por meios educacionais, e alguns orientadores daqui também, alguns amigos pessoais, outros por ter passado por faculdade ou processo juntos, ou porque trabalharam comigo em outra escola. Então, eu já tinha conhecimento de pessoas que trabalhavam aqui, de alguns profissionais. E quando surgiu esse trabalho foi porque uma colega daqui saiu, foi viajar, e abriu a vaga, acho que indicaram meu nome como alguém que já trabalhava na área, e o diretor, então, me ligou, me procurando para me oferecer a oportunidade. Eu estava ainda trabalhando na outra escola quando ele me ofereceu. E aí vim, fiz uma entrevista, me parece que ele entrevistou mais que uma pessoa, tinha essa situação e aí ele fez só uma entrevista e a contratação (...) É, esse colégio tem uma assim, contrata pessoas eficientes diretamente um pouquinho maiores, em geral com experiência na função. Ou alguém que já era da escola em outra função e aí eles jogam para o cargo (Sandra, psicóloga da escola 1).

E aqui nessa escola, especificamente, eu cheguei por uma indicação de uma pessoa que já trabalhava aqui e eu já tinha tido um contato com a escola que eu estou trabalhando atualmente porque eu trabalhava em um outro setor dessa mesma escola. Eu trabalhava em um curso de formação de professores, então, eu tinha um trabalho que era de

prestação de serviço, era um vínculo diferente e depois que abriu essa vaga para orientação, eu vim pra cá. Já para essa faixa etária que eu estou até agora (Denise, psicóloga da escola 3).

Já as psicólogas Laura e Marly são sócia-proprietária e proprietária, respectivamente, das escolas onde atuam, o que implica na inexistência de histórico de contratações das mesmas. Mas, vale frisar que essas duas psicólogas chegaram a investir, gerenciar uma escola por perceberem que a Psicologia teria condições de subsidiar a Educação, pela proximidade que existe entre esses campos de saber.

Wanda e Celina contaram que iniciaram suas carreiras, na escola atual, como professoras; não comentaram se já conheciam ou não alguém da instituição, nos levando a entender que foram procurar emprego na escola e acabaram sendo contratadas, mas, na época, como professoras, e somente anos depois assumiram a função de orientadoras educacionais. Wanda, em seu relato, destacou que a política da escola onde trabalha é contratar profissionais que já estão atuando na escola, para colocar em cargos como os de coordenação e orientação educacional. Sua descrição acerca dos critérios de escolha da escola em que trabalha, relativos à contratação de profissionais para o desempenho dessa função (aquela em que ela mesma atua) foi muito interessante. Configurando-se como cargos de confiança, ela os denominou “cargos de acesso”, conforme sua fala:

Então, é o seguinte: os cargos de confiança da escola que são orientação educacional, coordenação pedagógica... são sempre cargos de acesso, nunca cargos de ingresso aqui. Todas as pessoas, que durante esses trinta e quatro anos que eu trabalho aqui, foram orientadores, coordenadores e psicólogos aqui, assumiram as suas funções depois de já estarem aqui dentro (Wanda, psicóloga da escola 6).

Os psicólogos Ana Luiza e Daniel contaram ter realizado, primeiramente, um contato com a escola para, depois, ser convocados para trabalhar na mesma. Ana Luiza fez o contato, levando um currículo, ou um cartão para a direção de uma das escolas (porque trabalha em duas escolas); Daniel contou que não estavam buscando por um psicólogo na

escola e ele, ao divulgar um folder sobre curso a respeito da sua área de pesquisa, que é a violência escolar, acabou sendo chamado para discutir essa sua atividade na escola, junto aos diretores. Após a conversa com estes, disseram que em breve entrariam em contato e foi quando quiseram saber se ele já tinha experiência como orientador educacional, pois gostariam que ele assumisse essa função. Daniel disse que já havia trabalhado como orientador educacional e elaborou um projeto para encaminhar à escola, conforme a solicitação dos diretores e, então, acabou sendo convocado para atuar como orientador, embora deixassem claro que fariam uma experiência de três meses e, caso gostassem do seu trabalho, o contratariam, e foi isso que acabou acontecendo.

Na outra escola em que a Ana Luiza trabalha a situação foi diferente, ela foi indicada por um professor, colega da escola em que já trabalhava.

Um professor de lá veio trabalhar aqui e sugeriu para a coordenação esse trabalho de encontro de pais. Eu vim aqui, apresentei a proposta. O irmão, que era diretor da época, não quis, não sei se por questões financeiras (eu nunca falei com ele, eu falei com a coordenação). E aí, no ano seguinte, ele me ligou convidando se eu não podia vir trabalhar alguns dias aqui para desenvolver o mesmo trabalho que lá. Então eu comecei também com dois dias na semana, o ano passado eu trabalhei três dias na semana, esse ano eu voltei para duas manhãs apenas (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

Assim, de modo geral, os psicólogos são contratados ou por já conhecerem alguém da instituição, e/ou por terem sido indicados por profissionais da própria instituição. Há, também, ocorrência de contratação de psicólogos via análise de currículos ou de propostas encaminhadas à escola, mas é menos frequente. Portanto, as escolas privadas preferem contratar profissionais que, de alguma forma, são seus conhecidos, realizando um convite; ou, ainda, contratam aqueles dos quais têm boas referências, por meio de indicação. Nenhum psicólogo relatou ter passado por um processo seletivo, apenas uma psicóloga suspeita que, assim como houve uma entrevista com a mesma, antes de ser contratada

(embora saiba que tenha sido indicada para trabalhar na escola) outras entrevistas também poderiam ter ocorrido com outros profissionais.

Esses dados convergem com os resultados da pesquisa de Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010) em que o convite (34,4%) e a indicação (24,6%) são formas de acesso bem frequentes nas organizações privadas. O processo seletivo (ou concurso) é mais comum nas empresas e organizações públicas, embora também ocorram nas empresas e organizações privadas (41%). Nossa pesquisa não apontou predominância de processo seletivo, mas, sim, o convite e a indicação como formas de ingresso na escola.

Outro ponto interessante é que alguns psicólogos relataram estar numa atual função, mas isso não significa que iniciaram suas atividades na escola nessa função. Alguns iniciaram como professores e, somente quando conquistaram espaço na escola, foram promovidos para atuarem como psicólogos, coordenadores ou orientadores educacionais. Parece que há uma preferência, nessas escolas privadas, por reorganizar funções dos profissionais internos do que contratar um profissional de fora, que não conhece o funcionamento da instituição. Esse fato nós entendemos estar relacionado à constituição de uma carreira na escola, nos levando a criar a dimensão a seguir para analisar.

4.1.2 *Constituição de uma carreira na escola*

Esse aspecto - *constituição de uma carreira na escola* - conforme comentamos, foi denominado devido a alguns participantes relatarem que realizavam outras atividades no início de seu trabalho na escola, isto é, ainda não desenvolviam a função atual, que é o caso de Wanda, Celina e Carla. No entanto, a Carla não realizava uma atuação formal dentro da instituição, relatando que foi aluna da instituição e manteve um vínculo com a mesma porque sempre participou de um grupo de jovens da igreja vinculada à escola. E sempre trabalhou nesse grupo, dando palestras, além de conhecer os padres, que são os donos da escola, o que permitiu que, em um momento de reestruturação na escola, fosse convocada para a função/cargo de psicóloga. É interessante como, nesse caso, a psicóloga foi contratada para o cargo (escrito no contrato) e função de psicóloga.

A psicóloga Wanda, por atuar há mais de trinta anos na mesma escola, ao contar como foi a sua inserção na mesma disse ter iniciado suas atividades aos dezoito anos,

enquanto ainda cursava Psicologia. Na época, começou a fazer umas substituições quando os professores faltavam e depois acabou se tornando professora registrada, dando aula para o ensino fundamental (primeira série, hoje, segundo ano). Depois de alguns anos, lecionando, se formou psicóloga e, então, surgiu o convite para assumir a função de coordenadora. Durante um tempo, e junto com um cargo, foi proprietária de um berçário, conciliando os dois empregos. Relata que, informalmente, acabou se tornando orientadora educacional na escola.

A psicóloga Celina narrou que iniciou suas atividades na escola em que atua como professora (de pré-escola) e depois de um tempo foi convidada a trabalhar na função de orientadora educacional. Também desenvolvendo o que chamamos de “uma carreira na escola”. No caso de Sandra, Luciana e Denise, as três foram contratadas pela escola para atuarem como orientadoras educacionais. Mas também revelaram que é muito comum os profissionais dessas escolas constituírem uma carreira lá dentro, embora esse não tenha sido o caso delas. As falas das psicólogas Sandra e Denise ilustram esse fato:

Tem uma orientadora educacional que era professora aqui, ela era professora de matemática, e aí ela fez Psicologia, e ela passou, foi chamada... passou pra ser orientadora educacional, e já está aqui há um tempo. Mas veja que começou na escola, aqui dentro como professora, existe isso também. Às vezes foi um ex-aluno... (Sandra, psicóloga da escola 1).

Essa escola ela tem uma característica que as pessoas ficam aqui muito tempo, então muitos profissionais meio que foram crescendo na instituição, eram auxiliares viraram professores, viraram orientadores. Eu fui a primeira orientadora contratada direto como orientadora porque eu já vinha de orientação em outra escola (Denise, psicóloga da escola 3).

A Denise disse ter sido contratada direto como orientadora na atual escola, mas, em outro momento, relevou o seguinte:

Eu trabalhava (na atual escola) em um curso de formação de professores, então, eu tinha um trabalho que era de prestação de serviço, era um vínculo diferente e depois que abriu essa vaga para orientação, eu vim pra cá. Já para essa faixa etária que eu estou até agora (Denise, psicóloga da escola 3).

Isso indica que ela não entrou diretamente na escola como orientadora, antes realizava um trabalho de prestação de serviço e, num dado momento acabou sendo contratada, ou seja, também foi desenvolvendo uma carreira na escola.

Tanto Sandra quanto Denise acreditam que foram contratadas para assumir a função de orientadoras, pois já haviam trabalhado em outras instituições nessa função. Luciana relatou não ter experiência em outras escolas como orientadora educacional, mas foi convocada para a função, pois conhecia a coordenadora e esta a contratou.

Então, a Vilma passou a ser coordenadora, mas ela já era orientadora há um bom tempo. A coordenadora Vilma foi promovida, passou a ser coordenadora e aí ela começou a trabalhar, ampliar o departamento, fazer algumas mudanças e ela achava importante ter eu também dentro desse departamento. Então, por isso que eu acabei aqui (Luciana, psicóloga da escola 2).

Vale comentar que a coordenadora Vilma, a qual ela cita, também possui formação em Psicologia e deixou de ser orientadora para atuar na função coordenadora pedagógica.

4.1.3 Preferência de formação profissional para exercer a função de Orientador Educacional (O.E.)

Encontramos também, nos relatos dos psicólogos, um aspecto que denominamos *preferência de formação profissional para exercer a função de O.E.*, pois tivemos psicólogos que refletiram um pouco acerca da preferência do profissional de psicologia ou de pedagogia para assumir a função de orientador educacional. Na opinião da Sandra, tanto

o pedagogo quanto o psicólogo são contratados para atuarem nessa função, mas diz que conhece mais psicólogos nessa função. Na escola em que está trabalhando, a maioria dos orientadores educacionais são formados em psicologia.

Eu vou te dizer uma coisa assim, acho que oitenta por cento, se não for mais, dos orientadores educacionais dessa escola são psicólogos. Praticamente todos ou poucos não são, tem alguma outra formação. Então, talvez já tenha uma coisa da escola de querer psicólogo para esse cargo, quer dizer, não me lembro de ter sido uma coisa assim, tinha que ser, mas como eu já estava na função acho que isso falou mais alto para a escola... (...) E vou te falar, nas outras escolas que eu trabalhei, trabalhei em duas escolas antes daqui, a maioria era psicólogos. E geralmente é o psicólogo ou o pedagogo, mas eu na minha experiência, que não é geral, com todas as escolas e tal, eu sempre trabalhei mais com psicólogos nessa função, é dado bastante a contratação do psicólogo (Sandra, psicóloga da escola 1).

Já no caso da escola na qual Denise atua, e onde também há vários orientadores educacionais, esta revelou que a maioria deles possui formação em pedagogia e não em psicologia, como acontece na escola que atua Sandra.

Das minhas colegas que trabalham aqui nessa unidade: duas. Das outras unidades, tem... é varia, dependendo da unidade tem três ou quatro orientadores e aí alguns vem da Psicologia e outros da Pedagogia. Mas a maioria vem da Pedagogia (Denise, psicóloga da escola 3).

O psicólogo Daniel, em um momento de sua fala, disse que elaborou um projeto das atividades que faria na escola, isso antes de ser efetivamente contratado, entendendo ser diferente a atuação de um orientador educacional psicólogo, de um orientador educacional pedagogo.

Eu peguei e montei um projeto básico, contemplando as possibilidades e ações de um orientador educacional, de

formação em psicologia, porque a coisa vinha sendo conduzida nessa escola por alguém com formação em pedagogia (Daniel, psicólogo da escola 10).

Sobre essa questão acerca de qual profissional deve atuar na função de orientador educacional, se é o psicólogo ou o pedagogo, podemos dizer que cada instituição decide qual profissional tem preferência para contratar para exercer essa função. Analisando historicamente, a legislação brasileira, ao buscar padronizar os lugares e papéis educacionais, acabou dando enfoque para o profissional de pedagogia atuar na função de orientação educacional. E a escola, ao contratar um psicólogo para esta função de O.E., está considerando-o como um profissional da educação que pode contribuir com as tarefas que lhe são delegadas. Além disso, não podemos ocultar que a O.E. foi, historicamente, assumida pelos psicólogos, remetendo aos Estados Unidos e, até hoje, atribuição realizada por esses profissionais.

Conforme Saviani (1996) “o orientador é antes de tudo um educador” (p. 211) e a finalidade do seu trabalho é a atividade educativa e política. Este profissional, seja ele pedagogo ou psicólogo, não deve cair na armadilha de realizar uma tarefa apenas técnica, pois dessa forma deslocaria o que é essencial no processo educativo (se voltar para a qualidade efetiva do ensino, discutir os conteúdos, organizar o processo de ensino, ser um profissional conscientizador). A postura crítica desse profissional e as metas pautadas em mudanças devem ser atitudes norteadoras na sua trajetória profissional, independente da sua formação.

De fato é muito interessante notar que o psicólogo tem ganhado espaço de atuação no interior das escolas privadas, não tanto na função de psicólogos ou psicólogos escolares, mas, sim, como orientadores educacionais. Ao analisarmos as modalidades de atuação, tarefas que estes profissionais desenvolvem na escola privada, esclarece-se o papel desempenhado (inclusive, esperado) pelos mesmos - o que conseguem realizar (práticas) e o que não conseguem (desafios) - além de investigar, conforme relato dos contratantes o que é esperado que o psicólogo ou orientador educacional desenvolva, qual motivo de convocar um psicólogo ou orientador educacional na escola.

4.1.4 Nomenclatura da função exercida pelos psicólogos

Um aspecto importante para analisar é o que denominamos de *nomenclatura da função*, pois nos chamou a atenção a variedade de nomes que os psicólogos relataram ser atribuídos às funções que exercem nas escolas. Tais nomenclaturas foram relatadas por eles: **orientador educacional, orientador educacional e pedagógico (ou orientador pedagógico e educacional), orientador pedagógico, coordenador, auxiliar de direção/coordenação, psicólogo escolar, psicólogo**. Além de obtermos essas nomenclaturas por meio das entrevistas realizadas, pudemos, também, por meio dos questionários, conseguir os nomes atribuídos à função que os psicólogos exercem na escola (ver página 106, Figura 03 - *Função exercida na escola*).

Alguns psicólogos relataram que na atual escola exercem uma determinada função, com um nome específico atribuído pela escola, no entanto, já trabalharam em outras escolas exercendo praticamente as mesmas atividades, cuja nomenclatura atribuída para a função era outra. É o caso de Sandra e de Denise:

(...) Eu trabalhava em outras escolas, sempre como orientadora educacional. Dependendo da escola, então vou te dizer, as vezes era orientadora educacional, as vezes orientadora educacional e pedagógico, dependendo da nomenclatura que a escola dá, a função que a escola coloca, ou psicólogo escolar (Sandra, psicóloga da escola 1).

Antes disso eu já trabalhava como coordenadora, daí era orientadora pedagógica e educacional também em uma outra escola menor, de Educação Infantil (...). Então, a função do orientador ela é uma função que foi se constituindo na escola (atual) com o tempo. Antes tinha um coordenador que acumulava a função de coordenador e orientador. Conforme a escola foi crescendo, criou-se essa nova função que é orientador pedagógico por série, que é o que eu faço hoje (Denise, psicóloga da escola 3).

Diante da fala das participantes, Sandra, por exemplo, acredita que cada escola escolhe a nomenclatura que deve atribuir para a função a ser exercida pelo psicólogo. Apenas uma psicóloga trabalha em duas escolas, simultaneamente, e também reforça essa ideia, sendo que em cada escola recebe uma nomenclatura diferente da outra. Embora, nesse caso, afirma que realiza atuações também diferentes, em cada escola. Vejamos sua fala:

A minha função lá [na escola 9b] foi criando ramificações, então, além de psicóloga, como eu te falei... eu estou na equipe de coordenação (...) Só que aqui [na escola 9a, onde a entrevista foi realizada] eu faço somente trabalho... papel de psicólogo, tem as coordenadoras, então, cada um tem a sua função (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

Ao tomarmos como referência o estudo desenvolvido por Barbosa e Souza (2012) percebemos que a questão da nomenclatura dada para a função que o psicólogo vai exercer na escola não está relacionada apenas à escolha aleatória de um nome conforme o critério de cada escola. Quando essas autoras analisam as nomenclaturas “Psicologia Educacional”, “Psicologia Escolar”, “Psicologia da Educação”, “Psicologia na Educação” entre outras, apontam que, ao longo da história, a definição de Psicologia Escolar e Educacional passou por várias transformações conceituais. Por isso, foi fundamental traçar um percurso histórico envolvido nesse conjunto de nomenclaturas para compreender a constituição dessas nomeações e as suas finalidades e distinções. Com isso, as autoras afirmam que “a análise histórica dessas configurações revelou que essas diversas terminologias não são meramente uma questão de escolha de nomenclaturas que denominam o mesmo fenômeno” (p.165).

Ainda conforme as autoras, “Em termos gerais, a definição mostra Psicologia Educacional e da Educação como sinônimos e correspondem à *teorização* ou produção de saberes sobre o processo educativo e a Psicologia Escolar como um campo de atuação ou *prática* do psicólogo em contextos educativos diversos” (p.165). No entanto, essas diferenciações entre teoria e prática foram historicamente constituídas na Psicologia Escolar e Educacional pela influência estadunidense, e isso significa que há relação dessas diferenciações de acordo com contextos e momentos históricos.

Ribeiro (2011) também aponta que uma terminologia, ou a nomeação de algo, implica que esta carrega não só um significado, mas “o pensamento das teorias dominantes em cada época e expressa a identidade e as representações sociais vigentes” (p.29). Buscamos esse autor, pois ele explica que a orientação, enquanto nomeação, foi delimitada e dividida em três grandes áreas no começo de sua existência: a Orientação Educacional (OE); a Orientação Vocacional (OV) e a Orientação Profissional (OP). Não nos cabe, aqui, adentrarmos nas especificidades da área voltada à Orientação Vocacional Profissional, mas é interessante resgatarmos, que segundo esse autor, cada uma dessas áreas (OE; OV e OP), ao serem divididas, teriam enfoques diferenciados e a elas seriam esperadas atividades e atuações diferentes.

Enquanto à Orientação Vocacional estaria mais voltada ao auxílio do jovem que está prestes a ingressar em um curso de nível superior e a Orientação Profissional mais focada no auxílio do indivíduo para ingressar no mercado de trabalho, a Orientação Educacional “atuaria no interior das instituições educacionais sendo responsável pelo auxílio ao indivíduo como um todo, ou seja, em todas as esferas do seu desenvolvimento (pessoal, profissional, comunitário, social, educacional, sexual, familiar)” (Ribeiro, 2011, p.23). O autor ainda assinala que Frank Parsons foi o precursor da Orientação no mundo, sendo um dos primeiros a sistematizar trabalhos de Orientação em Boston (EUA), a partir de 1908. Esse dado acerca das nomeações e terminologias dadas à Orientação nos ajuda a esclarecer eventuais confusões que fazemos quando pensamos nesse termo Orientação Educacional (O.E.), que tem aparecido com tanta frequência, como temos visto, nas funções designadas pelos psicólogos.

Essas variedades de denominações também acabam por manifestar como, historicamente, a questão da função não tem um lugar claramente delimitado no interior da Educação, implicando em que tanto a área da Psicologia como da Pedagogia acabam utilizando essas diversas nomenclaturas. Além disso, a diversidade de um nome dado a uma determinada função pode revelar a dificuldade em encontrar, de fato, um conjunto de atribuições que seriam esperadas deste profissional no interior do trabalho educacional.

4.2 *Limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios dos psicólogos*

Ainda quanto às condições de trabalho dos psicólogos que atuam na rede de ensino particular, entram em foco os limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios que os mesmos relatam enfrentar. Vale, então, analisarmos comparativamente as diferenças e/ou semelhanças quanto a algumas condições de trabalho, principalmente quanto às dificuldades/obstáculos e desafios que os psicólogos se deparam para o desenvolvimento do seu trabalho nas redes pública e privada de ensino. E, posteriormente, quanto ao sentimento de valorização e possibilidades de sua atuação. Dados secundários serão utilizados para a discussão da rede pública de Educação, especialmente resultados da pesquisa de livre docência realizada pela professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, defendida no ano de 2010. O objetivo foi identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, buscando compreender como comparecem elementos de criticidade, pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional.

A partir do mapeamento dos serviços oferecidos pelos psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, foram pesquisados 133 municípios desse estado, sendo que em 61 deles atuam psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação, e puderam participar 108 profissionais. Questionários foram respondidos para a construção de perfis dos participantes e entrevistas, em nove municípios, foram realizadas para aprofundar as questões referentes à história dos serviços de atendimento, concepções do trabalho e como tem se dado essa atuação de psicólogos na rede pública de Educação. A produção da área de Psicologia Escolar e Educacional também foi analisada, no que se refere à atuação do psicólogo, de 2000 a 2007 (M.P.R. Souza, 2010).

Com relação à presente pesquisa, encontramos seis aspectos que se referem a *limites, dificuldades, obstáculos, preocupações e desafios dos psicólogos* para serem analisados, sendo eles: 2.1) *Muita demanda e sensação de falta de tempo para executá-la*; 2.2) *Dificuldade em formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos estudantes*; 2.3) *Concepções e expectativas da escola diferente da proposta de trabalho do psicólogo*; 2.4) *Inclusão de estudantes com necessidades especiais*; 2.5) *Falta de contato com outros psicólogos para discutir práticas*; 2.6) *Nenhuma dificuldade apontada pelos profissionais de psicologia*.

4.2.1 Muita demanda e sensação de falta de tempo para executá-la

Os psicólogos Daniel, Sandra, Denise e Ana Luiza, estando os três primeiros na função de orientador educacional, relataram que a sensação de “falta de tempo” seria uma dificuldade a ser enfrentada. Mesmo para os profissionais que atuam menos de 30h semanais quanto para aqueles que atuam por volta de 40 horas semanais. O psicólogo Daniel diz que se pudesse mudar algo em seu trabalho seria essa questão das horas para atuar na escola: “Eu gostaria de ter um contrato com tempo integral porque falta tempo. Essa é uma coisa que eu faria” (Daniel, psicólogo da escola 10). Nesse caso, as vinte e cinco horas semanais de trabalho desse profissional não são suficientes e acaba sendo um impedimento para a concretização de todas as tarefas a serem realizadas. Essa carga horária de 25 horas semanais, enquanto espaço de trabalho do Daniel, é limitada pela instituição, pois ele teria disponibilidade para atuar em uma carga horária maior.

A psicóloga Ana Luiza relatou que gostaria de ter mais tempo na escola para poder desenvolver suas tarefas, mas ela atua em duas escolas particulares. Em uma das escolas atua vinte e seis horas semanais e na outra, a qual se referiu no relato abaixo, atua dez horas semanais. Também entendemos que dez horas semanais viabiliza pouco espaço para a concretização das tarefas previstas. E diante disso, perguntamos: que trabalho é possível realizar em tão poucas horas semanais? Em um espaço tão limitado de tempo concedido, pouco essa psicóloga consegue participar das discussões, do planejamento, decisões e organização da prática pedagógica, exceto por atuações pontuais de atendimento aos estudantes e atendimento aos pais, além de alguns projetos temáticos voltados para os estudantes (sexualidade, orientação profissional, consumo de drogas, adolescência, entre outros) desenvolvidos com a orientadora educacional ou com outro professor, como a mesma relata. Na fala da psicóloga:

Eu acho que a dificuldade é a falta de tempo. Se eu tivesse mais tempo, eu faria mais coisas, entendeu? Aqui, talvez, trave algumas... Por exemplo, a professora de Educação Física pediu aquele projeto. Só que a professora de Educação Física só está aqui de terça e eu estou de terça e quinta. Quer dizer, ela está quase todos os dias, mas o único dia que nós estamos juntas é na terça, porque de quinta ela

não vem. Então, aí trava um pouco por conta de tempo. Se eu tivesse mais dias na escola, nós conseguiríamos fazer isso melhor. Então, as vezes por falta de tempo: “Ah, vamos desenvolver um projeto lá (escola 9b)”. Às vezes eu esqueço. Ou então, a tia da limpeza fala assim: “Precisamos marcar a dinâmica”. Então, você esquece algumas coisas por falta de tempo porque você precisa organizar outras. Eu queria mais tempo lá (escola 9b) para poder fazer mais coisas, entendeu? Só que daí eu fico dividida: é lá (escola 9b) ou é aqui (escola 9a), é aqui (escola 9a) ou lá (escola 9b)? Só que eu quero crescer, eu quero mais. Então, é mais nesse sentido (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

No caso das psicólogas que atuam por volta de quarenta horas semanais entendemos que essa sensação de falta de tempo está associada a uma confiança de que sua função está definida/planejada para uma grande demanda, principalmente aquela que envolve acompanhar estudantes, suas famílias e professores. Segundo a fala das psicólogas:

[...] falta de tempo pra fazer tudo que gostaria ou, é isso, a demanda sempre é grande e você sempre acha que não vai dar conta. Tem momentos do ano, enfim, que você tem que escrever muitos relatórios e são muitos alunos. Eu diria assim, talvez se tivesse menos alunos pra acompanhar, poderia ser melhor. Eu diria que talvez, o número de alunos por tempo e pro grau de atividades que a gente tem que fazer (Sandra, psicóloga da escola 1).

É, a gente tem uma questão que é, enfim, central e inevitável que é o tempo. Tem muita coisa para ser feita em um período de tempo que é curto. E que a gente já está aqui praticamente período integral. Eu não estou na escola dois períodos, uma manhã e uma tarde, sendo que eu estou aqui uma noite.

Então, de fato para encaixar tudo o que a gente tem para fazer é corrido, a gente brinca que a gente equilibra um pouco o prato, a gente está cada hora fazendo uma coisa. Mas isso eu acho que é um pouco da dinâmica da escola, acho que é uma característica da escola e da função também. Eu acho que é uma interface mesmo que o orientador fica que ele centraliza, parece que é onde muitas coisas deságuam, então, não tem muito como fazer diferente. A gente até pensa, a gente pensa muito nisso: “Ter uma pessoa para dividir o trabalho ou separar por período”, mas aí a escola não aguenta. Acaba ficando financeiramente inviável porque já ter um orientador por série já é um super privilégio, são pouquíssimas escolas que tem, esse rodízio que a gente faz nos três anos, para poder acompanhar as crianças já é um diferencial muito grande, que a gente tem aqui (Denise, psicóloga da escola 3).

Ao ser indagadas sobre o que seria possível fazer para superar a “sensação de falta de tempo” para executar todas as tarefas, a psicóloga Ana Luiza relatou que teria que abandonar o emprego de uma das escolas para poder se dedicar melhor a apenas uma, mas disse que não estava disposta a abandonar nenhuma das escolas. A psicóloga Denise explicou que vê poucas saídas para mudar essa situação, até cogitou dois orientadores por série, ao invés de um, tendo um de manhã e outro à tarde, mas acha que outras limitações entrariam, por exemplo, aumentar as reuniões de grupos série com os professores. Então, diz que não há muito o que fazer, “[...] a gente sempre se sente meio devendo, tem sempre alguém para quem a gente não deu a devida atenção. Mas é um pouco o jeito que a coisa funciona” (Denise, psicóloga da escola 3). E a psicóloga Sandra relata que o seu trabalho poderia ser melhor se tivesse menos estudantes para acompanhar. “Um número menor de alunos para acompanhar e de demandas, de atividades, que é isso, a gente acaba pegando um pouco o pedagógico também, então, tem época que a gente tem que fazer muita coisa para além de estar só com o foco de acompanhamento de alunos (Sandra, psicóloga da escola 1).

Com relação aos psicólogos entenderem como uma dificuldade ou entrave para a realização de suas tarefas a sensação de falta de tempo para executá-las, entendemos ser

importante discutir dois aspectos. O primeiro diz respeito à configuração do trabalho em uma sociedade capitalista; o segundo remete a certo grau de alienação de alguns desses profissionais, por visualizarem que apenas isso seria uma dificuldade.

É oportuno discutir, primeiramente, a categoria trabalho, na concepção marxiana, no bojo da sociedade capitalista como modo de produção. Sociedade que implica, dentre outros fatos, divisão de classes, propriedade privada e meios de produção no domínio da minoria dos homens e separação entre trabalho intelectual e manual. O trabalho, para Marx (1932/2010), é atividade especificamente humana, que implica planejamento e finalidade (no qual finda o conjunto das objetivações) e é a mediação entre a sociedade e a natureza. Logo, a principal força produtiva é o trabalho, enquanto produção material para a vida social. O homem, criativo em sua essência, deveria se constituir pelo trabalho e se realizar nele, pois o trabalho, enquanto atividade livre, é emancipador. A questão é que, na sociedade capitalista, o produto do meu trabalho não me pertence, eu não me reconheço nele e não reconheço nos outros. O trabalho, ao invés de garantir a realização, se opõe como negação aos homens, como um trabalho não emancipado, o que Marx denomina de trabalho alienado ou trabalho estranhado.

Explicaremos melhor. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (1932/2010) analisa a alienação no processo de trabalho, na sociedade de classe, sob o ponto de vista de três dimensões. A primeira é a alienação com o próprio trabalho, ou seja, da relação do homem com o seu trabalho, uma vez que este ao não ser dirigido ou controlado pelo trabalhador torna-se alheio a ele. Igualmente, o trabalho enquanto atividade vital passa a ser apenas um meio para satisfação da necessidade de manutenção da existência física. A segunda dimensão é a alienação do gênero humano, da essência humana, do outro, na medida em que o homem não se apropria dos instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade. E a terceira é a alienação com o produto de seu trabalho, que pertence a outro homem (que não produz sobre a produção) e não ao trabalhador.

Conforme Martins (2009), embasada em Marx, a alienação do ponto de vista do produto do trabalho, e não propriamente do ponto de vista do trabalhador, implica em compreendermos que na sociedade capitalista o produto do trabalho não se materializa em um objeto físico, no caso do professor. Estendendo para o caso do psicólogo, no qual o produto do seu trabalho é educativo, assim como o do educador, promovendo a humanização ao propiciar condições para a apropriação do saber historicamente elaborado pelos homens, a alienação desse profissional vai comprometer a qualidade desse produto

de seu trabalho. Diferente da alienação de um trabalhador operário, cuja alienação não interferirá na qualidade do produto-objeto que ajudou a construir.

A alienação produz, ainda, negação e supressão da relação consciente com a vida social, dando lugar a uma existência espontânea, que por sua vez, é ideologicamente imposta e aceita. Esta ausência de relacionamento consciente com a existência implica a submissão dos indivíduos às situações que produzem tais fatos, vistos, então, enquanto ‘normais, naturais’ e, conseqüentemente, independente de suas ações” (Martins, 2009, p.145).

Ainda quanto ao trabalho em uma sociedade capitalista, entendemos que os relatos sobre a demanda ser muito grande e o tempo insuficiente denotam que a escola privada, funcionando enquanto uma empresa, contrata funcionários para serem responsáveis por várias tarefas ou por uma grande demanda, pois contratar mais profissionais implicaria em gastos maiores para a empresa. A crítica da economia de Marx, estando comprometida com o ponto de vista do proletariado, discute a exploração da força de trabalho pelo capital (numa relação de exploração e dominação). Nesse sentido, exploração do trabalho assalariado, visando o lucro. No âmbito dessa questão, é pertinente discutirmos, brevemente, a mercantilização do ensino no Brasil. Mercantilização porque estamos entendendo por mercadoria tudo aquilo que é produto de um trabalho social, considerando que na sociedade capitalista tudo se converte em mercadoria. Esta passa por todas as relações sociais e não existe apenas no setor econômico. E não podemos negar que nas escolas privadas há troca de mercadorias. Podemos afirmar que, nessas escolas, a educação formal e o conhecimento científico são vendidos como mercadoria.

Assim, antes do período da ditadura militar, no Brasil, o setor empresarial na educação já existia, mas nesse contexto, esses acontecimentos ficaram disfarçados sob uma legislação que proibia as instituições de ensino visarem o lucro. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na legislação complementar, acelerou o seu crescimento (Oliveira, 2009). Para esse autor, a educação se transformou em importante mercadoria. Impedir a mercantilização da educação por meio de proibições legais são tentativas que

mostram-se mais protocolares do que eficazes. A antiga proibição de as instituições educacionais auferirem lucro mostrou isso.

A preocupação radica-se em que a desenfreada mercantilização da educação vem atrelada ao risco de perda do real papel e função da escola, colocando-se em primeiro plano a busca de lucro. Nas palavras do autor: “Parece-me que reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito e papel da educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades” (Oliveira, 2009, p.13).

Para complementar, convém discutir se há ou não extração de mais-valia⁴⁰ no setor terciário, pois as escolas privadas encontram-se nesse setor da economia enquanto serviço (educação) prestado à população. No caso das escolas públicas, não podemos dizer que há extração de mais-valia. Mas na organização das escolas privadas, enquanto empresas, há de alguma maneira a apropriação da mais-valia por meio da exploração do trabalho assalariado. No setor terciário, pode-se dizer que há agregação de valor, mas não de produção de mais-valia para o capital. O psicólogo, por exemplo, ao trabalhar em sua clínica de atendimento particular, não produz mais-valia, mas o psicólogo contratado por uma escola privada, assim como os professores e demais funcionários, são trabalhadores assalariados, existindo de alguma maneira a extração de mais-valia e lucro por parte da empresa.

Com relação alguns dos profissionais de psicologia comentarem que apenas a falta de tempo seria uma dificuldade para o desempenho de seus trabalhos, entendemos que isso pode estar relacionado ao fato de realizarem as tarefas previstas para a função, estando de acordo com o que esperam que eles realizem. Com exceção de um profissional de psicologia, todos acatam o que a escola espera que eles desenvolvam, não existindo um conflito ou um posicionamento desses profissionais para sugerir outras atividades que poderiam ser desempenhadas por psicólogos para contribuir com a educação escolar dos estudantes. Essa postura talvez se explique pelo fato de se mostrarem receosos de propor

⁴⁰ A definição explicitada por Bottomore (2001), embasando-se na teoria de Marx, acerca da extração de mais-valia é quando há exploração, ou seja, a classe trabalhadora produz “um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (p.227). Se no capitalismo, a forma de produção é a produção de mercadorias, “a mais-valia é [...] o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca” (p.227). O capitalista, portanto, se apropria dos resultados do trabalho excedente, isto é, aquilo que não é pago ao trabalhador e, dessa forma, o excedente toma a forma de lucro.

outra prática que extrapole a função prevista, expondo-se ao risco de ser demitidos. Por outro viés, pode estar relacionada a uma alienação vinculada ao despreparo e pouca clareza acerca de quais atividades o psicólogo pode desenvolver para contribuir com a Educação. É provável que isso se deva à formação profissional deficiente recebida nessa área da Psicologia Escolar e Educacional⁴¹.

Há, ainda, outra possibilidade de pensarmos num processo de alienação por parte dos profissionais de psicologia. Diz respeito ao seguinte: se há um profissional que considera seu espaço de trabalho não integrado junto à equipe pedagógica, no sentido de não participação do processo de planejamento, do Projeto Político Pedagógico, se ele não participa dos espaços de decisão, de organização da prática pedagógica, se ele fica apenas restrito a atender um estudante, atender um pai e encaminhar, podemos dizer que temos um processo de alienação do trabalho. Pois não há a participação do processo educacional como um todo, na sua totalidade. O profissional vai apenas ter acesso a um aspecto desse processo formativo, por exemplo, no momento em que o estudante não acompanha a proposta educativa, não vai bem, tem uma dúvida. Nesse cenário, o profissional de psicologia ficaria à frente apenas de um fragmento do processo, o que pode alijá-lo do contexto global. No contraponto, quando o profissional tem acesso a um conjunto de decisões, quando há maior clareza e especificidade relativa às finalidades do trabalho em sua total conjuntura, favorece-se sua atuação no contexto de atendimento de entrevista, ou conversa, seja com os alunos, que apresentem dificuldades, ou com seus pais, em que momento desse processo isso acontece. Faz mais sentido um trabalho do psicólogo no qual se tenha mais elementos para pensar a queixa, o encaminhamento até ele, pois a partir de então é que poderá entender o que está levando esse estudante a ser uma expressão da escola. Expressão, muitas vezes, de um currículo fragmentário, expressão de uma temática difícil de lidar na sala de aula, ou uma forma de organização dos estudos que esse estudante não acompanha, ou até porque está vivendo um momento de sofrimento por outros motivos, mas que isso está sendo expressado em sua escolarização.

Asbahr (2005), em sua pesquisa de mestrado, ressalta a importância do relato de professores que, de fato, vivenciaram, participaram da produção/construção do Projeto Político Pedagógico. Elucida o quanto que isso representava para eles um compromisso com a própria finalidade da educação, do processo educativo, e o quanto eles lamentam quando perdem esse lugar de participação, de elaboração/execução desse projeto. A

⁴¹ Sobre a questão da formação dos profissionais de psicologia discutiremos mais adiante.

participação de todos os atores escolares na construção do Projeto Político Pedagógico é importante não só para uma melhor organização das ações pedagógicas como, também, segundo a autora, quando se consegue integrar o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica, garantindo-se elementos para a humanização docente, e acrescentamos, inclusive, dos demais profissionais da escola, estudantes e participantes da vida escolar.

Então, no caso do profissional de psicologia que está na escola privada, se o seu espaço de atuação é muito delimitado, voltado apenas ao atendimento do estudante e da família, o psicólogo é alijado da compreensão da totalidade do processo pedagógico, e, portanto, não lhe será oportunizada a apropriação de elementos para entender a demanda, a queixa, o encaminhamento que chegam até ele. O desconhecimento dessa totalidade poderia ser evitado, diante a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como, a participação em reuniões coletivas, com os professores, com coordenador pedagógico, vivenciando o dia-a-dia da escola e não sendo chamado apenas para resolver conflitos pontuais, específicos.

De fato, alguns profissionais de psicologia, como Ana Luiza (na escola 9a), Carla, Daniel, Wanda, Luciana, Celi são solicitados para realizar atendimentos pontuais, existindo espaços de discussões com outros profissionais da equipe da escola e professores mas principalmente para tratar de casos de estudantes e famílias. A psicóloga Carla, por exemplo, relata que questões relacionadas com planejamento de aula, orientação de professores em sala de aula e orientação de pais com relação a queixas e questionamentos sobre o método de ensino são funções que cabem à coordenadora pedagógica. Já questões relacionadas às dificuldades pedagógicas das crianças ficam sob a responsabilidade da assistente pedagógica; além disso, há o orientador de convivência, que é, segundo Carla, o antigo orientador disciplinar, quem cuida dos conflitos do dia-a-dia das crianças e das sanções disciplinares (advertência, observação e suspensão), enfim, sobre questões relacionadas à indisciplina, tem uma pessoa responsável por isso. Cabe à psicóloga Carla lidar com aquilo que diz respeito a questões “emocionais” dos estudantes: “[...] *é muito mais uma demanda para dar conta de alguma coisa emocional que atravessa o aprendizado ou a socialização dela na escola*”. A psicóloga ainda explica que seus espaços de diálogos e discussões com os outros profissionais da equipe da escola ocorrem da seguinte maneira:

Porque assim sobra para mim aquilo que a gente percebe que não está com foco no pedagógico, não está com foco no disciplinar, tem alguma coisa emocional acontecendo com essa criança, pode estar atravessando o disciplinar (aí eu faço junto com o disciplinar), pode estar atravessando o pedagógico (eu faço junto com o pedagógico), pode estar atravessando a relação da professora com a classe e aí eu faço junto com a coordenadora pedagógica alguma intervenção, algum... o que a gente pode fazer para ajudar isso. E aí eu vou desde atender a própria criança, sei lá, que está chorando no meio do recreio porque diz que não tem amigos, por exemplo. Até atender a mãe, o pai que vem com uma demanda que, às vezes, nem é da escola, às vezes: “Olha, ele está muito agitado de noite, não tem dormido mais e não consegue me dizer por quê. Me ajuda a pensar?” (Carla, psicóloga da escola 8).

Esse relato é muito interessante, pois revela uma tentativa de estabelecer espaços de trabalho integrado entre a psicóloga e algum membro da equipe, no entanto, percebemos o quanto as funções dos profissionais dessa equipe são compartimentalizadas, e pouco se comunicam entre si, com prejuízo dos espaços de discussão devido à organização da escola em uma estrutura fragmentada. Não fica evidente a participação da psicóloga no processo de planejamento, de organização da prática pedagógica, inclusive do Projeto Político Pedagógico, não participando dos espaços de decisão em grupo, ficando restrita a atender questões pontuais que envolvam estudantes, com suspeita de “questões emocionais” que “atravessam” o comportamento ou rendimento escolar.

No caso dessa escola, não conseguimos entrevistar o responsável pela contratação dessa psicóloga, entramos em contato com o mesmo, via *email*, mas não tivemos resposta quanto à aceitação para participar da pesquisa. Mas nas escolas em que conseguimos entrevistar os contratantes, alguns relataram valorizar que o psicólogo tenha “boa capacidade de se relacionar em equipe”, mas isso não significa propriamente valorizar um trabalho em equipe que envolva discussões e planejamentos pedagógicos. Além disso, podemos ter um trabalho “em equipe”, mas para qual finalidade? Se for para discutir casos

pontuais de estudantes e famílias, entendemos que o espaço continuará restrito se não houver um envolvimento do psicólogo quanto à participação no processo de planejamento, dos espaços de decisão, de organização também da prática pedagógica.

A psicóloga Celina também afirma que o seu trabalho é realizado em conjunto e reuniões semanais ocorrem com a equipe (professores e coordenadora), mas novamente notamos que as discussões que envolvem a participação da psicóloga são restritas para discutir casos de estudantes e acompanhamento de desempenho de aprendizagem pelas notas e questões disciplinares, conforme ela narra:

É lógico, nem tudo é muito aceito, nesse sentido. Mas assim, eu acho que eu tenho abertura para discutir algum caso, para poder tomar alguma atitude. Eu acho que isso é muito positivo. Agora com a Amanda que é coordenadora “Olha, Amanda, vou te elogiar”. Eu acho que esse olhar dela do dia a dia do aluno, de lição de casa, de notas, a gente está sempre em sintonia. Por exemplo, ela fala para mim: “Celina, olha, esse aluno não está fazendo lição, liga (para os pais). Toma uma atitude”. Ela vai me dando essas mensagens, você entendeu? Então, isso a gente tem, sabe assim? Advertência dada, falta de uniforme. De uma certa forma, uma está sempre ajudando a outra nisso. A gente tem muito... porque no final é o trabalho conjunto, não é o meu trabalho e o trabalho da Amanda, é o nosso trabalho (Celina, psicóloga da escola 7).

Nas escolas em que atuam os psicólogos entrevistados, notamos que existe algum tipo de trabalho em equipe, mas apenas alguns psicólogos demonstraram efetivamente participar das discussões pedagógicas, como é o caso da psicóloga Denise, ficando claro, inclusive, sua participação na construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico. De modo geral, o psicólogo que atua no interior da escola privada não revela se sentir desamparado no que diz respeito a trabalhar em equipe e participar de reuniões ou espaços para discutir e pensar junto com outros profissionais da escola soluções para as dificuldades que aparecem. Apenas uma psicóloga relatou sentir falta de discussões, embora não com a equipe da escola, mas, sim, com outros profissionais da área de

psicologia escolar e educacional para conversarem sobre as práticas que estão exercendo. Essa psicóloga, Ana Luiza, atua em duas escolas e nas duas é a única da equipe com formação em Psicologia. Esse aspecto é tratado no tópico 2.5: *Falta de contato com outros psicólogos para discutir práticas*.

Convém complementar como se organiza o trabalho em equipe do qual a psicóloga Denise, enquanto orientadora educacional/pedagógica, faz parte.

Então, meu trabalho aqui na escola eu divido ele em três frentes principais. Eu trabalho um pouco com a manutenção do projeto pedagógico. Então, a gente tem encontros que são só da equipe técnica, coordenadores, diretores e orientadores, que a gente trabalha um pouco da concepção da escola, de coisas que vão ser mudadas dentro do PPP, por exemplo, a questão da inclusão.[...] Tem esse trabalho que é quase que um estudo que a gente faz para a manutenção do Projeto Pedagógico da escola, depois tem o acompanhamento dos professores e o acompanhamento das crianças e famílias. [...] E a gente tem reuniões com professores, a gente tem reuniões semanais de três horas, dentro da carga horária de trabalho nossa, toda terça-feira das seis as nove a gente faz reunião com professores, para tratar ou de temas mais voltados à concepção da escola ou eventualmente mergulhar em uma área específica, então, nós vamos trabalhar um pouco mais algumas questões de matemática, ou de línguas, ou de ciências ou de artes, então, a gente tem esses encontros. E aí eu faço, eu divido o meu tempo entre: o acompanhamento dos professores e também a organização do trabalho. Que conteúdos que já estão previstos e os conteúdos não são definidos de cima pra baixo (que a gente brinca), são definidos junto com os professores. Os projetos são formulados pela equipe da série, então, a turma do segundo ano senta, ou em uma reunião dessa ou em um momento de planejamento e avalia o que vai ser trabalhado, a gente tem alguns que já são definidos mensais

até em consonância com MEC, com os referenciais curriculares, e outros a gente mesmo lendo um pouco as demandas dos grupos da escola a gente mesmo produz. E aí eu também faço entrevistas com os pais, duas vezes por semana, eu deixo a agenda aberta para caso os pais quiserem marcar comigo ou eu mesma solicito, a partir das conversas com as crianças e com os professores, que eu faço. Eu não entro em sala de aula para trabalhar diretamente com as crianças, mas eu entro bastante em sala de aula para acompanhar a prática do professor e nisso eu também acompanho um pouco as crianças (Denise, psicóloga da escola 3).

Esse relato apresenta um trabalho desenvolvido em que há espaço de formação, planejamento e discussão em conjunto, sendo que a orientadora educacional entrevistada participa de todas as frentes, o que não sugere um trabalho fragmentado. Nesse caso, a psicóloga ao explicar qual o cargo que exerce na escola fez questão de frisar que é a de “orientadora pedagógica e educacional”. No subcapítulo “4.8 *Sou orientador educacional?*”, na página 240, discutimos que a nomenclatura e função estabelecida para o “orientador pedagógico” se assemelha ao de “coordenador pedagógico”. Diante disso, essa nomenclatura de “orientador pedagógico” atribui funções diversas daquelas de orientador educacional, e talvez seja isso que acabe determinando o lugar que essa psicóloga ocupa ao participar de reuniões coletivas que envolvem decisões pedagógicas e formação de professores, o que não se constatou em outros casos em que o psicólogo se encontra na função de “orientador educacional” ou psicólogo.

No âmbito da rede pública de educação, M.P.R Souza (2010) explica que essa questão do trabalho em equipe não é regular, da mesma maneira que temos percebido no caso das escolas privadas. Segundo a autora, um trabalho em equipe depende muito da conjuntura das condições de trabalho nas quais os psicólogos estão inseridos. Inclusive, a inserção desses profissionais nos Serviços de Psicologia públicos varia muito, quanto a diversos aspectos: cargo, função, carga horária, plano de carreira, remuneração e formas de contratação e organização do trabalho.

Quando o trabalho do psicólogo, na rede pública, é realizado em equipes, isto apareceu de modo bem diverso, considerando que os Serviços de Psicologia são bastante diversificados quanto à composição. Algumas cidades se organizam em: equipes multiprofissionais (chegando a um número de até doze profissionais); equipes por nível de ensino e há também psicólogos que individualmente atendem à demanda da Secretaria de Educação e demais solicitações no âmbito do Município e, em alguns casos, do Estado. Quando o psicólogo trabalha sozinho para atender à demanda da cidade como um todo, em geral, conta com a dificuldade de atuar em parceria. Quando a equipe é multiprofissional, muitas vezes, há um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica e a dificuldade citada é haver sobreposição de ações do pedagogo e do psicólogo, tendo que ficar claro qual o trabalho desse profissional (M.P.R. Souza, 2010).

Sendo assim, não há relatos dos psicólogos da rede pública de ensino sobre quaisquer dificuldades relacionadas à falta de tempo para a execução de suas atividades. As dificuldades ou desafios estão no âmbito das mudanças de gestão pública e à política do município, ou seja: “a mudança de dirigente provoca alterações frequentes no quadro de profissionais que integram a equipe, o que impede a continuidade dos trabalhos, tudo o que é construído é desconstruído depois, interferindo diretamente na continuidade de determinada política pública” (M.P.R. Souza, 2010, p.170).

Outro obstáculo apontado, na rede pública de educação, refere-se ao número insuficiente de profissionais na Secretaria de Educação, o que dificulta uma atuação que amplie as frentes de trabalho. Além disso, outra limitação se refere a encontrar datas para a realização de projetos quando estes não entram no planejamento da Secretaria de Educação (M.P.R. Souza, 2010).

As demais dificuldades, obstáculos relatados pelos profissionais de psicologia, das escolas privadas, discutimos em outros aspectos que elencamos a seguir.

4.2.2 Dificuldade em formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos estudantes

As psicólogas Carla, Laura, Marly e Wanda relataram que a dificuldade que enfrentam para a realização de seu trabalho diz respeito ao próprio contato com o ser humano e/ou a formação deste, seja professor ou família dos estudantes. A psicóloga Carla

revela, a seguir, que o trabalho com a equipe ou com o professor é, muitas vezes, o mais difícil em sua atuação:

[...] Mas acho que o maior desafio é quando a questão está dentro da própria equipe. Com pai, com mãe, com a criança, isso aí faz parte da vida, a pessoa não é obrigada a aceitar o que você fala, o que você pensa, o que você imagina de ideal de Educação, para ela. Agora dentro da equipe quando o professor é resistente e não entende que o que você está falando é importante; Por exemplo: no início do ano eu faço uma reunião de passagem de casos, os casos principais que tem informações marcantes do tipo: “fulano é órfão, fulano é adotivo”, informações que você precisa dizer para que ele entenda que dinâmica tem aquela criança. A pessoa ignora, não anota, né, não quer saber. E aí quando a mãe vai: “Mas a Carla te avisou que meu filho não tem um pai?”. “Ah, não!”. E aí sou eu a pessoa que não passou a informação e eu tenho que responder, a mãe volta para mim e eu falo: “Passei sim”. E eu vou chamar a atenção dele, e dizer... porque também eu posso fazer isso, chamar a atenção dele e dizer para ele que ele não anotou propriamente a informação no início do ano, foi no dia tal do tal. [...] Então, eu acho que mais pesa é quando a pessoa resiste e acha que não é importante, até por cansaço, as vezes... Claro que é desafiante estar em sala de aula, a gente entende eles, mas (respiração profunda), faz parte (Carla, psicóloga da escola 8).

Não podemos prescindir de analisar o quanto essa relação entre professores e psicólogos pode ser estabelecida a partir de certa tensão. No estudo desenvolvido por M.PR. Souza (2010), os psicólogos das escolas públicas enfrentam dificuldades quanto à aceitação dos professores, no início do contato com a escola, para que os profissionais de psicologia realizem um trabalho que denominam de assessoria nas escolas. Além disso, nem sempre a escola aceita a participação do psicólogo nas reuniões de planejamento

escolar, sendo uma conquista quando os psicólogos são vistos e compreendidos como parceiros para as discussões e tomadas de decisões. Com isso, os psicólogos que atuam na Educação pública “apontaram para a necessidade de conquistar um novo lugar para o trabalho do psicólogo” (p.166).

Bacchereti e Molina (2012) também apontam que uma dificuldade recorrente é a respeito da visão dos profissionais da Educação sobre o papel do psicólogo na escola. Um ponto que adiante analisamos, e que ainda é fortemente presente nas escolas, tangencia a solicitação de uma atuação clínica aos moldes tradicionais, envolvendo atendimentos individuais dos “alunos-problema” e diagnósticos. A psicóloga Carla, conforme sua fala acima, não revela tal fato, mas manifesta que o professor não a escuta ou não atende o que ela tem a dizer e isso parece estar relacionado ao modo como a equipe de profissionais se organiza. Como comentamos, nessa escola, a psicóloga não participa em conjunto com a equipe da elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. Se o psicólogo fica à parte de diversas questões do funcionamento da escola e não está sempre trabalhando em conjunto com o corpo docente é provável que haja uma dissociação e desentendimentos nos momentos em que há aproximações desses profissionais.

É muito comum que professores tenham o seguinte pensamento a respeito dos psicólogos: “Quem pensam que são, não sabem o que nós professores passamos e querem nos dizer o que devemos fazer?”. O psicólogo Daniel também faz uma reflexão acerca dessa questão, explícita em seu comentário: *“Os professores me procuram, eles mandam email. Mas, assim, não é muito comum. Um professor com vinte e cinco anos de magistério, trinta anos, a pergunta interna que eles certamente fazem: ‘Quem é esse cara que vem aqui implantar regras, afinal de contas eu tenho vinte e cinco anos de experiência’”* (Daniel, psicólogo da escola 10).

Diante disso, M.P.R. Souza (2010) aponta em sua pesquisa de livre docência que o fato de o psicólogo não ter experiência em sala de aula acaba servindo de argumento para os educadores questionarem as propostas trazidas por esse profissional. Isso provavelmente também ocorre por um desconhecimento dos educadores acerca do papel dos psicólogos, quanto à contribuição que podemos oferecer/receber à/da Educação. Para que esse tipo de pensamento não atravesse as relações entre professores e psicólogos é muito importante que o psicólogo esteja integrado, trabalhando conjuntamente com a equipe, pensando e desenvolvendo, juntos, estratégias para sair dos impasses, com pensando em saídas juntos,

com uma formação contínua para que o psicólogo não seja visto como um rival, antes, um aliado no processo educativo. “[...] Há que ser conquistado, de maneira ampla, a compreensão, por parte dos educadores, de um trabalho em psicologia centrado nas questões educativas, no processo de aprendizagem, no apoio ao professor em sua ação educativa” (M.P.R. Souza, 2010, p.166).

Quando perguntamos para Carla o que seria possível fazer para superar essa questão da sua relação com os professores a mesma disse que o desafio está na formação dos professores, entende que pouco conteúdo lhes é passado de Psicologia da Educação, especialmente aos professores especialistas: letras, geografia, história, física, matemática, etc. E propõe que esses profissionais tenham uma melhor formação em Psicologia:

Eu acho que eles deveriam ter um cuidado maior, em dar uma formação mais apropriada de fazer entender qual é a diferença que faz você entender a dinâmica daquela pessoa ou não. Tudo bem que sempre vai ter a disponibilidade emocional de cada um: “Ah, tudo bem, eu tenho pena, mas cada um com os seus problemas”. Ok (risos). Eu acho que eles podem não estar disponíveis emocionalmente para acolher uma criança que está chorando porque está com saudades do pai, que morreu. Ok, e aí que ele mande para mim essa criança. Que ele tenha a sensibilidade de detectar que certas intervenções funcionam com certas crianças e outras não e que fazer a intervenção com todo mundo é massificar e até ter mais trabalho, porque não vai funcionar. Então, eu acho que alguma coisa precisava ser feita, alguma obrigatoriedade, alguma, sabe? Uma licenciatura específica, para quem vai para... Ah, você vai para o fundamental I, você vai para o fundamental II, então você vai ter que fazer uma licenciatura X extra, de mais X (Carla, psicóloga da escola 8).

As psicólogas Laura, sócia proprietária da escola que atua, e Wanda, orientadora educacional, também disseram ser uma dificuldade a atuação com os professores, e

acrescentaram ser uma dificuldade o trabalho com os pais dos estudantes, conforme conferimos em suas falas:

Dificuldades, sempre a formação do elemento humano.[...] Na linha da formação continuada do elemento humano que trabalha dentro da escola. Desde a cozinheira, o funcionário da limpeza até o diretor. [...] eu acho que continuamente a formação continuada com os professores e a comunicação com a família. Porque família e escola precisam estar cientes do trabalho que é efetivado dentro da escola e caminhar com os mesmos valores. Nesse sentido, eu já tive que pedir a pais que procurassem outra escola porque não batiam os valores. Então, era uma luta porque em casa efetivamente eram vivenciados outros valores e o pai achava que nós tínhamos que mudar porque isso não dava para o filho dele. Eu falei: “Então é melhor o senhor mudar para uma outra escola que esteja de acordo com essa maneira de pensar” (Laura, psicóloga da escola 4).

Olha, dificuldades são as dificuldades do dia-a-dia de qualquer trabalho que se relaciona com o ser humano. Se você se deparar com pessoas que, muitas vezes, jogam para você ou para cima da escola coisas que não são nossas: o estresse do dia-a-dia, as dificuldades financeiras. Às vezes, a pessoa chega aqui e escreve um bilhete para a professora na agenda, grosseiro, estúpido, que você fica... que eu como mãe, juro para você, leio aquele negócio e fico pensando, assim: “como é que alguém tem coragem de escrever nesse tom para a professora de um filho?” Eu me pergunto isso, entendeu? Muitas vezes, a pessoa não tem noção. Então, isso é desgastante porque você sabe que muitas vezes você tem que contornar coisas que dá vontade de você falar: “Olha, pega esse bilhetinho, essa agendinha, e esse filhinho e vai embora porque o teu lugar não é aqui”. É... mas você não

pode fazer isso. Você tem uma compreensão do que está acontecendo e tentar contornar porque, muitas vezes, a criança também está sofrendo esse descontrole da família (Wanda, psicóloga da escola 6).

Em outro momento, essa mesma psicóloga disse que lidar com os professores também é um desafio *“Muitas vezes, você percebe que batendo de frente não vai, você pede para o professor fazer o negócio uma vez, duas, três... Isso é muito comum. [...] você fala duas, você fala três, o professor continua naquela postura irreduzível, você tem que dar uma... Entendeu? Então, o dia-a-dia da gente é isso”* (Wanda, psicóloga da escola 6). Novamente, vemos o quanto é recorrente a queixa da relação intrincada entre professores e psicólogos.

A psicóloga Laura também relatou que a dificuldade é o trabalho diário com os professores, acrescentando à lista os diretores, demais funcionários da escola e pais dos estudantes. Isso nos leva a pensar que, para ela, a realização do trabalho em si mostra grande complexidade, pois trabalhar com as pessoas e com a formação delas já é motivo suficiente para revelar os obstáculos na sua atuação. Vale considerar que essa psicóloga também se dedica à área administrativa da escola, dirige a escola junto com uma outra diretora que, segundo ela, acompanha menos o dia-a-dia da escola.

Aqui, vale pontuar a possibilidade de outro processo de alienação por parte dos profissionais psicólogos, que diz respeito a um processo de alienação do gênero humano. Se a dificuldade está em se relacionar ou *formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos estudantes* isso representa o outro enquanto um impedimento para a realização do trabalho, quando, na verdade, eu preciso do outro para a efetivação do mesmo. Explica Marx (1932/2010): na medida em que o homem estranha o produto de seu trabalho, o próprio trabalho enquanto atividade vital e a sua essência humana, enquanto ser genérico, consequentemente implica no *“estranhamento do homem pelo [próprio] homem”* (Marx, 1932/2010, p.85). Complementando, *“Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana”* (Marx, 1932/2010, p.86).

A psicóloga Marly, proprietária de uma escola, relata que existe a dificuldade em lidar com os pais dos estudantes quando esta tenta realizar alguns encaminhamentos de crianças para outros profissionais fora da escola, mas os pais resistem não dando a mesma

importância que ela. Esses encaminhamentos são abordados mais adiante, mas, a priori, entendemos como um fator positivo os pais questionarem os motivos dos encaminhamentos, em busca de entender melhor essa necessidade, antes de acatar tal pedido da escola. Isso porque um encaminhamento pode ter como resultante apenas a melhor adaptação da criança na escola, deixando, muitas vezes, de se criar melhores condições no ambiente escolar, nas relações estabelecidas e nas ações educativas.

Marly ainda compreende como sendo o maior desafio a concorrência de escolas maiores existentes em seu bairro, em sua opinião, a dificuldade que enfrenta encontra-se nos fatores externos ao âmbito escolar, por ser uma escola privada em bairro de periferia. Ela explica que sua escola, sendo menor, permite acompanhar os alunos de perto, enquanto algumas escolas maiores podem ter mais recursos e infraestrutura, mas não necessariamente estão fornecendo uma educação de qualidade e atenta aos estudantes. Em suas palavras:

Meu obstáculo é uma, é assim... existe uma mentalidade... bairro de classe é... periferia, o pessoal não tem cultura, como eu te falei “cultura shopping center”. Então, eu tenho alguma dificuldade. Eu tenho algumas escolas aqui na proximidade que recebem umas verbas, tem umas coisas. Então, a minha escola não tem a aparência do que algumas tem na região. A minha escola tem essa postura de trabalhar dessa forma. Isso nem sempre agrada as pessoas. Como eu te falei, o pai fez: “Eu não, nós vamos falar disso depois”. E não falou, não falou, do filho único dele. Quer dizer, então, ele não valoriza isso tudo que eu valorizo. [...] E eu continuo teimosa, entendeu? E vou indo, quem quer, que eu trabalho assim. Mas não é uma unanimidade, não é uma coisa que, assim... Cativa as pessoas. Mas uma escola bem grande, com um prédio bem... Ah, cativa mais. Entendeu? Shopping Center, “Nossa, muito boa aquela escola!”. Só que o menino está masturbando o outro lá na sala de aula, e tem tráfico de droga. E não é só aqui não, é aqui em I. [bairro vizinho], sabe? Que eu sei que a gente sabe dessas histórias, e são...

está acontecendo. E esse é um obstáculo, um absurdo, um absurdo (Marly, psicóloga da escola 5).

A preocupação e dificuldade dessa psicóloga remetem mais ao fato de que, como proprietária, precisa manter a sua instituição do que uma referência à sua atuação como psicóloga. Quando lhe foi perguntado o que seria possível fazer para superar tais situações, ela disse que já tentou chamar os pais para conversar, já tentou conscientizá-los sobre essa questão da aparência e da essência das escolas, mas no ano letivo seguinte, retiraram seus filhos de sua escola e os colocam em escolas maiores. Além disso, o aspecto que acha que precisaria ser melhorado no seu trabalho é a sua visão diante algumas coisas, inclusive o trabalho dos professores. Afirmou que, atualmente, está mais cautelosa para intervir diante algumas situações que costumava se envolver mais. Por exemplo, a de uma aluna que estaria fumando maconha com uma amiga de fora da escola e sabe que deve conversar com os pais, Marly sabe que deve conversar com os pais, mas em alguns momentos se vê desanimada por entender ser essa uma situação complicada.

A psicóloga Wanda, orientadora educacional, que também trabalha em uma escola menor, embora em um bairro nobre de São Paulo, não relatou ser uma dificuldade a concorrência com as outras escolas, apesar de revelar que a escola luta com muita dificuldade financeira e com a inadimplência, mas também compartilha que a vantagem de uma escola menor seria a de ter mais condições de conhecer os estudantes e acompanhá-los mais de perto.

O colégio A.B. tem 330 alunos, então, é um número muito bom para você acompanhar. O que justifica um aluno estar aqui e não estar em uma escola como o A., por exemplo, uma escola grande, é porque a família vê vantagens em ter esse acompanhamento mais próximo. Eu não tenho quadra coberta, eu não tenho piscina, a gente tem algumas limitações grandes de espaço. Então, quando a família opta por em uma escola menor, assim, é porque ela conta que o aluno vai ser acompanhado mais de perto, então, é isso que a gente procura fazer. Então, eu, no meu trabalho eu sei exatamente, assim, quem é cada um dos 330, quem é o pai,

quem é a mãe. Se ele é bom aluno, se ele é um aluno ruim, se ele é preguiçoso, se ele é esforçado, se ele... Eu sei cada caso. E a gente faz a orientação da família, do professor, e da própria criança em cima desse saber que a gente tem sobre o desenvolvimento dela (Wanda, psicóloga da escola 6).

Essa psicóloga diz que aprende no dia-a-dia como deve ser sua postura, ou seja, em determinados momentos diz que precisa atuar de uma forma mais autoritária ou, às vezes, de uma forma mais compreensiva. Com isso, entende que está sempre modificando algo em seu trabalho conforme a demanda vai aparecendo. *“Eu acho que isso aí vai... o dia a dia te mostra como é que tem que ser. Muitas vezes você percebe que batendo de frente não vai, você pede para a professora fazer o negócio uma vez, duas, três... Isso é muito comum”* (Wanda, psicóloga da escola 6).

No estudo desenvolvido por C.S Souza (2010) também com psicólogos das escolas privadas, estes não relataram dificuldades em lidar com a família dos estudantes, mas apontaram a dificuldade de lidar com os professores, porém sob outros aspectos, sendo apenas um deles encontrado na fala dos participantes da nossa pesquisa: não compreender o que faz o psicólogo na escola. Tais dificuldades vão desde os professores não darem abertura para o psicólogo participar de reuniões pedagógicas ou conselhos de classe, não compreendendo o que faz o psicólogo na escola, até subjugar ou ter posturas depreciativas com relação à identidade desse profissional. Outros aspectos apontados como dificuldades na atuação foram: um sentimento de rivalidade, por parte de outros profissionais que compõe a equipe especializada da escola, à figura do profissional de psicologia e a confusão de papéis com relação aos de outros profissionais, atrapalhando a abertura de novos espaços de trabalho e a realização de uma atuação mais efetiva.

4.2.3 Concepções e expectativas da escola diferente da proposta de trabalho do psicólogo

Um dos psicólogos entrevistados apontou que os professores, diretores e coordenadores costumam esperar um atendimento clínico e individualizado, uma atuação focada nos estudantes para realizar diagnósticos, detectando problemas e buscando

solucioná-los. Essa solicitação, explicam Silva (2005), Lima (2007) e Martínez (2010), é consequência do próprio modo de atuação, das práticas psicológicas que historicamente a Psicologia realizou junto à Educação. Esse psicólogo entrevistado diz que enfrenta dificuldades, obstáculos para a realização do seu trabalho diariamente, conforme suas palavras: *“Basicamente essa é minha luta permanente em não transformar os problemas escolares em problemas de saúde”* (Daniel, psicólogo da escola 10). Para superar essa situação busca estratégias de aproximação e de esclarecimento sobre sua proposta de trabalho de caráter institucional e crítico, o que ele chama de um “processo de sensibilização”, tentando sugerir leituras de materiais de pesquisa para a equipe (professores, coordenadores e diretores). E tem clareza que é um processo que leva tempo, que não ocorre de uma hora para a outra.

Antunes (2007) explica que a superação dessas representações e expectativas que os outros profissionais possuem quanto às práticas dos psicólogos escolares - enquanto uma atuação pautada apenas no modelo clínico-terapêutico - só serão possíveis se partir do próprio psicólogo, ao buscar práticas diferentes que acompanhe as transformações necessárias para a área. Por isso, consideramos que esse psicólogo tem buscado essa superação, dentro das possibilidades que lhe aparecem.

Vale comentar que no âmbito da Educação Pública, segundo M.P.R. Souza (2010), os psicólogos percebem como sendo a principal dificuldade e obstáculo nas suas atuações, justamente, essa expectativa dos outros profissionais da escola para que desenvolvam atuações clínicas, realizando avaliações e diagnósticos nos estudantes. Diante disso, na tentativa de minimizar essa visão, os psicólogos buscam estratégias de aproximação com os educadores que contribuam para esclarecimentos sobre um trabalho de caráter institucional e, ainda, desenvolvem atuações com projetos temáticos.

No âmbito da escola privada, no município de Uberlândia-MG, também apareceu na pesquisa de C.S.Souza (2010) a expectativa dos outros profissionais da escola para que os psicólogos desenvolvam atuações clínicas, realizando atendimentos individualizados, avaliações e diagnósticos nos estudantes. A autora revela que há nessas instituições, conforme a fala dos psicólogos, problemas relacionados à imagem do psicólogo escolar, advertindo a necessidade de “se responsabilizar e se empenhar na consolidação de práticas que o identifiquem como um profissional capaz de colaborar efetivamente no processo educacional” (p. 107).

Quando perguntamos ao psicólogo Daniel sobre possíveis aspectos a ser melhorados, ele respondeu que a equipe de professores precisaria ser renovada, *“tem uma parte dos professores que já cumpriram a sua missão, eles poderiam ser substituídos”* (Daniel, psicólogo da escola X). Vale refletir que, desse modo, o psicólogo deixa de acreditar na mudança, no movimento possível de mudança do outro, deixando de entrar em contato com os professores para pensar em um processo de superação da realidade. O sugerido passa a ser eliminá-los. Ao mesmo tempo, o psicólogo acredita que com a presença de um consultor na escola, talvez ocorram algumas mudanças, pois este foi contratado para propor um novo Projeto Político Pedagógico, um novo currículo. Da mesma forma, compreende que a sua própria presença, enquanto psicólogo, já representa um avanço, porque essa escola nunca teve um psicólogo, sua contratação data de apenas três anos.

4.2.4 *Inclusão de estudantes com necessidades especiais*

Elencamos o aspecto *Inclusão de estudantes com necessidades especiais* para discutirmos, pois a psicóloga Wanda também expôs outra dificuldade, relativa ao conflito que a escola na qual atua enfrenta: entre incluir estudantes com alguma deficiência, porque a escola considera essa inclusão importante, além de configurar uma exigência das políticas públicas brasileiras; e não incluir, pois existe a problemática dos professores não estarem preparados para trabalhar com as necessidades educacionais desses estudantes.

Então, a grande dificuldade que a gente encontra hoje é assim: a gente quer incluir, a gente acredita que é legal. Só que lá em cima, a hora que chega na sala de aula, depende de outras pessoas para fazer isso acontecer. E aí a falta de preparo do professor para atender o aluno inclusivo é um problema. Então, eu, às vezes me pergunto se a gente faz certo, se realmente a gente ajuda ou se em outro lugar o aluno talvez não estivesse melhor, não sei. Isso é uma coisa que me preocupa bastante (Wanda, psicóloga da escola 6).

Apenas nessa entrevista e na realizada com a psicóloga Denise surgiu a questão da Educação Inclusiva. A psicóloga Wanda revelou ter dúvidas quanto à atuação do psicólogo nesse campo. Segundo a fala da psicóloga, ela revela ter mais preocupação do que clareza quanto à contribuição que o profissional de psicologia pode oferecer nesse processo e, especialmente, junto aos educadores, visando à compreensão das crianças com necessidades educacionais especiais, auxiliando na inclusão destas na rede regular de ensino. Tada (2009) explica que a formação inicial em Psicologia pode ser um dos maiores entraves para uma atuação institucional e crítica, ao abordar superficialmente o tema da deficiência e da inclusão escolar, além da ênfase clínica nas disciplinas de Psicologia Escolar. Levando, assim, o profissional de psicologia a ter muita dificuldade para atuar diante essas questões.

No caso da psicóloga Denise, conforme já explicitamos, há um trabalho em equipe no qual os profissionais da escola onde atua (coordenadores, diretores, orientadores) discutem a concepção da escola, inclusive a política da educação inclusiva, procurando alterar o Projeto Político Pedagógico, além de buscar atuações com os estudantes com necessidades educacionais especiais. *“Essa escola sempre teve inclusão, mas foi necessário, em algum momento, a gente organizar como isso ia ser feito, que estrutura a gente ia organizar para isso, mesmo as concepções, o que a gente define como prioridades da escola, que linhas a gente segue”* (Denise, psicóloga da escola 3).

Com a política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência, presente no Estado de São Paulo, a partir de 2000, este tem sido um campo de crescimento e atuação em que o psicólogo também tem contribuído. *“Com a redução considerável das escolas especiais e a inclusão de alunos nas escolas regulares as demandas para atuar neste contexto são cada vez maiores”* (M.P.R. de Souza, 2010, p.146). Segundo a mesma autora, essa política pública promoveu um impacto no cotidiano escolar, impulsionando profissionais da educação, inclusive o psicólogo, no investimento em sua formação, com cursos de pós-graduação para embasá-los nessa área. Apresentou-se recorrente os cursos de especialização mais citados nessa área, nas Modalidades de Atuação e Projetos. Essa é uma realidade dos psicólogos que atuam no campo da Educação Pública, pois a política de Educação Inclusiva criou uma demanda diferente, influenciando a atuação dos psicólogos, sendo que essa demanda, na maioria das vezes, é atendida por meio de uma atuação Institucional e Clínica.

De acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013) é uma possibilidade para o psicólogo atuar na educação inclusiva. Até a década de 1990, o estudante com alguma deficiência era encaminhado para as classes e escolas especiais. Nesse período, as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições especiais e o psicólogo fazia parte da equipe clínica, realizando triagem e diagnóstico da deficiência. Ainda hoje, a prática psicológica consiste em realizar anamnese e avaliação do nível intelectual e emocional quando pessoas com deficiência são encaminhadas para as escolas especiais. Mas, a vigência da política de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular tornou imprescindível repensar a atuação do psicólogo no âmbito da Educação.

O documento supracitado explicita quais ações são esperadas desse profissional no cenário da Educação Básica, por exemplo: a) entender e enfrentar o preconceito com relação àqueles com deficiência em uma sociedade e escola que, historicamente, se organiza de forma excludente; b) orientar professores/educadores para desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O preconceito e a discriminação estão muito presentes em nosso cotidiano. E essa é outra questão complexa, pois onde impera essa forma de convívio com o que é diferente, cabe aos educadores e psicólogos o dever ético de intervir para favorecer, o que a inclusão escolar tem como pressuposto: “a convivência respeitosa de uns com os outros e se define como ação solidária e cooperativa” dentro e fora do âmbito escolar, segundo explana Mazzotta (2010, p.85, grifos do autor).

Vale comentar que, de acordo com o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2008), a Educação Especial não se constitui mais em um atendimento educacional especializado paralelo ao sistema de ensino, mas passa a integrar a proposta pedagógica da escola, tendo como público-alvo os alunos com necessidades educativas especiais, assim elencados: os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação.

Contudo, o documento não especifica quais seriam os transtornos globais de desenvolvimento, dando a possibilidade de abarcar transtornos como o autismo, a psicose infantil, e, ao mesmo tempo, aqueles que, conforme já discutimos no início deste trabalho,

são questionados e entendidos, por uma parte dos pesquisadores, como supostos transtornos, a exemplo da dislexia e do TDAH. Tanto é que a psicóloga Wanda relatou englobar como estudantes com necessidades educativas especiais: síndrome de *down*, deficiência física, deficiência visual, transtornos psiquiátricos, inclusive, TDAH.

A educação inclusiva ela prevê que para que você possa fazer procedimentos especiais para um aluno, você tem que ter um laudo de algum transtorno. Então, muitas vezes, os profissionais fazem os laudos que é para a escola poder se adequar. Então, o neurologista lauda lá que a aluna do quinto ano tem um déficit de atenção importante. Você entra com esse pedido de aluno inclusivo, na delegacia de ensino. Se ele não tirar seis, que é a média, e tirar quatro, você pode aprovar, tendo laudo, entendeu? Então, isso daí são rótulos, são papeladas, na prática é diferente, a coisa acontece, tem gente que não tem laudo, e nem rótulo, e nem nome do que tem e você vê que tem um problema sério, entendeu? A gente vê alunos com transtornos psiquiátricos sérios na escola, síndrome de Tourette, por exemplo, que a gente conseguiu ajudar. Mas muito difícil, o aluno saía quebrando tudo, e depois com o tempo assimila. Mas não é fácil, sabe? Não é... é uma coisa, assim... é uma coisa preocupante porque a gente sente que eles não... a parte pedagógica ela não está preparada para a diferença. O professor prepara a aula dele para o aluno que aprende. A verdade é essa. Então, o que não aprende ele precisa de uma atividade especial o tempo todo, diferente. Nem sempre o professor faz, entendeu? Na sala do André e o Davi, meus filhos estavam no nono ano, no ano passado, eles saíram da escola esse ano. Tem um com síndrome de Down, tinha, (quer dizer, ele tinha não, ele está aí ainda, os meus filhos que saíram). Muitas vezes os meus filhos chegavam em casa e falavam: “Mãe, o Luís ficou dormindo a aula inteira hoje. Não é justo mãe, a mãe dele pagar a escola para ele ficar dormindo”. Quer dizer, um

aluno, amigo, e aí você vai lá ver, por quê? Lógico, ele não tinha como fazer um conteúdo de nono ano. O professor tinha que ter levado lá para ele um ligue-pontos, uma atividade mais fácil, não deu tempo de preparar. Não tinha nada para ele fazer, dormiu. Então, assim, é complicado, porque lógico a mãe falou: “Ai que bom, ele está inserido na educação normal, ele tem amigos, ele joga futebol, ele...”. Quer dizer, uma graça o menino, assim, superquerido na escola, superengraçado. Mas assim, a parte na aprendizagem, você sabe que você não está fazendo aquilo que ele precisa totalmente. Por mais que eu tenha boa vontade como orientadora, não sou eu que estou lá em cima? Então isso acaba sendo uma dificuldade grande, sabe? Você quer incluir, mas ao mesmo tempo você sabe que você está fazendo um negócio que é... não é o ideal. O ideal seria ele ter atividades o tempo todo, compatíveis com o nível de desenvolvimento que ele está. Então, está tendo aula de matemática, de logarítimo, ele está lá fazendo continha de mais, de menos, aprendendo a fazer troco, né, não é isso que precisa? Na prática, isso não é tão fácil (risos) (Wanda, psicóloga da escola 6).

Essa psicóloga se angustia com o fato da escola não estar fornecendo o aparato necessário para um estudante com síndrome de *down*. E, ao mesmo tempo, não se dá conta de que enquanto psicóloga ou orientadora educacional pode auxiliar para esse processo de inclusão. Para alcançarmos um trabalho educativo mais comprometido com todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educativas especiais, a Psicologia Histórico-Cultural permite, enquanto perspectiva teórica, auxiliar as ações pedagógicas dos educadores; o psicólogo, amparado nessa teoria, pode contribuir nesse processo.

Vigotski (1929/1997) parte do pressuposto que as pessoas com deficiência possuem potencialidades e capacidades, mas para o desenvolvimento destas, devem ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. O autor aponta que não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de

relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma Educação, que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Ainda conforme Vigotski (1929/1997), as pessoas com deficiência encontram dificuldades, sobretudo pelo fato de que as condições materiais e instrumentais estão constituídas para uma sociedade dita normal. Wanda mencionou essa assertiva com outras palavras: *“O professor prepara a aula dele para o aluno que aprende. A verdade é essa. Então, o que não aprende ele precisa de uma atividade especial o tempo todo, diferente. Nem sempre o professor faz, entendeu?”* (Wanda, psicóloga da escola 6). Ora, o ensino para as pessoas com deficiência deve propiciar os instrumentos devidos, os recursos auxiliares e também um trabalho educativo com profissionais devidamente instrumentalizados, a fim de realizar as mediações necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso, apontamos que o psicólogo também pode auxiliar e contribuir, junto aos professores, no planejamento das atividades pedagógicas para os estudantes com necessidades educativas especiais. Contudo, a premissa de Wanda deixa subentender que esse planejamento se trata de uma tarefa restrita ao professor, não podendo o psicólogo contribuir.

A perspectiva que estamos abordando deixa entrever, ainda, que a aprendizagem aparece, primeiro, nas atividades coletivas, sociais (funções intersíquicas), mediada por terceiros; depois, aparece nas atividades individuais (funções intrapsíquicas), o que acaba por valorizar o papel do professor e da escola (Vigotski, 1934/1988). O autor ainda afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, pois o ensino que fica pautado no desenvolvimento que a criança já adquiriu é ineficaz para o seu crescimento. Nesse caso, o autor faz referência ao ensino destinado aos deficientes mentais, que se alicerça, sobretudo, no que a criança já conseguiu atingir, muitas vezes adotando atividades repetitivas e mecânicas, uma orientação apenas no concreto, sem que haja ações pedagógicas que impulsionem o pensamento abstrato.

A fala da psicóloga Wanda denota que, segundo seu entendimento, uma atividade de ligue-pontos já seria suficiente para o estudante com síndrome de *down*; todavia, a se considerar a teoria aqui enunciada, as atividades precisam ter um sentido e devem se adiantar ao desenvolvimento em vez de priorizar a facilidade de execução, *compatíveis com o nível de desenvolvimento* que o educando apresenta. Na realidade, a escola deve

ampliar o leque de conhecimentos oferecido aos estudantes, desafiando-os, incidindo na zona de desenvolvimento próximo dos mesmos, ativando seus processos psicológicos internos.

Para a perspectiva histórico-cultural a educação se dá por meio da mediação intencional do adulto. Promover o desenvolvimento da criança, a apropriação dos conteúdos científicos, das ferramentas e signos culturais, ou seja, educar é fundamentalmente regular o comportamento infantil partindo do meio interpsicológico para se conseguir uma regulação intrapsicológica. É assim que, posteriormente, próximo à adolescência, o indivíduo torna-se capaz de se autodominar. Se a escola é capaz de transmitir a cultura historicamente produzida garantimos a sua humanização.

4.2.5 *Falta de contato com outros psicólogos para discutir práticas*

Um aspecto surgiu com base no relato da psicóloga Ana Luiza, que referiu sentir como uma dificuldade a falta de discussões com outros profissionais de psicologia, com a finalidade de trocarem conhecimentos sobre as práticas exercidas no campo da psicologia escolar e educacional, o que denominamos: *Falta de contato com outros psicólogos para discutir práticas*. Conforme o relato da participante:

Eu sinto dificuldade. Por exemplo, agora vai ter em setembro aquele encontro das mostras práticas⁴², eu acho muito interessante porque eu tenho dificuldade em trocar ideia: “Como é que você faz na sua escola? Como é que eu faço na minha? Puxa, essa ideia é legal a gente podia fazer juntos”. Trocar ideias de como acontece aqui, como acontece lá. Porque, às vezes, eu me sinto sozinha. Você vai procurar um curso, eu já fiz muito curso com pedagogo, na área de pedagogo mesmo. Já fui fazer cursos, assim, de um dia, palestra, workshops, essas coisas cotidianas. Então, você vai, faz, mas não era bem isso que eu queria ouvir. Eu fui

⁴² Esse encontro que a psicóloga Ana Luiza se referiu foi a Segunda Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, organizada pelo Sistema Conselhos de Psicologia, como parte das comemorações dos 50 anos da Psicologia como profissão no Brasil, realizada no Anhembi, em São Paulo, em 20 a 22 de setembro de 2012. O encontro reuniu mais de 30 mil pessoas.

procurar um curso de dinâmicas para recrutamento e seleção, o colégio paga para mim, eu vou: “Pode ir A., eu te dispenso, pago”. Mas só que era voltado, esse curso, para empresa. Eu me senti um peixe fora d’água porque o que era, o que foi proposto não estava de acordo com a minha realidade, não estava de acordo com a minha necessidade, entendeu? Então, algumas coisas assim (Ana Luiza, psicóloga da escola 9).

Apenas essa psicóloga revelou sentir falta de discussões sobre práticas *psi* na escola com outros profissionais da área de psicologia escolar e educacional. Sua colocação nos leva a pensar em três questões para discutir. A primeira é que a psicóloga Ana Luiza é a única da equipe das duas escolas particulares onde atua com formação em psicologia. Em algumas escolas, como nos casos de Sandra, Luciana e Denise há mais de um profissional orientador educacional e orientador pedagógico atuando, realizando reuniões e contatos frequentemente, e, no caso da Carla, além dela há outras psicólogas atuando na escola. A segunda questão, que já comentamos, é a pouca abertura que, parece, possui para participar das reuniões coletivas, podendo conhecer melhor o funcionamento da escola, das decisões pedagógicas e dialogando com os demais profissionais. E a terceira é a própria formação inicial do psicólogo, que deixa lacunas, a ponto de fazê-la sentir certa insegurança quanto às práticas que cabem ao psicólogo escolar, além de revelar que a formação continuada para o psicólogo da área de psicologia escolar e educacional encontra-se incipiente.

Perguntas como “Qual o papel do psicólogo escolar?” (Andaló, 1984), “O que é psicologia escolar e o que faz o psicólogo escolar?” (Manual de Psicologia escolar-educacional, 2007) ou “O que pode fazer o psicólogo na escola?” (Martínez, 2010) tem acompanhado o fazer do psicólogo desde a década de 1980, quando a crítica de uma postura conservadora e adaptativa, vinculada a uma visão clínica da Psicologia escolar com a área de saúde mental, começou a ser realizada. Desde então, o trabalho do psicólogo tem sido repensado em uma configuração mais institucional, e este profissional visto mais como um agente de mudanças.

Sabemos que entre o conhecer e o fazer existe uma distância, por isso, uma das formas de minimizar esse obstáculo seria a realização de estágios supervisionados, dentro das escolas, durante a graduação, para que os psicólogos tenham, na formação inicial, subsídios para atuarem institucionalmente. Essa seria uma maneira de permitir-lhes a

apropriação das teorias, aplicando-as na prática, buscando superar a atuação clínica dentro das escolas. Além disso, a formação inicial deve garantir minimamente que o psicólogo tenha clareza quanto ao “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” (Martínez, 2010, p.42).

É importante complementar a respeito da definição do papel do psicólogo. A reflexão de Lara (2013) nos esclarece que a incerteza sobre o que fazer exatamente não é de todo ruim; muitas vezes, uma definição fechada pode ser mais negativa, pois cristaliza a apropriação de um lugar já predeterminado. A indefinição gera insegurança, mas também nos leva a pensar e criar novas alternativas, propiciando a procura do outro, podendo conquistar uma construção coletiva e mais crítica. O importante é conseguir ter uma reflexão teórica que traga clareza da contribuição da Psicologia para a Educação, dirigida às finalidades da Educação.

Entendemos, portanto, ser mais positivo demonstrar incertezas diante de sua prática e, com isso, ser impulsionado a buscar novos fazeres, do que não conseguir enxergar nenhuma dificuldade na sua atuação profissional, realizando sempre as mesmas tarefas sem refleti-las, repensá-las e sem estar em busca de uma formação profissional contínua. Esse, portanto, é o próximo aspecto importante encontrado nas entrevistas para analisar.

4.2.6 *Nenhuma dificuldade apontada pelos profissionais de psicologia*

Os relatos das psicólogas Luciana e Celina revelaram que ambas não percebem a existência de dificuldades para a execução de suas atividades nas escolas, o que denominamos: *Nenhuma dificuldade apontada pelos profissionais de psicologia*. Conforme as falas das participantes:

Alguma dificuldade....No momento não....Eu acho que o que tem, e o que já até conversamos, de repente eu ficar mais voltada para questões emocionais. Ou para as famílias também, enfim ficar mais voltada para as questões emocionais, mas isso é uma coisa que a gente ainda está pensando e vendo ainda como é que pode superar isso porque eu ficaria toda aí, junto com ela (coordenadora),

trabalhando mais as questões emocionais. Precisaria de um outro orientador, enfim, para cobrir. Então, isso é uma coisa que existe, essa preocupação e que a gente vem pensando em como fazer isso. Temos a mesma formação, não só eu como a coordenadora, a gente acaba lidando com pais, com dificuldades de críticas, transtornos, alguma coisa assim e de repente existe essa preocupação de focar só isso. Então há essa preocupação com o emocional, da gente acompanhar mais de perto do que a gente já acompanha, mas como nós também temos que olhar outras questões, eu acho que se ficasse mais voltado mais pra isso, eu acho que ficaria melhor (Luciana, psicóloga da escola 2).

Ah, eu não vejo dificuldade, nesse sentido, entendeu? Eu acho que vai muito do posicionamento do profissional. É lógico, nem tudo é muito aceito. Mas assim, eu acho que eu tenho abertura, eu tenho abertura, para discutir algum caso, para poder tomar alguma atitude. Eu acho que isso é muito positivo (Celina, psicóloga da escola 7).

Essas psicólogas relataram não ter nenhuma dificuldade, embora Luciana tenha comentado que seu trabalho poderia ficar melhor se fosse mais voltado para as questões emocionais, como ela denomina, atendendo apenas estudantes e seus pais, focando, inclusive, nos transtornos. Quando essa psicóloga compreende sua atuação dessa forma, percebemos que está caminhando na contramão do que estamos sugerindo, ou seja, parece que a mesma propõe ter uma atuação mais clínica e individualizada na escola, pouco ou quase nada participando das questões pedagógicas que tanto estamos entendendo ser fundamentais para o trabalho do psicólogo.

Além disso, ao afirmarem que não enfrentam dificuldades para a realização dos seus trabalhos, questionamos essa postura, pois um trabalho tão complexo como o de um psicólogo para atuar na Educação com possibilidade de trabalho com professores, demais profissionais da escola (gestores escolares: diretores, coordenadores), estudantes, pais de estudantes, diante do processo em que ocorre o ensino-aprendizagem, ou seja, podendo

intervir em aspectos institucionais, pedagógicos, curriculares, grupais, comunicacionais, relacionais, é de ser refletir e de se surpreender que não haja obstáculos nesta tarefa.

Vale comentar que a entrevista com a psicóloga Celina foi realizada na mesma sala na qual a coordenadora pedagógica estava trabalhando, pois se trata de um espaço comum, que ambas compartilham no trabalho; na ocasião, a escola não dispunha de um outro local onde a entrevista pudesse ocorrer. Diante disso, percebemos que a psicóloga passou a elogiar o trabalho que a coordenadora pedagógica desenvolve, parecendo que a presença desta, de alguma forma, influenciou a sua resposta quanto a revelar as dificuldades que enfrenta.

Notamos que os psicólogos dessa pesquisa compartilharam pouco suas dificuldades e os desafios que entendem ser necessário enfrentar. Essa percepção nos levou a pensar em três aspectos. Um deles é o fato de pertencerem como funcionários em instituições privadas e, portanto, precisam se moldar à instituição, realizando tarefas esperadas para não correrem o risco de perderem o emprego, o que pode, muitas vezes, cristalizar seus lugares e dificultar que repensem sobre sua prática. O segundo aspecto é, novamente, com relação a formação profissional que tiveram, visto que em poucos psicólogos percebemos uma postura mais crítica. E o último aspecto vincula-se ao fato de não terem se sentido a vontade o suficiente para revelar em uma entrevista para um pesquisador, uma pessoa desconhecida, suas insatisfações e dificuldades.

Na pesquisa realizada por C.S. Souza (2010)⁴³, também com psicólogos que atuam nas escolas privadas de Uberlândia-MG, está expresso que vários dos descontentamentos e dificuldades relatadas por aqueles não aparecem nos relatos dos psicólogos da nossa pesquisa em questão. Por exemplo, alguns psicólogos da pesquisa desenvolvida por C.S. Souza (2010) apresentam como um dos entraves da escola particular para o trabalho do psicólogo a confusão dos papéis profissionais quando a escola conta com uma equipe de especialistas como pedagogo, psicopedagogo, psicólogo. Esse fato apareceu como sendo

⁴³ Vale comentar que em vários momentos nesse trabalho dialogamos com os dados da pesquisa desenvolvida por C.S. Souza (2010) em Uberlândia-MG. Esclarecemos aqui que não desconsideramos que a cidade de São Paulo-SP e a cidade de Uberlândia-MG apresentam diferenças entre si. Enquanto a primeira é a cidade mais populosa do país, com quase 12 milhões de habitantes a outra possui quase 600 mil habitantes. Além dessa diferença, há ainda a diferença nas suas organizações e modo de vida que podem influenciar, direta ou indiretamente, na organização e o modo de funcionamento das escolas. Mas, o ponto é que aquela pesquisa tendo o mesmo objeto de estudo que a presente, consideramos que mesmo com a existência de tudo o que está por trás de cada cidade, isso não inviabiliza o diálogo entre os resultados e análises encontrados naquelas escolas particulares.

algo que incomoda os psicólogos, sentindo que isso desvaloriza suas práticas e impede uma atuação mais efetiva.

Por outro lado, na presente pesquisa, embora verificássemos que essa questão da confusão de papéis aparece, os participantes da pesquisa não se posicionaram no sentido de exprimir, nas entrevistas, esse viés. Isso parece ocorrer não apenas por ocuparem um lugar e um papel mais delimitado na escola, mas, também, porque seis dos psicólogos entrevistados estão na função de orientadores educacionais, assumindo esse lugar e entendendo ser uma função que possui atribuições e tarefas distintas à de um psicólogo, voltado à área da psicologia escolar contemporânea. Lugar, esse, que não necessariamente sentem que precisam recorrer ao conhecimento teórico da Psicologia Escolar e Educacional e aos teóricos da Educação para atuarem. Apenas o psicólogo Daniel relatou fazer uso dessa área na sua prática na escola, e a psicóloga Denise, que se embasa nos teóricos da Educação, como Jean Piaget, Henri Wallon e Walter Benjamin, sendo que a maioria dos psicólogos recorre às abordagens clínicas (psicanálise, teoria comportamental) não os relacionando propriamente aos avanços da psicologia escolar e educacional contemporânea.

Conforme pontuamos, dados secundários foram utilizados para a discussão da rede pública de Educação. Em sua maioria, os psicólogos da rede pública se deparam com níveis salariais baixos, indefinição quanto à sua função ao ser contratado, mudanças constantes de gestão e adaptação a tais mudanças, carga horária não condizente com a demanda da educação e expectativa por parte dos educadores de atendimento clínico destinado aos estudantes. Comparativamente, na rede particular, alguns psicólogos se deparam com níveis salariais satisfatórios, enquanto outros não se sentem satisfeitos, possuindo outro emprego para aumentar a renda. Há mais clareza na definição da função, a carga horária semanal é, em geral, de 30 a 40h e, ainda, poucos sentem como um obstáculo a expectativa de atendimento clínico, sendo consideradas dificuldades a sensação de falta de tempo para atuar como gostariam e o trabalho junto a professores ou família dos estudantes.

4.3 Valorização e possibilidades no trabalho dos psicólogos

Ainda com relação às condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas, elencamos, também, para discutir a *valorização e possibilidades no trabalho dos*

psicólogos. Quando foi perguntado aos psicólogos se eles se sentiam valorizados em seu trabalho, todos revelaram se sentir valorizados no exercício de suas profissões, no interior das escolas privadas. Sandra, por exemplo, se sente valorizada, pois na escola onde atua percebe que a sua função de orientadora educacional é bem definida, delimitada, além disso, sente que tem uma atuação importante, justificando que é ela quem lida diretamente com os pais dos alunos, o que representa uma responsabilidade grande, mas ao mesmo tempo, possui suporte da escola para isso, entendendo ser uma escola muito organizada. Na fala dessa psicóloga:

[...] nessa escola é o lugar onde o orientador educacional é mais definido no seu papel de orientador educacional. Eu já trabalhei em outras escolas onde você tem que ser tudo. Faltou professor vai pra sala de aula, faltou não sei o que vai pegar tal coisa, vai fazer, vai pra secretaria, vai pra portaria, não sei o quê, todos os problemas eram, sabe, assim, qualquer coisa... Eu brincava assim: Bombril mil e uma utilidades! Você está ali, você é tudo. E isso depende muito da estrutura do colégio e do lugar que coloca aquela profissão, aquela função. Então, depende do lugar, se aquilo é valorizado ou não tem o seu lugar até. Agora, aqui, (nessa escola) eu acho especial, eu senti uma diferença enorme do lugar que é dado inclusive pra você assim, é te dado condições para você fazer um bom trabalho. E as condições, vão desde como a secretaria atua, como os setores de alunos atuam, como os professores atuam, quer dizer, todas as outras funções, trabalham de um jeito que te permitem que você faça um trabalho de orientação educacional bacana. É um trabalho em equipe e até por cada um também desenvolver bem a sua própria função, porque as vezes você tem que cobrir a função do outro que não está bem, sabe assim, a secretaria não funciona você tem que fazer tal coisa, o vigilante, o inspetor não funciona você tem que ir lá, o professor que vive faltando você tem que ir lá segurar a classe. Enfim, tem um, eu acho que tem uma orientação, no

nível de profissionais, que te permite esse lugar. E acho bastante valorizado porque, na verdade, o orientador educacional aqui é a frente dos pais, é quem lida com, não gosto de chamar assim mas são os clientes, em escola particular são. Quer dizer, os pais que colocam, que tiram, que querem, que ficam, que... Quer dizer, então, é dado uma condição e tem um lugar de ser daquele que faz a frente. E aí também de você ter elementos pra trabalhar, porque assim, não é fácil ter duzentos alunos, e eu tenho informações desses duzentos até pra eu poder atender. Se eu vou atender os pais, então você tem informações desse aluno na sala de aula. Então, a organização da escola também te ajuda a ter informações mais ou informações mais interessantes ou informações mais rápidas. Então, assim, acabou de fazer prova, como meu filho está indo na escola? Quero saber se ele foi bem nas últimas provas. Então, até que eu vou fazer como que, eu também não quero só saber como ele foi nas provas, então, como ele está na sala de aula, como ele está se relacionando, ele tem amigos? Ele não tem? Ah, ele melhorou? E não só como está, mas mudou de dois meses pra cá? Às vezes é alguém que eu estou acompanhando, ou a família está precisando de um feedback de umas coisas, pra formar algumas opiniões. Então, a gente, tem que estar constantemente sabendo. Então o fato de eu, por exemplo, eu poder ter reunião semanal com todos os professores para eu falar de aluno é raro em escolas. Em geral, as reuniões com professores são pra fazer programa pedagógico. E aqui, isso sim tem esse valor, assim, de tal maneira importante que toda semana tem uma reunião, eu com todos os professores da série que eu estou para falar de alunos, pra receber e pra passar. Ou eles vão me trazer questões ou eu vou passar questões a partir do que a gente tiver discutindo. Então, também, sabe eu poder passar um pouco e pensar junto e

mudar estratégias. É muito raro, eu acho que é uma, isso pra mim indica uma valorização da função na escola (Sandra, psicóloga da escola 1).

Entendemos que uma função bem definida, delimitada, é realmente fundamental para otimizar a atuação, possuindo um foco, planejamento e execução dos objetivos e finalidades propostas. Quando cabe ao psicólogo cobrir a falta de algum funcionário, realizando atividades de outras especialidades, caímos novamente na falta de conhecimento quanto ao papel desse profissional no contexto da escola. O grande perigo é ficar em um lugar onde se faz tudo e, ao mesmo tempo, não se faz nada, ou pelo menos, não se priorizam as intervenções tendo como foco o fenômeno psicológico imbricado no processo educativo. No estudo realizado por C.S. Souza (2010) sobre a atuação dos psicólogos nas escolas particulares, também apareceu esse desafio da confusão de papéis do psicólogo e de outros profissionais da escola, dificultando proporcionar os limites da caracterização de cada profissional e sua função, bem como a abertura de novos espaços para a atuação do psicólogo. Além disso, essa autora aponta que a escola, ao agregar diversos especialistas, estes devem desenvolver suas práticas, “cada qual colaborando a partir de sua formação, desde que articulados num objetivo comum, qual seja o de promover desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos” (p.105). Conforme já mencionamos, M.P.R. Souza (2010) explica que, na rede pública de Educação quando a equipe é multiprofissional, muitas vezes, há um trabalho em conjunto com a equipe pedagógica e a dificuldade citada é haver sobreposição de ações do pedagogo e do psicólogo, tendo que ficar claro qual o trabalho deste profissional.

Antunes (2007) também elucida que o psicólogo não é pedagogo, mas ao trabalhar com a realidade da Educação deverá deter um saber dessa área para socializar com os demais educadores, seja na atuação interdisciplinar, como no trabalho de formação de educadores/professores para contribuir com os processos socioinstitucionais.

Vale salientar que, embora a psicóloga Sandra tenha trazido essa questão de vivenciar desvio de função, tendo que substituir outros profissionais (professor, secretário, etc), em outra escola privada que trabalhou, e isso também ter aparecido no relato das participantes da pesquisa de C.S. Souza (2010), essa questão não apareceu nos demais relatos dos profissionais de psicologia que entrevistamos na presente pesquisa. A psicóloga Ana Luiza, por exemplo, relatou que faz parte das suas atividades, na escola 9b, verificar a entrada dos alunos, passar nas salas de aula para ver se não faltou professor, ligar para os

pais comunicando-os sobre os alunos que vieram à escola sem uniforme, mas no seu caso, atua na função de auxiliar de coordenação pedagógica e, ao mesmo tempo, na função de psicóloga escolar. Inclusive, na citada escola, o seu cargo, descrito no contrato, é o de Auxiliar de Direção/Coordenação. Aqui não temos desvio de função, mas nos cabe discutir que em algumas escolas privadas o psicólogo não é solicitado apenas para desenvolver atividades relacionadas à sua formação. As funções de coordenação pedagógica e orientação educacional são deslocadas para os psicólogos quando os mesmos desempenham um trabalho que é bem recebido pela escola⁴⁴.

Já na pesquisa de C.S. Souza (2010), os psicólogos das escolas privadas de Uberlândia-MG revelaram que quando o profissional de psicologia inicia a sua carreira na escola, o mesmo é solicitado para desenvolver atividades que se configuram como desvio da sua função como psicólogo escolar. Tais atividades, geralmente, são aceitas a contragosto; muitas vezes, pelo fato de o profissional recear a perda do emprego, e há a expectativa de que, posteriormente, consiga conquistar seu espaço na instituição, podendo modificar algumas de suas ações.

No caso dos psicólogos que estão na rede pública de Educação, o fato de serem profissionais concursados permite-lhes mais estabilidade em seu posto de trabalho. Mas isso não significa que exista total autonomia no exercício de suas funções. Lara (2013) explica que esses psicólogos encontram-se subordinados à Secretaria da Educação, a qual influencia diretamente nas intervenções realizadas nas escolas.

A psicóloga Celina também apontou que trabalha junto com a coordenadora pedagógica e, embora esteja na função de orientadora educacional, muitas vezes, é encarregada de verificar se os alunos vieram à escola sem uniforme, se estão realizando as tarefas de casa, verificar as notas dos alunos tiradas nas provas, mas ao contrário das participantes da pesquisa de C.S.Souza (2010), essa psicóloga entrevistada não revelou estar ciente de que essas tarefas se caracterizam como desvios de função. Ao contrário, deu a entender que essas atividades fazem parte da sua função e não revelou insatisfação por isso: “[...] porque no final é o trabalho conjunto, não é o meu trabalho e o trabalho da Amanda [coordenadora], é o nosso trabalho” (Celina, psicóloga da escola 7).

As psicólogas Luciana e Laura relataram que se sentem valorizadas por acharem que o ambiente de trabalho é bom e o trabalho que desenvolvem é reconhecido. No

⁴⁴ Conforme já apresentamos e discutimos, nas escolas privadas ao invés de se contratar um profissional de fora, que não conhece a dinâmica da instituição, preferem realocar profissionais da própria instituição para desempenharem as tarefas, a função que a escola está precisando.

entanto, Laura revelou que fora do ambiente de trabalho o profissional de psicologia é muito desvalorizado, ou seja, *“na área psicológica ou do psicólogo, bom, aí eu acho que não tem muito efeito apesar das apresentações, dos grupos onde eu trabalhei, parece que isso é muito difícil para ser levado a efeito”*. (Laura, psicóloga da escola 4). Essa psicóloga, sendo sócia-proprietária da escola em que atua, revelou que não se sente satisfeita com o quanto recebe e acha que pelo tanto que se dedica deveria ganhar mais, mas reconhece as limitações de atuar e dirigir, gerenciar uma escola de pequeno porte.

Já a psicóloga Luciana disse estar satisfeita com o seu salário, abandonando a clínica para se dedicar apenas à escola: *“Eu estou super bem aqui, tanto é que eu acabei ficando mesmo aqui e atuando só aqui no colégio”* (Luciana, psicóloga da escola 2). A psicóloga Sandra também relatou que se sente bem satisfeita com o seu salário, sendo que, dentre as escolas particulares, aquela onde atua é uma das que melhor remunera por hora o trabalho do orientador educacional. Ainda, entende que a remuneração adequada configura forma de valorizar e de acreditar na importância de sua atividade profissional. O mesmo acontece com Ana Luiza, que disse se sentir valorizada: *“Tanto pelos pais, como pelos funcionários, como pelos alunos. Eu me sinto muito valorizada”* (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b). Mas, com relação ao salário que recebe, ainda que atue em duas escolas privadas, disse não estar satisfeita e revela que gostaria de ganhar mais pelo tanto que se dedica. Embora compreenda que na escolar 9a, pela quantidade de horas que trabalha, dez horas semanais, acredita que é um salário proporcional, mas relata que atuando em duas escolas não conseguiria trabalhar mais para, conseqüentemente, ganhar mais.

A psicóloga Marly também se sente valorizada, principalmente porque no interior da escola sente que há muito respeito por parte dos professores e dos pais dos alunos quanto ao trabalho que ela desenvolve. No entanto, disse que financeiramente não tem o retorno que gostaria, visto que se dedica integralmente à escola de sua propriedade. Tal como a situação de Laura, sua escola também é pequena, e revelou, em outro momento da entrevista, que, muitas vezes, os pais retiram seus filhos da sua escola para colocarem em uma escola maior, fato que se reflete nas finanças da escola.

Denise também revelou que seu trabalho é muito reconhecido pelos profissionais da escola e pelas famílias dos estudantes, mas também entende que fora do ambiente escolar, ou seja, no âmbito da sociedade, o trabalho de um profissional da Educação encontra-se desvalorizado, considerando que a Educação tem sido, no Brasil, um segmento menosprezado, em que subsistem a precariedade e pouco investimento. Contudo, apesar de

ser muito “puxado” se sente gratificada e tem muito orgulho do que faz. Quanto ao salário que recebe, o classifica como sendo bom, mas reconhece que está em uma função com muita demanda e sabe que há escolas que pagam mais do que ela recebe para essa função, mas disse que prefere ter um salário menor e trabalhar em uma escola com a qual se identifica, do que ter um salário maior em qualquer outra escola, que não há identificação. Além disso, diz estar satisfeita com o quanto recebe, mas revela que gostaria de ganhar mais, e, segundo ela:

“[...] a meta da escola é ampliar. A escola tem aí um plano, como eu te falei tem a área de RH, e tem um plano de ir fazendo uma proporcionalidade. E os orientadores são um dos salários que escola já sabe que está um pouco defasado. Então, a meta é alcançar um pouco mais escolas da mesma referência, do mesmo porte, que estão com um salário um pouco acima, não sei. Mas eu acho que é um trabalho que vale muito, eu acho que é um trabalho que poderia ser melhor remunerado, mas eu entendo também um pouco a opção da escola, entre tudo o que tem que fazer, entre tudo o que tem que dividir, é o que é possível. Eu não acho que a gente ganha mal porque é a gente não é valorizado, eu acho que a gente ganha mal porque tem muitas responsabilidades que a escola assume e tem aí, enfim, algumas opções que tem que ser feitas. Eu entendo isso dentro desse contexto e acho que é pouco, mas está valendo, está dentro (Denise, psicóloga da escola 3).

Celina também sente que há reconhecimento das pessoas quanto à sua atuação, e por isso se sente muito valorizada. Mas revela que não é bem remunerada na escola e que isso tem a ver com a desvalorização da área da Educação, sendo que o professor também é uma classe mal remunerada. Essa é uma profissional que atua trinta horas semanais na escola e mantém, paralelamente, uma atuação como psicóloga clínica em um consultório;

[...] a escola em si, a questão do salário é assim, não é um salário... vai, reconhecido, tá? Não é. Mas assim, é porque eu acabo tendo outras frentes, nesse sentido. Mas, eu acho

que o psicólogo deveria ser muito bem remunerado. Mas isso é uma questão até assim, da própria instituição escola, em si. Então, você deve ouvir muito isso. Muitas vezes eu vejo muito mais o sonho, a realização pessoal do que, vai, financeira, nesse sentido, em termos de valores e tudo. Mas isso é algo que olha, eu escuto em todos os lugares. Não é verdade? Eu me sinto mais satisfeita com a realização profissional do que a financeira. Pensando assim, hoje, entendeu? Com anos de experiência. Com certeza. Mas isso é algo que assim, vamos falar a verdade, não é o meu caso, eu acho que é... porque o salário do professor também está muito desvalorizado, o próprio profissional que trabalha na área da educação. A área da educação ela tem isso, é diferente do consultório. Bem diferente da realidade de consultório (Celina, psicóloga da escola 7).

A psicóloga Wanda apontou que apesar da dificuldade financeira da escola 6 e, conseqüentemente, da dificuldade de mantê-la trabalhando na escola, a mesma se sente muito valorizada, sendo o seu trabalho reconhecido pelos outros profissionais da instituição. E não revelou insatisfação quanto ao seu salário.

A psicóloga Carla também se sente valorizada e respeitada apesar de sentir que existe um preconceito ou desconhecimento sobre o trabalho do psicólogo e até por, infelizmente, algumas pessoas passarem por experiências negativas com a Psicologia:

[...] não existem condições ideais, assim. Eu acho que eu sou privilegiada, eu trabalho em uma equipe em que eu tenho uma colocação, as pessoas respeitam o meu trabalho, é uma escola que também respeita o meu trabalho, meu público confia em mim. Marca horário comigo, vêm falar comigo, pede a minha orientação, as crianças vêm falar comigo. Por mais que a gente encontre desafios todos os dias, a gente consegue ultrapassar, enfim, e aceitar que eles vão existir sempre. Eu ganho bem, não posso... nem essa condição eu posso falar, né. A instituição é compreensiva, é aberta. O que

eu acho que, enfim, que eventualmente a gente poderia mudar é talvez esse preconceito que algumas pessoas ainda têm com a Psicologia. Eu acho que isso poderia ser alguma coisa... E eu acho que os responsáveis por isso não são só as pessoas, a gente também cria muita gente ruim por aí, que faz muita bobagem, e que denigre a nossa imagem. Assim como em qualquer profissão, óbvio, tem o engenheiro ruim, o advogado ruim, o economista ruim, mas eu acho que como lida com ser humano é mais grave. Enfim, eu acho que a gente tinha que ter um controle de ética melhor, para garantir que a gente tivesse um olhar... Muitas vezes, a pessoa vem aqui resistente porque teve uma experiência péssima com alguém que fez uma intervenção absolutamente antiética. Uma coisa é ele não gostar, não concordar: “Ai, falou uma coisa difícil para mim, fiquei resistente”. Isso é normal, a gente vai passar por isso a vida inteira, mas as pessoas serem antiéticas eu acho que isso estraga muito o nosso trabalho. Se pudesse ser feita alguma coisa em relação a isso, seria muito bom (Carla, psicóloga da escola 8).

Com relação ao salário que Carla recebe, atuando nessa escola, a mesma disse estar muito satisfeita, disse que não pode reclamar, revelando ganhar bem, sendo um salário equivalente ao da coordenação pedagógica, que é um dos melhores salários da escola.

O psicólogo Daniel também revelou se sentir realizado e valorizado com a sua atuação: *“Eu faço o meu trabalho, eu tenho plena consciência dos meus limites pessoais, profissionais. Não sou o senhor sabe tudo, mas eu acho que o saldo é positivo. Eu acho que eu faço um bom trabalho, eu acho que eu sou muito responsável e eu sou muito ético. E eu não entro em roubadas, porque se eu entrasse, eu não estaria aqui há muito tempo.* (Daniel, psicólogo da escola 10). Quanto ao salário que recebe, disse que não é um salário alto, mas não pode reclamar porque a instituição lhe remunera conforme os referenciais de mercado e dados referenciais sugeridos pelo Conselho Regional de Psicologia. Apesar disso, Daniel revela que gostaria de ganhar mais. Esse profissional atua 25 horas semanais na escola e possui outro emprego como professor universitário.

Notamos que as escolas menores, devido à sua condição de autogerenciamento, acabam fornecendo uma remuneração menor para os profissionais que ali atuam. Enquanto as escolas, de maior porte, que possuem mais estudantes matriculados conseguem dar uma remuneração mais satisfatória para os seus funcionários. Na pesquisa realizada por C.S. Souza (2010), esta apontou que os psicólogos entrevistados para a sua pesquisa, que atuam em escolas privadas, no município de Uberlândia-MG, não possuem uma remuneração satisfatória.

4.4) Eixo II: Atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas

Com relação ao eixo “atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas”, começamos analisando a demanda da escola/enfoque da atuação dos psicólogos e a expectativa dos responsáveis pela contratação dos mesmos. Em seguida, detalhadamente, discutimos cada uma das atuações reveladas, ressaltando a Psicologia Escolar e Educacional crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como embasamento teórico. Dez aspectos puderam ser encontrados para as análises: 4.4.1) Demanda da escola e expectativa dos responsáveis pela contratação do psicólogo; 4.4.2) Atuação com estudantes, pais e professores; 4.4.3) Atuação com estudantes e pais; 4.4.4) Atuação com professores e pais; 4.4.5) Atuação com professores; 4.4.6) Atuação com estudantes; 4.5) Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo; 4.6) Encaminhamentos de estudantes para outros profissionais; 4.7) Não realizam atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) na escola; 4.8) Sou orientador educacional?; 4.9) Os referenciais teóricos que embasam a prática do psicólogo na escola privada e considerações sobre a formação dos profissionais de psicologia. E no último capítulo, capítulo V, procuramos englobar princípios norteadores para a prática do psicólogo na escola, embasados na Psicologia Histórico-Cultural, o qual denominamos: A Psicologia Histórico-Cultural orientando a prática do psicólogo na escola.

4.4.1 *Demanda da escola e expectativa dos responsáveis pela contratação do psicólogo*

Esse aspecto elencado, para análise e discussão, nos esclarece a demanda, o pedido maior e a necessidade da escola para a realização do trabalho dos profissionais de psicologia, conforme o entendimento destes, articulando com o relato dos contratantes (coordenadores, diretores) quanto à expectativa e o que esperam do trabalho a ser realizado pelos psicólogos na escola. Podendo, assim, correlacionar a demanda que chega ao psicólogo e o que esperam que ele faça ou porque o solicitam como componente da equipe escolar.

DEMANDA DA ESCOLA/ ENFOQUE DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO	Psicólogos
Atuação com estudantes, pais e professores	6
Atuação com estudantes e com os pais	1
Atuação com professores e com os pais	1
Atuação com professores	1
Atuação com estudantes	1

Tabela 01: Demanda da escola/enfoque da atuação do psicólogo

4.4.2 *Atuação com estudantes, pais e professores*

Daniel, Carla, Sandra, Luciana, Denise e Ana Luiza relataram que a demanda na escola é ampla, e suas atuações envolvem o trabalho com estudantes, pais e professores. Dos cinco casos em que conseguimos entrevistar os responsáveis pela contratação desses profissionais, pudemos perceber que a expectativa dos contratantes vai ao encontro do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos psicólogos. Quatro dos contratantes (Rogério, Vilma, Antônia e Flávio) esperam que o psicólogo atue mediando alunos, pais e professores, enquanto um deles (Maria Carolina) espera que o psicólogo foque sua atuação com os alunos e pais.

Um dos psicólogos entrevistados, Daniel, revelou que a expectativa da escola com relação ao seu trabalho é diferente do que ele se propõe a desenvolver, mas, infelizmente,

não conseguimos entrevistar o responsável pela contratação desse profissional para conhecermos a opinião do contratante. Esse psicólogo discute a grande expectativa da escola para que ele desenvolva atendimentos clínicos dentro da escola, realizando avaliação psicológica de crianças. No entanto, relata que problematiza, questiona as dificuldades no processo de escolarização como sendo uma demanda de ordem médica (psiquiátrica, neurológica) ou um problema de ordem biológica, individual, como é a compreensão dos professores e da equipe dessa escola, de modo geral. Explica que se sente “[...] *uma espécie de cônsul em um país estranho*”. Sensibiliza os pais e a equipe da escola quanto aos perigos da patologização dos problemas escolares, realizando trabalhos com os professores, atendendo pais e alunos. O enfoque da sua atuação, portanto, é realizar:

Intervenção no processo de ensino-aprendizagem, de capacitar professores para esse processo, de lidar com as questões de aprendizagem, de sim fazer encaminhamentos quando necessário, mas sempre com um olhar do desenvolvimento das possibilidades individuais e não da patologização daquilo que não tem um enquadre perfeito no modelo psicopedagógico que a escola está alicerçado”
(Daniel, psicólogo da escola 10).

A respeito dessa intervenção realizada pelo psicólogo Daniel, conforme Bacchereti e Molina (2012) entendemos que se assemelha a uma perspectiva emergente, e, acrescentamos, crítica:

[...] em que o profissional tomaria para si o papel de apoio e de agente de mudanças dentro da instituição escolar. Atuaria como elemento catalisador de reflexões e conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a escola. Ou seja, ao invés de abordar os problemas escolares centrando seu olhar sobre um único segmento escolar, o psicólogo atuaria sobre as relações que se estabelecem nesse contexto, levando em consideração o meio social em que tais relações estão inseridas e o tipo de clientela que atende, assim como os grupos que a compõem” (p.65).

Esse foi o único caso em que o psicólogo relatou atuar, muitas vezes contrariando a expectativa da escola. Nos demais casos abordados, embora percebamos que a maioria dos contratantes (Vilma, Rogério, Flávio, Maria Carolina) também demonstrem, em alguma medida, uma expectativa de que o psicólogo atue aos moldes tradicionais da psicologia escolar, ainda que revelem não esperar a realização de um trabalho clínico na escola, não discernimos que a maioria dos psicólogos estão buscando fazer com que a equipe repense o papel da psicologia na escola.

Aqui estamos designando como psicologia aos moldes tradicionais aquela que historicamente tem entendido os problemas que aparecem no processo de escolarização como sendo oriundos de educandos que possuem algum transtorno ou distúrbio de ordem neurológica, emocional, alguma incapacidade individual, ou que responsabiliza as famílias dos mesmos por isso, conforme estudado por Patto (1990). Individualizando, assim, uma problemática que envolve o tipo de escola que estamos constituindo, as teorias e políticas que subsidiam a prática educativa, a sociedade atual e o momento histórico que estamos vivenciando. Vale complementar que a visão de função e finalidade da Educação, de processo ensino-aprendizagem, de desenvolvimento infantil, de homem e de mundo também se relaciona ao modo como a Educação vai se estruturar.

Com relação às práticas do psicólogo escolar, Martínez (2010) aponta que: “(...) 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” (p.42). A autora compreende como “formas de atuação tradicionais” essas citadas e aquelas que implicam avaliação e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares.

A psicóloga Carla também diz realizar um trabalho voltado para alunos, pais e professores, mas não conseguimos entrevistar o responsável pela contratação da mesma para conhecermos a expectativa com relação ao seu trabalho. Nesse caso, não identificamos, no seu relato em entrevista, que exista uma expectativa diferente da escola com relação ao trabalho que ali vem desenvolvendo.

A minha função ela é a que atravessa quase todas praticamente, então, eu trabalho muito em conjunto, cada hora com um dos outros membros da equipe. Porque sobra

para mim aquilo que a gente percebe que: não está com foco no pedagógico; não está com foco no disciplinar. Tem alguma coisa emocional acontecendo com essa criança, pode estar atravessando o disciplinar (aí eu faço junto com o disciplinar), pode estar atravessando o pedagógico (eu faço junto com o pedagógico), pode estar atravessando a relação da professora com a classe e aí eu faço junto com a coordenadora pedagógica alguma intervenção, o que a gente pode fazer para ajudar isso” (Carla, psicóloga da escola 8).

Essa psicóloga revela que, ao atuar dessa forma, acaba trabalhando com os educadores, com os pais e com os alunos, e também encaminha alguns estudantes para profissionais especializados fora da escola. E afirma que seu foco de trabalho: “(...) é muito mais uma demanda para dar conta de alguma coisa emocional que atravessa o aprendizado ou a socialização dela [criança] na escola” (Carla, psicóloga da escola 8).

Vale ressaltarmos que, quanto ao questionamento sobre quais seriam os subsídios que a psicologia possui para contribuir com a Educação, as psicólogas Sandra, Luciana, Celina, Carla e Ana Luiza revelaram que é um diferencial do psicólogo o “olhar para as questões emocionais”. Essa premissa se exprime em suas respostas:

Eu acho que estudar essa leitura do desenvolvimento emocional. Pensando o que é da psicologia, que vem aqui pra educação. Eu acho que a hora que a gente entende do desenvolvimento emocional e do desenvolvimento de vínculo, que é quando o foco da orientação educacional é também atender famílias e questões de aprendizagem no vínculo com as famílias, acho que a gente tem aí um olhar, uma leitura e até uma possibilidade de refletir e colocar possíveis encaminhamentos, não pra fora, quando eu digo dentro da escola, quando a gente vai pra um professor com uma abordagem de vamos olhar para esse desenvolvimento emocional, vamos olhar para as relações de vínculo que estão estabelecendo, vamos olhar. Eu acho que a gente abre

um canal interessante de melhora, enfim, de uma melhor produção, de um melhor desenvolvimento pros alunos, de aprendizagem. Abre um canal do olhar pra aprendizagem poder ter uma escuta, pra uma questão aí que é do emocional. Que talvez quem não é psicólogo não tenha, não posso também, não gosto de fechar muito porque as vezes não é só o psicólogo que tem essa escuta, né, eu acho que não pode ser determinista, mas... Se tivesse que perguntar porque o psicólogo está nesse lugar, na escola, que diferencial tem esse psicólogo, eu diria isso. Esse emocional e, enfim... (Sandra, psicóloga da escola 1)

O psicólogo tem condições de identificar esses alunos que têm dificuldades emocionais, que precisam de um apoio. Enfim, orientar a família que também tem uma alta perspectiva aí com o aluno e isso acaba interferindo na dinâmica dele aqui no colégio. Dentro da escola tem um olhar diferente de algumas coisas que parecem que são acadêmicas, mas não são, então, parece só que o aluno quer melhorar ou aumentar nota, mas por trás a gente encontra um perfeccionismo, uma ansiedade exagerada, se cobra muito. Podemos dar apoio nessas questões emocionais para que o aluno se fortaleça e tenha várias capacidades, habilidades em diversas áreas da vida dele (Luciana, psicóloga da escola 2).

Porque, muitas vezes, o pedagogo ele fica muito mais voltado ao conteúdo, a questão mais da aprendizagem do que esse olhar mais amplo, sabe assim? Esse olhar ao emocional do aluno, a como conduzir, como lidar com os pais. [...] Eu acho que é estar junto, entrar em sala, observar, chamar aluno, chamar pais, sabe assim, é atuar dentro do ambiente familiar (Celina, psicóloga da escola 7).

Eu acho que tem uma... uma visão de ser humano e uma visão de desenvolvimento humano, é ... que vai para além da aprendizagem. Que, às vezes, ajuda a... enfim, a entender o que está se passando com aquela criança. Então, é um pouco esse o enigma que, às vezes, os professores colocam para mim: “Mas Carla o que que está acontecendo com esse menino?”. Essa é a pergunta que eles fazem para mim. “Olha, ele está vivendo tal momento, na vida dele, o desenvolvimento dele está passando por tal momento, só que ele deveria ter isso, isso e isso de base para conseguir passar por isso, mas pelo jeito não ficou isso ali, então, eu preciso fazer uma intervenção por aqui, por ali. O que você pode fazer? Você pode fazer isso, fazer aquilo, se aproxima, se afasta, dá limite, não dá limite, dá colo...”. Enfim, colocar isso... eu acho que é uma visão extra de desenvolvimento. E os próprios professores, mesmo os pedagogos, eles vêm pedir. Assim como eu não vou dar opinião na alfabetização: “Não, mas porque não põe o “A” aqui?” (risos), eu não vou dar esse pitaco, eles também respeitam muito, e entendem que eu consigo enxergar aquela criança de uma outra perspectiva, com uma outra formação e que eu posso auxiliá-los a entender a criança, entender qual é a melhor maneira de lidar com ela para que a coisa flua, eu acho que é bem por aí (Carla, psicóloga da escola 8).

Eu acho que a gente tem uma visão diferente da situação, que o pedagogo, por exemplo, não tem. Eu acho que o psicólogo, o meu papel vem completar aquilo, porque o pedagogo consegue até aqui. Às vezes eu converso com a coordenadora e ela fala: “Puxa, eu não tinha pensado por esse lado”. Porque você tem uma outra visão, uma outra fundamentação, você tem uma outra formação. E aí você

acaba ajudando nesse aspecto, até mesmo em conversa com os pais. A coordenadora pedagógica vai por um lado, a professora vai por um lado e eu vou pelo outro, para a gente complementar tudo aquilo. [...] E também a questão dos pais. Eu acredito que orientando esses pais, conversando com eles, ajudando em alguns aspectos familiares pode ajudar a criança (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

Cabe pontuarmos o quanto ainda está presente, com força, uma atuação do psicólogo que esteja voltada para identificar e intervir em “problemas emocionais” e familiares dos estudantes. Nessa concepção o estudante não está conseguindo aprender ou se relacionar porque o seu emocional de alguma forma está atrapalhando tais atividades, ou algo ocorre na família que esteja atrapalhando a aprendizagem ou os relacionamentos. Conforme explicitado, não é apenas a psicóloga Carla que disse ter foco sobre isso, Sandra, Luciana, Laura e Celina também possuem essa compreensão e trabalham com o intuito de intervir em tais aspectos. Mais adiante, no subcapítulo intitulado “4.7 Não realizam atendimento clínico (avaliação/diagnóstico) na escola”, na página 232, discutimos sobre a limitação de uma atuação que se volta para um subjetivismo sem ter a compreensão de que os aspectos histórico-sociais, pedagógicos e relacionais também devem ser objetos/foco essenciais do trabalho do psicólogo.

Uma atuação crítica, segundo Meira (2000), tem a Psicologia como um saber que pode contribuir no processo ensino-aprendizagem, na medida em que os psicólogos podem auxiliar na escolha de materiais didáticos, na colaboração de definição de conteúdos e métodos que garantam o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, bem como, a formação humana, valorizando as possibilidades e potencialidades dos mesmos.

É pertinente discutirmos ainda, o que estamos entendendo por “emocional”. Buscamos em Vigotski (1931/1996), nas Obras Escogidas, Tomo IV, a explicação para o “emocional”, ou aquilo que diz respeito ao afeto, emoções, sentimentos. Para esse autor, todas as experiências ou vivências do indivíduo, sejam do mundo externo ou interno são carregadas de afeto. Isso significa que as emoções (ou afeto) acompanham permanentemente cada nova etapa do desenvolvimento da criança. O afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, e conclui esse processo, culminando em todo o desenvolvimento de sua personalidade. Isso

significa que o emocional, o afeto ou emoções estão presentes em todo momento do desenvolvimento psíquico da criança e fazem parte do aprendizado. Nas palavras do autor:

Não é por acaso, portanto, que as funções afetivas estão diretamente relacionadas com os centros subcorticais mais velhos, que são os primeiros a desenvolver e estão na base do cérebro, como a maioria das novas formações cerebrais e especificamente humanas (lobos frontais) que são as últimas a configurar-se. Nesse fato, reside a expressão anatômica aquela circunstância de que o afeto é o alfa e o ômega, a primeira e a última ligação, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico (Vigotski, 1931/1996, p.299, tradução nossa).

Assim, o autor explica que o afeto é essencial ao participar do processo de desenvolvimento psíquico, e recorre a um caminho complexo, se modifica em toda nova etapa de formação da personalidade e toma parte na estrutura da nova consciência, própria de cada idade. Essas mudanças profundas na natureza psíquica dos afetos se manifestam em toda nova etapa de formação de cada idade.

Desse modo, é importante apontar que não desconsideramos, ao contrário, sabemos que as emoções/afetos, sentimentos envolvem o processo educativo. Além das emoções serem constituídas social e culturalmente, Toassa (2009) destaca que possuem um caráter motivacional em qualquer atividade ou encontro com o mundo. Sabemos, também, que cabe ao psicólogo se debruçar sobre esse aspecto, e conforme aponta C.S. Souza (2010), colaborar no desenvolvimento de propostas “como a formação de grupos que propiciem a circulação da palavra e a produção de novos sentidos” (p.65). Entretanto, reiteramos que o olhar do psicólogo apenas para esses aspectos pode acabar restringindo sua atuação profissional, que pode ser muito mais ampla e oferecer contribuição efetiva ao processo de ensino-aprendizagem, além de colaborar com as propostas educacionais da escola como um todo.

Gostaríamos de complementar, aqui, que não foram todos os psicólogos que apontaram ser um diferencial do psicólogo o “olhar para questões emocionais”. Daniel, por exemplo, entende que a Psicologia permite compreender que é importante ouvir os diversos discursos produzidos, pelos educadores e estudantes, acerca das queixas escolares,

procurando romper com as culpabilizações e auxiliando os professores a criarem novas alternativas de ensino-aprendizagem para a sala de aula. A psicóloga Denise possui a clareza de que os psicólogos, ao conhecer os teóricos da Psicologia da Educação, são capazes de entender o aluno em uma visão mais ampla, mais global, como um indivíduo que aprende, mas, primeiramente, como um indivíduo.

É uma compreensão mais panorâmica, mais global, mas que também não deixa de lado o sujeito. Então, tem processos que são específicos, que são de cada um. Eu me lembro, quando eu trabalhava mais como orientadora de Educação Infantil, que era muito importante você saber que tem uma fase que a criança está se forjando e que daí ela nega mesmo o que vem de fora. E, poder saber que isso faz parte do trabalho e não é, sei lá, uma birra ou um embate específico aquele conteúdo, mas, sim, a esse processo que a criança está vivendo é muito rico. Eu acho que isso soma muito ao olhar. Se a gente pensa no Wallon, por exemplo, soma muito ao olhar mais técnico da Pedagogia. Se você vem com uma compreensão mais do ser humano e do sujeito. Não, isso é uma fase, as crianças passam por isso, elas ficam falando “não, não, não”, elas ficam falando “por que, por que, por que” independentemente do que a gente está ensinando ou se o jeito está mais ou menos adequado (Denise, psicóloga da escola 3).

A psicóloga Laura possui uma visão interessante, a de que é muito importante o psicólogo ter sua prática embasada em uma teoria e ter clareza da finalidade da Educação, bem como, conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico da escola para atuar em consonância com o indivíduo que se quer formar.

(...) ter algum parâmetro teórico, alguma teoria que fundamente a atuação dele. E a partir desta fundamentação, ele comece a trabalhar as dificuldades, se existirem, ou no planejamento dentro da escola, junto, se tiver, junto com o

pedagogo ou com a direção. Então, aí você vai encontrar nessa proposta que eu coloco aí a necessidade do psicólogo escolar ter pleno conhecimento das linhas teóricas que hoje são indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por aqueles que criaram aquele projeto para o século XXI daquele livro: “Educação: um tesouro a descobrir”. Foram dadas algumas linhas de como seria o homem no século XXI. O tipo de sujeito, de indivíduo que nós deveríamos criar. E isso eu acho que não se faz na clínica, isso se faz dentro da escola. Então, vai depender do projeto educacional ou como é chamado a Proposta Educacional ou Plano Político Pedagógico da escola, que ela tenha clareza qual é o indivíduo que ela quer desenvolver (Laura, psicóloga da escola 4).

Tais concepções podem fazer-nos pensar que, em alguma medida, esses psicólogos estão próximos de uma atuação que colabore com a Educação, voltados para a totalidade que implica o processo educativo, pois é fundamental um engajamento do psicólogo com o PPP da escola, bem como, uma teoria para embasar sua prática e conhecimentos das teorias da Psicologia da Educação, para além do saber da psicologia clínica, ao trabalhar com o contexto escolar.

A psicóloga Luciana também revela que sua atuação está voltada para todas as frentes da escola: aluno, professor e pais.

(...) Eu vou acompanhando a turma, então esse ano eu sou orientadora do sétimo e oitavo ano. No ano que vem, como eu acompanho esses alunos, eu seria orientadora do oitavo e nono ano. E aí é feito todo esse trabalho que eu te passei, de fazer a ponte família, escola, aluno, professor (Luciana, psicóloga da escola 2).

Segundo essa profissional, os professores, os pais e até os inspetores procuram a orientação educacional para dizer quando algum aluno não está bem e, com isso, ajudam a identificar alunos que estão necessitando de um auxílio, uma ajuda, seja na questão

acadêmica, no desempenho da aprendizagem ou nas questões pessoais. Assim, a orientadora conversa com os alunos tentando ajudá-los a resolver conflitos do dia-a-dia, mas quando necessário são feitos encaminhamentos (para: médico, fonoaudiólogo, avaliação psicológica ou psicoterapia). A orientadora acompanha também o desempenho dos alunos por meio de um registro realizado pelos professores, no qual é possível acompanhar as notas, as faltas, se realizou as tarefas, os trabalhos, de todos os estudantes da turma que acompanha.

Quando a coordenadora responsável pela contratação dessa profissional de psicologia da escola foi entrevistada, a mesma disse que a escola tem procurado o profissional de psicologia “desde sempre”, pois entendem que a formação em psicologia é muito importante para o funcionamento da escola. Em suas palavras:

(...) a presença da psicóloga no departamento [de orientação educacional] é de suma importância porque alguns casos requerem mesmo uma intervenção de um profissional mais da área e aí existe esse auxílio, esse trabalho em equipe, em conjunto. Algumas vezes é necessário que se faça uma intervenção em crise” (Vilma, coordenadora da escola 2).

Essa intervenção em crise, a mesma explica que seria atender, conversar com o aluno em situações que envolvem morte de alguém da família ou algo complicado que esteja acontecendo na vida dele que precise de auxílio, ou porque ele manifestou de alguma forma uma ideia suicida, por exemplo. Para a coordenadora, não é apenas o psicólogo que possui característica para acolher dificuldades, “mas ele é treinado para isso, ele tem técnicas”, então, essa contribuição ela entende ser importante.

Em outro momento, a contratante revelou que esse “profissional também tem que ter outras características que se encaixem na cultura dessa instituição. [...] Eu fiz três ou quatro tentativas com pessoas da área da psicologia, mas não foi o suficiente, uma deu certo, deu super certo. [...]. E acho que não acabaram dando certo por não identificação com a própria instituição, visão da escola” (Vilma, coordenadora da escola 2). Para essa coordenadora, é fundamental que o profissional de psicologia se identifique e passe a conhecer a cultura da escola e também tenha identificação com a teoria na qual todo um trabalho já vem sendo desenvolvido. Ela revela que todos os orientadores educacionais da

escola (inclusive aqueles que não possuem formação em psicologia) passam por um curso de introdução à Terapia Cognitiva, pois um curso de especialização não seria possível por eles não terem a formação na área de psicologia. Para ela, conhecer essa teoria é fundamental para dar engajamento no trabalho com a equipe, e entende que a Terapia Cognitiva acaba dando um resultado positivo e mais rápido, considerando que o adolescente é muito imediatista.

Sobre o imediatismo que a coordenadora Vilma comenta, entendemos que antes de vermos os adolescentes como sendo imediatistas devemos analisar a nossa sociedade e o momento histórico que estamos vivendo. Os adolescentes são imediatistas ou é a nossa sociedade que tem produzido esse imediatismo, influenciando-os e tornando-os imediatistas e até mesmo impulsivos? Existe a interpretação de as características da sociedade atual favorecerem a manifestação desses comportamentos, mesmo porque temos presenciado a permissividade educativa e a valorização da execução de várias atividades ao mesmo tempo. Segundo Eidt (2004) nos comportamentos imediatistas, hiperativos, impulsivos ou desatentos há “a possibilidade destes sintomas serem produto de um contexto escolar e social” (p.154).

Retomando o relato da coordenadora Vilma, ela ainda explica que possuir uma equipe pedagógica de profissionais orientadores e coordenadores com alguns profissionais da escola tem a vantagem desses já conhecerem a cultura da escola e os alunos. Então, na coordenação pedagógica está ela (com formação em Psicologia), uma professora de História e um professor de Física. Essa coordenadora, Vilma, trouxe para trabalhar com a equipe uma pessoa relacionada à educação e que foi professora da Unicamp. Quando estava concluindo uma especialização em Terapia Cognitiva, na qual conheceu duas psicólogas desse curso, acabou contratando-as, mas apenas uma delas permaneceu na equipe (que é a psicóloga Luciana, participante da pesquisa). Há, também, na equipe da escola uma advogada, que faz mediação de família. Compõe ainda o departamento de orientação educacional uma professora do colégio, formada em História, com especialização em neurociências, uma pessoa que assumiu a função, segundo ela, por ter uma relação muito boa com os alunos. E há um professor que veio de outra escola, cuja formação é em Psicopedagogia, Biologia e Especialização em dependência química. Então, há duas profissionais com formação em Psicologia. A coordenadora ainda pontua que: “[...] tendo alguns psicólogos na equipe, mesmo que a equipe toda não seja formada de psicólogos é, ela acaba se beneficiando desse convívio e acaba aprendendo. [...] eu acho

interessante também essa equipe multidisciplinar porque a gente acaba fazendo muitas trocas” (Vilma, coordenadora da escola 2).

Ao ser indagada sobre o que espera do profissional de psicologia, Vilma explicou que a característica esperada de todos os profissionais da equipe é a vontade de ajudar o outro, de se envolver, prezando genuinamente o outro, percebendo-o, como condição fundamental. Igualmente, pontuou a importância de possuir uma boa capacidade de se relacionar com as pessoas. Segundo a coordenadora, cabe à psicóloga atuar

nas três frentes: aluno, família e professores. Então, tenta descobrir, intervir no problema maior, o que está por trás. Fazer essa intervenção, as vezes é uma intervenção com o aluno, as vezes é uma intervenção com a família, as vezes é com os dois, com todos. Alguns casos, a gente sabe, não dá conta de resolver no âmbito da escola, é necessário que se faça um encaminhamento, uma avaliação ou para um médico ou para um psicopedagogo, enfim. Seja lá o que for é a gente saber fazer essa leitura e buscar formas de ajudar esses alunos. E, às vezes, a forma de ajudar é justamente fazendo encaminhamento (Vilma, coordenadora da escola 2).

A psicóloga Luciana realiza uma atuação em consonância com a expectativa quanto ao que se espera que desempenhe, utiliza a mesma teoria que a da equipe para subsidiar o seu trabalho e busca intervir com alunos, pais e professores, tentando solucionar conflitos de estudantes que entende estar interferindo no processo educacional. Além de realizar encaminhamentos para profissionais fora da escola, quando necessário.

A psicóloga Sandra diz que o foco maior das suas atividades são os alunos e pais, mas também trabalha com os professores semanalmente.

“[...] O pedido maior é acompanhar o aluno, é fazer um acompanhamento e uma orientação de alunos e família [...] E, às vezes, eu atendo o aluno individualmente, eu chamo o aluno pra conversar conforme eu vou percebendo algumas coisas, os professores também vão me trazendo algumas questões ou os pais e também não numa atuação

clínica, mas assim de um pouco orientar, orientar, às vezes dar algumas dicas de estudos ou tentar saber um pouco mais o que está acontecendo, especialmente porque está tendo uma produção que está caindo, ou um comportamento que está se diferenciando, que não era comum. (Sandra, psicóloga da escola 1).

Vale indicar que essa psicóloga diz ficar responsável pelos alunos do sétimo ano (antiga sexta série), que conta, aproximadamente, com duzentos estudantes. Para tanto, a psicóloga explica que é necessário saber o que está acontecendo com cada aluno, acompanhando o desenvolvimento dos mesmos em termos de aprendizagem (notas, resultados, se foi bem ou mal nas provas), mas também o que ela denomina de desenvolvimento emocional e social. Segundo a psicóloga Sandra, é necessário conhecer o desempenho de cada aluno em geral e ver se tem algumas questões para observar, para atender ou para encaminhar, para conversar com os pais ou para conversar com o aluno.

Quando o diretor responsável pela contratação dessa profissional de psicologia da escola foi entrevistado, o mesmo revelou que os quatro orientadores educacionais do Ensino Fundamental II *“tem alguma psicologia”* (Rogério, diretor da escola 1). Sendo que duas delas são psicólogas de formação, com experiência no campo da educação. A outra orientadora educacional é professora de matemática, mas também possui formação em psicologia, realizando uma formação em psicanálise. O outro orientador, segundo esse diretor, é da área da Sociologia com formação psicanalista, e também com uma larga experiência na orientação educacional. *“Então, nós temos na orientação educacional, três psicanalistas e três psicólogos (risos)”*. Na coordenação pedagógica há uma professora de Ciências e uma psicóloga com formação também em psicanálise.

O diretor explica que em nenhuma dessas contratações exigiu a formação em psicologia, pois tanto os orientadores educacionais quanto os coordenadores pedagógicos poderiam ter formação exclusivamente pedagógica, até porque ele mesmo não é psicólogo, possui formação em Física, mas fez uma formação complementar que, segundo relata, *“passou por psicanálise”*. *“Então, isso me faz valorizar o olhar psicanalítico, e claro, a formação específica do psicólogo na escola. Isso sim. Mas não é, repito, uma exigência formal [a contratação de psicólogos]”* (Rogério, diretor da escola 1).

Fica claro, portanto, que para fazer parte da equipe dessa escola, nessas funções, o profissional não necessariamente precisa ser psicólogo, mas é importante que tenha conhecimentos em psicologia ou até uma formação psicanalítica tanto para atuar como orientador educacional ou coordenador pedagógico. Em outro momento, o diretor revela que: “[...] *não está escrito em lugar nenhum que a gente tem que ter psicólogo no quadro, mas por outro lado também, é uma exigência real, de fato a escola não existe sem nenhum psicólogo há muito tempo, sempre houve algum psicólogo aqui, nessas funções*” (Rogério, diretor da escola 1).

Quando lhe foi perguntado o que espera desse profissional, o diretor explica que o orientador intermedeia situações, cabendo a ele:

(...) compreender qual é a dinâmica do aluno, basicamente, ele deve ter uma postura proativa, de pesquisa, de investigação sistemática de observação do comportamento dos alunos”. “[...] Esse profissional faz uma mediação, digamos assim, entre o processo educacional dos atores: família, aluno, escola, professores, esse profissional e aí sim ser o psicólogo, lhe confere uma competência interessante, entendido como um mediador de relações, em prol do melhor aproveitamento, de uma adequação do aluno” (Rogério, diretor da escola 1).

Para Martínez (2010, p.41) o psicólogo escolar, além de contribuir para a otimização dos processos educativos que acontecem na instituição escolar entendidos de forma ampla, complexa, “pelos múltiplos fatores que neles intervêm” – não concentra seu foco apenas na ordem pedagógica, mas também no que diz respeito ao subjetivo, relacional e organizacional. No caso, a psicóloga Sandra está na função de orientadora educacional e não de psicóloga escolar, mas a expectativa com relação ao seu trabalho é a de que atue aproveitando conhecimentos da seara da Psicologia, que, segundo o diretor Rogério, ultrapasse o subjetivo e alcance as relações organizacionais. Ao mesmo tempo, o diretor espera que o psicólogo, no interior da escola, precisa ser um bom clínico, ter conhecimento do funcionamento psicológico do ser humano para identificar dificuldades, patologias, mas, antes de tudo, precisa ter uma leitura institucional, um conhecimento de grupos.

Notamos que nem a psicóloga Sandra e nem o diretor Rogério apontam a necessidade do psicólogo ter conhecimento e foco nas questões pedagógicas. Isso é muito curioso, pois entendemos ser imprescindível que o psicólogo, ao atuar no contexto escolar, tenha conhecimento teórico da produção que envolve a área da Psicologia Escolar e Educacional, bem como, os teóricos clássicos da Psicologia Educacional. Para a Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, a compreensão do processo de escolarização, como ocorre o ensino-aprendizagem e desenvolvimento, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o entendimento da atividade humana e da consciência, o sentido pessoal, o significado social, aprendizagem dos conceitos espontâneos e científicos, entre outros são conhecimentos fundamentais para a atuação do psicólogo que esteja, direta ou indiretamente, tratando de objetos educacionais. São conceitos fundamentais para um trabalho de psicologia, que enfoque a importância da escola para a formação da personalidade humana, em busca de uma educação humanizadora e emancipadora.

O fato de não percebermos isso nas falas de Sandra e Rogério nos induz a pensar que uma formação clínica e psicanalítica leva o psicólogo a focar seu olhar em outras dimensões que envolvem o processo educacional antes de olhar o que estamos chamando de questões pedagógicas. Conforme o relato de Rogério, o trabalho do psicólogo na escola:

Então, o psicólogo é uma figura que pode compreender em uma determinada perspectiva e contribuir no processo, seja conversando com professores, seja mediando diálogo professor - aluno, seja mediando diálogo família - escola, ou às vezes para fazer alguma indicação: “olha, nós estamos observando um comportamento com tais e quais características, família que tal tomar essas medidas e discutir com a família” (Rogério, diretor da escola 1).

Com isso, percebemos que, para esse diretor, um profissional com formação em psicologia deve ser capaz de mediar as relações da escola, e “seu saber específico sobre o funcionamento humano, comportamento humano” pode ajudar nas relações (família, aluno, escola, professores) que, segundo ele, são importantes para se efetivar a aprendizagem. Quando Rogério aponta a importância do profissional de psicologia em mediar relações, não necessariamente está pontuando que o psicólogo possa contribuir investigando como os atores escolares, estudantes e educadores entendem e explicam o processo de

escolarização e como os estudantes vivenciam sua história escolar. Parece que a expectativa maior é a de que o psicólogo tenha um olhar clínico e saiba conciliar, resolver conflitos que apareçam na escola ou no ambiente familiar, evitando que tais conflitos prejudiquem a aprendizagem dos estudantes.

É interessante notar que a psicóloga Sandra entende que a demanda maior da escola, para a sua atuação, é acompanhar os alunos, o desempenho da aprendizagem, o emocional, o social, bem como orientá-los e orientar as famílias. A psicóloga entrevistada não descarta que sua função também seja trabalhar com os professores e, com isso, todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mas não releva que sejam necessários, para a sua atuação, conhecimentos de ordem pedagógica e institucional ou organizacional. Revela ser importante dominar conhecimentos mais clínicos, a psicanálise, o desenvolvimento humano e o adolescente na atualidade.

A psicóloga Denise também relata que a demanda é trabalhar com todos os atores da escola:

É muito essa interface, a gente fica aqui nesse jogo entre várias frentes: então, tem as crianças, tem os pais, tem os professores, tem a direção. Eu acho que o orientador, ele atende essas diferentes demandas e busca a comunicação e a articulação entre as diferentes frentes aí da escola (Denise, psicóloga da escola 3).

Essa psicóloga acompanha os estudantes do último ano da Educação Infantil, do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Por ocasião da pesquisa, acompanhava a turma do segundo ano. A psicóloga Denise relata como ocorre a atuação com os alunos. Por exemplo, quando as professoras percebem em sala de aula que alguma criança não está conseguindo fazer as tarefas da matemática, não quer participar dos jogos de matemática, ou alguma criança está muito agitada, não para na sala de aula, está brigando com os colegas, então, as professoras solicitam que a orientadora (psicóloga) adentre a sala de aula e faça uma observação daquela criança. E, então, discute com as professoras o que está acontecendo, conversa com a criança sobre ela estar agitada ou sobre a dificuldade na matemática, e solicita os pais para verificar se estão percebendo alguma coisa em casa com o filho, se ele está agindo da mesma forma. Se as profissionais (professora e orientadora)

discutirem e entenderem que é só uma questão na matemática, a orientadora convida a criança a participar do grupo de apoio (reforço) que funciona no contraturno, para trabalhar conteúdos mais específicos. Quando a criança não vai para o grupo de apoio, há a possibilidade de um atendimento psicopedagógico ou aula particular fora da escola. Se entenderem que a criança precisa resolver questões emocionais, “porque está se sentindo insegura ou porque os pais estão se separando”, sugere-se aos pais uma psicoterapia para a criança, fora da escola.

Com relação ao reforço escolar, Caldas (2010) realizou um estudo sobre programas de recuperação escolar, na educação pública paulista, e verificou que há um distanciamento entre as propostas oficiais e sua concretização no cotidiano escolar. As classes de recuperação, ou “classes de reforço”, nome anteriormente dado pela legislação oficial, ao tentar compensar o não cumprimento do processo de ensino e aprendizagem nas classes regulares, e ser propagada pelos discursos oficiais como solução, acaba configurando-se muito mais como um espaço que exerce o efeito de cristalização do “não saber”. Segundo a autora, professores, gestores, pais e alunos apontaram descrédito, falta de sentido nessa prática pedagógica, levando a autora a sugerir outras formas para buscar superar as dificuldades escolares. Exercer a mediação, em um processo de aprendizagem, que a autora denomina *contínuo*, nos próprios espaços das salas de aulas regulares, seria uma alternativa para alcançar tal finalidade. “A sala de aula deve ser um espaço emancipador, e escola só é emancipadora quando revela o que as pessoas são, não o que não são” (Caldas, 2010, p.228).

Um estudo nas escolas privadas para conhecer o sentido atribuído à prática pedagógica das aulas de reforço, realizadas no contraturno, seria complementar, para dialogar sobre as semelhanças ou diferenças de como acontece a recuperação dos conteúdos escolares, as aprendizagens neste espaço e nessa rede de ensino, estabelecendo comparações com a rede pública.

Quando a coordenadora Antônia, responsável pela contratação dessa profissional de psicologia da escola, foi entrevistada, a mesma revelou que é preciso entender:

em que ponto que a equipe está, em que ponto que os alunos estão, para ir tendo ações de formação de um lado, e de abordagem das famílias de outro, no sentido de ir potencializando cada vez mais as ações em direção ao que a gente acha que é importante acontecer. Por isso que eu falei,

que o orientador tem uma função muito nuclear, porque ele está fazendo estágio na sala de aula, ele está conversando com o professor, ele está conversando com as famílias, ele está conversando, fazendo pedidos para a assessoria, para a assessoria alimentar de alguma forma a equipe ou alimentar algum professor específico (Antônia, coordenadora da escola 3).

Essa coordenadora explica que o orientador pedagógico sempre foi um profissional muito importante para configurar a equipe da escola, mas revela que “a gente nunca teve a expectativa dessa função ser exercida por um psicólogo”. Mas, em outro momento, revela que “o orientador precisa conhecer um tanto da psicologia para poder entender esse sujeito [os educandos na escola]. [...] O orientador precisa conhecer muito como aprende esse sujeito, como se desenvolve esse sujeito”. E complementa que sua própria formação é em Psicologia, assim como a formação da orientadora educacional, Denise, entrevistada. As outras duas orientadoras da Unidade dessa escola são pedagogas, sendo que uma possui especialização em abordagem familiar, a outra em Psicopedagogia.

Para essa coordenadora, o orientador, antes de tudo, precisa:

conhecer muito escola, muito de aprendizagem, de didáticas. Ele precisa conhecer um tanto de desenvolvimento de sujeito. Ele precisa ser um grande apreciador, um usuário da cultura e ele precisa ter um bom contato, um bom contato, porque... um contato pessoal, acho que ele precisa ser uma pessoa com capacidade de ler o outro e de produzir movimento e se movimentar também, né, nessa relação a gente sempre entende uma coisa que, ou os dois se movimentam ou não teve uma relação efetiva. Essa eu acho que é uma qualidade fundamental para a função, é uma função que precisa estar muito em relação, o tempo inteiro, o tempo inteiro, o tempo inteiro. Então, estar se relacionando entre nós com a equipe de professores, com as famílias, com os profissionais que trabalham com as

crianças, então, precisa ser muito competentes nesse quesito.
(Antônia, coordenadora da escola 3).

Novamente, encontramos a expectativa, por parte dos responsáveis pela contratação dos profissionais de psicologia, no caso o orientador educacional, de que esse profissional seja capaz de mediar as relações. Mas, nesse caso, essa coordenadora apresenta mais claramente a expectativa de que o profissional de psicologia tenha conhecimentos específicos em processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento humano e outros de ordem pedagógica. Com relação a isso, compartilhamos que o psicólogo que atua no contexto educacional deve ter domínio dos teóricos da Educação e não apenas do saber da Psicologia.

Ao perguntarmos à coordenadora em qual teoria a escola se embasa, a mesma não soube dizer efetivamente, mas apontou que vários autores são estudados pelos profissionais da escola, como: Maria Montessori (1870 – 1952), Escolanovista, referência muito utilizada quando a escola começou há 50 anos; Jean Piaget (1896-1980), Construtivista; Fernando Hernández (1957-), Pedagogia de Projetos; Sara Pain, (1931-), Psicopedagogia; depreendemos, então, que essa escola traz influências marcantes da teoria construtivista.

Na fala da coordenadora não ficou explícito que procuram por profissionais que se identifiquem com a teoria utilizada pela escola. E a psicóloga Denise também pontuou que a escola busca por autores variados da Educação (Fernando Hernández (1957-), Vigotsky (1896-1934), Sara Pain (1931-), Emília Ferreiro (1937-), Jean Piaget (1896-1980)) embora afirme que a teoria construtivista possui uma influência mais acentuada na escola. Para realizar o seu trabalho revela que se identifica mais com a teoria do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) e Theodor Adorno (1903-1969). As teorias que embasam suas práticas serão abordadas, oportunamente, neste trabalho. Embora a profissional não embase a sua prática no construtivismo, também constatamos que realiza uma atuação em consonância com a expectativa quanto ao que se espera que desempenhe.

A psicóloga Ana Luiza trabalha em duas escolas. O relato da entrevista diz respeito à sua atuação em uma escola que trabalha há mais de dez anos e, portanto, seu cargo é o de auxiliar de direção/coordenação. Ela explica que, nessa escola, a demanda para a sua função - psicóloga escolar - é bem ampla, mas seu foco não é desenvolver atividades direcionadas para as dificuldades de aprendizagem, pois é a coordenadora pedagógica que “cuida” dessa questão, o eixo de seu trabalho relaciona-se aos problemas comportamentais

dos estudantes. Assim, observa educandos em sala de aula antes dos pais solicitarem uma conversa com ela e, também, convoca estudantes “que possuem queixa de mau comportamento” para conversar.

Sobre a demanda que atende, explicou: *“É tudo, eu não sei te dizer, Cris. É mãe, é professor, é aluno. E já teve aluno de Ensino Médio para vir falar de namorado... É seleção de funcionários, é alguma palestra ou alguma reunião específica”* (Ana Luiza, psicóloga da escola 9).

Na outra escola, onde trabalha há três anos, desenvolve um outro tipo de intervenção, mais voltado a desenvolver projetos específicos com os professores sobre temas relacionados à sexualidade, e, às vezes, sozinha, sobre autoconhecimento, adolescência, orientação profissional, drogas, entre outros. O atendimento está mais centralizado nos estudantes e, eventualmente, estende-se aos pais.

Apenas foi possível realizar entrevista com o diretor dessa segunda escola em que Ana Luiza trabalha. Sendo assim, quando o diretor Flávio, responsável pela contratação dessa profissional de psicologia da escola, foi entrevistado, o mesmo revelou que, em meados de 2009, quando ele praticamente assumiu a direção, percebeu a importância de contratar um psicólogo educacional. Sua decisão decorreu de ter observado que *“os coordenadores, eles sempre tinham, às vezes, algumas dificuldades de detectar alguns problemas em alguns alunos e ter propriedade para poder falar com os pais”*. Antes disso, explica que o antigo diretor não tinha interesse em acrescentar um profissional de psicologia na escola, porque *“(...) ele tinha mais uma visão assim: “Ah, a gente começa a colocar muito profissional da área da saúde dentro da escola, a escola começa a parecer um hospital, ao invés de uma instituição educacional”* (Flávio, diretor da escola 9a).

Quando indagado sobre quais os motivos que influenciaram a decisão de contratar um profissional psicólogo para atuar na escola, respondeu:

(...) os maiores critérios foram exatamente esses de nós termos um profissional dentro da instituição; que ele não clinicasse, mas que pudesse dar subsídios para, na hora de chamar um pai para poder conversar; para, na hora de orientar um aluno; para, na hora de orientar um professor após um retorno de um relatório do profissional externo, de ter esse trabalho mais afinado. E de ter propriedades tanto para poder falar com o profissional professor quanto

também para poder orientar um pai na busca de um profissional” (Flávio, diretor da escola 9a).

A expectativa, com relação ao trabalho da psicóloga, é explicada pelo diretor: *“Então, a expectativa que a gente tem é que ela agregue mais ainda em um trabalho que já vem sendo desenvolvido. É fazer com que o profissional professor possa cumprir realmente o seu papel dentro da sala de aula, e ela, como psicóloga, juntamente com a orientação educacional, possam amenizar os problemas que existem, os conflitos que existem na sala de aula”.*

Além de buscar solucionar ou amenizar os problemas que existem na sala de aula o diretor ainda espera que a profissional saiba fazer diagnósticos, até para poder fazer os encaminhamentos para os profissionais adequados e saber conversar com os pais a respeito. Com relação à teoria que tem subsidiado a escola, o mesmo diz que está em consonância com o Sócio-construtivismo, entendendo que é importante *“[...] tentar fazer com que a criança, ela busque dentro dela uma maneira de conseguir ter esse conhecimento hoje”.* Não ficou explícito, na fala do diretor, que o profissional de psicologia tenha que ter o mesmo embasamento da escola, até porque, para ele, cabe mais a esse profissional um conhecimento clínico, de avaliação/diagnóstico, intervenção preventiva e corretiva e não propriamente um saber da interface da Psicologia com a Educação na criação de estratégias que impliquem o processo ensino-aprendizagem. Notadamente, sua concepção se evidenciou no relato seguinte:

(...) Ele [o psicólogo] não faz a clínica dentro da sala de aula, mas ao mesmo tempo ele acaba fazendo. É assim, é meio que, não sei se o termo seria bem isso, mas... enrustido. Ele foi formado nisso, ele estudou, ele tem propriedade, diferente de hoje um profissional professor que tem lá uma matéria de Psicologia da Educação, na sua formação, e que isso não dá bagagem para ele poder chegar e para poder falar com um aluno que ele tem problema. Ou que profissional que o pai deve ir em busca, para que aquele aluno possa atingir o seu conhecimento. [...] Eu acho que esse é o diferencial maior em relação aos outros profissionais, é exatamente essa questão de ele ser um

profissional formado em psicologia e ter todas as referências, vamos dizer assim, legais, que possam... fazer com que ele possa tanto fazer uma leitura de um diagnóstico quando vem, como também de dar uma sugestão para o pai, encaminhar para um profissional (Flávio, diretor da escola 9a).

A psicóloga Ana Luiza, assim como a maioria, também apresentou realizar uma atuação coerente com a expectativa em torno de seu desempenho.

4.4.3 Atuação com estudantes e pais

Das atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas escolas privadas, uma delas é a atuação com os estudantes e seus pais. A psicóloga Wanda entende que a demanda maior da escola, que chega a ela, é fazer um atendimento de alunos e pais. Revela que eventualmente conversa com os professores para saber como os estudantes estão, e explica que o seu foco de atuação nunca foi o professor. Contudo, recentemente a profissional responsável pela coordenação pedagógica (que se dedicava mais ao relacionamento, realizando reuniões com os professores) saiu da escola, então, Wanda está vivenciando um contato maior com os professores. Segundo ela, que agora a coordenação pedagógica foi remanejada para a diretora conduzir.

Então, teoricamente, basicamente o eixo central do trabalho é fazer atendimento de alunos e pais. Eu acompanho, de perto, cada aluno, cada família, cada dinâmica, converso com os professores para saber como as crianças estão. [...] Eu acompanho todos os alunos que estão na escola, acompanho o desenvolvimento deles (Wanda, psicóloga da escola 6).

Essa psicóloga relata que orienta os professores para resolverem os conflitos que acontecem dentro da sala de aula, mas quando isso não é possível, ela convoca os pais para conversar sobre o estudante e acaba realizando encaminhamento para outros profissionais especializados quando entende que é necessário.

Então, eu acompanho todos os alunos que estão na escola, acompanho o desenvolvimento deles. Na educação infantil o foco está mais nas questões comportamentais, e de desenvolvimento para ver se a criança está bem, está se desenvolvendo a termo, se está acompanhando o grupo em que ela se encontra, né. Quando isso não acontece, a gente chama os pais, a gente conversa. Eventualmente, se é necessário... Então, na educação infantil, normalmente, os problemas são centrados nessa ordem, assim, a gente observa o desenvolvimento, a professora traz a informação de que a criança está assim, está assado, aquele lá não aprende direito, aquele está agressivo. Eu chamo os pais, a gente conversa, oriento, se precisar fazer encaminhamento para psicólogo, para fono, para neurologista, sou eu que faço também. [...] Sempre que há necessidade de um atendimento psicológico, eu faço encaminhamento para fora. [...] E no ensino fundamental e no ensino médio, o acompanhamento é mais escolar. Claro, tem as questões também comportamentais e tudo, mas a gente acompanha a questão do desenvolvimento da aprendizagem. Então, notas, como o aluno está, se faz lição, se não faz lição. Se não está fazendo as coisas aí eu chamo os pais, a gente conversa. Tenta fazer uma parceria de modo a acompanhar de perto (Wanda, psicóloga da escola 6).

Todos os psicólogos relataram possuir alguma atuação junto aos pais. Os relatos das psicólogas Sandra e Denise ilustram como se configura essa atuação:

(...) Todos os [alunos] novos, eu, no primeiro mês de aula, eu agendo todos os pais, para uma entrevista particular. Para conhecer o histórico, então, tem um lado meio anamnese, para conhecer o histórico, de onde vem, como é que era, que dificuldades tem, que facilidades tem, que hobby, o que

gosta, o que não gosta. Um pouco conhecer e um pouco a constelação familiar, como são os pais, separados ou não, se tem mais filhos, irmão. Então, é um pouco eu troco com isso e ao mesmo tempo eu apresento um pouco o jeito de funcionar da escola e me apresento para os pais. Então, para dizer, olha, qualquer coisa em relação ao teu filho, ou dúvida, ou alguma questão que ele tiver levando para casa, é comigo que você pode falar. Então, é um jeito de se apresentar também. Essas... como vou dizer, são as entrevistas iniciais, é um tipo de entrevista que eu tenho com os pais. Depois ao longo, eu... funciona de dois jeitos, ou eu vou chamando conforme eu vou tendo dados que me preocupam, que pode ser porque não está indo bem, que pode ser porque tem problemas de atitude ou tem problemas sociais. Então, depende do que vem, desse meu acompanhamento que eu vou fazendo junto dos professores ou alguns dados que eu vou tendo.... alunos que, às vezes, precisam de organização; aluno que não está fazendo lição por muito tempo, então, precisa trocar uma ideia com a família para ver como está essa coisa em casa. Então, ou eu os chamo, os pais, e aí tem motivos diversos, como eu te falei, marca horário, vem, a mãe, às vezes só a mãe, às vezes só o pai, às vezes os pais são separados eu chamo um, depois o outro, aí você vê que constelação familiar tem várias também. E a gente troca então uma ideia sobre o aluno. E, também ou os pais podem pedir para marcar uma hora comigo, ou o aluno chega em casa e ele está vendo alguma coisa, ou estão vendo que o aluno está com alguma modificação de comportamento e querem me falar. Ou preocupados com os resultados que ele está levando. Enfim, daí tem vários motivos também ou alguma questão familiar específica que essa família quer contar, que acha importante a escola saber para acompanhar... às vezes é uma doença na

família, as vezes é pais que estão se separando, enfim. Uma circunstância que acontece, é que às vezes esses pais marcam para fim de falar, que acham importante a escola saber. E às vezes até para se aconselhar, às vezes é uma coisa de... eu tenho dificuldade de lidar com ele em casa, vim aqui trocar uma ideia com você porque está difícil a nossa relação lá, porque está adolescendo, porque é rebelde [...] Como se lida com essa adolescência, com essas questões. Então, a escola conta que é para além da questão do próprio filho, é uma coisa de condição de pai e mãe que eu quero um pouco, me aconselhar ou saber mais da escola. Se eu estou sendo um bom pai ou uma boa mãe. Às vezes eu sinto alguns assim também, e isso também é buscando a escola, interessante. E muitas dúvidas dos pais tem a ver com a nova geração, com novas questões, então essa coisa, deixo no MSN, não deixo, deixo fazer facebook, não... e essa adesão ao celular, essa coisa quase que dependente (Sandra, psicóloga da escola 1).

E aí eu também faço entrevistas com os pais, duas vezes por semana, eu deixo a agenda aberta para se os pais querem marcar comigo ou eu mesma solicito, a partir das conversas com as crianças e com os professores, que eu faço [...] Numa situação de adaptação, uma criança nova que vem de outra escola, a gente se apresenta, a gente está junto. Todas as crianças conhecem os orientadores, sabem que podem contar para questões mais pessoais com o orientador, tanto quanto com o professor. [...] Às vezes a criança já traz: “Meus pais estão se separando”. Ou às vezes os pais trazem: “Olha, a gente está passando por uma mudança na casa, ou estamos nos separando, ou vamos mudar de casa, ou o pai está trabalhando fora de São Paulo, ou a avó está doente”, enfim,

a gente tem uma comunicação bem estreita (Denise, psicóloga da escola 3).

As psicólogas Carla e Ana Luiza descreveram uma atuação muito semelhante à dos relatos das psicólogas transcritos acima, apesar desta pontuar que na escola 9a a orientadora educacional é a profissional responsável para atuar com mais frequência junto aos pais. Um trabalho interessante, mencionado por Ana Luiza, foi o que ela denominou de “encontro com os pais”; nessa ação, ela expunha teoricamente um tema (fases do desenvolvimento da criança, limites na educação, entre outros) e depois propunha uma dinâmica de grupo, que estimulasse os pais a falarem sobre o assunto e no final dos encontros fazia um fechamento, uma devolutiva sobre as atividades que eles fizeram nos encontros. Já o psicólogo Daniel disse atender muito os pais nas reuniões de pais e mestres:

(...) Sábado nós tivemos reunião de pais e mestres e alguns pais são convocados, e alguns pais solicitam conversar comigo, espontaneamente. Eu atendi dezesseis famílias [...] Mas as questões não eram, necessariamente, questões escolares. Dificuldades no processo de interação com adolescentes, essa é uma demanda permanente aqui na escola. Pais que não sabem lidar com seus filhos adolescentes. “Ah, na escola tem psicólogo. Vamos conversar com ele” (Daniel, psicólogo da escola 10).

Conforme Martínez (2009) o trabalho de orientação aos alunos e pais em relação às dificuldades escolares e a outros assuntos de interesse para o desenvolvimento do aluno tem sido uma das atuações tradicionais do psicólogo, mas ao mesmo tempo, é uma atividade importante para os psicólogos que possuem a demanda de olhar o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse trabalho pode ser estruturado de forma individualizada ou grupal, orientando os pais com relação aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos filhos. Esse tipo de trabalho se diferencia de apenas uma conversa com os pais para convencê-los de que seu filho(a) precisa fazer as

lições/tarefas escolares ou precisa de um encaminhamento, ou seja, de um atendimento especializado que aconteça fora da escola.

Para teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica, conforme Angelucci (2007), Machado & Proença (2004) e Martínez (2009), o trabalho do psicólogo escolar tradicional é atender, prioritariamente, alunos e seus pais, realizando avaliações psicológicas e atuação em um modelo mais individualizante. Podemos dizer que essa psicóloga trabalha em uma perspectiva escolar tradicional, no entanto, ela afirma não realizar avaliações psicológicas na escola e não realizar atendimento clínico na mesma.

Nesta pesquisa, esse fato tem sido um aspecto fundamental para se discutir, pois outros profissionais de psicologia participantes (Celina, Ana Luiza, Luciana, Marly) também têm atuado nesse modelo: que se apresenta tradicional por entendermos dar um enfoque mais individualizado, mas, por outro lado, avaliações psicológicas e psicoterapias não são realizadas por essas profissionais. Essas psicólogas estão na escola para “identificar problemas”, conversar a respeito com os pais dos alunos e realizar encaminhamentos.

As questões psicológicas nunca são trabalhadas por mim aqui, embora eu seja psicóloga, aqui não é o lugar, nem tem o ambiente adequado. Sempre que há necessidade de um atendimento psicológico, eu faço encaminhamento para fora. Tem algumas pessoas que eu conheço, que eu confio no trabalho, muitas, às vezes, eu fico conhecendo porque a mãe procurou, e a pessoa vem aqui para conversar comigo sobre o aluno. Eu gosto, eu vejo que o aluno melhora e aí a gente indica para outra pessoa. Eu tenho uma rede de pessoas que eu indico para o trabalho nas clínicas psicológicas e fonoaudiológicas” (Wanda, psicóloga da escola 6).

A diretora e atual coordenadora pedagógica - responsável pela contratação da psicóloga Wanda - quando questionada sobre qual a expectativa do trabalho da psicóloga e qual poderia ser a sua contribuição à escola, relatou:

(...) acho que ela [Wanda] como orientadora teve, com a psicologia, acaba ajudando muito nos casos de inclusão. [...] E todos os contatos de encaminhamentos, orientações até que

ela tenha que passar para esses professores, daí são feitos através dela com os especialistas que lidam com eles [alunos] fora da escola, porque muitos têm esse acompanhamento fora da escola. Então, aqui acaba sendo mais uma forma de a gente estar trazendo esse profissional aqui para... em reuniões com os professores, para que exista uma troca mesmo de informações para que a gente possa estar colocando para eles como é esse aluno no dia-a-dia, em sala de aula, as reações que ele tem e depois eles estarem passando para a gente o que a gente pode fazer para melhorar esse aluno. Isso nos casos de inclusão. Nos alunos que não têm algum tipo de problema assim, se houver necessidade a gente vai ter que buscar fora também esse profissional e indicar esse profissional, porque daí a Wanda também tem relacionamento e, claro, vai tentar ver qual que é que tem um perfil adequado para aquele tipo de problema, daquela situação, no caso (Maria Carolina, diretora da escola 6).

É interessante que para essa coordenadora os casos de “inclusão” se estendem ao que estamos chamando, nesse trabalho, de supostos transtornos de aprendizagem; o mais curioso é que ela afirma que mesmo o estudante não apresentando dificuldades escolares, caso apresente algum comportamento diferente, a mesma entende que ainda assim um encaminhamento para algum profissional específico deva ser realizado. Concordamos com Martínez (2009) sobre sua colocação acerca da realização dos encaminhamentos nas escolas:

A tarefa de encaminhamento dos alunos para outros profissionais especializados fora da instituição escolar deve ser 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 (p.171).

Quando foi perguntado para a diretora Maria Carolina, o que se espera em relação ao trabalho da Wanda, ela relevou que é fazer o contato com estudantes e pais, é “*intermediar mãe-professor*” por entender que é difícil a mãe conseguir conversar com o professor, por conta de este último estar sempre em atividade em sala de aula; então, a psicóloga Wanda é quem media esse contato. Ela ainda entende que “[...] *o diferencial é esse: é ela trazer a informação adequada para você lidar com aquele aluno, quando o aluno tem uma dificuldade grande*” (Maria Carolina, diretora da escola 6). Nesse sentido, a psicóloga teria condições de conhecer o que está acontecendo com o estudante que apresente grande dificuldade, e saberia conversar melhor com os pais a respeito.

À psicóloga Wanda também se espera que tenha entrada em sala de aula para trabalhar com os grupos de alunos informando, realizando dinâmicas e conversando sobre temas atuais, como o *bullying*, por exemplo.

Sobre essa temática do *bullying*, em outras entrevistas também apareceu, sendo que Sandra, Ana Luiza e Daniel relataram que procuram sensibilizar os estudantes, buscando prevenção com relação a esse fenômeno. Cabe comentar que o *bullying*, da palavra de origem inglesa *bully*, tem sido estudado e caracterizado como um fenômeno em que um agressor utilizar-se de poder e superioridade física para intimidar alguém por meio da violência no período da infância e da adolescência, gerando consequências negativas em todos os envolvidos (agressores, vítimas e observadores) (Lopes Neto, 2005). É necessário pontuar que não se trata de um fenômeno exclusivo do espaço escolar, mas é resultado de uma sociedade que, em si, carrega traços de violência e competitividade. Aparecendo como expressão das relações existentes e sintoma social, conforme apontam Toro, Neves e Rezende (2010) “a violência na escola é sintoma da crise das relações sociais e que, portanto, não se restringe à esfera escolar; que a vivência de violência na escola tem características peculiares e danifica vínculos, prejudicando o desenvolvimento do sujeito nas esferas afetivas, cognitivas e sociais (p.127)”.

Não identificamos apenas na atuação da psicóloga Wanda a entrada em sala de aula para trabalhar determinados temas com os estudantes, elaborando e coordenando projetos educativos específicos. Os psicólogos Daniel, Sandra, Ana Luiza e Carla também realizam essas atividades, enquanto uma demanda da escola, veja a fala da Carla:

Às vezes, eu vou até a sala de aula, observar uma aula, ou até fazer uma intervenção junto com uma professora. Então, esse filme está aqui, porque eu fui passar um filminho que tem no final desse filme, para fazer uma discussão em sala de aula sobre o preconceito com um menino que era diferente, tinha um jeitão diferente de lidar com as coisas (Carla, psicóloga da escola 8).

(...) encontros mensais com os alunos, do fundamental II, para discussão de temas, um bate-papo. O projeto era intitulado de “bate-papo” e foi a partir daí que o meu trabalho foi crescendo na instituição. Depois de muito tempo lá [na escola 9b], é que eu vim para cá [para a escola 9a] porque eu desenvolvi outros projetos lá com os alunos. Questões de sexualidade, questões de bullying, então, eu montava um projeto junto com algumas professoras, assumia algumas atividades, alguns bate-papos com os alunos e depois os professores davam a continuação. [...] em alguns momentos a gente discutia coisas deles, assim, temas que eles traziam: drogas, sexualidade, namoro, ficar (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

(...) aí depende das séries; a gente tem, às vezes aulas, algumas aulas que eu entro e dou aulas de orientação educacional, que a gente chama aqui que são em geral projetos temáticos. Então, às vezes tem sobre sexualidade, sobre prevenção de drogas, sobre bullying; alguma coisa, às vezes específica, que está acontecendo naquela turma ou na série. Então, no começo do ano eu tive falando sobre a

questão das redes sociais e a privacidade, o público e o privado na rede social que começou a ter problema. Coisas que eles trazem ou os pais trazem, muito forte, das coisas que estão tendo movimento de grupo, às vezes a gente pensa em alguns projetos pra sala de aula. [...] Aí eu dou aula, assim, eu preparo, às vezes são jogos, às vezes é um filme, uma discussão, arrumo um artigo pra discutir e, às vezes é um bate papo, debate. E também tem algumas entradas ao longo do ano que eu falo um pouco sobre o estudar, o estudo, os resultados, isso no grupo. Isso é quando eu faço uma atuação mais grupal, como professora mesmo na sala de aula. Às vezes, não sozinha, tem projetos que eu faço junto com alguns professores; então, por exemplo, a gente tem aqui na escola um projeto de orientação sexual que acompanha junto o professor de ciências. Então, eu e a professora de ciências preparamos algumas aulas juntas, então a gente fala tanto da parte biológica, e eu falo, pego um pouco a parte de comportamento, relação meninos e meninas, as questões que eles têm (Sandra, psicóloga da escola 1).

Martínez (2009) afirma que práticas “tradicionais” (avaliação, diagnóstico, atendimento, encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos que trabalham temas como: uso de drogas, gravidez precoce, violência) quando realizadas com a clareza e importância de romper com rótulos, naturalizações, culpabilizações, paradigmas individualizantes e mais voltados para um caráter processual, qualitativo, comunicativo e construtivo podem atingir a finalidade para a melhoria dos processos educativos da escola.

Ainda conforme essa autora, devido à complexidade e abrangência dos projetos educativos específicos participam, coordenando, diversos profissionais da escola, no qual a contribuição do psicólogo tem grande relevância. Tal contribuição ocorre na medida em que visar mudanças, inclusive nas formas que os indivíduos pensam, sentem e atuam, exige

intervenções e estratégias educativas que levem em conta a complexidade da subjetividade humana e dos processos de mudança.

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, 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 (Martínez, 2009, p.172).

Com relação às práticas denominadas “emergentes”, segundo a mesma autora, seriam aquelas em que a dimensão psicossocial e psicoeducativa são consideradas nos contextos educacionais e, portanto, envolveria a criatividade do psicólogo para desenvolver atividades que envolvam diagnóstico, análise e intervenção institucional; participação na construção, avaliação e acompanhamento da proposta pedagógica da escola; avaliação dos resultados do trabalho desenvolvido; participação na seleção dos membros da equipe pedagógica; contribuição para a formação e coesão da equipe de direção pedagógica; bem como, coordenação de oficinas e disciplinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Esse modo de atuação emergente implica um envolvimento mais amplo com diversos segmentos e profissionais da escola, para além da preocupação com os estudantes, levando em conta os processos de mudança na escola e as subjetividades envolvidas nessa complexidade.

4.4.4 Atuação com professores e pais

A psicóloga Laura, e sócia proprietária da escola, relata que o enfoque maior de sua atuação e a demanda é trabalhar com os professores, funcionários e pais dos estudantes. “Diretamente voltada para os professores, funcionários em geral e pais” (Laura, psicóloga da escola 4). Ela relata que desenvolve um treinamento para professores e toda a equipe que trabalha com a escola, para ter conhecimento do desenvolvimento da criança com base

na linha teórica da Psicologia Transacional⁴⁵. A sua atuação não se dá diretamente com a criança; eventualmente, entra na sala de aula ou faz alguma intervenção no pátio, na recepção, na área de alimentação. Quando as professoras precisam de alguma ajuda, a psicóloga as orienta sobre como fazer uma intervenção com a criança. Com os pais, ela realiza uma entrevista no momento da matrícula, ou quando visitam/consultam a escola, apresentando como desenvolvem essa proposta teórica no cotidiano escolar. E, ainda relata que quando entende que é necessário realizar um encaminhamento, para profissionais especializados, solicita aos pais que venham à escola para conversar sobre isso.

Foi relatado, portanto, que há um treinamento com os professores. No caso, é a psicóloga que realiza esse treinamento, o que entendemos ser uma atuação inovadora e institucional. No outro caso, no qual ocorre treinamento com os profissionais da escola, o treinamento é desenvolvido pela coordenadora Vilma e não propriamente pela psicóloga, Luciana, entrevistada. Sobre isso, a psicóloga Denise e o psicólogo Daniel também relataram trabalhar com o que estamos chamando de formação dos professores, e não propriamente treinamento. Nas palavras do psicólogo Daniel: *“Então, nós tivemos inúmeros treinamentos, capacitações, sensibilizações sobre vários temas. E eu desenvolvi esse projeto psicopedagógico com questões do dia-a-dia, com questões mais amplas, com questões reflexivas”* (Daniel, psicólogo da escola 10).

Embora esse psicólogo tenha revelado que a formação voltada aos professores normalmente é realizada por um consultor externo, o mesmo também desenvolve em alguma medida, um trabalho para eles, junto com os diretores da instituição, preparando leituras com textos, com cópias, tarefas de leitura e debate, de resumos, sínteses ou reflexões a partir dos textos, para as próximas reuniões com os professores. Além disso, desenvolveu um projeto que denominou de “Programa de Enriquecimento Psicopedagógico”, para capacitação e sensibilização aos professores, voltado para questões pontuais do dia-a-dia em sala de aula, como gerenciar conflitos sem usarem o abuso de poder.

A psicóloga Denise também revelou trabalhar com a formação dos professores: *“E aí a gente que tem uma unidade de orientação, a gente também vai acompanhando nessa equipe de três profissionais [três orientadores educacionais] a formação dos professores”* (Denise, psicóloga da escola 3). Essa psicóloga explica que há uma reunião de formação

⁴⁵ Ou Análise Transacional cujo precursor foi o americano Eric Berne (1910- 1970).

com os professores que é, ao mesmo tempo, uma reunião para planejamento de trabalho, semelhante à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da escola pública.

A gente tem esse momento toda terça à noite, que, claro que quase sempre a gente senta todo mundo em grupo, ou a gente discute um texto ou a gente trabalha junto algum conteúdo que está aparecendo em várias turmas, e daí a gente discute, todo mundo. Ou eu passo para elas alguma proposta que a direção ou que a escola está definindo como objeto de estudo. Então, ah vamos estudar um autor específico, ou uma metodologia de trabalho. A gente trabalhou bastante com a pedagogia da Régio Emília. Então, teve um determinado momento que a gente estudou bastante aquelas ideias, e alguns procedimentos de trabalho mais voltados para essa prática pedagógica específica, então, a documentação, registro, fotografia em sala de aula (Denise, psicóloga da escola 3).

M.P.R. Souza (2010), ao estudar a atuação dos psicólogos na rede pública de educação, considerou que as atuações que envolviam formação de professores e assessoria às escolas indicavam uma tendência de atuação institucional, por não se limitarem a um atendimento psicológico ou avaliação.

O psicólogo, além de trabalhar com os educadores conteúdos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento e sobre as questões de relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar, a compreensão acerca da política educacional e suas implicações no trabalho docente, também abarcariam como elemento de estudo em um processo de formação continuada (Referências Técnicas para Atuação, 2013). No capítulo 4.10, intitulado “A Psicologia Histórico-Cultural orientando a prática do psicólogo na escola” abordamos a Psicologia Histórico-Cultural como teoria para subsidiar a formação continuada de educadores, contribuindo para o entendimento de como o estudante aprende, e as relações entre o processo educacional, a subjetividade e a formação do psiquismo engendrada nesse processo e nas relações sociais.

Uma intervenção realizada com o grupo de professores, voltada à formação dos mesmos, pode ser fundamental como facilitadora de um espaço de fala, escuta e reflexão.

Ouvir a queixa, entender como o professor se sente, suas concepções, explicações, o que orienta suas ações, são situações que funcionam como molas propulsoras para se pensar as contradições e construir alternativas junto com o psicólogo (Bacchereti & Molina, 2012). Ainda, esses autores complementam que “Ver as queixas como uma tendência a repetições nos discursos é um meio de o psicólogo escolar intervir para evitar que os discursos se cristalizem, dando vazão à circulação da palavra, pois se só houver a queixa, não sobrar espaço para mudanças” (Bacchereti & Molina, p.72, 2012).

4.4.5 Atuação com professores

A psicóloga Marly, proprietária da escola, relata que seu foco maior de trabalho se dirige às professoras da escola, por exercer a função de coordenadora pedagógica, mas também intervém com estudantes e pais quando necessário.

As professoras, elas já sabem mais ou menos como agir, mas se está fugindo um pouco do controle delas, elas me procuram, mas é imediatamente. Oriento o professor, mas é o professor que intervém com o aluno [...] O meu trabalho é esse: é detectar situações, quando for necessário eu encaminho. Algumas modificações eu posso fazer, eu já fiz em sala várias, inúmeras, por exemplo: dar uma atenção maior para aquela criança, ver qual é a necessidade dela, ver o que está acontecendo, tentar levantar se em casa tem alguma situação, tentar... o que está acontecendo na escola? Às vezes tem alguma coisa na escola mantendo aquele comportamento ou agressivo ou apático [...] Quando a coisa passa do limite é comigo. Vai falar com a coordenadora, vai falar com a diretora, então, eles [alunos] já sabem que o negócio vai ficar feio porque eu exerço esse papel aqui também, de bastante severidade [...] mas também se for preciso, se for preciso não, mil vezes em uma apresentação, em uma festinha, se for preciso a gente trabalha passos com eles (Marly, psicóloga da escola 5).

Esse relato aponta o quanto a psicóloga está envolvida com a atividade educativa dos professores, por estar sempre atenta e disposta a auxiliar os mesmos nos momentos que não conseguem lidar com determinadas situações em sala de aula, e procura identificar se algo está acontecendo na escola quando a criança se apresenta diferente. Entendemos que esses esforços são positivos e caminham na direção de uma atuação crítica, mas, por outro lado, a procura por respostas no contexto familiar para justificar os comportamentos das crianças na escola, acaba pendendo para uma compreensão que retorna a uma atuação tradicional. Conforme a fala da psicóloga Marly:

Então, questões mesmo familiares. Tem questões genéticas também, algumas questões genéticas, e que mantém isso, e se isso não for dissolvido, eu não consigo trabalhar como eu gosto, como a gente quer, como a gente quer desenvolver o trabalho com a criança. Então, provavelmente, são questões familiares, questões genéticas que a criança ficou dessa forma (Marly, psicóloga da escola 5).

Conforme já indicamos, considera-se, aqui, o conceito de crítica que, segundo Meira (2000) implica em uma reflexão dialética, comprometida com a emancipação humana e recusa da exclusão. No que diz respeito ao campo da Psicologia Escolar e Educacional, a crítica consiste no envolvimento com o processo de democratização do ensino e da Educação, numa gestão escolar participante, contribuindo com ações educativas que façam a escola exercer efetivamente sua função.

Não conseguimos identificar que essa psicóloga (Marly) realiza um trabalho de formação com os professores; relevou que existe um espaço de trocas entre a psicóloga e o professor apenas quando este encontra alguma dificuldade na ação educativa, ocasião em que a procura para conversar sobre a situação. As reuniões entre todos os professores e a psicóloga ocorrem mensalmente e são pouco sistematizadas, depreendendo-se que há pouco trabalho em equipe. “*Isso é que eu trabalho com os professores: essa conscientização de que realmente sim eles [alunos] vêm muito complicados para nós. Que socialmente as coisas estão muito feias lá fora e que nós vamos ter que, na medida do possível, manter o equilíbrio, numa coisa que não tem equilíbrio (risos)*” (Marly, psicóloga da escola 5).

Um papel importante do psicólogo seria, além de propor parceria com os educadores, introduzir também espaços de formações, leituras, estudos teóricos, discussões e buscar investigar a queixa dos professores, olhando o fenômeno do ponto de vista educacional. Tanamachi e Meira (2003) defendem que a prática crítica em Psicologia Escolar e Educacional visa compreender os fenômenos por meio de suas múltiplas determinações, procurando analisar a produção da queixa escolar e o processo de subjetivação e objetivação da escolarização, sendo que o método utilizado pauta-se na reflexão e análise dos processos. Quando se analisa a dificuldade no processo de escolarização como sendo oriunda de complicações familiares, prescinde-se de analisar as práticas educativas, as relações intraescolares, as múltiplas determinações do fenômeno, os processos implicados na subjetivação e na objetivação da escolarização.

A luta do psicólogo, então, é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados de quem sabe, de quem está impotente, de quem já desistiu, contribuindo para a produção de novas perguntas que coloquem em foco às relações entre “um” e “outro”, tirando de cena a exclusividade dos corpos “em si” em situação de isolamento – que paralisa o trabalho –, para poder perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as práticas que constroem o cotidiano – que movimenta o trabalho (Souza & Rocha, 2008, p.40).

No contexto deste trabalho, escrevemos sobre uma intervenção em psicologia que permita desenvolver um trabalho em equipe e que promova a formação com professores.

4.4.6 Atuação com estudantes

A psicóloga Celina relata que a demanda maior e o enfoque de sua atuação se dá com os alunos, verificando o desempenho acadêmico e as dificuldades, encaminhando-os para algum especialista quando julga necessário. Nas palavras da Celina: “*Desde uma*

questão com aluno ou problema familiar ou uma questão que fica mais evidente ou uma dificuldade de algum aluno. E chega até professor aqui, nesse sentido, pedindo ajuda também. Então, é um trabalho que cada dia é um dia. Mas o meu foco são os alunos” (Celina, psicóloga da escola 7).

Conforme descrito, não foi apenas essa psicóloga que relatou desenvolver uma atuação voltada para os estudantes; contudo, nesse caso, a entrevistada revelou ser esse o foco maior de sua intervenção, enquanto os outros entrevistados revelaram atuar com outros segmentos, atores envolvidos no processo educacional. Quando foi perguntada sobre qual a atuação que desenvolve com os estudantes, a psicóloga Celina revelou o seguinte:

(...) a intervenção é se houver necessidade, aí eu chamo os pais eu encaminho [o aluno] para uma terapia, eu encaminho para algum especialista, se for o caso, para uma avaliação psicodiagnóstica. Então, assim, a minha intervenção é direta, tá? Por isso que eu preciso também das observações dos professores, que estão em contato direto com ele, com eles no dia-a-dia (Celina, psicóloga da escola 7).

O interessante é que esta psicóloga não realiza avaliação psicológica, tampouco diagnósticos, no interior da escola, mas o cerne de trabalho consiste em detectar estudantes que apresentem dificuldades ou problemas para, então, realizar encaminhamentos para que outros profissionais façam avaliações e diagnósticos. Sobre isso, parece que tem ficado clara para os psicólogos a importância de romper com o modelo médico-clínico de atuação do psicólogo como aquele que avalia, emite laudos e realiza psicoterapia no interior da escola. Mas, ao mesmo tempo, sem esse lugar, abdicando esse modelo de intervenção na escola, acabam recorrendo a encaminhamentos, o quê, de certa maneira, mantém a lógica médica-clínica.

Portanto, apontamos que prevalece, nessa prática de encaminhamento do estudante, a manutenção do olhar clínico no interior da escola, ainda que o atendimento clínico, de fato, seja realizado extramuros da escola, com outros profissionais. Sobre o olhar clínico ou realizar práticas tradicionais, convém esclarecer que não é um erro recorrer a essas práticas, mas é importante levar em consideração a concepção que o psicólogo possui de

indivíduo, sociedade, educação, bem como, de desenvolvimento infantil/humano e processo ensino-aprendizagem ao utilizá-las. Deve-se ter claro para quais objetivos e finalidades serão realizadas. O que está em questão é o problema de atuar sob um paradigma individualizante e naturalizante, tal como a Psicologia Escolar e Educacional tradicional se constituíram. Concordamos com C.S. Souza (2010) que “ainda que realizando atividades consideradas tradicionais, o psicólogo pode ampliar o alcance de sua atuação, desde que esteja fundamentado em concepções que considerem a dimensão histórico-cultural da constituição humana” (p.180).

Bacchereti e Molina (2012) referem que vários são os trabalhos possíveis para o psicólogo desenvolver com os alunos, podendo ser realizados em pequenos grupos, com a classe toda ou com alguns representantes de diferentes turmas. Segundo Crema (1998), quando um trabalho em grupo é realizado os alunos não se sentem avaliados e se sentem mais à vontade para falar sobre temas conflituosos, favorecendo uma ação cujo objetivo é abordar conflitos grupais. Ouvir os alunos, pensando na representação que estes fazem do espaço escolar e da percepção deste espaço, bem como de sua história escolar, torna-se, assim, indispensável. Outro objetivo de trabalhar com os estudantes passa por:

(...) entender os problemas vividos pelo aluno, relacionando-os aos diferentes sujeitos envolvidos com o objetivo de planejar as intervenções necessárias. Conhecer a relação estabelecida entre professores e alunos, assim como perceber a repercussão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, deve ter um caráter reflexivo, para que se possa ter uma boa compreensão das falhas nas inter-relações do sistema direto no qual o aluno está inserido (Bacchereti & Molina, p.73).

Nenhuma dessas atuações com os estudantes foi mencionada, no entanto, essa psicóloga relata que tem entradas em sala de aula, para ministrar aulas de Orientação Profissional; Empregabilidade e Mercado de Trabalho, apenas para o segundo ano do Ensino Médio, e ministra a disciplina Problemas do Homem Contemporâneo, para o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Como essa escola possui a psicóloga Celina como orientadora educacional para atuar em todos os níveis de ensino, esta acaba tendo uma

inserção no Ensino Médio, mas não sendo este nível de ensino foco do presente estudo não remetemos a essa seara. O interessante é que a psicóloga revela que tais entradas em sala de aula ocorrem como aulas, não são projetos educativos específicos, e a mesma não entrou em detalhes quanto ao conteúdo e métodos de trabalho utilizados nessas aulas.

Sobre isso, Martínez (2009) aponta aspectos positivos quando psicólogos assumem a docência, podendo ter seu trabalho mais reconhecido pelos professores, conseguindo se aproximar e conhecer mais os alunos, adquirindo uma melhor compreensão da complexidade dos processos educativos, tendo que enfrentar e lidar com as dificuldades que surgem no cotidiano escolar. No entanto, C.S. Souza (2010) nos faz pensar melhor acerca da inserção do psicólogo em sala de aula, defendendo que esta não pode ocorrer sem uma finalidade de sua proposta de intervenção, deve ter planejamento, reflexão e estar relacionada com as atividades que realiza com a comunidade escolar, garantindo um maior alcance de sua atuação profissional.

O fato de a psicóloga Celina dizer que o foco de sua atuação são os estudantes não significa que a mesma não tenha contato ou intervenção com outros membros da escola. A mesma revela que seu papel, enquanto orientadora educacional, é “cuidar” da parte disciplinar da escola. E para isso, realiza reuniões individuais com os professores, visando ao acompanhamento dos estudantes. Igualmente, cabe a ela fazer os contatos com os pais, atendendo-os, também, individualmente. Outra função é estabelecer, frequentemente, contatos com os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes, seja o pedagogo, psicopedagogo, o fonoaudiólogo, enfim, qualquer profissional que tenha atendido ou esteja trabalhando com o estudante encaminhado, o que ela diz ser um trabalho em “parceria”.

Assim como a Celina, das psicólogas que disseram realizar encaminhamentos, como Sandra, Luciana, Denise, Wanda, Carla, Ana Luiza também ressaltaram que acompanham e mantém contatos frequentes com o profissional especializado que está atendendo o estudante.

Aqui na escola a gente acompanha, procura acompanhar muito de perto esse aluno e ter contato com os profissionais. E tem, a gente orienta a família que tenha um acompanhamento multidisciplinar, os pais, os profissionais podem ter contato também direto com os professores. [...] e esses profissionais a gente está sempre à disposição, para

troca de informações, geralmente vem por meio da OE, da Orientação Educacional. Eles vêm e nos informam, a gente troca as informações, informa os professores, mas quando necessário também eles conversam direto com os professores. Nós temos alguns alunos que tem TDA ou TDAH, faz acompanhamento médico, que toma medicamento. E a gente acompanha de perto, observa se o aluno não está muito sonolento, fazemos isso para trocar informações (Luciana, psicóloga da escola 2).

(...) tem criança que já chega aqui fazendo algum tipo de acompanhamento. “Ah, está na fono porque estava com problema na língua que o dentista indicou”. Daí a gente estabelece contato com esses profissionais, a escola se coloca à disposição. “Olha aqui está indo desse jeito, ah, não está trocando muita letra enfim, tem um tanto” [...] Eu que entro em contato. É para contar, às vezes elas me ligam: “Ah, melhorou tal coisa? Estou trabalhando tais fonemas, está melhorando?”. A criança que troca na fala, ou troca na escrita, ou vai fazer um treino de processamento auditivo. Daí a gente trabalha bastante em parceria com esses profissionais. [...] Com psicólogos também, tem crianças que a família procura, tem crianças que a família nos procura para pedir indicação. Tem crianças que a gente mesmo acha que é o caso “Não acho que vale indicar, está sofrendo”. A gente não costuma encaminhar muito, mas a gente tem muitas crianças que fazem trabalho ou porque as famílias acham importante (Denise, psicóloga da escola 3).

(...) a gente encaminha para alguém de fora e aí continua fazendo a parceria com a pessoa para poder acompanhar.[...] Normalmente, as pessoas [os profissionais] vêm aqui, às vezes... normalmente a primeira vez a pessoa

vem aqui, depois já que a gente já se conhece, a gente fala mais por telefone e só vem quando tem alguma coisa mais: “Olha, agora esse caso está mais complicado, vamos sentar por duas horas e vamos conversar juntos” (Carla, psicóloga da escola 8).

O psicólogo Daniel e as psicólogas Laura e Marly não relataram realizar esses contatos e acompanhamentos dos estudantes que são atendidos por profissionais fora da escola. No caso do psicólogo Daniel, este revelou que raramente entende que um aluno precisa ser encaminhado e, ainda que recorra a isso, tem clareza que essa medida deve ser feita com muito cuidado, e “(...) *sempre com um olhar do desenvolvimento das possibilidades individuais e não da patologização daquilo que não tem um enquadre perfeito no modelo psicopedagógico em que a escola está alicerçada*” (Daniel, psicólogo da escola 10).

Laura e Marly não revelaram conversar frequentemente com os profissionais fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos ou médicos que realizam atendimento com as crianças encaminhadas. Sobre esse aspecto, discutimos que o acompanhamento e contatos com esses profissionais é, de fato, fundamental, pois muito a escola tem a dizer sobre o estudante, e muito o profissional pode dizer sobre como e para qual finalidade tem trabalhado com a criança. Enfatizamos que, o que buscamos problematizar é a concepção que os psicólogos possuem para realizar os encaminhamentos. O ponto é que, muitas vezes, persiste a crença de que a criança apenas irá aprender se tiver o apoio de outros profissionais, pois algo ocorre em sua família ou existem “problemas emocionais” e nisso há o risco de legitimar que a criança não está bem e necessita de tratamento. E, assim, prescinde-se de investigar e rever aspectos internos da escola.

4.5 Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo

Embora tenhamos iniciado, acima, uma discussão sobre as expectativas dos contratantes, entendemos ser necessário para uma melhor visualização apresentar no formato de Tabela, a seguir, a expectativa dos contratantes e conhecimentos/características

esperadas para atuação dos psicólogos, estando estes na função de orientadores educacionais ou psicólogos.

Contratantes	Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo
Rogério (Diretor de Ensino)	Atuação com alunos, pais e professores; Bom clínico, postura investigativa, observador e conhecedor do comportamento dos alunos. Conhecimentos institucionais, de grupos e do processo ensino-aprendizagem, mediando relações entre aluno, família, professores, escola.
Vilma (Coordenadora Pedagógica)	Atuação com alunos, pais, professores e realização de encaminhamentos; Vontade de ajudar o outro, de se envolver. Boa capacidade de se relacionar com a equipe da escola, priorizando um trabalho multidisciplinar.
Antônia (Coordenadora Pedagógica)	Atuação com alunos, pais e professores; Conhecer processo ensino-aprendizagem, desenvolvimento infantil. Boa capacidade de se relacionar com a equipe da escola, com professores, famílias e com os profissionais que realizam encaminhamentos.
Flávio (Diretor de Ensino)	Atuação com alunos, pais, professores e realização de encaminhamentos; Bom clínico, sabendo diagnosticar para realizar encaminhamentos. Otimizar o trabalho dos professores, amenizando conflitos.
Maria Carolina (Diretora de Ensino)	Atuação com alunos, pais e realização de encaminhamentos; Intermediar mãe-professor, identificando dificuldades dos alunos e realizando encaminhamentos para outros profissionais, mantendo contato com os mesmos.

Tabela 02: Expectativa dos contratantes e conhecimentos/características esperadas para atuação do psicólogo

A tabela 2 indica que alguns dos contratantes (Rogério, Vilma e Antônia) possuem a expectativa de que o psicólogo saiba trabalhar em equipe (com os coordenadores,

professores, demais orientadores educacionais que a escola possui), bem como, que promova um bom relacionamento entre os profissionais da escola, entre os professores e os alunos e entre a escola e a família. No entanto, a ideia de um trabalho aos moldes tradicionais ainda perpassa a expectativa dos contratantes, na medida em que espera-se que o psicólogo detecte problemas, muitas vezes entendendo como dificuldades individuais de alguns alunos, e os solucione, buscando conversar com os pais, com o próprio aluno ou o encaminhando para profissionais especializados ou aulas de reforço/aulas particulares, se entenderem ser uma dificuldade na aprendizagem.

Um estudo realizado por Jucá (2001), com psicólogos que atuam em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio do Estado do Rio Grande do Norte, também buscou identificar os motivos para a contratação desse profissional de psicologia. A autora identificou a expectativa de que esse profissional acompanhe o aluno, desenvolvendo sua autoestima, trabalhando as suas emoções, orientando, sendo um facilitador do processo ensino-aprendizagem, buscando solucionar problemas relacionados à aprendizagem. No que, segundo a autora, isso pode acabar confirmando a expectativa por um papel do psicólogo que, ao identificar problemas de ensino-aprendizagem, entenda-os como dificuldades individuais de alguns alunos, isentando a escola de responsabilidades, sem repensar o processo ou as relações pedagógicas.

Por outro lado, no estudo realizado por Campos e Jucá (2010), abriu-se a possibilidade de haver uma expectativa de, ao ter como foco o processo ensino-aprendizagem, caberia ao psicólogo interagir com a equipe pedagógica, demais educadores definindo “as concepções teóricas e metodológicas a serem trabalhadas na escola” (p.48). A expectativa de que o psicólogo seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem, pode tanto ampliar possibilidades de ação quanto envolver um trabalho tradicional, buscando identificar e tratar “problemas de aprendizagem”. Segundo os autores, dependendo da formação recebida pelo psicólogo há a possibilidade de realizarem uma prática inovadora. “[...] Saber trabalhar em equipe torna-se essencial. O profissional liberal, detentor de verdades exclusivas passa, aqui, a compartilhar as alternativas de resolução de problemas” (Campos & Jucá, 2010, p.48).

As outras demandas, da pesquisa de Campos e Jucá (2010), implicam em expectativas que desafiam o psicólogo a promover um bom relacionamento entre os profissionais da escola e a família. Exigindo, com isso, conhecimentos como: processo grupal, relações sociais, identidade social, conflitos, liderança, entre outros. Conforme

esses autores, “ao mesmo tempo em que a atuação profissional responde à demanda do mercado de trabalho com práticas inovadoras [...] atende às solicitações para que **‘acompanhe os alunos e atenda-os nos seus problemas de afetividade e comportamento’**, consoante com a criticada tradição do trabalho do psicólogo na educação” (p.50, grifos dos autores).

Nossos dados, da atual pesquisa, se assemelham aos dessa pesquisa apresentada, por verificarmos que ainda predomina uma expectativa de atuação aos moldes tradicionais (identificando e solucionando dificuldades do estudante, realizando encaminhamentos e sabendo realizar diagnósticos) conforme apontamos, mas, ao mesmo tempo, se espera que o profissional de psicologia seja um mediador das relações e interaja com a equipe da escola.

Os textos geradores das discussões promovidas pelo Conselho Federal de Psicologia, durante o Ano da Psicologia na Educação, questionam esse lugar esperado dos psicólogos:

Quem é o especialista que vai fazer a mágica de transformar o diverso em homogêneo? O múltiplo em “um”, caminho contrário aos das práticas democráticas. Este é o lugar que nos aguarda quando chegamos ao mercado de trabalho, às instituições que guardam tradições, mesmo com a vigência de legislações mais favorecedoras aos processos menos centralizadores e verticais. O desafio é produzir um deslocamento desse lugar (lugar impossível!) já marcado para nós. A perspectiva é a de deslocar as demandas já existentes, ou seja, de produzir outras demandas (Souza & Rocha, 2008, p.40).

O que estamos presenciando é que, muitas vezes, o psicólogo acaba por assumir esse lugar ao invés de repensá-lo e mudá-lo. Obviamente, estamos considerando a formação inicial e continuada recebida pelo psicólogo e seu embasamento teórico para pensar em atuações diferentes⁴⁶. Mas, também, estamos considerando a abertura de

⁴⁶ Adiante, discutiremos a respeito da formação inicial e continuada que tem sido oferecida pelos estudantes, futuros profissionais de psicologia.

espaços na escola e as expectativas em torno do que se espera desse profissional e as possibilidades para atuações diferentes. Como, então, devemos lidar com a expectativa da escola? Se, fazer diferente é andar na contramão, é escolher um caminho mais árduo e até mais arriscado, como desenvolver uma prática diferente, inovadora, sem criar um embate ou mal estar com os profissionais da equipe? O que é possível para um profissional realizar quando está atrelado às relações institucionais, permeadas por um viés mercadológico?

Temos que conhecer sim, as condições concretas e os limites para a elaboração de um trabalho diferente, mas também saber identificar brechas, espaços, aberturas para a possibilidade de desenvolver uma prática mais inovadora, que leve em conta a produção da subjetividade imbricada nas ações pedagógicas, que vise desenvolvimento e aprendizagem, e as relações complexas que os envolvem. Reconhecemos que, se há brechas o psicólogo pode identificá-las e aproveitá-las, e se não há, por que não criá-las? Considerando que o trabalho em equipe tem sido tão esperado e valorizado, um espaço de reunião com os professores, as trocas de informações, discussões nos trabalhos em equipe podem ser uma oportunidade e possibilidade para pensar junto e elaborar com os educadores propostas que busquem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes sem que a escola se isente de trabalhar no seu interior os desafios que surgem.

Bacchereti e Molina (2012), nos esclarece que um trabalho em conjunto com a equipe possui diversas entradas e convém para o psicólogo colaborar...

com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais. Participa de programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões referentes à adaptação do indivíduo no trabalho. Analisa as características do indivíduo com necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. Realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando

seus conhecimentos aos demais profissionais da Educação (p.68).

Embora todos os contratantes entrevistados apontem a necessidade de um profissional de psicologia que possua boa capacidade para se relacionar, tendo em vista que quatro deles (Rogério, Vilma, Antônia e Flávio) esperam que o psicólogo atue mediando alunos, pais e professores, apenas um deles deu mais enfoque para a importância de se conhecer processo grupal. De modo geral, todos indicam ter uma grande expectativa de que o psicólogo possua um olhar clínico (sabendo diagnosticar, identificando dificuldades dos alunos, realizando encaminhamentos para outros profissionais).

Rogério e Antônia foram os profissionais que apontaram a necessidade do profissional de psicologia ter conhecimentos acerca do processo ensino-aprendizagem, nos levando a perceber que a maioria dos contratantes desconhece outros saberes da ciência psicológica aplicáveis à Educação. Portanto, identificamos que é predominante o entendimento dos contratantes de que o psicólogo atue com diversos atores da escola, desde que o enfoque seja os aspectos psicológicos, individuais, emocionais, comportamentais, pouco conhecendo a possibilidade de uma atuação mais institucional, em que o psicólogo como um profissional da educação, e não somente da saúde, pode contribuir no processo ensino-aprendizagem, atuando no desenvolvimento de projetos pedagógicos e não apenas nos aspectos subjetivos que se constituem no cotidiano escolar.

M.P.R. Souza (2010) explica que com os estudos de Maria Helena Souza Patto (1984), em *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*⁴⁷, momento em que se intensificam as críticas às práticas dos psicólogos escolares, discutindo a dimensão ideológica, objeto de estudo, métodos e finalidades da Psicologia Escolar e Educacional, há também questionamentos acerca do referencial positivista de ciência e das abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas. Essas discussões, nesse período, culminaram em alternativas metodológicas diante os avanços da Psicologia Institucional e da Teoria de Grupos, principalmente de base psicanalítica argentina, introduzido por José Bleger (1955, 1958, 1963, 1971, 1984) e Pichon-Rivière, bem como, trabalhos do Movimento da Antipsiquiatria, Franco Basaglia (1979) e intervenções realizadas pelo

⁴⁷ Obra oriunda da Tese de Doutorado intitulada *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1981, sob a orientação da Profa. Dra. Ecléa Bosi, militante católica, adepta da Teologia da Libertação.

psicanalista Roberto Harari (1974), dentre outros. Saidon e Kamkhagi (1987) explicam que a intenção, nessa época, era aproximar os campos da Psicologia Institucional e da Psiquiatria Social, promovendo encontros entre o saber psicológico e as determinações sociais e históricas, dando o nome de “Movimento Institucionalista da Psicologia”.

Isso esclarece a relação existente com a expectativa de um trabalho do psicólogo que envolva conhecimentos institucionais e teoria de grupos. O que consideramos positivo, pois indica a busca por uma atuação mais inovadora. Conforme M.P.R. Souza (2010), a Psicologia, ao rever concepções teórico-metodológicas e modelos de atuação, contribuiu para a identidade do profissional de psicologia na educação, buscando em outros campos do saber, tais como: Sociologia, Filosofia, História, relacionados à Educação ou não, Antropologia Social, inclusive métodos qualitativos de pesquisa e teorias centradas na abordagem materialista histórico-dialética, auxílio para transformar a Psicologia Instrumental em Crítica.

Bacchereti e Molina (2012) entendem que o psicólogo, quando atua analisando a instituição, levantando hipóteses sobre a dinâmica das relações e posturas estabelecidas dentro da escola, possibilita avaliar as mudanças necessárias. Ao mesmo tempo, se faz importante que o psicólogo conheça e compreenda o tipo de liderança que os gestores exercem, buscando perceber as relações de poder estabelecidas na instituição. Uma liderança democrática, pautada em uma gestão participativa, “incentiva o fazer coletivo e consciente, favorecendo um ambiente favorável à aprendizagem e à concretização de projetos pedagógicos” (p.70). Caso contrário, sem um trabalho em equipe ou quando o gestor não consegue lidar com sua equipe ou não busca enfrentar os desafios, isso acaba interferindo negativamente na gestão da escola.

Outros autores, Chagas (2010), Penteado e Guzzo (2010), Dugnani, Petroni e Souza (2011) também apontam a importância da participação do psicólogo escolar na constituição da gestão democrática na escola, seja ressaltando que cabe ao gestor escolar ouvir todos os membros da escola (professores, inspetores, estudantes, pais e funcionários), atuando na mediação das relações interpessoais, seja na participação da implantação de um projeto político-pedagógico, seja intervindo sobre o processo de tomada de consciência de gestores sobre seu papel no contexto escolar.

4.6 Encaminhamentos de estudantes para outros profissionais

A maioria dos psicólogos entrevistados (Sandra, Luciana, Denise, Laura, Marly, Wanda, Celina, Ana Luiza, Carla) contou que realizam, frequentemente, encaminhamentos para um psicólogo clínico, psicopedagogo, fonoaudiólogo ou médico, acreditando que algumas crianças/adolescentes necessitam de um diagnóstico e atendimento diferenciado quando algo no processo e história escolar deles releva dificuldades no processo de escolarização. Convém lembrar que crianças e adolescentes que possuem melhor condição socioeconômica têm com mais facilidade o acesso a consultórios particulares.

Diante o relato dos psicólogos entrevistados, verificamos três posturas diferentes com relação às necessidades que os levam aos encaminhamentos. Para alguns, encaminhamentos devem ser sempre realizados, conforme as falas:

Eu faço encaminhamento, dependendo também da gravidade faço encaminhamento sobretudo para neuro, se houver esse tipo de comprometimento, para médico, vamos supor: oftalmo, às vezes a gente faz, para fono.[...] (Luciana, psicóloga da escola 2).

[...] Aí, são feitos encaminhamentos quando necessário, ou fono, ou solicita-se uma avaliação com um psicólogo ou médico, ou uma psicoterapia dependendo do caso (Laura, psicóloga da escola 4).

[...] se precisar fazer encaminhamento para psicólogo, para fono, para neurologista, sou eu que faço também. [...] Sempre que há necessidade de um atendimento psicológico, eu faço encaminhamento para fora. [...] Eu tenho uma rede de pessoas que eu indico para o trabalho nas clínicas psicológicas e fonoaudiológicas (Wanda, psicóloga da escola 6).

Nesses relatos, e outros que presenciamos, os psicólogos entendem que a realização de encaminhamentos é sempre fundamental, numa lógica que parece até ser simplista: se o estudante está apresentando algum tipo de dificuldade cabe a nós, psicólogos, realizar encaminhamentos para clínicas de profissionais especializados, que possam realizar avaliação e diagnóstico. Inclusive, entendendo que quanto mais rápido se descobre o que a criança tem, melhor para o seu desenvolvimento e prognóstico. Essa ideia está relacionada exatamente com a lógica médica. No entanto, compreendemos que quanto mais cedo uma criança for encaminhada e receber um diagnóstico, mais cedo essa criança carregará um rótulo, correndo o risco de ser julgada incapaz, antes mesmo de tentarem alternativas para que o seu desenvolvimento e aprendizagem sejam atingidos. Muitas vezes, um diagnóstico acaba servindo para justificar o fracasso da escola e não colabora para o real desenvolvimento da criança.

Para outros profissionais, e ao mesmo tempo é uma prática da escola, realizam encaminhamentos, mas com cautela. E quando um encaminhamento é realizado, por indicação da escola ou por iniciativa dos pais, a orientadora educacional (psicóloga) mantém contato frequente com a fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga ou médico para acompanhar o processo terapêutico, se preocupando com os trabalhos que são desenvolvidos, como exposto no excerto:

[...]Tem criança que já chega aqui fazendo algum tipo de acompanhamento. “Ah, está na fono porque estava com problema na língua que o dentista indicou”. Daí a gente estabelece contato com esses profissionais, a escola se coloca à disposição. [...] É para contar, às vezes elas me ligam: “Melhorou tal coisa? Estou trabalhando tais fonemas, está melhorando?”. A criança que troca na fala, ou troca na escrita, ou vai fazer um treino de processamento auditivo. Daí a gente trabalha bastante em parceria com esses profissionais. [...] Com psicólogos também, tem crianças que a família procura, tem crianças que a família nos procura para pedir indicação. Tem crianças que a gente mesmo acha que é o caso “Não, acho que vale indicar, está sofrendo”. A gente não costuma encaminhar muito, mas a gente tem

muitas crianças que fazem trabalho ou porque as famílias acham importante. Ou porque hoje em dia acaba que, nem tanto a escola e, às vezes, nem tanto as famílias conseguem dar essa sustentação que as crianças precisam. Mas a gente tenta primeiro resolver isso no âmbito, sem onipotência, mas tentar resolver, não é qualquer problema que a gente tem, que a gente encaminha. Vamos primeiro tentar algumas coisas aqui. Trabalhar um pouco com as famílias, às vezes eu dou algumas orientações para as famílias (Denise, psicóloga da escola 3).

Esse relato é muito interessante no sentido de que a escola e a psicóloga realizam poucos encaminhamentos, mas sua fala releva que embora a escola “não costume encaminhar muito” é muito comum e habitual ter crianças em algum tipo de acompanhamento, seja com psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo ou médico. E ainda, a psicóloga entende que nem as famílias, tampouco a escola têm favorecido condições propícias para uma boa aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, necessitando de um profissional especializado para contribuir com esse processo. Esse relato pode sugerir uma clareza quanto à escola não estar conseguindo cumprir com a sua função. Todavia, a prática de encaminhar está tão naturalizada que, quando os profissionais repensam questões intraescolares, práticas docentes, políticas de formação docente, métodos de ensino e as práticas político-pedagógicas, conforme aponta M.P.R. Souza (2010), ainda assim, encaminhamentos continuam sendo realizados, indicando que parece mais fácil e conveniente termos crianças em clínicas, com a expectativa de que estas preencherão a lacuna, ou melhor, assumirão o papel que a escola não está assumindo.

A psicóloga Sandra também revela que não é sempre que encaminha estudantes para atendimentos com profissionais especializados, pois faz parte da política da escola procurar atender as dificuldades escolares dos alunos primeiro no interior da escola e conversando com os pais. Como exemplo, há aulas de revisão de conteúdo com o mesmo professor, no contraturno, e quando isso não funciona, há encaminhamento para aulas particulares focadas no conteúdo escolar e na organização dos estudos.

[...] aulas particulares quando é uma coisa específica, de algum conteúdo específico que precisa ter alguém para

trabalhar num ritmo diferenciado ou fazer uma revisão de conteúdo que, sei lá, às vezes é aluno que vem de outra escola e precisa desse apoio. Ou, então, quando é alguma coisa mais da clínica; Então, um psicopedagogo, um psicólogo, fono, quando a gente percebe que tem uma questão que é maior e precisa de um suporte de tratamento (Sandra, psicóloga da escola 1).

Quando existe suspeita de que o aluno possui algum transtorno, segundo a psicóloga, esta realiza encaminhamentos para profissionais de saúde ou saúde mental para que seja realizado um diagnóstico, acreditando que isso será importante para saberem se modificam seus modos de trabalhar com o estudante ou se será, inclusive, necessário sugerir outro tipo de escola para o mesmo. Mas afirma que desconfia de alguns diagnósticos e, ao mesmo tempo, não descarta a possibilidade de existirem crianças com transtornos ou distúrbios que dificultem a aprendizagem.

[...] eu tenho muito pé atrás com questões de que hoje tem as psiquiatrizações das crianças, TDAH, déficit de atenção, esse como fala? Não é deficiência auditiva [ela estava se referindo, provavelmente, a deficiência no processamento auditivo central], enfim, novos rótulos que eu acho, enfim. Tem umas [crianças] que eu acho que até tem, eu não nego, a existência, eu acho que, e tanto que, às vezes, eu encaminho para uma pesquisa disso. Então, quando eu mando pra um psicopedagogo, um psicopedagogo ou algo por aí é sempre pra investigar. Tem alguma questão que é daquela criança que a gente não alcança ou é alguma que a gente precisa saber exatamente pra mudar a forma de lidar? (Sandra, psicóloga da escola 1).

Profissionais que não descartam a existência desses transtornos, mas percebem o exagero nos diagnósticos realizados, já estão problematizando a questão, no entanto, ainda estão presos na convicção de que há alguns estudantes que possuem

problemas/transtornos/distúrbios de ordem biológica, sem que tenham construído a dimensão da totalidade que envolve o fenômeno. “A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem “o que a criança tem que não consegue prestar atenção? É preciso formular outro tipo de pergunta: o que na escola produz a falta de atenção e concentração?” (Meira, 2012a, p.139).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a atenção depende do controle voluntário do comportamento, isto é, da capacidade humana de selecionar estímulos, pois sem desenvolver essa capacidade não seria possível aos homens exercer uma atividade coordenada com vista a alcançar fins determinados (Luria, 1991). Esse autor explica que no primeiro estágio da formação da atenção voluntária é o adulto que direciona a atenção da criança (ao apontar e identificar um objeto por gestos e fala, levando a criança a fixar seu olhar para o objeto). Nesse momento, a criança ainda possui uma atenção involuntária, mas é o adulto que vai determinar e controlar a atenção dela. Com o domínio da linguagem, a criança se torna capaz de indicar e nomear sozinha os objetos, podendo controlar e orientar sozinha a sua atenção, desenvolvendo a atenção voluntária. A atenção, portanto, é uma função psicológica que vai sendo desenvolvida, não se trata de ter atenção ou não ter, não fazendo sentido o nome dado “déficit de atenção”, e ainda entender como um transtorno, enquanto algo que falta, só se for em termos de algo que falta ser desenvolvido.

Outros profissionais não revelaram sentirem-se desconfiados quanto à existência dos transtornos (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Transtorno Opositor, entre outros) ou quanto aos exageros de diagnósticos realizados na atualidade e, pelo contrário, entendem que diagnosticar e medicalizar é preciso. Quando foi perguntado para a psicóloga Laura como na escola lidam com diagnósticos de TDAH, esta respondeu:

TDAH, sobretudo é feito um planejamento e um atendimento individualizado, falei anteriormente. Dos outros transtornos, na verdade, eu acho que hoje a medicina ela tem como identificar. Então, é um processo que tem que ser encaminhado para especialistas: neurologista que faça identificação adequada de onde que se situa esse transtorno. [...] Você tem que ver quais são as técnicas que você vai utilizar para poder favorecer essa criança que está com essa

dificuldade. Por exemplo, déficit de atenção, que vai, se tiver dificuldade na escrita, que quase sempre tem, ele tem dificuldade na escrita, mas ele não tem dificuldade na parte oral. Então, a avaliação semestral e os trabalhos que são desenvolvidos de pesquisa, ou aqueles trabalhos assim no meio do semestre, tipo redação ou qualquer outro trabalho que exige a escrita, com essa criança o professor se dirige a ela de uma maneira a ter as respostas de forma oral. Então, eu tenho uma dessas crianças hoje, no quarto ano. Quando a prova é feita oralmente, ele está ótimo, se você dá por escrito, ele diz que esqueceu tudo. Então, para essas crianças uma das técnicas a ser utilizada é que você trabalhe muito com ele oralmente, ele vai saber responder (Laura, psicóloga da escola 4).

Também nessa fala, o diagnóstico se faz importante para que a escola entenda qual é o problema da criança e para que a mesma planeje um modo de atender melhor às necessidades da mesma. Essa forma de se repensar o processo ensino-aprendizagem não leva em consideração o que postula Vigotski (1934/1988), sobre como deve ser conduzido e estruturado o processo de ensino-aprendizagem para que todos os estudantes possam se desenvolver e aprender. Esse autor considera que existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou atual e o nível de desenvolvimento próximo⁴⁸. A psicologia tradicional apenas considera e avalia aquilo que a criança faz sozinha, que seria o seu nível de desenvolvimento real. Mas, para Vigotski (1934/1988), o que a criança faz com a ajuda de outrem também deve ser considerado, o que seria o seu nível de desenvolvimento próximo, pois amanhã ela não precisará mais de ajuda para realizar a tarefa, ela estará apta para fazer sozinha.

O nível de desenvolvimento próximo, segundo Vigotski (1934/1988), é percebido quando a criança, com o auxílio (perguntas-guias, pistas e demonstrações) do adulto ou de uma criança maior é capaz de aumentar o seu repertório de comportamento e

⁴⁸ Os termos variam nas obras: em Vigotski (1934/1988) os termos são nível do desenvolvimento efetivo e área (zona) de desenvolvimento potencial, em Vigotski (2000) os termos utilizados, pela tradução de Bezerra, foram: nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento imediato. No entanto, foi escolhido a título de explicação, os termos usados em Vigotski (1991) são eles: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento próximo.

aprendizagem. Quando a criança é capaz de imitar o adulto, para o autor, isso também representa o seu nível de desenvolvimento próximo. Portanto, quando o adulto ajuda a criança numa atividade, o autor afirma que esta é capaz de realizar muito mais tarefas do que sozinha, e, mais tarde, passará a fazer de modo independente aquilo que antes fora mediado pelo adulto.

Entendemos que o auxílio do professor é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao regular o comportamento infantil, considerando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem como atividade interpsíquica (mediante a interação nas relações sociais) antes de se tornarem intrapsíquicas. Além disso, sendo a atenção voluntária uma das funções psicológicas superiores, esta é desenvolvida ao longo do processo educativo, proporcionado à criança. Portanto, concordamos com Eidt e Ferracioli (2007) que questionam explicações dadas a comportamentos desatentos como sendo um problema neurológico, pois, antes dessa hipótese, devemos remeter à qualidade das mediações a que a criança está tendo acesso. “É um verdadeiro contrassenso que a escola exija da criança funções psicológicas superiores em relação às quais deveria assumir um papel diretivo e efetivo” (Meira, 2012a, p.138-139).

Ou seja, se a criança está com dificuldade na escrita, é justamente nesse momento que o professor deve intervir, com atividades motivadas e não propondo atividades orais, uma vez que Vigotski (1934/1988) afirma que com ajuda, posteriormente, a criança será capaz de trabalhar sozinha. Afinal, como é possível uma criança ser avaliada oralmente se é papel da escola ensiná-la a escrever e avaliar se esse objetivo está sendo concretizado?

Além disso, "escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos" (Luria, 2001, p. 99). Para o autor, a escrita também serve como auxiliar da memória, ou seja, ao registrar uma ideia trazemos de volta à mente aquela ideia anotada, registrada. A escrita implica um ato complexo e se realiza por mediação. Nesse caso, mediação refere-se aos próprios signos e símbolos que representam a linguagem oral. Assim como um instrumento, também configura um elemento mediador. Por exemplo, uma faca, que o homem historicamente produziu, é um instrumento mediador para realização de tarefas, que pode ser cortar, ou pode ter outras funções, dependendo da necessidade do homem. O ato da escrita é, portanto, mediado, não é direto e não ocorre espontaneamente.

Por outro lado, encontramos profissionais psicólogos que problematizam os diagnósticos de TDAH, dislexia e outros, quando estes aparecem na escola. Isso indica uma postura crítica em sua prática. Enquanto alguns profissionais entendem que diagnosticar é necessário e medicalizar também, permanecendo ou reproduzindo uma lógica organicista, temos também aqueles profissionais que repensam diagnósticos e o fenômeno da medicalização, quando relatam o seguinte:

Olha... nesse ano, principalmente, a escola está numa campanha... aberta, antimedicalização. Por quê? Por que, assim, se fosse simplesmente a questão do diagnóstico, se ele fosse sempre muito bem feito, a gente não teria como questionar. Mas a gente percebe que os diagnósticos são feitos a esmo, às vezes, a profissional não viu a criança, escutou a narrativa da mãe, não perguntou para a escola o que a escola pensava da criança, e medicou a criança sem vê-la. Isso tudo é o que a mãe conta para a gente. Às vezes, simplesmente, preenche um questionário e: “ah, deu tantos X, então, ele tem um perfil para tal coisa”. Sem nos perguntar alguma coisa. Então, a gente fez uma campanha aberta mesmo, a gente não preenche questionário de “xizinho”. Não (Carla, psicóloga da escola 8).

Olha, a gente lida com muita reserva com os diagnósticos. Mesmo quando os profissionais trazem, a gente sempre questiona, a gente questiona com as famílias. Porque é muito perigoso uma criança, principalmente, acho que de todas as idades, mas principalmente aqui, que é se a gente for pensar, o início da educação formal [...]. E aí a gente tem visto, esses diagnósticos tem uma enxurrada. E, às vezes, as famílias já chegam falando: “Ai não está conseguindo fazer lição de casa, será que não tem dislexia?”. Porque é uma coisa que está muito difundida na mídia, a compreensão as vezes é equivocada do que é. [...] Quando isso não existia as pessoas

já lidavam com isso, já tinha criança agitada. Acho que agora tem mais por todos esses contextos que a gente já pensou, não tinha tanto videogame, não tinha sessenta canais na televisão, ou as crianças tinham mais possibilidade de dar vazão para isso, brincavam na rua, acho que tem um pouco a ver com o contexto atual e aí a gente tem que lidar com ele (Denise, psicóloga da escola 3).

Em outro momento, a mesma psicóloga relata:

Então, talvez seja o caso de ter uma pessoa, antes de ter a medicação, ter uma pessoa que possa ajudar a organizar o estudo, um professor particular ou um psicopedagogo ou alguém para trabalhar um pouco as questões da ansiedade que estão fazendo com que essa criança fique tão agitada, antes de medicar. E aí, a partir daí o trabalho vai acontecendo, mas é uma conduta assim da escola como um todo (Denise, psicóloga da escola 3).

A psicóloga Denise traz aspectos interessantes para discutirmos. Primeiramente, com relação à sociedade atual que estamos vivenciando. Eidt (2004) afirma que estamos produzindo uma sociedade hiperativa, e possuir uma visão não dicotômica do homem e da sociedade já é um grande passo ao analisar questões do âmbito educacional.

Quanto à hiperatividade, Meira (2012a) discute que as descrições dos comportamentos indisciplinados, muitas vezes, são exatamente as mesmas dos comportamentos chamados de hiperativos e defende o rompimento da ideia de que as crianças “adaptem-se de modo completo às regras e normas institucionais e apresentem-se “naturalmente” disciplinados e silenciados”. Além disso, a autora ressalta a necessidade de compreender os contextos e práticas que produzem essa indisciplina antes de patologizar o indivíduo como indisciplinado ou hiperativo.

De fato, a sociedade e o próprio modelo educacional podem estar produzindo tais comportamentos desatentos, hiperativos, impulsivos e dificuldades na escrita. Se os psicólogos e educadores tentarem resolver esses problemas de comportamento sem

possuírem a dimensão da totalidade que envolve esse fenômeno, podem acabar naturalizando os chamados problemas de comportamento, intervindo a partir da concepção de que estes estão relacionados com a criança, isto é, que ela possui algum problema emocional/psicológico ou biológico.

Outro ponto interessante que a psicóloga traz é com relação à escola propor alternativas de atividades com a criança antes de pensar em medicá-la, mas a saída que encontra é encaminhando para um professor particular ou psicopedagogo, entendendo que atividades extracurriculares favorecem o desenvolvimento do estudante. Propomos, como saída, as atividades educativas mediadas pelo professor na própria sala de aula/escola, levando o estudante a dominar o seu comportamento diante de atividades que tenham sentido e significado. Isso para não correremos o risco de culpabilizarmos a criança, ao legitimar que esta precisa de um atendimento especial fora da escola.

Dos psicólogos que param para refletir sobre o TDAH, dislexia e outros transtornos, encontramos aqueles que entendem ser um exagero alguns diagnósticos mas não descartam a possibilidade de existência em alguns casos e descobrir “o que a criança tem” é importante para pensar em como trabalhar melhor com ela. A psicóloga Carla, por exemplo, não exclui a possibilidade de que se um diagnóstico for “bem feito” realmente podem existir crianças com os famosos transtornos já citados. Mas fomenta uma discussão importante com relação à forma como são realizados os diagnósticos para uma suspeita de falta de atenção, concentração e/ou impulsividade, hiperatividade. Moysés e Collares (2011) explicam que não há um exame que dê o diagnóstico, este é feito com base nos sintomas relatados pelos pacientes ou seus familiares, interpretados por um especialista que se baseia no preenchimento de um questionário. Este é conhecido por SNAP IV⁴⁹, possuindo 18 perguntas no critério A, devendo ser avaliado em conjunto com os demais critérios B, C, D e E. Se seis perguntas forem respondidas afirmativamente, das nove primeiras perguntas que se referem à desatenção, o diagnóstico de déficit de atenção será confirmado. O mesmo ocorre para as nove perguntas referentes à hiperatividade.

Para a autora, esse tipo de diagnóstico é muito impreciso, vago e sugestionável, até porque consegue reunir elementos que lhe permitem argumentar com propriedade teórico-metodológica, que o TDAH é muito mais um suposto transtorno, um rótulo que sustenta uma ideologia ao transformar questões de ordem educacional, social e política em questões médicas, buscando soluções medicalizantes. “A medicalização da vida de crianças e

⁴⁹ Questionário disponível no site: www.tdah.org.br

adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças do não-aprender” (Moysés & Collares, 2011, p.73).

O interessante é que a psicóloga Carla relatou que a escola convidou justamente essa médica e pesquisadora Maria Aparecida Affonso Moysés para esclarecer os perigos do uso da medicalização, na escola onde atua. Conforme a sua fala:

[...] a gente trouxe para cá a Doutora Aparecida Moysés para falar com a gente, e ela falou: “por mais que as pessoas digam que não tem efeito colateral, é impossível”. A gente vê com os nossos olhos: a criança emagrece, a criança vai muito ao banheiro, a criança reclama sim, de secura na boca, ela fica mais apática. Teve um menino que eu liguei para a psiquiatra. Falei: “Olha, eu prefiro ele infernal, subindo no lustre. Ele perdeu a personalidade dele, ele não fala lé com cré mais, ele não olha mais na nossa cara, ele fica assim amuado, para, no cérebro dele dá tilti. Eu sei que a dose era mínima, mas não funciona. Prefiro ele subindo no lustre porque pelo menos ele está vivo. Não, não... acho que aquela coisa de querer ver as criancinhas todas iguais. A gente não tem que ter essa pretensão (Carla, psicóloga da escola 8).

Encontramos, ainda, um psicólogo que questiona, no sentido de não acreditar na existência desses transtornos, se posicionando contra a medicalização. E com isso, esse profissional de psicologia alega que...

Bom, meu entendimento, TDAH para mim é um transtorno inventado. Não acredito na existência do transtorno. As evidências clínicas são pífias e ainda assim elas entram na lógica “do ovo ou da galinha”... Assim como eu não acredito no TOD [Transtorno Opositor Desafiante], assim como eu não acredito na existência da dislexia do jeito que ela é proposta pela ABD [Associação Brasileira de Dislexia]. A dislexia é um processamento neurológico das informações

por outros caminhos e quando você reorganiza isso, os sintomas da dislexia desaparecem. Então, esses supostos transtornos, eles atendem a uma lógica e a um modelo ideológico (Daniel, psicólogo da escola 10).

Uma criança diagnosticada com transtorno obsessivo compulsivo, com transtorno de ansiedade generalizada, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, hiper, mega medicada, não consegue levantar para ir para escola. Medicada com metilfenidato, medicada com antidepressivo, medicada com ansiolítico (Daniel, psicólogo da escola 10).

Nossos estudos têm ido ao encontro desse relato e concepção mencionados pelo psicólogo Daniel acerca dos diversos transtornos que estão sendo cunhados atualmente. Quanto ao apontamento desse psicólogo com relação aos supostos transtornos atenderem a um modelo ideológico, compactuamos que explicações dos problemas escolares como sendo individuais acobertam uma ideologia, e visam adaptar os indivíduos à escola e à sociedade, conforme afirma Patto (1990). Portanto, ainda segundo a autora, os mecanismos ideológicos devem ser revistos por meio de reflexões críticas sobre os mecanismos escolares produtores de dificuldade de aprendizagem, bem como sobre as práticas escolares e sobre os impedimentos impostos pela sociedade capitalista, de classes, para a efetivação de uma educação de qualidade. Há ainda, segundo Meira (2012a), inconsistência teórica para analisar os fenômenos envolvidos nesse suposto transtorno, caracterizando ser uma ideologia⁵⁰ afirmar a existência do mesmo.

Meira (2012a), com relação ao TDAH e ao TOD realiza uma série de questionamentos, embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobre o modo como esse diagnóstico é realizado, o tratamento indicado, e o entendimento que se tem de indisciplina/hiperatividade e a visão de homem e de mundo para compreender essas

⁵⁰ Entendemos por ideologia o mesmo que Bock (2003, p.91): [...] a ideologia é uma arma violenta, pois, com o seu trabalho de ocultamento da realidade, vai permitindo que muitas coisas se desenvolvam e não sejam compreendidas, percebidas, analisadas e transformadas. A ideologia é forte arma de segurança e manutenção social, por isso só interessa a quem quer manter as coisas como estão.

questões. Aponta, ainda, que é fundamental refletir sobre os conceitos “hiperatividade” e “atenção”, e foi o que buscamos realizar com base na teoria que embasou esse trabalho.

Com relação ao Transtorno Desafiante de Oposição (TOD), no DSM-IV⁵¹ esse transtorno é definido basicamente por “um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, que persiste por pelo menos seis meses”. E, para o diagnóstico, os sintomas relatados devem incluir pelo menos quatro, dos seguintes: “encoleriza-se frequentemente; discute com adultos ou figuras de autoridade; costuma desafiar as regras dos adultos; faz coisas deliberadamente para aborrecer a terceiros; culpa os outros pelos seus próprios erros; sente-se ofendido com facilidade; tem respostas coléricas quando contrariado; é rancoroso e vingativo quando desafiado ou contrariado”.

No entanto, para Meira (2012a), é necessário levantarmos uma série de questões, e relativizar que ordem estamos desejando, e por que se opor, desafiar, confrontar não podem ser reações saudáveis face às relações assimétricas de poder? Ou diante de tarefas que não fazem o menor sentido? Essas reações não poderiam ser respostas de um estudante questionador e crítico? Entre outros questionamentos, entendemos que um ambiente de respeito mútuo, reciprocidade e diálogo propicia reflexões, discussões e possibilidades de mudança diante algo que esteja incomodando, sem necessariamente aparecerem posturas desafiadoras, opositoras.

No caso dos diagnósticos de dislexia, apontamos a pesquisa realizada por Braga (2011), “Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização”, que discute o caso de um menino que, aos oito anos, foi diagnosticado com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Na investigação, a pesquisadora verificou que o diagnóstico, realizado por médico neurologista, não seguiu as regras estabelecidas pelos protocolos de procedimento criados por pesquisadores que defendem a existência do TDAH ou Dislexia. Ou seja, o médico e a própria associação, que a criança foi encaminhada por ele, não entrevistaram a família, nem as professoras e coordenadora pedagógica da escola em que a criança estudou. Apenas se basearam no contato estabelecido com a avó do menino. Para a autora não é possível diagnosticar uma dificuldade relacionada ao processo de leitura e escrita como se fosse uma doença estritamente biológica, sem investigar o contexto em que a criança se desenvolve ou o

⁵¹ A consulta foi realizada no site http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php. Acesso em 02 set. 2013.

processo de escolarização na qual foi e está envolvida. Há muitas controvérsias com relação ao que denominam de transtornos/distúrbios ou dislexia, sendo fundamental estudos como esse, que investigam os procedimentos de diagnóstico (como estes são realizados) e os pressupostos que fundamentam os mesmos.

Moysés e Collares (2011), diante de diversos autores/pesquisas que levantaram acerca do que denominam dislexia, nos explicam e nos permitem rever a existência dessa suposta doença neurológica. Isso porque, os exames de neuroimagem tem apresentado pouca função nas áreas cerebrais envolvidas com a atenção (no caso do TDAH) e com a linguagem escrita (no caso da dislexia), o que viria a “confirmar” a existência dessas doenças. No entanto, frente a um texto em língua desconhecida, um exame de neuroimagem mostrará que as áreas de leitura e atenção estão funcionando pouco, sendo que o mesmo acontece com quem não sabe ler. Ou seja, obviamente uma criança ou adolescente que teve uma alfabetização deficitária ou apresenta dificuldade em leitura e escrita terá esse resultado previsível no exame de neuroimagem. Nessa lógica, se eu não conheço a língua hebraica, se eu não aprendi a ler e escrever essa língua, sou considerado um indivíduo que apresenta *distúrbio extremo de leitura* ou dislexia para a língua hebraica.

O mesmo psicólogo citado, participante da pesquisa, revelou que não realiza encaminhamentos, exceto em casos muito específicos. Sendo que nessa postura, esse profissional ainda questiona laudos médicos, quando diagnósticos aparecem na escola.

Eu recebi um laudo neurológico de um menino que se aquilo fosse verdade ele não levantaria da cama para vir para escola. E não concordei mesmo com o laudo, nós psicólogos temos sim conhecimento, prerrogativa legal de questionar um laudo que envolve questões psicopatológicas, nós temos formação para isso. [...] Como a gente está tão habituado a receber essas questões [escolares] como sendo questões de saúde, que a gente acaba achando que nenhuma é de saúde. Isso não é verdade, eventualmente é. Eventualmente você tem uma criança com problema fonoaudiológico, que precisa de um acompanhamento. (Daniel, psicólogo da escola 9).

Essa fala retrata um profissional preocupado com o elevado número de encaminhamentos, possuindo um olhar crítico sobre os problemas no processo de escolarização. Vale comentar que ele não exclui a possibilidade de, eventualmente, um estudante necessitar de um atendimento fora da escola, até porque existem, sim, casos de crianças que possuem algum comprometimento neurológico ou alguma deficiência, mas nesses casos, estamos falando de comprometimentos visíveis e não de supostos “problemas” para justificar o fracasso da escola. Ele fala, inclusive, no perigo de um reducionismo médico para justificar o fracasso da escola. E nessa lógica entra a patologização e a medicalização. Na fala do entrevistado:

Então, o que você faz com aquele que aprende muito rápido ou com aquele que aprende mais lentamente? Você patologiza, você medicaliza. Conceito de que a medicalização não é dar remédio, mas é transformar problemas pedagógicos em problemas de saúde, e aqui não é diferente. E eu tento, dentro do que me é possível, evitar essa visão equivocada de alguns problemas do processo de escolarização (Daniel, psicólogo da escola 10).

Podemos verificar que é muito variável a prática dos profissionais de psicologia com relação aos encaminhamentos dos estudantes para atendimentos fora da escola. E essa “variação” na compreensão e modos de atuar parece estar relacionada à formação recebida por cada profissional, à teoria que embasa a sua prática e às concepções de desenvolvimento infantil, assim como, visão de homem e de mundo que possuem. Salientamos a importância das posturas que questionam e problematizam diagnósticos e encaminhamentos, inclusive, com relação à medicalização de crianças e adolescentes. Entrevistar profissionais com essa postura é conseguir ter a dimensão de que a crítica tem avançado, e essa é uma revelação fundamental no que se refere às possibilidades práticas e ao futuro da área de Psicologia Escolar e Educacional que se pretende crítica.

4.7 Não realizam atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) na escola

Todos os participantes afirmaram não realizar atendimento clínico no interior da escola, sendo que a maioria desenvolve atuações com pais, estudantes e professores, conforme analisamos nas categorias acima. Mas gostaríamos de discutir que, não necessariamente, o trabalho desses profissionais esteja voltado completamente para os referenciais institucionais. Há três questões delicadas que merecem análise.

A primeira está relacionada ao relato de alguns participantes quanto à presença de uma expectativa por parte de pais dos estudantes e de professores que estes profissionais, por terem formação em psicologia, acabem desenvolvendo um atendimento individualizado ou até psicoterapia com os próprios professores e alguns alunos.

[...] eu estava no intervalo com uma professora que tem um horário comigo amanhã e ela falou brincando, falou assim: “Amanhã é meu horário de terapia com você. Eu estou precisando amanhã de uma terapia”. Aí eu falei assim: “então, vem pro consultório e não pra minha sala”, eu respondi pra ela. [...] Depois eu saí pensando, quer dizer, é o jeito que eu mostro, bom, não é a terapia do professor (Sandra, psicóloga da escola 1).

Ela [mãe de um aluno] deu a entender que era para eu cuidar dessa situação. Eu disse que não, que o meu limite... Aí eu expliquei que eu não sou psicóloga clínica, eu não atuo como psicóloga clínica, eu sou psicóloga escolar, então, a gente trabalha em nível de planejamento, de dar uma, de dar condições para a criança se desenvolver. Mas esses casos eu encaminho e preciso do trabalho paralelo da psicóloga clínica (Marly, psicóloga da escola 5).

Alguns pais vêm conversar comigo, mas são poucos, tá? Muitos que vêm conversar comigo acham que eu vou fazer atendimento psicológico com os filhos aqui [na escola]. Me

parece que antes de eu trabalhar aqui, teve uma psicóloga (não tenho certeza disso, eu ouvi pelo ar, assim) que fazia terapia com os alunos. Então, eles tinham horário marcado para descer para a sala dela para fazer terapia, entendeu? E eu já acho que não é o papel que eu quero desempenhar aqui dentro, não (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

Eu não transformo a escola em um espaço clínico. Isso já é uma boa parte daquilo que eu faço. A escola é um espaço de desenvolvimento humano, ela não é um espaço terapêutico ou clínico, como eu falei. E se pensa na psicologia e no psicólogo dentro da escola de uma maneira genérica [...]Digamos que no quarto andar mora um médico, esse médico é um médico dermatologista. E aí você que mora no terceiro andar, as duas horas da manhã, alguém da sua família ou você começa a passar mal e você sabe que no andar de cima mora um médico. Nesse momento, é irrelevante se ele é dermatologista, se ele é médico do trabalho, se ele é oftalmologista. Mas você vai bater na porta dele porque ele supostamente é um médico, porque ele é um médico e supostamente vai saber o que fazer para atender essa demanda de emergência. O psicólogo na escola funciona assim. Aqui eu sou psicólogo, para algumas pessoas não há esse desdobramento que você conhece, que eu conheço, embora eu tenha deixado isso muito claro quando eu apresentei o meu projeto, quando eu vim trabalhar aqui, que eu não sou psicólogo clínico dentro da escola, que eu não sou psicoterapeuta, porque as minhas funções estão definidas lá no projeto: intervenção no processo de ensino-aprendizagem, de capacitar professores para esse processo, de lidar com as questões de aprendizagem, de, sim, fazer os encaminhamentos quando necessário, mas sempre com um olhar do desenvolvimento das possibilidades individuais e

não da patologização daquilo que não tem um enquadre perfeito no modelo psicopedagógico que a escola está alicerçado (Daniel, psicólogo da escola 10).

A segunda questão é que parece não haver a expectativa de que esses profissionais realizem avaliação, diagnósticos e laudos de estudantes dentro da escola, exceto o caso do psicólogo Daniel, conforme comentamos, ficando claro para a comunidade escolar que o profissional de psicologia não está na mesma para cumprir essa função. No entanto, a contradição reside no fato de que, na maioria das escolas investigadas, os diagnósticos e laudos continuam sendo realizados em clínicas especializadas fora da escola. E quem realiza os encaminhamentos são os próprios psicólogos/orientadores educacionais, sendo essa uma das expectativas dos contratantes e da escola, conforme já apontamos.

E a terceira questão diz respeito a entendermos que a maioria das atuações com pais, estudantes e professores, embora pareçam estar pautadas em modelos institucionais de intervenção, inclusive por afirmarem não realizar clínica na escola, não verificamos o mesmo que M.P.R. Souza (2010) constatou em sua pesquisa com psicólogos que atuam na rede pública de educação quanto ao acompanhamento das queixas escolares estarem sendo problematizadas diante os encaminhamentos e ações nos espaços pedagógicos constituídos, buscando abarcar familiares, professores e estudantes. Identificamos que a atuação do psicólogo Daniel é a que mais se configura dessa forma.

Pois, a maioria dos psicólogos entrevistados revela que sua atuação, ao envolver relação com os outros profissionais (professores, coordenadores, orientadores e até inspetores), inclusive pais de estudantes, se dá no sentido de auxiliá-los na detecção de problemas individuais, encontrando justificativas individuais, visando, muitas vezes, encaminhamentos para profissionais especializados. Esse fato nos revela que os psicólogos não vêm realizando clínica na escola, mas o olhar clínico, em especial o subjetivismo e o biologicismo para interpretar dificuldades no processo de escolarização ainda é fortemente empregado. Meira (2012b) explicando o posicionamento de Vigotski, expõe que para este autor:

Tanto as vertentes subjetivistas quanto as objetivistas deveriam ser superadas. O subjetivismo por analisar os fenômenos psicológicos como criações subjetivas e independentes do homem e o objetivismo por entendê-los

como mero reflexo do mundo exterior. Trata-se de compreender a determinação sócio-histórica do psiquismo de forma não mecânica e reducionista, rompendo com falsas dicotomias capazes de produzir tanto teorias que transformam contradições sociais em problemas psicológicos, quanto teorias que se limitam a um enfoque estritamente sócio-político, que reduz todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais (p.56).

Diante disso, podemos pensar que pouco avanço conquistamos; mas, por outro lado, ao presenciarmos um movimento que preconiza não realizar práticas baseadas em modelos clínicos/médicos no interior da escola, vislumbramos possibilidades de mudanças em termos de atuações. Um passo já está sendo dado. Falta, ainda, a superação do olhar apenas subjetivista e biologicista, do qual falamos, tão enraizado na prática psicológica agregada ao âmbito educacional. O movimento crítico das produções científico-acadêmicas da área da Psicologia Escolar e Educacional não aparece com intensidade nos relatos dos psicólogos que atuam na rede privada de ensino, faltando, portanto, alcançar muitos profissionais de psicologia atuantes na Educação. Apenas um participante psicólogo da pesquisa relatou ter um posicionamento, ou melhor, se embasar nesses conhecimentos que estamos designando como críticos.

E elementos de criticidade pudemos perceber nos relatos de Sandra, Denise, Marly e Carla ou porque discutem alguns diagnósticos e o processo de medicalização da aprendizagem ou porque, em alguns momentos, repensam aspectos institucionais/relacionais, não isentando a escola das dificuldades que surgem no processo de escolarização dos estudantes. Mas ainda assim, percebemos que falta uma análise mais ampla que também considere aspectos históricos, culturais e políticos envolvidos nos problemas escolares, objetos da atuação dessas profissionais.

Sendo assim, constatamos a urgência de uma demanda de trabalho em equipe e de parceria com os educadores, para que se consiga uma atuação institucional, na qual a demanda chega para o psicólogo normalmente isenta de análise e cabe a ele receber essa demanda/queixa reelaborando-a, mediando o processo, movimentando o que está por trás da queixa e as concepções que produzem a mesma, buscando construir práticas educativas mais coletivas. Quando uma atuação com todos os atores da escola está pautada na

finalidade de continuar realizando avaliações, diagnósticos, psicoterapias, ainda que fora do ambiente escolar, deixamos de pôr em prática a verdadeira observação científica, tratada por Luria (1992), para analisar o que envolve o processo de escolarização, enquanto objeto da Psicologia Escolar e Educacional:

A observação científica não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior número possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma "coisa", um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto é ver e entender a maneira pela qual uma determinada coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos (p.184).

As psicólogas Suely, Denise, Laura e Marly compartilham que possuem uma prática, buscando saídas para solucionar os problemas que aparecem. É muito interessante a fala da Marly, pois percebemos que ela possui clareza de que algumas posturas precisam ser melhoradas, modificadas na escola, e entende que a queixa precisa ser investigada, mas acaba caindo na armadilha de encaminhar estudantes ou levantar hipóteses familiares para explicar problemas no processo de escolarização. O importante é, justamente, explicar como a queixa se relaciona com outros fatos e quais medidas são possíveis tomar no interior da escola, sem receber e tratar uma queixa de forma isolada.

Então, o meu trabalho é esse: é detectar situações, quando for necessário eu encaminho, algumas modificações eu posso fazer, eu já fiz em sala várias, inúmeras, por exemplo: dar uma atenção maior para aquela criança, ver qual é a necessidade dela, ver o que está acontecendo, tentar levantar se em casa tem alguma situação, tentar... o quê está acontecendo na escola? Às vezes, tem alguma coisa na escola, mantendo aquele comportamento ou agressivo, ou apático. Eu explico sempre para os pais, nesse sentido. Não sei, o que está acontecendo? E eu posso mudar a postura dessa professora com essa criança e posso fazer com que essa postura dessa professora também mude os outros em

relação àquela criança, para que as coisas aconteçam. De uma forma sadia. E assim, sempre respeitando demais a individualidade, cada um tem um jeito (Marly, psicóloga da escola 5).

Sobre esse aspecto de tomar o fenômeno isolado e abordá-lo isoladamente, lembramos-nos das explicações de Vigotski (1931/1996), no tomo IV das Obras escogidas, na Segunda Parte, “El problema de la edad”: *O problema de periodização das idades no desenvolvimento infantil*, quanto ao questionamento que realizou acerca do modo como a psicologia, até então, encarava o desenvolvimento infantil, humano. Vigotski (1931/1996) vai propor a superação de teorias como: a biogenética; o entendimento da periodização segundo um indício do desenvolvimento; a tendência de passar do princípio puramente sintomático e descritivo a repartição das peculiaridades essenciais do próprio desenvolvimento infantil. Não rejeitando, ao mesmo tempo, tal produção já realizada pelos homens, mas trazendo uma nova forma de investigação, conforme o objeto de estudo.

Aquelas teorias que o autor propõe a superação são as que ele denomina de idealistas, baseadas na concepção evolucionista do desenvolvimento, no qual o desenvolvimento envolve a realização, a mudança e as combinações das capacidades inatas. O desenvolvimento é dirigido por um impulso autônomo interno, vital, da personalidade, que se autodesenvolve na autoafirmação e no aperfeiçoamento. Um novo método de investigação, para Vigotski (1931/1996), implica incorporar a concepção materialista de desenvolvimento, sendo este considerado como um processo em movimento contínuo, e nesse processo que é dialético considera as formações novas essenciais em cada idade. “Entendemos por **formação nova** o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado” (p. 254; 255).

Com isso, Vigotski (1931/1996) tenta mostrar que recebendo apenas o visível sem correlacionar o fenômeno ao seu entorno, perde-se a totalidade. O método que sugere não identifica apenas os fatos em si mesmos, o importante é desvelar os fatos, entender, analisar o processo. Não é só explicar o objeto, o central nas investigações psicológicas não pode ser puramente a descrição, o empírico e fenomenológico, não pode restringir-se

aos sintomas, ou seja, aos indícios externos. A verdadeira tarefa consiste em investigar o que está oculto - atrás dos indícios, suas leis internas; isso significa renunciar toda tentativa de classificar as idades por sintomas e passar, priorizando uma periodização baseada na essência interna do processo estudado.

Estamos anunciando, aqui, uma analogia na forma de compreender a periodização e o desenvolvimento infantil à forma como os profissionais de psicologia tem atuado diante a queixa/demanda escolar: utilizando as manifestações externas para a investigação, tal qual a concepção idealista de ciência, e não investigando a essência interna dos processos juntamente com a cultura que “é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isto, o próprio enunciado do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento” (Vigotski, 1931/2000, p.151, tradução nossa), conforme recomenda a lógica materialista-dialética.

Diante disso, levantamos o questionamento: como analisar um fenômeno nessa dimensão se, muitas vezes, o ponto de partida é dado como evidente de que um problema emocional, nos estudantes ou advindo da família, é o causador das dificuldades no processo de escolarização?

A psicóloga Sandra, por exemplo, em outro momento, assim como Carla, Luciana e Celina revelam que são foco de suas atuações as questões ou problemas emocionais dos estudantes. Essas profissionais se utilizam, portanto, do olhar clínico e, muitas com embasamento teórico psicanalítico ou da Teoria Cognitiva, para conduzir suas atuações na escola. Vejamos os trechos de suas falas:

(...) o que aparece é problema emocional, sim. Eu acho que é uma questão importante para hoje colocar, tem muito a ver com a dinâmica familiar, muitas vezes, muito mais dos pais, nesse sentido, e que a gente acaba interferindo porque acaba, de uma certa forma, o aluno tendo respostas aqui na escola. Então, é muito família. Eu acho que a gente sempre precisa da família em parceria com a escola porque senão não funciona. Não funciona (Celina, psicóloga da escola 7).

[...] acompanhamento do desempenho, do desenvolvimento pedagógico dele ou quando tem algumas questões de

observação de questões emocionais, algumas questões de relacionamento social, coisas que aparecem na escola, na vivência escolar, que é desse aluno. [...] desenvolvimento afetivo-emocional, tanto daquilo que ele [aluno] mostra das relações com os colegas da sala de aula, com o professor, ou em momentos de maior estresse, enfim, época de prova, às vezes, emocionalmente tem alguns que se abalam (Sandra, psicóloga da escola 1).

Mas [minha atuação] é muito mais uma demanda para dar conta de alguma coisa emocional que atravessa o aprendizado ou a socialização dela [da criança] na escola (Carla, psicóloga da escola 8).

Então, há essa preocupação com o emocional, da gente acompanhar mais de perto do que a gente já acompanha, mas como nós também temos que olhar outras questões, eu acho que se ficasse mais voltado pra isso, eu acho que ficaria melhor (Luciana, psicóloga da escola 2).

Conforme as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013), se nos detivermos em certo “enquadre clínico”, considerando apenas o humano em sua essência, e acrescentamos sua dinâmica familiar, deixamos de abarcar a cultura educacional e a importância de práticas coletivas de produção/formação de subjetividade no processo educativo. Não estamos querendo dizer que devemos desconsiderar aquilo que é subjetivo ou a subjetividade que se constitui no cotidiano escolar. Entendemos que a subjetividade acompanha o processo educativo e o contrário também, há relações existentes entre a subjetividade, a formação do psiquismo e o processo educacional, que são constituídos nas relações sociais. Mas isso é muito diferente de olhar para os estudantes como indivíduos que precisam trabalhar suas emoções, ou o “emocional”, para que possam ter condições de aprender ou melhorar suas notas. Portanto, entendemos que olhar para o desenvolvimento e potencialidades acaba sendo mais importante do que enquadrar, adaptar ao espaço escolar. Um dos desafios ainda posto para

a prática do psicólogo é: “Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial” (Referências Técnicas para Atuação, 2013, p.67).

4.8 *Sou orientador educacional?*

No momento em que entramos em contato com os profissionais de psicologia para convidá-los a participar dessa pesquisa, aqueles que estavam inseridos na escola privada na função de orientador educacional ou orientador pedagógico, como Wanda e Denise, nos disseram: *“Não sei se poderei participar da pesquisa, pois sou orientador educacional /orientador pedagógico na escola, e não psicólogo escolar, embora eu tenha formação em psicologia”*. Que interessante essa afirmação! É como se o profissional de psicologia que está na função de orientador educacional já nem se sentisse mais um psicólogo, por entender que suas atividades não são as que um psicólogo ou psicólogo escolar se dedicaria. Outro psicólogo participante da pesquisa arriscou dizer: *“Sou orientador educacional (no contrato), mas, também, psicólogo escolar”*. Diante disso, levantamos as seguintes perguntas: onde reside a diferença entre as atividades de um orientador e de um psicólogo escolar? Como ficou definido e instituído o que faz um orientador educacional? Até que ponto descarto, deixo de lado meus conhecimentos da ciência psicológica ou da psicologia escolar e educacional para atuar como um orientador educacional? Será que só mudamos de nome, para orientador educacional, o que é realizado por um psicólogo escolar? Um psicólogo escolar não seria também um orientador?

No capítulo 1.3 “Orientação educacional e psicologia: compreendendo essa relação”, detalhamos a história e as funções atribuídas ao Orientador Educacional e não fizemos o mesmo com o Orientador Pedagógico, mas entendemos que, nesse momento, cabe comentarmos acerca dessa nomenclatura/especialidade. Até porque a psicóloga Denise relatou exercer o cargo de orientadora pedagógica e educacional, no entanto, assinalou no questionário que desempenha a função de orientadora educacional. Além de esclarecer as funções, atribuições exercidas, na época presente, por um orientador educacional e um orientador pedagógico, também é pertinente definir essas funções/atribuições de um coordenador pedagógico. Vale lembrar, que a psicóloga Ana Luiza exerce a função de psicóloga em uma escola particular e de auxiliar de coordenação

pedagógica em outra. Para isso, buscamos alguns autores que se dedicam a pesquisar o trabalho ou função desses profissionais da educação.

Placco, Souza e Almeida (2012) destacam que há funções atribuídas às tarefas do coordenador pedagógico, inclusive via legislações, em muitos estados e municípios brasileiros, sendo instituída a função de coordenador pedagógico nas unidades escolares, sobretudo na última década. No entanto, apontam ser necessário contribuir para a formação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos em todas as escolas do país.

Na pesquisa sobre o coordenador pedagógico no Brasil (Placco, Almeida, Souza, 2011) constatou-se que os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a presença do coordenador pedagógico nas escolas da rede pública. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre o tema, mas com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições etc. Os resultados dessa pesquisa indicaram que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos é realizada, sendo que esta deveria ser a atribuição principal do coordenador. Normalmente, tarefas do âmbito administrativo (assessoramento da direção) e pedagógico (liderança do Projeto Político Pedagógico; apoio aos professores) costumam ser atribuídas a esse especialista, tais como:

Avaliação dos resultados dos alunos na escola, diagnóstico de situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores, andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização dos conselhos de classe, organização das avaliações feitas pelos sistemas de ensino (municipal, estadual ou nacional), material necessário para aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada de professores (Placco, Souza & Almeida, 2012, p.761).

Para essas autoras, o coordenador pedagógico possui o papel fundamental de formador, articulador e transformador. Ao trabalhar com os professores, oferece condições para que estes aprofundem suas áreas específicas, auxiliando-os a transformar o conhecimento específico em ensino. Seu papel de formador está presente na formação

continuada dos professores, mas, também, está em representar o projeto escolar, atendendo aos objetivos curriculares da escola, sem esquecer as relações interpessoais com os atores escolares, pais dos estudantes e comunidade. Enquanto articulador instaura na escola o significado do trabalho coletivo, e é transformador porque além de promover e participar de espaços coletivos, incentiva a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação nas ações escolares (Placco, Almeida & Souza, 2011).

É interessante observar que no artigo desenvolvido por Dugnani e Souza (2011), as mesmas utilizam a nomenclatura “Orientador Pedagógico” ao se referirem ao trabalho do Coordenador Pedagógico. Isso porque, pelo que indicam, o coordenador pedagógico possui a função de orientar pedagogicamente as ações e operações vinculadas ao ensino, sustentadas pelos três pilares já explicados: formação, articulação e transformação. E, com isso, uma de suas principais funções é a de articular as ações escolares rumo à superação dos problemas que surgem na escola. Assim, o trabalho central na orientação pedagógica, é, segundo Placco, Almeida & Souza (2011), demasiadamente complexo, pois possui a tarefa de atribuir significados e configurar sentidos para si ao mesmo tempo em que deve possibilitar essa tarefa para os outros no processo de ensino e aprendizagem.

Dugnani e Souza (2011) afirmam que a configuração de trabalho destinado a esses profissionais é muito ampla e, no cotidiano, pouco se planeja e pouco se investe na formação continuada de professores, inviabilizando a parceria entre os diversos atores escolares, no qual a prioridade acaba sendo resolver problemas emergenciais. Essas autoras sugerem, em suas pesquisas, a aproximação do psicólogo com o orientador pedagógico, ou seja, sugere um trabalho em parceria, com o objetivo de o psicólogo apoiar o orientador pedagógico, possibilitando ações mais seguras e assertivas junto ao grupo de professores e, ao mesmo tempo, isso auxiliaria a atuação do psicólogo frente aos processos escolares, refletindo sobre as melhores formas de intervir.

Além dessa especialidade de coordenação/orientação pedagógica, ainda temos outras especialidades e funções dentro de uma organização escolar. Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.109) explicam a função do Orientador Educacional e as diferenças nas atribuições exigidas pelas especialidades afins: Professor, Diretor escolar; Coordenador Pedagógico e Psicólogo Escolar:

O aluno, por sua vez, é a razão de ser da escola. Para colaborar com o aluno e com as suas necessidades, a escola

precisa contar com o trabalho do orientador educacional. Esse é o profissional que trabalha diretamente com o aluno e se preocupa com a sua formação pessoal. A ele cabe desenvolver propostas que elevem o nível cultural do aluno e tudo fazer para que o ambiente escolar seja o melhor possível. O orientador educacional diferencia-se do coordenador pedagógico, do professor e do diretor. O diretor ou gestor administra a escola como um todo; o professor cuida da especificidade de sua área do conhecimento; o coordenador fornece condições para que o docente realize a sua função da maneira mais satisfatória possível; e o orientador educacional cuida da formação de seu aluno, para a escola e para a vida. Como já vimos, o estado de São Paulo não possui esse profissional em sua equipe de gestão. Infelizmente, as marcas do passado, em que o orientador educacional exercia uma função de caráter comportamentalista, ligada aos desajustes escolares, o que o confundia com o psicólogo escolar, deixou raízes profundas e difíceis de remover. Porém, outros estados contam com esse profissional e demonstram que a sua função, na sociedade contemporânea, além de necessária, é imprescindível.

Enquanto Placco, Almeida & Souza (2011) explicam que no Brasil, atualmente, a função de coordenador/orientador pedagógico, enquanto profissional alocado nas unidades escolares está instituída via legislação, o mesmo não acontece com o profissional “Orientador Educacional”, conforme apontam Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008). A pesquisa dessas autoras revela que, no nosso país, treze (13) Estados possuem o profissional orientador em suas redes escolares estaduais, o que corresponde a 48,14%. Embora pareça reconhecida a importância da Orientação Educacional pela LDB, ao mesmo tempo:

deixa em aberto a formação profissional do orientador. Isso pode levar os cursos de Pedagogia a deixarem de formar o

orientador educacional, relegando para a pós-graduação tal tarefa.[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, em Parecer aprovado em 13/12/2005, reduzem a orientação educacional à área de serviços e apoio escolar, o que significa mais um passo para a extinção total desta função (Pascoal, Honorato e Albuquerque, 2008).

Essas autoras, apesar de entenderem que a função de orientador educacional esteja desaparecendo, apontam que, em São Paulo, no âmbito das redes privadas de ensino, temos visto esse profissional atuando. Ressaltamos, mais uma vez, que o psicólogo tem assumido esse papel nas escolas privadas. Ainda podemos pensar que, se pela LDB/1996 fica em aberto a formação profissional do Orientador Educacional, segundo tais autoras, relegando-a para a pós-graduação, abre-se um espaço para o profissional de Psicologia atuar. E por que nas escolas privadas esse profissional aparece? Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) explicam que uma “gestão escolar que visa à emancipação necessita de apoio e trabalho conjunto de diferentes profissionais da educação, em suas diferentes frentes de atuação, que não podem ser relegadas a segundo plano” (p.108).

Assim, profissionais especializados trabalhando conjuntamente possibilitam um trabalho pedagógico articulado e atento às diversas facetas e complexidade presentes no processo educativo. Contudo, não estamos nos referindo a uma divisão técnica de trabalho fragmentado e, talvez, aqui resida a maior dificuldade no espaço escolar. Isso porque Kuenzer (2002) elucida que a escola, estando imersa na organização capitalista, reproduz e expressa a divisão de trabalho existente nesse tipo de sociedade, ou seja, na manufatura ou na fábrica há divisão na atividade intelectual e material, há divisão na produção e consumo e atividades são delegadas a indivíduos distintos. A escola, portanto, “[...] expressa e reproduz essa fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (Kuenzer, 2002, p.53).

Conforme essa autora, contraditoriamente, há espaços para processos emancipatórios na escola, mas a superação da fragmentação ocorreria com o rompimento/destruição das próprias condições que a produzem. Outra possibilidade de superação da fragmentação é ter como eixo o Projeto Político Pedagógico como totalidade, sendo definido, elaborado, discutido e articulado pelos professores, técnicos, pedagogos e

demais especialistas na escola. “Nessas experiências, o profissional desenvolve sua identidade como profissional da escola, e não de especialista em disciplina ou função; seu trabalho passa a ser compreendido como parte do trabalho escolar, o qual, por isso mesmo, tem que se articular ao trabalho dos demais profissionais que atuam na escola” (Kuenzer, 2002, p.71).

Retomando as funções dos especialistas na escola, para Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), se cabe ao coordenador pedagógico cuidar da atualização docente, organizar as reuniões pedagógicas, cuidar do coletivo e da interdisciplinaridade, proporcionar aos professores meios para que possam desenvolver seus trabalhos, o orientador educacional, sendo membro partícipe da gestão da escola, pode atuar com estudantes, escola, família, comunidade e sociedade.

Com o aluno porque, conforme tais autores, na visão contemporânea de orientação educacional este é o centro da ação pedagógica, não restringindo a sua atuação apenas aos problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem. O importante é o orientador ter compreensão quanto ao desenvolvimento cognitivo do estudante, sua afetividade, emoções, sentimentos, valores, atitudes, conhecer o relacionamento com os colegas e as demais relações que se estabelecem no cotidiano. Também é seu papel propor “atividades de discussão e informação sobre o mundo do trabalho, assessorando os alunos no que se refere a assuntos que dizem respeito a escolhas” (Pascoal, Honorato & Albuquerque, 2008, p.110).

Com a escola, porque o orientador educacional deve sempre participar dos momentos coletivos, reuniões de conselhos de classe, decisões do projeto político pedagógico, na organização, planejamento e nas ações de todo o processo educativo. Integrando todos os segmentos da escola. Para essas autoras, a falta desse profissional sobrecarrega a função do coordenador pedagógico, que acaba por não conseguir desempenhar todas as tarefas. Com a família, o orientador educacional é quem proporciona a articulação entre escola e família, faz o elo entre o rendimento escolar do estudante e dúvidas, manifestações da família, visando à aprendizagem do mesmo. Aproxima as duas, planejando momentos culturais em que a família possa estar presente com os estudantes na escola (Pascoal, Honorato & Albuquerque, 2008).

Com a comunidade, pois a abertura da escola à comunidade colabora para o desenvolvimento do trabalho educativo. Por isso, conhecer a comunidade é importante para o orientador educacional poder “propiciar debates sobre temas de interesse, bem como de

alunos, pais, professores, envolvendo questões presentes no dia-a-dia. É fundamental que se estabeleça um clima de constante diálogo entre ambas, uma vez que a escola deve estar aberta à comunidade à qual pertence” (p.112). E com a sociedade, o orientador educacional pode se organizar para trazer aos estudantes os fatos sociais marcantes (nacionais e internacionais), discutindo temáticas que emergem da vida contemporânea, bem como propor a participação em lutas maiores (Pascoal, Honorato & Albuquerque, 2008).

Alguns dos psicólogos entrevistados, que atuam na função de orientador educacional, como Sandra, Luciana, Denise, Wanda, relataram “*realizar uma ponte entre escola, alunos, professores, mediando conflitos, relações*”. Os mesmos disseram que suas atividades estão voltadas para acompanhar o desempenho do aluno, não apenas aprendizagem, notas, mas também comportamentos, emoções, momentos de crise, e alguns chegam a dizer que também estão voltadas para questões familiares, que podem estar interferindo na aprendizagem ou postura do aluno.

A psicóloga Sandra, por exemplo, relata que um dos focos de sua prática é sobre as relações e socialização dos estudantes:

Então, não é só aprendizagem porque eu não fico só olhando as notas, os resultados, se foi bem se foi mal na prova, ou conseguiu aprender isso ou não conseguiu. Tem uma queixa de que não está conseguindo aprender; essa, com certeza, é a queixa maior. Esse é o foco maior que vem, ou que eu observo ou que eu chamo os pais, mas é mais amplo. Talvez, até seja porque eu acho que é um cargo para psicólogo. Porque a gente tem também esse olhar pra desenvolvimento afetivo-emocional, tanto daquilo que ele mostra das relações com os colegas da sala de aula, com o professor, ou em momentos de maior estresse, enfim. Época de prova, às vezes, emocionalmente tem alguns que se abalam. Então, o que que é isso? É para a gente poder observar isso também: alunos, crianças que tem dificuldade de socialização. Então, isso é foco também aqui, na minha função e para essa escola isso é um foco de trabalho que a gente se dedica (Sandra, psicóloga da escola 1).

Notamos, conforme as definições das autoras supracitadas, que as atuações desses psicólogos entrevistados, que estão na função de orientadores educacionais, estão voltadas ao que diz respeito ao aluno enquanto “centro das ações pedagógicas”. No entanto, contrariando essas autoras, esses psicólogos acabam, muitas vezes, fazendo o que justamente apontam não ser a atividade esperada dos orientadores educacionais: que seria dar ênfase a uma dimensão terapêutica, focando mais nos problemas e/ou dificuldades emocionais ou psicológicas do que voltando suas atuações para as potencialidades, “para os aspectos saudáveis dos alunos”. Ainda que esses psicólogos não atuem como psicólogos clínicos na escola, em muitos momentos recorrem a um olhar avaliativo ou diagnosticador, dando um enfoque clínico para analisar questões do âmbito escolar, recorrendo a encaminhamentos e se embasando em teorias psicanalíticas, comportamentais/clínicas. A fala da psicóloga Wanda, orientadora educacional, ilustra essa afirmação:

[..] eu sempre, como psicóloga, enveredava por esse caminho da orientação educacional porque, o que acontece é assim, um psicólogo tem muita condição de fazer um trabalho de orientação educacional porque basicamente o orientador educacional trabalha com as pessoas: os alunos, os pais, os encaminhamentos, quando a criança precisa de algum tipo de atendimento (Wanda, psicóloga da escola 6).

É interessante que Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) apontam que um orientador educacional não é um psicólogo escolar, pois naquela função não há finalidade terapêutica e não se realiza “diagnósticos de problemas e/ou dificuldades emocionais ou psicológicas”, nem se aponta para os pais “desajustes ou se tece longas reclamações sobre o comportamento do filho”. Essas autoras estão sugerindo, portanto, que essas tarefas cabem ao psicólogo escolar. Mas na realidade, conforme elucidamos no Capítulo I e ao longo do trabalho, na perspectiva de uma teoria crítica e contemporânea essas tarefas não cabem ao psicólogo escolar e educacional. Uma atuação menos clínica, individualizada e mais institucional, com participações e decisões mais coletivas junto à equipe de profissionais da escola, voltada para todos os atores escolares e com o intuito de valorizar o potencial dos estudantes, visando seus desenvolvimentos e aprendizagens, seria realmente a intenção de um profissional de psicologia comprometido com práticas emancipatórias.

O psicólogo Daniel, que afirmou ser orientador educacional e psicólogo escolar, relatou fazer, ao nosso entender, o que a psicologia escolar crítica tem atribuído como prática para os psicólogos escolares. Seu objeto de estudo engloba justamente as dificuldades no processo de escolarização, problematizando lugares cristalizados, rompendo com a patologização, contribuindo para uma educação emancipadora e humanizadora. Atua com todos os atores escolares, na formação de professores, com temas de discussões e esclarecimentos aos estudantes, valorizando suas potencialidades, ajudando na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Nessa atuação, portanto, o psicólogo Daniel utiliza, seguramente, os conhecimentos da área da psicologia escolar e educacional para exercer também a função de orientador educacional.

Já a fala da psicóloga Sandra revela a dúvida e a falta de clareza quanto ao o que realmente faz um psicólogo escolar e um orientador educacional; quanto às especificidades e diferenças dessas funções, e não consegue definir a contribuição que cada uma pode dar no espaço escolar.

Eu sei que teoricamente um psicólogo não se forma um orientador educacional, ele pode ser um psicólogo escolar. Eu não tenho ainda clareza dos limites e das diferenças entre o psicólogo escolar e o orientador educacional, mas eu sei que tem, na distinção de função, na formação. Então, o pedagogo é orientador educacional, o psicólogo é o psicólogo escolar, não é isso? Dentro da escola. Mas eu acho que é tão tênue a diferença que eu não sei o que o pedagogo não tem que o psicólogo tem, sabe? Assim, nesse sentido, talvez o pedagogo não tenha tanto da formação pra essa escuta que eu chamo aí mais do emocional, das relações dos vínculos que a gente possa fazer na escola. Coisa que eu acho que o psicólogo dentro do seu estudo tem. Por outro lado, deve ter coisas que eu não tenho e que o pedagogo tem (Sandra, psicóloga da escola 1).

Tal dúvida não é apenas dessa psicóloga, se podemos dizer que o psicólogo não se forma um orientador educacional, podemos, igualmente, dizer que o pedagogo também não se forma, uma vez que fica em aberto a formação deste profissional, segundo a

interpretação que a LDB nos leva a ter. Para Sandra, a contribuição, ou talvez a diferença entre esses profissionais, radicaria na formação psicanalítica que garante uma maior compreensão das dinâmicas e vínculos, importância da escuta e o aspecto emocional, subjetivo. No entanto, entendemos que o psicólogo imerso no campo Educacional não deve se afastar de conhecer o desenvolvimento infantil, os pressupostos teóricos da Psicologia da Educação, as ações pedagógicas e as relações estabelecidas na escola.

Apenas uma psicóloga relatou realizar um curso de especialização *lato sensu* em Orientação Educacional,

Meus bebês eram pequenos, e o curso era à noite, mas eu olhei aquilo, eu falei: isso daqui é o que eu preciso para resolver o meu problema com a lei. E eu fui fazer a especialização. E no fim foi ótimo, assim, não era tão ruim assim como eu pensava, o curso. Apreendi muita coisa, assim, legal, coisas que acrescentaram à minha formação. E, pronto, saiu o diploma de orientadora educacional. Eu acho que a minha atuação ela é muito mais de caráter como psicóloga do que como pedagoga orientadora educacional, mas... resolver o problema da lei é bom, entendeu? Foi uma coisa que agora não tenho mais, se delegacia de ensino vem, a supervisora quer saber, você tem que assinar um laudo. Então a gente ... dependendo do que eu vou fazer, eu uso uma situação ou outra. Então, por exemplo, as vezes acontece da gente precisar fazer um relatório para um juiz. Por exemplo, problema de guarda de filhos, isso é comum. O juiz pede que você faça, que dê um parecer familiar. Então, você tem que fazer um relatório, normalmente, esses laudos eu assino como psicóloga. Porque tem mais peso, tem mais consistência, se vai assim. Quando a gente quer fazer alguma coisa, o aluno repetiu de ano, o pai entra com um processo, você precisa fazer uma análise do caso, o carimbo vai como orientação educacional, que é o que serve mais para o MEC. Então, na verdade, fica essa diferença em termos de lei

mesmo, porque na prática é uma mistura das duas formações.

Na realidade, essa psicóloga diz que buscou se especializar em orientação educacional para resolver a sua situação com a “lei”. Aqui parece que ela não sendo Pedagoga sentia que estava “ilicitamente” assumindo a função de orientadora educacional, mas revelou utilizar na sua prática o saber da psicologia.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a função de orientadora pedagógica, exercida pela psicóloga Denise, conforme seu relato, se assemelha muito à função de orientador educacional descrita pelos demais entrevistados. Talvez a diferença maior tenha sido o fato da formação continuada dos professores ser realizada pela Denise, e o embasamento teórico que possui nos autores da Educação e Psicologia da Educação, o que não se verifica tão intensamente nos demais psicólogos entrevistados.

4.9 Os referenciais teóricos que embasam a prática do psicólogo na escola privada e considerações sobre a formação dos profissionais de psicologia

Conforme já pontuamos, vários dos psicólogos entrevistados (Sandra, Luciana, Laura, Celina, Carla) recorrem às abordagens clínicas (psicanálise, teoria comportamental) para embasarem as suas práticas. Sandra, Laura e Carla disseram ter como embasamento a teoria psicanalítica, enquanto Luciana e Celina apontaram um embasamento na Terapia Cognitiva e a Teoria Cognitivo-Comportamental, respectivamente:

Por formação eu tenho um pouco uma leitura psicanalítica. Mas, leitura psicanalítica, não tenho prática psicanalítica na escola, mas assim, como, quando eu faço a leitura de questões ou de atendimento de família, então, como é que eu leio as relações pais e filhos, ou as relações professor-aluno, dinâmicas grupais, um pouco isso também é... Assim, eu tenho uma formação, eu sempre estudei muito a questão da adolescência, eu sempre trabalhei com adolescência, até essa turma são os menores que eu estou trabalhando, eu sempre

trabalhei com o Ensino Médio, até nas outras escolas. Esses são pré [adolescentes], estão entrando na adolescência, mas adolescência sempre foi um foco de estudo pra mim e daí, então, eu faço um pouco essas leituras, o processo adolescente, de desenvolvimento adolescente, bastante à luz do olhar psicanalítico e aí, como que isso se transfere na escola, como é que isso se dá nos vínculos, como é que se dá na escola, enfim, a dificuldade de pertencer ao grupo, aquilo que a gente chama de atuação (Sandra, psicóloga da escola 1).

Agora, como a transacional é uma teoria extremamente prática na sua forma de atuar e de perceber as dificuldades existentes do desenvolvimento da criança, se torna, vamos dizer, relativamente fácil. Então, por isso que eu acho que a transacional seria uma teoria que deveria encampar muito da área da Educação [...] A origem é freudiana, foi discípulo de Freud que criou a teoria: Eric Berne, ele foi discípulo dele (Laura, psicóloga da escola 4).

Eu sou psicanalista de formação, então, no meu raciocínio... tentando ali pensar o que essa criança pode ter, o que está acontecendo com ela, vai ser sempre psicanalítico porque é uma forma como eu articulei a minha forma de pensar o ser humano, minha visão de ser humano é essa. Mas a atuação no dia-a-dia ela é psicanalítica no sentido de que eu vou escutar, de que tem uma escuta, tem uma fala e tem aí uma interpretação sim, mas não uma interpretação clínica, de forma nenhuma. Eu acho... eu uso muito mais para o meu raciocínio, para pensar o que que ... por onde eu posso encaminhar aquilo, do que na intervenção em si. [...] Eventualmente, você faz uma incursão ou outra, uma interpretaçãozinha ou outra, será que isso não tem a ver com

isso? Será que isso não tem a ver com aquilo? Para dar uma organizada, mas nunca analiticamente, assim. Mas o raciocínio é esse (Carla, psicóloga da escola 8).

Eu utilizo algumas coisas, como eu falei, dentro da terapia cognitiva, então, a forma como ele [aluno] pensa, como ele se comportou, alternativas de comportamento, enfim, trabalhando um pouco mais a assertividade dele (Luciana, psicóloga da escola 4).

Olha, assim, uma teoria. A escola, na verdade assim, não tem propriamente uma... Lógico que a escola tem uma linha de trabalho que é dela e a gente utiliza o sistema Anglo de ensino. Mas você diz enquanto o meu trabalho aqui, eu não tenho uma linha, vai... podemos dizer, como eu uso no consultório. Que eu acredito em uma linha Cognitiva, uma linha Comportamental. Mas eu não atuo aqui como psicóloga clínica, na escola, eu tenho um olhar, me facilita muito, o meu trabalho, demais (Celina, psicóloga da escola 7).

Com exceção da psicóloga Celina, conforme comentamos, todas revelaram ter uma abordagem teórica que compactue com a visão da equipe da escola. Nas escolas onde Sandra e Carla atuam, nas quais há outros orientadores educacionais, estes também possuem formação psicanalítica. Na escola 2, onde atua Luciana ficou claro que a coordenadora contratou uma psicóloga que também tivesse formação na Terapia Cognitiva. Esse fato requer nossa atenção, pois determinados tipos de intervenções e encaminhamentos dependem, muitas vezes, da teoria e concepção adotada. A clareza acerca do seu posicionamento teórico para exercer a prática profissional é fundamental, no entanto, também devemos reconhecer o limite de cada teoria. Uma teoria clínica que tenha como foco o indivíduo, entendemos que não abarca a análise das múltiplas relações e dos processos que envolvem a formação do psiquismo no contexto de escolarização. A teoria como subsídio para a atuação do “encontro entre o sujeito humano e a educação” precisa se

voltar também para as ações pedagógicas, visando à humanização e gerando movimentos de transformação.

Ainda tivemos psicólogas que não souberam dizer qual é a teoria que subsidia suas práticas.

Teoria... eu não sei qual é a teoria, faz tanto tempo que eu estou longe da teoria. Entendeu? Eu já li muito, eu já fiz muito. Eu não sei. Disso que eu estou te falando, qual a teoria que você acha que eu me encaixo? (risos). Entendeu? Eu não sei, eu não sei, eu não sei. Eu sei disso, as pessoas falam coisas sobre o comportamento, já falaram muito. Estão em consultórios, legal. Mas eu acho que elas tinham que estar mais a campo, atuando, cavar um espaço. Eu não sei se as universidades não formam o suficiente para isso. Porque as universidades formam profissionais psicólogos, pedagogos e porque que esses dois não conversam para ter uma escola saudável? Não entendo, não entendo porque que isso acontece. Existem as teorias, está bom, mas e a prática? Os jovens estão carentíssimos de uma (nesse momento uma pessoa entrou na sala e interrompeu a fala)... Então, a sociedade precisa do nosso conhecimento. Eu vejo que quando eu começo a falar, as professoras... sempre foi assim, conforme eu vou falando, as pessoas, dizem: “Ah, mas é assim, ah, mas não sei o quê”. Quer dizer o que os psicólogos estão fazendo que eles não... estão próximos da escola. O que que as universidades estão fazendo? O que esses orientadores estão fazendo com as pessoas que passam por eles? Elas, eles saem sabendo das teorias. Tá bom, e o que eu faço com essa teoria? E cadê a prática? Como é que eu uso essa teoria na prática. Entendeu? O pedagogo não sabe do que nós fazemos, ele não tem noção do que a gente sabe, ele não sabe usar nada disso. Nós sabemos, mas nós não sabemos usar, então, o que está faltando? Tem que ter

uma ponte aí para a prática. Não adianta vocês serem orientados para a prática em consultório (Marly, psicóloga da escola 5).

Eu senti uma grande dificuldade. O que faz um psicólogo na escola? O que eu vou fazer? Então, eu fui atrás de sites, mas tem pouca coisa na área escolar, tem pouca coisa nessa questão da teoria. Então, para mim foi muito difícil encontrar uma teoria, encontrar autores que me ajudassem nessa questão. Na questão de orientação dos pais eu até tenho na minha sala alguns livros, aqueles básicos: Içami Tiba “Quem ama educa”, Léo Fraiman, na questão da orientação profissional. Então, de acordo com alguns projetos, eu busco autores que sejam acessíveis aos pais, aos alunos, para poder. Mas não uma teoria minha, autor para me ajudar, porque eu achei uma grande dificuldade para encontrar. Já li Piaget, Vigotski, Wallon, tudo isso, entendeu? Para falar do desenvolvimento, para poder ajudar as professoras. Mas assim, sempre que aparece algo novo, eu vou em busca. Para os pais, eu costumo indicar os livros: Tânia Zagury, Içami Tiba, Léo Fraiman, eu uso bastante por questões dos adolescentes (Ana Luiza, psicóloga das escolas 9a e 9b).

Olha, na Educação Infantil, a gente tem um pensamento sócioconstrutivista mesmo. A gente acredita, acredita na construção do conhecimento, a gente alfabetiza sem cartilha, a gente não usa desenho pronto para pintar, nem exige coordenação motora para seguir, entendeu? A gente tem uma educação infantil bem de construção da aprendizagem. Agora, nas séries seguintes, fundamental e o médio, a gente trabalha com material apostilado, que é sistema anglo de ensino, que é um material tradicional que não comporta

muito as... muitas inferências, assim, de teorias, sabe? É o que é, você tem que fazer daquele jeito que está designado no sistema (Wanda, psicóloga da escola 6).

Para a psicóloga Marly, conforme a sua fala, parece que a mesma não consegue ver a possibilidade de integração entre a teoria e sua aplicação na prática. Sobre isso, as Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (2013) deixam claro que os psicólogos precisam estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Afirma Marx (1867/1968) que a práxis envolve ação teórica-prática que transforme a sociedade. Dissociar teoria e prática é inadmissível, pois não existe ação pedagógica, educacional, sem teoria ou sem prática.

Conforme tais Referências (2013), para uma atuação na Educação, a busca por teorias, conhecimentos e pesquisas que compreendam o processo ensino-aprendizagem numa visão crítica “poderão contribuir na melhora da qualidade da escola brasileira” (p.70). Uma problematização do cotidiano escolar junto a uma reflexão ou discussão realizada com os professores acerca do seu fazer pedagógico e em busca de uma sustentação teórica para se pensar no processo ensino-aprendizagem imbricado no conjunto de relações, não apenas em sala de aula, mas inseridas nas dimensões sociais, históricas e culturais são aspectos imprescindíveis para se discutir com os professores.

Uma das propostas para a prática do psicólogo no âmbito da Educação Básica, conforme as Referências Técnicas para Atuação de psicólogas(os) (2013) é, justamente, conseguirmos “construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida” (p.67).

Ainda gostaríamos de discutir a dificuldade apontada por Ana Luiza, no sentido de não encontrar uma teoria e estudos, pesquisas desenvolvidas na área escolar. Concordamos com as Referências (2013) citadas que, hoje, temos um conjunto de pesquisas e de práticas pautadas na Psicologia Escolar e Educacional que podem contribuir com a Educação. É interessante, que para a Ana Luiza, os autores clássicos da Psicologia da Educação (Piaget, Vigotski, Wallon) servem para a prática do professor e não propriamente para subsidiar a sua prática enquanto psicóloga. No caso da Psicologia Histórico-Cultural, esta não é considerada teoria pedagógica, mas, sim, Ciência Psicológica, uma teoria do campo da Psicologia e da Educação, que se dedica a estudar o caráter histórico do psiquismo

humano, ou seja, busca “compreender os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos” (Asbahr, p.25, 2011). Por meio do relato da psicóloga Ana Luiza, mais uma vez, aparece essa dissociação entre teoria e prática, o que nos impulsiona a discutir sobre a possibilidade de um conhecimento aligeirado da produção teórica desses autores, e isso evidencia que os psicólogos e estudantes de psicologia, provavelmente, estão experimentando uma formação inicial fragilizada, marcada por deficiências, especialmente na área de Psicologia Escolar e Educacional. Essa formação deficiente é a própria formação oferecida, se considerarmos que dos psicólogos participantes da pesquisa temos muitos que concluíram sua formação inicial em Psicologia nas décadas de 1970, 1980 e 1990, e isso já nos revela muito. Por um longo período, nos cursos de Psicologia existiu a disciplina Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA) em que pouco se discutia e abordava um trabalho em Psicologia Escolar e Educacional crítico. Mas, é de se estranhar que os psicólogos não acompanharam e revelam não possuir acesso à vasta produção científica/acadêmica desenvolvida na área de Psicologia Escolar e Educacional ao longo desses trinta anos. É interessante que todos os profissionais de psicologia entrevistados revelaram ter feito estágio nessa área, mas ao mesmo tempo, as práticas, embasadas nos relatos dos participantes, nos levam a inferir que ainda há uma predominante formação clínica, nos cursos de Psicologia. Assinalamos, em outro momento da pesquisa, que a maioria dos profissionais psicólogos entrevistados foram formados por instituições de ensino superior privadas.

A qualidade da informação recebida na graduação é primordial para que a futura ação profissional de Psicologia atenda às demandas sociais, e é necessário que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desse profissional, priorizem e direcionem seu trabalho no sentido de produzir conhecimento e de instrumentalizar graduandos, visando à apropriação de competências, habilidades e técnicas pessoais (Araújo & Almeida, 2003).

De acordo com Neves (2007) os currículos de graduação dos cursos de Psicologia não abordam como deveriam o estudo das questões e dificuldades que envolvem a escola brasileira. Martínez (2007) complementa, fazendo uma crítica à formação inicial do psicólogo, explicando que esta precisa estar orientada para a prática profissional, não fragmentando-a da realidade, permitindo a compreensão dessa realidade para atuar.

Souza e Silva (2009) também explicitam que há a necessidade de investimentos na formação continuada dos psicólogos, isso porque os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, mas também porque os psicólogos precisam estar atualizados, sua prática precisa estar em consonância com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa. “Dessa maneira, poderemos tentar diminuir o distanciamento existente entre a excelência de alguns estudos acadêmicos e a fragilidade encontrada na atuação de alguns profissionais” (p.102).

Segundo as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (2013) estamos vivenciando um momento privilegiado, pois diante as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, que tem considerado os diversos aspectos (cognitivos, afetivos, sócio-históricos e político-institucionais) envolvidos na complexidade do fenômeno educativo, temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia um currículo que acompanhe tais discussões, implementando ações, por meio de estágios supervisionados.

Os relatos dos psicólogos Daniel e Denise demonstraram que ambos buscam embasar suas práticas em perspectivas críticas da Psicologia Escolar e Educacional, o que consideramos ser um avanço do ponto de vista da construção de práticas articuladas aos conhecimentos que vem sendo produzidos pela academia, nesta perspectiva teórica.

Todo o meu eixo teórico está baseado na psicogênese de Wallon, Henri Wallon, que combina a historicidade, a biografia de cada um, ou de cada pessoa, falar de uma maneira genérica. O Henri Wallon, para mim, trouxe respostas para uma série de perguntas que eu fiz ao longo da minha vida, da natureza da construção do conhecimento, do saber, e eu acho que é uma combinação entre possibilidades biológicas que são modificadas e estimuladas pelas questões ambientais. Então, é a combinação da história, do indivíduo, com as suas possibilidades biológicas (Daniel, psicólogo da escola 10).

Eu tenho trabalhado mais essa questão da experiência: o Walter Benjamin, Theodor Adorno para trabalhar um pouco

essa questão do quanto que o sujeito e o aprendiz se fundem, isso é o que tem mais me norteado pessoalmente (Denise, psicóloga da escola 3).

Notamos que os psicólogos que utilizam autores da área da Educação e da Filosofia, propõem um trabalho do psicólogo mais crítico, reflexivo e institucional.

Em algumas escolas, a teoria sócioconstrutivista foi apontada como sendo norteadora das propostas e ações pedagógicas das mesmas. O diretor Flávio, da escola 9a, onde atua a psicóloga Ana Luiza, disse que essa teoria é o referencial dessa instituição. A psicóloga Wanda, apesar de apontar que essa teoria embasa mais a seara da Educação Infantil da escola onde atua, não deixou claro no âmbito do ensino fundamental qual a referência teórica. E parece confundir o material apostilado como sendo teoria que organiza as práticas pedagógicas. A mesma confusão ocorreu com a psicóloga Celina, que disse: *“Olha, assim, uma teoria. A escola, na verdade assim, não tem propriamente uma... Lógico que a escola tem uma linha de trabalho que é dela e a gente utiliza o sistema Anglo de ensino”* (Celina, psicóloga da escola 7).

O interessante é que, exceto o psicólogo Daniel, não constatamos profissionais de psicologia que tenham um embasamento da área da Psicologia Escolar e Educacional crítica, muito menos a Psicologia Histórico-Cultural como norteadora de suas práticas. O mesmo não foi constatado na pesquisa de M.P.R. Souza (2010), no âmbito do ensino público, em que os psicólogos mencionaram, com bastante expressividade, a utilização de autores que contribuem para as recentes discussões da área em uma perspectiva crítica, como Maria Helena Souza Patto, Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença. E ainda, o autor mais citado foi Lev Vigotski, um dos principais autores da Psicologia Histórico-Cultural. A autora esclarece que, ainda assim, não se sabe de que formas os profissionais estão se apropriando de tais teorias, pois há divergências teóricas entre os estudiosos de Vigotski. Mas alguns psicólogos, por utilizarem termos relacionados à teoria, interpretou-se que podem estar se apropriando das contribuições que a abordagem histórico-cultural traz para a prática do psicólogo.

Na pesquisa de C.S. Souza (2010), no âmbito das escolas particulares, apenas dois dos doze psicólogos entrevistados apontaram utilizar como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, sendo que, muitas vezes, a fundamentação

teórica é constituída por uma combinação de várias teorias psicológicas diferentes e até contraditórias, em suas bases epistemológicas.

Questionamos o que leva a essa diferença: das teorias críticas serem tão pouco utilizadas nas escolas privadas enquanto nas escolas públicas essas parecem já ter sido introduzidas. Será que não temos espaços para atuarmos de modo crítico e transformador no interior das escolas privadas? Apesar de constatarmos que tem sido conveniente a contratação de profissionais de psicologia que tenham uma referência clínica, parecendo ainda ser hegemônico compreender os fenômenos educativos como sendo individuais, entendemos que estamos em um processo de mudança. Teremos espaço quando a preferência pela contratação de um profissional de psicologia não seja conduzida pela expectativa de um referencial teórico da prática clínica e não apenas pela não expectativa de se fazer clínica na escola, mas que se sobreponha a busca por uma atuação ética pautada na finalidade educativa transformadora, humanizadora e emancipadora. E, acima de tudo, quando nós psicólogos construirmos esse espaço, ainda que com embates, confrontos, deixando, cada vez mais, de satisfazer àquele ideário que não corresponde mais às novas possibilidades de compreensão do fenômeno educativo, e do fazer psicológico no contexto da Educação.

CAPÍTULO V – A Psicologia Histórico-Cultural orientando a prática do psicólogo na escola

Concordamos com Beatón (2008) que não há “receitas” aos professores, familiares e incluímos aos psicólogos, pois a própria história tem demonstrado que isso é ineficaz. O que precisamos é conhecer e entender melhor que tipo de educação deve ser feita, e, acrescentamos, que tipo de homem queremos formar “para que se possa garantir que todos os seres humanos, desde a mais tenra idade, alcancem o desenvolvimento psicológico, educacional e cultural necessário” (Beatón, 2008, p.4).

Também concordamos com Lima (2012) que “o caminho se faz ao caminhar” quando estamos nos referindo a construir uma atuação que possui como base uma perspectiva crítica e inovadora. Obviamente, uma intervenção vai depender das especificidades de cada instituição, das suas necessidades e demandas, mas, isso não impede que possamos preparar, fornecer subsídios, ferramentas que auxiliem os psicólogos a lidarem com as diversas demandas que podem surgir no interior da escola. Uma das finalidades do psicólogo, que se propõe atuar na Educação, seria promover instrumentos adequados para o melhor aproveitamento acadêmico do estudante, buscando seu desenvolvimento psíquico, no aspecto cognitivo, emocional e social. O psicólogo auxilia os estudantes, trabalhando diretamente com eles ou trabalhando com os educadores e professores, que são os profissionais que fazem a mediação entre os conhecimentos científicos, historicamente elaborados pela humanidade, e os estudantes.

Entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural, enquanto um referencial teórico da Psicologia e da Educação, pode subsidiar a prática do profissional em psicologia que atua diante os processos educacionais, por possuir uma produção enquanto Ciência Psicológica, que busca compreender a constituição do psiquismo diante as relações, a cultura, a história, a sociedade e a Educação fornecida. E, quando partimos dessa teoria para atuar, temos que compreender o papel da escola, como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento para essa perspectiva, entendendo qual é sua concepção de desenvolvimento infantil.

Antes de adentrarmos nessas questões, cabe-nos ressaltar, novamente, a influência do materialismo histórico-dialético na construção dessa teoria. Tal influência aparece na

compreensão de sociedade, homem e cultura, pois toda a produção teórica de Vigotski⁵² e colaboradores foi elaborada após a Revolução de 1917, na ex-União Soviética, na qual se almejava a construção de uma sociedade socialista. Cabe lembrar que Vigotski (1927/1996), ao escrever sobre o significado histórico da crise da psicologia, em 1927, fazendo uma investigação metodológica, propõe a necessidade de construção de uma Psicologia Geral, unificada, com pressupostos marxistas, com vistas a superar, por incorporação, as grandes correntes da Psicologia desenvolvidas na época: Personalismo, Gestalt, Reflexologia e Psicanálise, isto é, as principais escolas de psicologia existentes no início do século XX eram comportamentalismo ou behaviorismo, a psicologia da forma (Gestalt) e a psicanálise. No entanto, tal incorporação não implica, para o autor, em reunir várias teorias em um ecletismo, o sentido dessa Psicologia Geral para Vigotski (1927/1996), apresenta-se de outra forma:

[...] pode-se definir a ciência geral como a ciência que recebe o material de uma série de ciências particulares e leva a cabo uma elaboração e generalização posterior do mesmo, impossível dentro de cada disciplina em separado. Por isso, a relação entre a ciência geral e a ciência particular é a mesma que a existente entre a teoria dessa ciência particular e uma série de leis particulares suas. Ou seja, trata-se de uma diferença em função do grau de generalização dos fenômenos a estudar. A ciência geral surge da necessidade de continuar o trabalho das ciências particulares ali onde estas últimas se detêm. A relação entre a ciência geral e as teorias, leis, hipóteses e métodos das ciências particulares é a mesma que a existente entre estas e os fatos da realidade que estudam (p.244-245).

⁵² Na década de 1920 denominou-se “Troika” o grupo de pesquisas constituídas pelos russos: Vigotski, Luria e Leontiev. Outros estudiosos passaram a participar ampliando os estudos, como: Bozhovich, Levina, Morozova, Slavina, Zaporozhets, Galperin, Zinchenko e Elkonin. Golder (2004) expõe a especialidade assumida por alguns deles. Luria se dedicava mais à Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo. Leontiev estudava a Psicologia Geral, teoria da atividade, personalidade e sentido pessoal. Bozhovich a psicologia da personalidade, em especial do adolescente. Morozova estudava a metodologia e fundamentos da educação especial. Zaporozhets a periodização do psiquismo humano e psicologia evolutiva. Galperin se dedicava à teoria da formação da atividade mental por etapas e Elkonin à psicologia do jogo.

A proposta de uma psicologia geral diante a crise da psicologia “permitia superar as margens das representações elementares mecanicistas e assegurar-se de uma análise científica do ato consciente, voluntário” (Luria, 1979, p.56). E o que Vigotski (1927/1996) buscava era apreender o método materialista histórico e tê-lo como foco para a análise da psique. “A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (p.393). Para a nova Psicologia, o autor acreditava, segundo esse método, que era importante partir do mais desenvolvido para compreender o menos desenvolvido, ou seja, é necessário, primeiramente, entender o homem no seu contexto sociocultural para, então, entendê-lo de modo singular. Vigotski (1927/1996) utilizava uma metáfora de Marx, “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco”, quando se referia ao método de investigação em psicologia.

“[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Vigotski adota assim, da dialética de Marx, dois princípios para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e a análise da forma mais desenvolvida (Duarte, 2000, p.84).

Segundo o mesmo autor, esse método de análise e da mediação das abstrações é materialista porque não compreende o idealismo ou o subjetivismo quando se recorre à mediação do abstrato, pois o conhecimento construído a partir da mediação do abstrato não é o que o fenômeno parece ser, mas é a essência da realidade objetiva.

Tuleski (2002) complementa que, para Vigotski, essa nova psicologia não aceitava mais explicações reducionistas e buscava solucionar os problemas que apareciam naquele

momento histórico. Ao partir de um método único, considerando teoria e prática, foi impulsionada, inclusive, a criação de uma nova pedagogia, uma vez que a aplicação prática dessa nova psicologia servia, também, para o âmbito da Educação. Dessa forma, a prática da Psicologia Educacional não seria mais ideológica e descolada da realidade, ao contrário, se pautaria em uma prática revolucionária e transformadora, extremamente necessária para a criação de uma sociedade socialista.

5.1 Função da escola na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Depois de contextualizarmos a importância do método marxista, retomamos outros aspectos da Psicologia Histórico-Cultural que entendemos ser fundamentais para a atuação do psicólogo na escola. Facci (2009) explica que o psicólogo que trabalha na área educacional precisa, antes de tudo, ter clareza acerca da função da escola, compreendendo que o desenvolvimento do psiquismo humano está relacionado às condições históricas propiciadas e a educação deve desempenhar um grande papel no processo de formação do gênero humano.

Essa perspectiva teórica nos auxilia na compreensão de que a educação escolar deve estar justamente em vigor para desenvolver as capacidades humanas, possibilitando a apropriação de conteúdos científicos e da cultura, que modifica o homem internamente, podendo levá-lo a transformar a realidade social. Segundo Shuare (1990), o social exerce papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, sendo que a transmissão da cultura, feita pelos outros homens e pela educação, leva à superação de sua condição biológica, o que é essencial para a constituição humana.

Leontiev (1978) enfatiza que o processo de apropriação, pelos indivíduos, das aquisições do desenvolvimento histórico da sociedade, seja aquisição de instrumentos ou de fenômenos da cultura intelectual, como a linguagem, cria neles aptidões novas, funções psíquicas novas. E é isto que diferencia o processo de aprendizagem dos homens com aquele dos animais. Neste último, há o resultado de uma *adaptação* individual do comportamento genérico diante às condições, enquanto “a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana” (p.270, grifos do autor). Esse processo de apropriação é, então, produzido em nível filogenético.

Vigotski e Luria (1996) complementam que, embora sejam semelhantes as funções naturais, inatas no homem primitivo e no homem cultural, o último difere do primeiro, pois no desenvolvimento cultural novos mecanismos psicológicos, signos, habilidades, formas de comportamento são criados, alterando toda a mente do homem a partir das condições de vida cultural e social complexas, criadas ao longo da história. “No homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a modificação de seus próprios órgãos na estrutura de seu corpo” (Vigotski, 1931/2000, p. 31, tradução nossa).

“O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (Leontiev, 1978, p.273). Segundo este autor, há formas diversas de educação, que vão desde aquela voltada para crianças pequenas, especializando-se com o ensino e a educação escolar e diferentes formas de formação superior até a formação autodidata. Além disso, explica ele: “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 1978, p.273). Mas, o mesmo tempo afirma que em uma sociedade de classes são poucas as pessoas que usufruem das aquisições da humanidade, sofrendo a consequência do processo de alienação, tanto das questões econômicas quanto das intelectuais.

Entendemos que todo homem deve ter a possibilidade de acesso e apropriação da cultura humana, sendo que a educação escolar possui esse papel fundamental de permitir que o estudante entre em contato com a máxima produção cultural (das ciências, da arte), ou melhor, com o conhecimento historicamente produzido, permitindo aprendizagem e desenvolvimento. Cabe à educação escolar, com atividades planejadas e sistematizadas, modificar o conhecimento prévio, espontâneo do cotidiano que as crianças já possuem, ao entrar na escola, propiciando a apropriação dos conteúdos científicos, para nelas possibilitar um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao ter clareza da função da escola, o psicólogo pode atuar com os pais dos estudantes, familiares ou responsáveis, promovendo reflexão...

[...] sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de pais e filhos. Frente a possíveis dificuldades escolares, a discussão coletiva pode facultar novas ideias e ações favorecedoras de uma prática compartilhada que contribua para a qualidade do

processo ensino e aprendizagem” (Referências Técnicas para a atuação, 2013, p.56).

É importante ouvir os pais dos estudantes, pois, muitas vezes, a família compreende a escola de uma forma diferente e tem uma certa expectativa sobre a mesma e que de repente esta não pode corresponder. Essa relação entre as famílias dos alunos e escola é analisada por Paro (2007) e aponta que apesar da escola possuir funções específicas não está isenta de continuar o trabalho desenvolvido pelas famílias, ao contrário, ao permitir a apropriação da cultura (ciência, filosofia, arte) também perpetua valores e crenças. Assinala, ainda, que é possível uma relação entre pais e escola que não fique pautada na cobrança ou “exploração” da escola à família, ou seja, uma relação que não se estabeleça apenas na “ajuda” gratuita dos pais à escola. É possível uma integração em que pais e escola “se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, ipso facto, rever-se em benefícios dos pais, na forma de melhoria da educação dos seus filhos” (Paro, 2007, p.25).

Esse autor compreende que a iniciativa da escola para atrair os pais em momentos que não se restrinjam apenas à execução de atividades nos eventos (festas, bazares), e, acrescentamos, em reuniões de pais e mestres, é importante, pois uma gestão escolar voltada aos interesses dos usuários permite uma relação sem verticalidade. A escola também se organiza enquanto gestão democrática quando disponibiliza espaços para os pais manifestarem expectativas, apreensões, emoções, bem como, em momentos de tomadas de decisões, seja das questões pedagógicas ou sobre aplicações dos recursos advindos do governo para a escola.

Em nossa pesquisa presenciamos que os psicólogos pouco organizam momentos coletivos com os pais, a maioria dos contatos realizados com eles ocorre na forma de “atendimentos aos pais” que, muitas vezes, se restringe a solicitar os pais à escola para tratar de questões específicas de seu filho em particular, sobre dificuldades que este está enfrentando, seja de aprendizagem, comportamental ou de ordem “emocional”. Alguns profissionais de psicologia, a exemplo de Sandra e Denise, também atendem dúvidas dos pais e os orientam com relação ao desenvolvimento do filho e relacionamentos familiares. Mas entendemos que a atuação com os pais poderia ser abrangida em encontros coletivos,

nos quais estes pudessem compartilhar diversos assuntos de seus interesses e também voltados à função da escola, às questões pedagógicas, participando das propostas da escola.

Ana Luiza foi uma das psicólogas que relatou desenvolver um projeto interessante, na escola 9b, que revelou ter permanecido alguns anos, denominado de “encontro de pais”, que eram encontros aos sábados de manhã, mas depois foram espaçando para um encontro a cada semestre, e propunha um tema relacionado à educação dos filhos, sempre com uma “fundamentação teórica acessível”, nas palavras da psicóloga. Outra psicóloga, Carla, relatou que palestras para os pais ou professores costumam ser realizadas por outros profissionais convidados à escola, como foi o caso da professora Maria Aparecida Moysés que falou sobre “Medicalização na Educação” para professores e, em um outro momento, para os pais. Muitos diálogos podem existir entre a escola e os pais dos estudantes com relação ao esclarecimento do real papel e finalidade da escola, buscando, juntos, alcançar uma melhor educação para todos os educandos. E, o psicólogo muito tem a contribuir nesses “diálogos”.

Conforme estudos de Paro (1992) as escolas públicas cumprem melhor a sua função quando há abertura da escola para a participação dos pais dos estudantes e da comunidade e quando o espaço escolar é fruto de conquistas com lutas e reivindicações da comunidade, seja para sua existência/permanência e/ou por um ensino de qualidade.

Nas escolas privadas podemos afirmar, que por ser um ensino pago, os pais estão frequentemente em contato com a escola. “[...] É muito comum hoje em dia: a família estar dentro da escola” (Carla, psicóloga da escola 8). Nesses contatos, as famílias reivindicam um ensino de qualidade, ou segundo o que entendem que seja qualidade, e estas buscam, na medida no possível, acatar pedidos e até superar expectativas. Sobre isso, há um relato interessante da psicóloga Marly, proprietária da escola 5:

[...] Eu só vim a adotar apostilas há três anos atrás porque fui obrigada [pelos pais dos alunos], por mim não adotaria [...]... porque aqui é uma escola particular, eu preciso de pais, eles precisam estar aqui. Então, o pai acha muito bonitinho [as propostas de trabalho dela sem apostila, com outras didáticas], mas no ano que vem ele tira o filho da escola.

Podemos ainda conferir, conforme a caracterização das escolas da presente pesquisa, na página 90, que muitas escolas particulares “se equipam” de diversas atividades extracurriculares, como: natação, judô, balé, aulas de diferentes línguas estrangeiras entre outras, que não necessariamente precisam existir para que a verdadeira função da escola, que estamos nos embasando, seja cumprida. Mas proporcionar tais atividades funciona como um atrativo para os pais matriculem seus filhos em uma escola que, sendo paga, segue a lógica de quanto mais recursos oferecer melhor.

Após elucidarmos o entendimento de função da escola, conforme o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural, cabe discutirmos, a seguir, o destaque dado, por essa teoria e, consequente, método de investigação, à gênese, desenvolvimento e estrutura das funções psíquicas superiores.

5.1.1 Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Um aspecto fundamental para Psicologia Histórico-Cultural é considerar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, abstração, pensamento verbal, entre outras). O desenvolvimento dessas funções depende, fundamentalmente, da atividade social, da apropriação dos bens culturais, pela intervenção de outros, e da mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade.

Vigotski (1931/2000) esclarece que apesar de ser um conceito importante, o de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (F.P.S.), este é um campo inexplorado nos estudos da Psicologia Infantil. O autor analisa a concepção tradicional predominante, que se divulgava na época, e a considera errônea no que tange a essas funções, por reconhecer apenas a constituição natural, biológica do desenvolvimento psíquico da criança, excluindo a existência e influência dos fenômenos culturais e históricos imprescindíveis na formação, desenvolvimento e gênese das funções psicológicas superiores. E complementa que a Psicologia Infantil se preocupava apenas com as funções psicológicas elementares, deixando de explicar a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação criativa, a abstração, o planejamento etc. Inexistia o entendimento de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um aspecto necessário para o desenvolvimento cultural do comportamento.

Para o autor, tanto a ontogênese como a filogênese são importantes para compreender a relação entre os aspectos biológicos e histórico-sociais envolvidos no desenvolvimento F.P.S. Ao explicar a gênese dessas funções, compreende que estas não são produto da biologia e nem da história da filogênese pura, mas o fundamento da estrutura social da personalidade é o fato das F.P.S serem relações interiorizadas de ordem social. O desenvolvimento dessas funções, no processo histórico, implica em um desenvolvimento cultural do comportamento, ou seja, “o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vigotski, 1931/2000, p.34, tradução nossa).

Com relação à estrutura das funções psíquicas superiores, Vigotski (1931/2000) explica que “toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (p.119). Desse modo, as formas inferiores não se extinguem, no processo de desenvolvimento das formas superiores, continuam existindo incluídas nas formas superiores, como instâncias supeditadas. E o processo de desenvolvimento cultural modifica a estrutura inicial, e aparecem, em sua base, novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. As primeiras estruturas, o autor denomina de primitivas⁵³, pelas peculiaridades biológicas, enquanto as segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural são qualificadas como superiores, por representar uma forma de conduta mais complexa.

Vigotski (1931/2000) ainda esclarece que a peculiaridade das estruturas primitivas consiste em que a reação do sujeito e todos os estímulos estão no mesmo plano e pertencem a um mesmo complexo dinâmico que, segundo demonstram as investigações, possui uma forte conotação afetiva/emocional. Quando essa estrutura se modifica em superior, ocorre maior diferenciação entre as partes, ou seja, a estrutura superior apresenta-se em um todo diferenciado, sendo que “cada uma das partes isoladas cumprem diversas funções e a unificação dessas partes em um processo global se produz a base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas das funções” (p.124).

Vigotski (2000), em outro momento, vai ilustrar que o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, ou até mesmo a compreensão dos significados das palavras, requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção

⁵³ Entende-se também por “primitivo” aquilo que não passou pelo desenvolvimento cultural.

arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e discriminação. E todos esses processos complexos, quando são simplesmente memorizados ou assimilados, ou seja, quando se ensina conceitos sem que haja o emprego consciente do conhecimento assimilado, apenas se consegue uma assimilação vazia de palavras. Não havendo a assimilação do conceito, mas apenas da palavra, a criança, ao tentar empregar conscientemente o conhecimento assimilado, simplesmente não consegue.

Ainda sobre a estrutura das funções psíquicas, Vigotski (1931/2000) complementa que é diante a formação de dois polos: o estímulo-signo e o estímulo-objeto, que vai constituir a diferença da integridade da estrutura primitiva, caracterizando a ruptura com a estrutura superior. Isso porque, por meio das investigações experimentais, Vigotski (1931/2000), pode afirmar que a introdução de determinados estímulos artificiais, que cumprem o papel dos signos, é a forma especial de organização do processo e a essência da estrutura superior.

As novas estruturas, que contrapomos às inferiores ou primitivas, se distinguem sobretudo pelo fato de que a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se altera [...] Entre o estímulo a que é dirigida a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um ato mediado” (p.122).

Assim, o novo significado de toda operação seria a dominação do próprio processo do comportamento. Diferença essencial entre a estrutura primitiva e a estrutura superior está no caráter da determinação de toda a conduta, é o homem que modifica a estrutura natural e condiciona em seu poder os processos de sua própria conduta com a ajuda dos signos. Por isso, “Na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo” (Vigotski, 1931/2000, p.123).

O signo, enquanto síntese do significado (social) e do sentido (pessoal), sendo um mediador é considerado central nessa dimensão do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sugerindo, então, que o signo é necessário para o desenvolvimento dessas funções e o uso dele está relacionado com o controle da própria conduta. Ainda podemos dizer que, quanto mais se complexifica a estrutura, mais há influência do signo e da dominação da conduta. Quando tratamos do domínio das próprias reações estamos nos

referindo ao caráter voluntário característico das funções psíquicas superiores, que não é explicado pela Psicologia Tradicional.

Um aspecto interessante que Vigostki (1931/2000) pontua é que no lugar da disciplina externa, da obediência imposta, a criança deve aprender a obedecer pelo caminho do autodomínio, dominando sua conduta e, como vimos, isso está relacionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, podemos dizer que a obediência e a intenção estão subordinadas ao autodomínio.

Quando a criança passa a dominar a escrita, por exemplo, podemos dizer que foi necessário um movimento de desenvolvimento da memória lógica, da atenção voluntária, da abstração, e de outras funções psíquicas superiores, na medida em que se apropriou de signos e símbolos próprios da escrita que representa a fala, lhe permitindo controle da própria conduta.

Luria (2001) explica que escrever, além de ser uma das funções culturais típicas do comportamento humano, ao fazer uso de certos objetos e expedientes como signos e símbolos, também serve como auxiliar da memória. Isto é, ao registrar uma ideia trazemos de volta à mente aquela ideia anotada, registrada. A escrita implica um ato complexo e se realiza por mediação. Nesse caso, mediação, para o autor, são os próprios signos e símbolos que representam a linguagem oral. Assim como um instrumento também é um elemento mediador. Por exemplo, uma faca, que o homem historicamente produziu, é um instrumento mediador para realização de tarefas, que pode ser cortar ou pode ter outras funções dependendo da necessidade do homem. O ato da escrita é, portanto, mediado, não é direto.

Em estudos, Vigotski e Luria (1996), analisaram as diferenças entre a memória de uma criança de cinco ou seis anos de idade e a de uma criança em idade escolar, e reconheceram que há nessas crianças “*modos diferentes de usar a memória*” (p.186). Enquanto a primeira criança lembra-se imediata e naturalmente do material, a criança maior, já em idade escolar, possui técnicas/métodos para memorizar o material, relacionando este com a experiência anterior, utilizando associações, realizando, inclusive, algumas anotações. A memória, no caso dessas duas crianças, é semelhante, mas a utilizam de modo diferente. A mais velha sabe como usá-la melhor, se constituindo no desenvolvimento da memória da criança para o do adulto, enquanto formas culturais de memória.

Enquanto o homem primitivo teve que inventar seu sistema de memorização, os entalhes, por exemplo, que marcavam a quantidade necessária, permitindo que se lembrasse com mais segurança do material (animais do rebanho ou medidas do grão), a criança em desenvolvimento apropria-se de sistemas já prontos que a ajudam a lembrar. “A única coisa que a criança tem que fazer é apropriar-se deles e aprender como usá-los; assim, uma vez que se aproprie dos sistemas, transforma seus processos naturais mediante a utilização deles” (Vigotski & Luria, 1996, p.186).

Conforme Facci (2009) o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade e, assim, também não nasce com as funções psicológicas superiores, pois o desenvolvimento de cada função psíquica elementar (a memória, a atenção involuntária, o pensamento e outras), em função psíquica superior, vai depender “da intervenção sistematizada da educação e do professor” (p.111)⁵⁴. Desse modo, Vigotski (1931/2000) vai elucidar que o aprendizado promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1934/1988, p.114), pois o ensino que fica pautado no desenvolvimento que a criança já adquiriu é ineficaz para o seu crescimento.

Depreende-se, então, que não é toda e qualquer atividade escolar que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na sua melhor expressão e capacidade, por isso, defendemos atividades educativas que estejam voltadas para essa finalidade. Esclarecemos, ainda, que para essa perspectiva há possibilidades diferentes de desenvolvimento, pois este vai depender das condições oferecidas para que haja certos tipos de apropriação e objetivação.

Diante disso, compreendemos que quando o psicólogo passa a ter a dimensão desse conhecimento, tomando a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, este pode proporcionar uma prática, tem condições de intervir com

⁵⁴ Sobre essa afirmação de Facci (2009) há pesquisadores que entendem como sendo um equívoco afirmar que o desenvolvimento da função psíquica superior depende ou apenas acontece com a intervenção educativa e do professor, pois a capacidade de utilização de signos é o ponto em que a função psíquica elementar passa a se desenvolver em função psíquica superior. O signo é determinante desse processo, assim como a formação de conceito. A criança não tem consciência do conceito, mas vai tomando consciência do mesmo, o pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e forma-se o pensamento por conceitos na adolescência e, é nesse período, que as funções intelectuais necessárias para a formação de conceitos vão se desenvolver plenamente. Mas, sem dúvida, o ensino sistematizado fornecido pela Educação Escolar e a intervenção do professor é fundamental para que ocorra esse desenvolvimento.

crianças/adolescentes, formando pequenos grupos, a fim de promover atividades que visem o desenvolvimento dessas funções.

Um trabalho do psicólogo, de intervenção psicopedagógica⁵⁵ para estudantes, não apenas pode auxiliar no desenvolvimento do autoconhecimento, autoestima, trabalhando aspectos sociais e afetivos, quanto às relações e emoções envolvidas no processo ensino-aprendizagem, como pode, também, dar ênfase e objetivar o desenvolvimento da atenção, da memória, do pensamento abstrato, por meio de atividades motivadoras e que possuam sentido aos estudantes. Nessas atividades podem ser utilizados como recursos/instrumentos: jogos, brinquedos, filmes, revistas, livros, cartolinas, papel, lápis, tinta, almofadas, entre outros materiais, dependendo dos objetivos e procedimentos a serem adotados em cada sessão/encontro com grupos de estudantes. É fundamental que o olhar do psicólogo esteja voltado para o desenvolvimento das potencialidades dos mesmos, focando naquilo que eles conseguem/sabem fazer, e naquilo que conseguem/sabem fazer com ajuda, auxílio dos colegas e do psicólogo, enquanto profissional que vai direcionar e mediar as atividades.

Ao mesmo tempo, ao psicólogo cabe resgatar, com os educadores, a influência que a escola possui no desenvolvimento psicológico dos estudantes, valorizando a importância do trabalho dos professores diante a apropriação do conhecimento pelo educando. Levando-os, ainda, a pensar na organização de atividades de ensino que promovam uma aprendizagem capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores dos estudantes. Isso pode ser trabalhado em contextos de formação de professores, mas também nos momentos de participação do psicólogo com reuniões em equipe da escola e reuniões de planejamento. Conforme Facci (2009), se for resgatado com os professores, com base na teoria vigotskiana, que a aprendizagem significativa promove o desenvolvimento das F.P.S é dado um grande passo para uma possível transformação na prática pedagógica. Conforme Facci (2007), na perspectiva vigotskiana a prática pedagógica:

⁵⁵ Por intervenção psicopedagógica não estamos nos referindo ao saber da Psicopedagogia clínica, na qual busca entender o que faz o processo de aprendizagem tornar-se resistente, conhecendo, predominantemente, aspectos físicos, cognitivos e afetivos do indivíduo, que podem estar interferindo neste processo. Pois nessa visão, entendemos que se individualiza a problemática que envolve as dificuldades no processo de escolarização, desconsiderando aspectos sociais, históricos, institucionais, relacionais e políticos, fundamentais nesse processo. A intervenção psicopedagógica que propomos diz respeito a organização de encontros com grupos de estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem para realizar atividades (contextuais, lúdicas, com conteúdos pedagógicos e psicológicos) que promovam aprendizagem e desenvolvimento psíquico dos mesmos. Buscando, com isso, auxiliar o processo ensino-aprendizagem que já ocorre na sala de aula.

[...] pode ser definida como uma ação planejada e consciente que influencia a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais (p.147).

É interessante comentar que nenhum dos psicólogos entrevistados revelou ter conhecimento acerca da importância do quanto a intervenção pedagógica promove o desenvolvimento psíquico dos educandos, sendo inexistente a concepção de desenvolvimento das F.P.S. Isso se relaciona às teorias utilizadas, pelos profissionais entrevistados, que não enfocam o desenvolvimento das F.P.S. E, consequentemente, não há estratégias de intervenção desses profissionais que visem promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, pensamento abstrato etc.) dos estudantes. Se o embasamento teórico e a compreensão acerca do desenvolvimento infantil utilizados por esses profissionais se fundamentam apenas no desenvolvimento biológico, perde-se a dimensão desse conceito fundamental que apresentamos, de que promover o desenvolvimento das F.P.S. é função da escola e essencial para que ocorra o processo de humanização. Nas escolas privadas pensar o processo educativo focando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pode ser um diferencial para o psicólogo, considerando que nem sempre existem as condições adequadas para isso, embora seja escola privada.

5.1.2 Aprendizagem, desenvolvimento e processo de formação do conceito científico

Conforme já postulamos, em outro momento deste trabalho, Vigotski (1934/1988) aponta que existe uma dependência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, apresentando o seguinte movimento: à medida que a criança aprende ela se desenvolve e ao se desenvolver, aprende e assim sucessivamente. Nas palavras do mesmo autor: “o processo de desenvolvimento

não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial [ou nível de desenvolvimento próximo]” (p.117).

Vigotski (1934/1988) considera que existem dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real ou atual e o nível de desenvolvimento próximo. A psicologia tradicional apenas considera e avalia aquilo que a criança faz sozinha, que seria o seu nível de desenvolvimento real, mas, para este autor, o que a criança faz com a ajuda de outrem também deve ser considerado. Pois, quando o adulto ajuda a criança numa atividade, o autor afirma que esta é capaz de realizar muito mais tarefas do que sozinha. Além disso, a criança passa a fazer, mais tarde, de modo independente, aquilo que antes fora mediado pelo adulto. Assim: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial” (Vigotski, 1934/1988, p.112), ou melhor, nível de desenvolvimento próximo. Por meio desse nível é possível verificar os processos que estão se desenvolvendo e não somente os que já foram desenvolvidos.

O nível de desenvolvimento próximo, segundo Vigotski (1934/1988), é percebido quando a criança, com o auxílio (perguntas-guias, pistas e demonstrações) do adulto ou de uma criança maior é capaz de aumentar o seu repertório de comportamento e aprendizagem. Quando a criança é capaz de imitar o adulto, na visão do autor isso também representa o seu nível de desenvolvimento próximo. “[...] O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo” (Vigotski, 2000, p.331). A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como à formação dos conceitos científicos.

Ao professor também é atribuído papel fundamental, pois é por meio do auxílio de outra pessoa mais experiente que se torna possível a realização de uma ação antes não apreendida pela criança. Cabe ao professor, portanto, fazer a mediação entre os conhecimentos científicos e os alunos, levando estes, nesse processo, ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Facci, 2004). Além disso, “A questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro de análise da origem da formação dos conceitos científicos” (Vigotski, 2000, p.337-338).

Vigotski (2000) demonstra que os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, o curso de seu desenvolvimento não repete o dos conceitos espontâneos. Esse autor, ao estabelecer a análise comparada dos conceitos espontâneos e científicos do escolar, afirma que esses dois conceitos não apresentam o

mesmo nível de desenvolvimento. Para que ocorra o desenvolvimento dos conceitos científicos é necessário um nível de pensamento mais elevado do que nos conceitos espontâneos, ou seja, no desenvolvimento dos conceitos científicos há consciência e arbitrariedade, enquanto no campo dos conceitos espontâneos estes são empregados de modo não consciente e não arbitrário.

A criança emprega em sua linguagem espontânea conceitos dos quais ela ainda não tomou consciência. Por isso, quando tem que resolver uma tarefa ou um teste que envolva a tomada de consciência de certos conceitos, a criança não consegue responder de forma correta, pois ainda não tomou consciência desses conceitos, apenas os utiliza de modo espontâneo. Somente quando há arbitrariedade e consciência dos conceitos espontâneos é possível que a criança dê a solução correta ao problema, caso contrário não saberá utilizá-los de modo consciente.

Ainda de acordo com o mesmo autor, já nos testes que envolviam o campo dos conceitos científicos, a criança conseguia concluir com êxito as frases que lhe eram apresentadas, pois os conceitos já haviam sido trabalhados bem na escola, sendo todo o processo de formação do conceito científico elaborado, a princípio, com a colaboração do professor. Essa ajuda leva a criança a fazer mais do que se fizesse sozinha, pois “esse momento de colaboração está presente, está contido de forma aparentemente autônoma na resolução da criança” (Vigotski, 2000, p.342).

Novamente, para elucidar melhor, observemos o exemplo da frase concluída (a partir do porque) por uma criança, quando envolvida num teste após já ter tomado consciência dos conceitos científicos: “Na União Soviética é possível desenvolver a economia de forma planejada *porque não existe propriedade privada: todas as terras, fábricas, usinas e centrais elétricas estão nas mãos dos operários e camponeses*” (Vigotski, 2000, p.341, grifos nossos).

No caso dos testes que envolviam a conjunção “embora”, “os conceitos científicos não revelam supremacia sobre os espontâneos” (Vigotski, 2000, p.342). Nesse caso, a categoria de relações adversativas amadurece depois que a categoria de relações causais, ou seja, a conjunção “embora” aparece mais tarde no pensamento espontâneo da criança. De acordo com o autor, se as relações adversativas ainda não são utilizadas de modo espontâneo pela criança, muito menos elas serão utilizadas em frases que exijam conceitos científicos. Assim, “os conceitos espontâneos ainda não amadureceram o suficiente para

que os conceitos científicos pudessem sobrepor-se a eles. Só se pode tomar consciência do que existe” (Vigotski, 2000, p.343).

Vigotski (2000) conclui que “o desenvolvimento dos conceitos científicos segue por uma via oposta àquela pela qual transcorre o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança. Em certo sentido, essas vias são inversas entre si.” (p.345). O conceito espontâneo é usado pela criança, pois esta “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto” (Vigotski, 2000, p.345). Mas, para o autor, o desenvolvimento do conceito científico começa pela definição verbal desse conceito, pela aplicação não espontânea e consciente do mesmo, e ainda “os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (p.345). Vigotski (1931/1996) ainda enfatiza que é o pensamento em conceitos que possibilita a consciência do ser humano.

Para o desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras ocorrerem é necessário o desenvolvimento de uma série de funções como: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação, e todos esses processos psicológicos não podem ser simplesmente assimilados. Por isso, o ensino que leva o aluno a memorizar a palavra, mas não assimilar o conceito, exercendo mais a memória do que o pensamento, leva o aluno a não tomar consciência do conhecimento (Vigotski, 2000).

O conceito espontâneo da criança “se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores” (Vigotski, 2000, p.348). O desenvolvimento desses conceitos, para o autor, segue caminhos contrários, mas eles estão inter-relacionados. A criança precisa atingir certo nível de desenvolvimento do conceito espontâneo para, então, apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Da mesma forma, quando a criança apreende um conceito científico, ela começa a dominar também os espontâneos.

Para a obtenção dos conceitos científicos é necessária certa compreensão dos conceitos espontâneos, sendo que o domínio dos conceitos científicos modifica ou influencia os conceitos espontâneos da criança. Assim, de acordo com as experiências de Vigotski (2000), a aprendizagem dos conceitos científicos mostra que isso vai desempenhar um papel importante para o desenvolvimento intelectual da criança.

Para complementar, um ponto importante é que, segundo Vigotski (2000), “todo conceito é uma generalização” (p.359), e isso implica dizer que cada conceito particular pressupõe outros conceitos prévios já estabelecidos. Assim, “na consciência todo conceito está representado como uma figura no campo das relações de generalidade que lhe correspondem. Nesse campo nós escolhemos a via do movimento necessário ao nosso pensamento” (Vigotski, 2000, p.367). Ainda conforme o autor, as relações de generalidade se modificam a cada nova estrutura de generalização, provocando mudanças no pensamento da criança em uma determinada fase, levando-a ao processo de desenvolvimento. “A nova fase de generalização não surge senão com base na anterior” (p.370).

Na operação de pensamento (definição, comparação, discriminação de conceito etc.) são realizadas vinculações entre os conceitos e as relações de generalidade, permitindo o movimento de um conceito ao outro. Assim, há equivalência de conceitos e movimentos de uns conceitos a outros para a definição de um conceito (Vigotski, 2000).

Concluimos, conforme o mesmo autor, que o desenvolvimento dos conceitos científicos nasce, na criança, das relações de generalidade entre os conceitos estabelecidos no processo de aprendizagem, por meio da educação escolar, sendo que o desenvolvimento desses conceitos científicos vai influenciar os conceitos espontâneos da criança. Assim, o conceito científico “reflete-se na reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança” (Vigotski, 2000, p.383), e é isso que vai levar ao desenvolvimento intelectual da mesma. Vigotski (1931/2000) também afirma que é na criança que está a raiz para o desenvolvimento dos processos, mas é apenas na adolescência que as funções intelectuais necessárias para a formação de conceitos vão se desenvolver plenamente.

Para Vigotski (2000), ainda sobre o desenvolvimento do conceito científico, é a atenção arbitrária e a memória lógica que são as responsáveis pela tomada de consciência do conceito científico. No campo da atenção e da memória, o estudante não só descobre a capacidade para a tomada de consciência e a arbitrariedade, mas descobre também que o desenvolvimento dessa capacidade é o que constitui o conteúdo principal de toda a idade escolar. A consciência se desenvolve como um processo integral, modificando, a cada nova etapa, a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário (Vigotski, 2000). A esse respeito, Meira (2007) destaca que são os

conhecimentos científicos, aprendidos através da instrução escolar e não de modo espontâneo, que vão construir a consciência reflexiva da criança.

Esses conhecimentos também não aparecem na fala dos psicólogos entrevistados, mas é importante que os profissionais de psicologia compreendam:

a) a diferença entre o conhecimento espontâneo e o processo de formação do conceito científico e que o ensino-aprendizagem dos conceitos científicos é importante para promover o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes;

b) que no processo de ensino, cabe ao professor criar uma tensão problematizadora entre o que o estudante sabe e o que ele não sabe, entendendo que os conceitos espontâneos situam-se entre o objeto e o conceito científico a ser ensinado, e;

c) que para esse processo de formação do conceito científico acontecer é papel do professor criar motivos para a atividade de estudo.

Pois, o psicólogo ao conhecer tais elementos, faz-se possível discutir como os educadores, por meio de formações para eles, como pode ser elaborada e concretizada uma intervenção educativa que visa desenvolvimento pleno do estudante. Uma vez que, garantir a apropriação dos bens culturais/conteúdos científicos é conseguir formas especiais de comportamento e, em última instância, significa garantir a humanização.

5.1.3 Sentido pessoal, motivos e significados sociais das atividades

O ensino planejado, sistematizado e organizado favorece a aprendizagem dos conteúdos científicos desde que a apropriação das objetivações esteja acompanhada de atribuições de sentido relacionadas ao significado social. Isso porque toda atividade, seja ela de estudo ou não, deve ter um sentido pessoal, envolvendo os motivos e significados sociais correspondentes à atividade. Leontiev (1983) explica que “o conceito de atividade”⁵⁶

⁵⁶A teoria da atividade foi iniciada por Lev Vygotsky nas décadas de 1920 e 1930, e foi desenvolvida pelo seu colega e discípulo Alexei Nikolaevich Leontiev. É importante comentar que a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev foi revista. Yrjö Engeström, por exemplo, do Centro de Pesquisa em Atividade, Desenvolvimento e Aprendizagem (CRADLE), do Instituto de Ciências do Comportamento, Universidade de Helsink, na Finlândia, é um pesquisador que reelaborou a teoria da atividade. O artigo abaixo traz alguns esclarecimentos sobre: Lemos, M., Pereira-Querol, M. A., & Almeida, I. M. de. (2013). A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Yrjö Engeström. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 17(46), 715-727. Retrieved April 16, 2015, from

está necessariamente relacionado com o conceito de motivo. A atividade não pode existir sem um motivo; a atividade “não motivada” envolve uma atividade privada de motivo, a não ser uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto” (p. 83, tradução nossa do espanhol).

Para o autor, os motivos estimulam a atividade e lhe conferem sentido pessoal, por isso, os motivos são dotados de sentido. E o sentido de uma atividade se desenvolve na relação entre o motivo da mesma e a finalidade que a ação do indivíduo está orientada. “O sentido pessoal é também o que origina a parcialidade da consciência humana” (Leontiev, 1983, p.125), por isso, a ação consciente existe quando está integrado o motivo da aprendizagem, por exemplo, e o objeto ou finalidade da ação.

Asbahr (2011), amparada nessa teoria, realizou uma pesquisa que nos auxilia a compreender melhor esse aspecto. A autora explica que a atividade pedagógica, para cumprir sua finalidade, não pode estar separada dos motivos e ações (do estudo) nem distante dos significados sociais e sentidos pessoais da atividade de estudo. Se na relação entre o motivo da atividade de estudo e a ação deste encontra-se a atribuição de sentido pessoal, o papel do professor nesse processo torna-se fundamental, inclusive ao planejar e organizar a atividade pedagógica.

As atividades de estudo “não motivadas” e sem finalidade das ações podem gerar ações esvaziadas de sentido, não permitindo a formação dessa atividade. Por outro lado, ao valorizar os motivos, e ao “produzir ações geradoras de motivos” (nas palavras da autora) na atividade educativa, existe a possibilidade de tornar o conteúdo escolar (muitas vezes esvaziado de sentido) em conteúdo realmente vivido pelo estudante, provido de sentido e ação consciente (Asbahr, 2011). A autora complementa que, ao considerarmos a atividade de estudo enquanto atividade central na vida dos estudantes, deve ser levado em conta o sentido pessoal que atribuem a esta atividade enquanto elemento essencial para a sua formação, sempre relacionado aos significados sociais da atividade, ambos implicados na formação da atividade e da consciência humana.

Elucidamos que se esses conceitos ficarem claros para os psicólogos, suas atuações podem estar voltadas a pensar junto com os professores “ações geradoras de motivos” às atividades educativas/de estudo. Como já apontamos, é papel do professor criar motivos para a atividade de estudo, pois nem todos os estudantes virão motivados para a escola.

A seguir, discorremos sobre a compreensão acerca da periodização do desenvolvimento humano e o conceito de “situação social do desenvolvimento”, considerando as atividades predominantes nos principais períodos de desenvolvimento. Concepção que se diferencia daquelas tidas por maturacionistas, difundidas na atualidade Educacional, e que permite práticas pedagógicas também diferentes.

5.1.4 Situação Social do desenvolvimento: vivência, a unidade entre a personalidade e o entorno

A Psicologia Histórico-Cultural aborda a psicologia do desenvolvimento infantil não a partir de um enfoque naturalizante, mas entendendo a periodização do desenvolvimento psicológico, sendo estruturado nas relações do indivíduo com a sociedade, no qual cada período do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade principal e/ou atividade dominante (de acordo com contribuições de Vigotski, Elkonin e Leontiev⁵⁷).

Vigotski (1931/1996), no tomo IV das Obras escogidas, na Segunda Parte, “El problema de la edad: O problema de periodização das idades no desenvolvimento infantil”, analisa três teorias sobre periodização do desenvolvimento infantil e vai propor a superação das mesmas. O primeiro grupo de teoria parte do princípio biogenético ao compreender o desenvolvimento infantil como se reproduzisse o desenvolvimento da humanidade, dividindo o desenvolvimento humano a partir dos períodos filogenéticos. O segundo grupo divide o desenvolvimento infantil segundo um indício externo, eleito arbitrariamente, do desenvolvimento (como, por exemplo, o aparecimento da dentição e a maturação sexual). E o terceiro grupo de teorias, no qual encontra-se Gesell, concepção considerada dualista de desenvolvimento, possui a tendência de passar do princípio puramente sintomático e descritivo à repartição das peculiaridades essenciais do próprio desenvolvimento infantil, no qual, para Vigotski, na compreensão desse desenvolvimento não se consideram mudanças qualitativas, apenas cresce o que foi dado desde o princípio.

Vigotski (1931/1996), trazendo uma nova forma de investigação, um novo método, conforme o objeto de estudo, postula que o princípio da periodização do desenvolvimento

⁵⁷ Vigotski trata da atividade dominante, enquanto Leontiev e Elkonin focam na Teoria da Atividade.

está relacionado às mudanças internas do processo do próprio desenvolvimento e não aos indícios ou sinais externos. Essas mudanças podem determinar os períodos de formação da personalidade da criança. O que distingue os períodos do desenvolvimento infantil são as formações novas essenciais que surgem em cada idade, ou seja, formações qualitativamente novas.

Entendemos por formação nova o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado” (Vigotski, 1931/1996, p. 254-255, tradução nossa).

O autor ainda explica que, em cada período de idade, o desenvolvimento não modifica aspectos isolados da personalidade da criança, mas reestrutura toda a personalidade, como um todo e não por partes. Assim, em cada idade encontramos o que o autor denomina de uma nova formação central, que guia todo o processo de desenvolvimento, caracterizando a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. Segundo o mesmo, em torno dessa nova formação central agrupam-se as restantes novas formações parciais, tal como os processos de desenvolvimento envolvidos com as novas formações de idades anteriores. A idade dos processos que se relacionam com a nova formação principal é denominada de “linhas centrais de desenvolvimento”, enquanto que todos os outros processos parciais, como as mudanças que são produzidas nessa idade, são denominadas de “linhas acessórias de desenvolvimento”. No decorrer do processo de desenvolvimento se modifica a importância dessas linhas, seus significados e pesos específicos, ocorrendo a conversão de linhas principais em linhas acessórias ou o contrário.

Vigotski (1931/1996) defende que o meio ou entorno que rodeia a criança determina o seu desenvolvimento por meio da sua vivência particular com esse entorno. Ou seja, “A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança (p.383). Isso está relacionado à lei que Vigotski postula - a Situação Social do Desenvolvimento - em que o

desenvolvimento é produzido com o modo pessoal em que o indivíduo vivencia a situação social, em um processo em que o que é social se torna individual. Essa lei procura explicar a dinâmica interna do desenvolvimento.

Por exemplo, ao final de uma idade a criança se apresenta diferente do que era, portanto, suas relações também mudam e forma-se uma outra situação social de desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, “no início de cada período de idade a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, única, específica e não repetida, para esta idade” (Vigotski, 1996, p.264, tradução nossa). Isso significa que condições internas provocam a necessidade de sair de uma situação de desenvolvimento e direcionar para outra situação de desenvolvimento.

Vigotski (1931/1996) genialmente assinala que a vivência exerce um poder central, é ela que constitui a unidade da personalidade e do meio, que faz parte do desenvolvimento. Por isso, o essencial não é analisar a situação por si mesma, mas analisar como a criança vive ou sente a situação. Isso se aplica no caso das crianças difíceis, ou seja, a vivência “revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo, um ou outro dos aspectos do meio influem sobre o desenvolvimento do sujeito” (p.383).

Beatón (2009) aponta que Vigotski, já no início dos anos 1930, se preocupava em estudar as crianças difíceis ou crianças difíceis de educar, situação que, até os dias de hoje, nos dedicamos. Mas as denominações atuais costumam ser crianças com transtornos: de conduta, emocionais ou de comportamento. Para compreender esses casos, Beatón (2009) explica que “as vivências podem ser negativas ou positivas e, de acordo com isto e as características anteriormente assinaladas, pode-se produzir um desenvolvimento ajustado ou desajustado na criança” (p.155). Isso significa que condições socioculturais adequadas, com influências mais positivas, influenciam a produção de mudanças positivas e adequadas (Vigotski, 1929/1997). Também entendemos que ao resgatar a história da criança, principalmente sua história escolar, entendendo e explicando como o seu desenvolvimento vem ocorrendo, conforme o meio que lhe é imposto, torna-se possível criar condições para a reapropriação da própria história, possibilitando a transformação da mesma. Cabe destacar, também, que, nesses casos, o adulto/professor precisa organizar mais o processo de ensino-aprendizagem e dirigi-lo de modo mais enfático. Quando algumas dificuldades são postas:

[...] o processo de ensino deve ser caracterizado por um número maior de ações e atividades que permitam ao sujeito construir sua experiência, o reforçamento, a exercitação, a reiteração e formação de habilidades e processos básicos e superiores, associados a um estado emocional e motivacional adequados para a atividade, de modo a propiciar melhor apropriação e internalização dos conhecimentos” (Beatón, 2009, p.156).

Entendemos que o fundamental é focar na orientação pedagógica para buscar a efetivação da aprendizagem e a alguns estudantes cabe uma mediação mais incisiva, nesse processo. Para tanto compete, ao psicólogo, pensar junto com a equipe pedagógica estratégias de ensino-aprendizagem, rompendo com a patologização, conforme sugere as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica (2013). Assim, resgatar o papel fundamental dos professores no processo ensino-aprendizagem, levando-os a pensar, refletir sobre o desenvolvimento infantil, sobre as vivências apresentadas pelas condições sociais que rodeiam a criança e a influenciam, também são objetos para a prática do psicólogo na escola. Além disso, concordamos com o psicólogo Daniel, nos embasando na Psicologia Histórico-Cultural, que quando focamos o nosso trabalho nas potencialidades dos indivíduos, e não nos seus “déficits” ou limites, podemos perceber os avanços em termos de aprendizagem e desenvolvimento passíveis de ser conquistados. “A teoria de Vigotski prima pelo olhar otimista, que vislumbra potenciais da criança. [...] só cabe considerar as defasagens da criança, o que ela não aprendeu, o que lhe faltou, se as “faltas” forem consideradas a luz de seus potenciais” (Caldas, 2010, p.68 -69).

Inclusive os estudantes que possuem algum tipo de deficiência (visual, auditiva ou intelectual), conforme Vigotski (1929/1997), são capazes de aprender e compensar ou superar as dificuldades que a deficiência cria, pois: “a caracterização negativa [da criança com alguma deficiência] não se esgota em absoluto a peculiaridade positiva dessa criança” (p.34). Isso porque “a lei de compensação é aplicada por igual no desenvolvimento normal e agravado” (Vigotski, 1929/1997, p.15). Nesse processo de superação é fundamental estabelecer relações pautadas numa educação que seja adaptada às condições desse indivíduo buscando cumprir por completo o desenvolvimento cultural, alcançando o nível intelectual do homem culto.

Ao psicólogo também cabe (e muito pode contribuir), embasado na Psicologia Histórico-Cultural, atuar diante a educação inclusiva, conforme discutimos no subcapítulo “4.2.4 *Inclusão de estudantes com necessidades especiais*”. Ao identificar concepções “de sociedade, de educação, de grupo, de indivíduo, de coletividade” (Barroco, 2007, p.179) da comunidade escolar, o psicólogo pode promover discussões coletivas sobre a temática do preconceito e do processo de inclusão escolar, “promovendo condições para que a relação social entre o estudante com deficiência e o ambiente escolar promovam situações desafiadoras” capazes de “compensar” a deficiência, desenvolvendo potencialidades que levem à superação da deficiência (Referencias Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica, 2013, p.60).

5.1.5 *Atividades principais dos períodos de desenvolvimento: mudanças qualitativas nos processos psíquicos*

Segundo Elkonin (1987), há tipos de atividades predominantes nos principais períodos de desenvolvimento⁵⁸ pelos quais os indivíduos passam; na primeira infância são: *comunicação emocional direta dos bebês (primeiro grupo⁵⁹) e atividade objetal manipulatória (segundo grupo)*; na infância são: *jogo de papéis (primeiro grupo) e atividade de estudo (segundo grupo)*; na adolescência são: *comunicação íntima pessoal (primeiro grupo) e atividade profissional/estudo (segundo grupo)*.

De acordo com as características objetais e de conteúdos das atividades principais, tais características permitem dividir os períodos de desenvolvimento em dois grupos: no **primeiro grupo**, estão as atividades desenvolvidas no sistema criança-adulto social, as quais têm orientação predominante na atividade humana e na assimilação de objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. Nesse primeiro grupo encontram-se: a *comunicação emocional direta dos bebês, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal*. No **segundo grupo**, estão as atividades que acontecem num sistema criança-objeto social, no qual ocorre a assimilação de procedimentos socialmente elaborados de

⁵⁸ Não nos atemos em explicar com profundidade cada um desses períodos, apenas faremos uma apresentação, dando maior ênfase para a atividade de estudo na infância por ser o período que corresponde com o foco de atuação dos psicólogos entrevistados em nossa pesquisa.

⁵⁹ A explicação dos conceitos relacionados ao primeiro grupo e segundo grupo ocorrerá no próximo parágrafo.

ação com os objetos, produzindo orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objeto e a formação de suas forças intelectuais. Neste segundo grupo, encontram-se as atividades: *atividade objetal manipulatória*, *atividade de estudo* e *atividade profissional/estudo* (Elkonin. 1987).

Cabe explicar que a atividade principal não é aquela à qual se dedica a maior parte do tempo, ou a mais frequentemente encontrada em um determinado período do desenvolvimento. A atividade principal diz respeito àquela que governa, no desenvolvimento, as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade. “[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-culturais” (Leontiev, 2001a, p.65-66). Essas condições determinam qual atividade se tornará mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique. Assim:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2001b, p.122).

E, ainda, conforme Elkonin (1987), as atividades são dominantes em determinados períodos, no período seguinte não deixam de existir, mas mudam de lugar no sistema de relações da criança com a realidade, relações, estas, que se tornam mais ricas. A sociedade determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, considerando que todas as atividades principais são elementos da cultura humana.

A partir das primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano a *comunicação emocional direta dos bebês* com os adultos é a atividade principal, não havendo, ainda, a comunicação social em forma de linguagem. Essa primeira atividade principal é a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Com o desenvolvimento da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos (*atividade objetal manipulatória*). No período pré-escolar, a atividade principal passa a ser

o jogo ou a brincadeira (*jogo de papéis*). Por meio dessas atividades, a criança reproduz, imita as ações realizadas pelos adultos com os objetos utilizados por eles, e o conteúdo das brincadeiras é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. Na atividade lúdica, portanto, a criança resolve a contradição entre a necessidade de executar determinadas ações que não domina, pelas condições reais das ações, por um lado, e, por outro lado, a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação (Elkonin, 1987).

Leontiev (2001a) pontua que a criança vai se desenvolvendo conforme a influência das circunstâncias concretas e o lugar que ela ocupa vai se alterando no sistema das relações humanas. Antes da infância pré-escolar, o bebê ou a criança pequena manipula os objetos de seu entorno sem intencionalidade. Mas na infância pré-escolar o jogo ou a brincadeira são assimilados de tal forma que as ações humanas passam a ser reproduzidas com os objetos humanos. A criança “guia um carro”, embora seja impossível guiar um carro, mas a produtividade de seus atos não importa nesse ponto de seu desenvolvimento. A criança reconhece que é dependente das pessoas mais próximas a ela e suas necessidades são satisfeitas pelos adultos. Da mesma forma, a professora da educação infantil exerce um papel fundamental, sendo que as relações das crianças com ela servem para mediar a relação de uma criança com outras crianças. O desenvolvimento da vida psíquica da criança ocorre quando esta passa a frequentar a escola, isto porque “todo o sistema de suas relações é reorganizado” (Leontiev, 2001a, p.61).

Conforme o mesmo autor, a presença da criança na escola implica que ela passa a ter não apenas deveres para cumprir com os pais e professores, mas passa a ter também obrigações com a sociedade. Nascem novos interesses, muda-se o lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais. Mas esse lugar não determina o desenvolvimento da psique de uma criança, o que determina é sua vida, os processos reais dessa vida (e o desenvolvimento da atividade da criança) que depende das condições reais, concretas de vida. Esses deveres “só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa estudar” (Leontiev, 2001a, p.61). A criança percebe que o fato de sentar para fazer suas lições é uma ocupação diferente das anteriores, de quando brincava ou jogava, é uma ocupação mais importante. E isso torna-a diferente, pois a sua atividade ganha lugar na vida adulta.

Davidov (1988) explica que o estudo permite desenvolver no estudante a consciência, o pensamento teórico, as capacidades de planejamento, reflexão e análise. Destaca a importância da educação ser guiada pelo princípio do desenvolvimento, de forma

que esta possa dirigir e exercer influência sobre o desenvolvimento por meio de ações sistematizadas. Por isso, segundo Facci (2004) cabe ao ensino escolar introduzir a atividade de estudo nos estudantes, para promover a assimilação de novos conhecimentos e a apropriação dos conhecimentos científicos, objetivo do ensino escolar.

Quanto à mudança do tipo principal de atividade e a transição da criança de um estágio de desenvolvimento para outro, Leontiev (2001a) explicita que corresponde a uma necessidade interior que surge e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando a educação com novas tarefas correspondentes às suas potencialidades em mudança e a uma nova percepção (Leontiev, 2001a, p.67).

A chegada da adolescência também é uma transição na qual vai aparecer outra atividade principal: a *comunicação íntima pessoal*, caracterizada pelo estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes como uma forma de reproduzir as relações existentes entre as pessoas adultas. Essa interação entre os jovens possui determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). Além disso, o adolescente torna-se crítico às exigências que lhe são impostas, aos conhecimentos teóricos, às maneiras de agir, entre outras, buscando se posicionar diante diversas questões que a realidade impõe. E, segundo Facci (2004), a atividade de estudo continua sendo importante para os adolescentes, mas agora passa a ser meio para a orientação e preparação profissional. Além disso, o adolescente domina a atividade de estudo de forma autônoma, cognoscitiva, investigativa e criadora. Ocorre ainda “[...] o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo” (p.71).

Nessa fase de desenvolvimento, se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, o pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e forma-se o pensamento por conceitos, permitindo a compreensão da realidade, das pessoas e de si mesmo, ampliando a consciência social, o conhecimento da ciência, da arte e aquele relativo às diversas esferas da vida cultural. As relações estabelecidas com os outros companheiros permite a formação de pontos de vista sobre diversas questões, inclusive, sobre seu futuro, estruturando o sentido da sua vida. Esse comportamento em grupo do adolescente origina novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de *atividade profissional/de estudo* (Vigotski, 1931/1996).

Assim, as três épocas (a primeira infância, a infância e a adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si. A passagem de uma época a outra ocorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos períodos que se formaram (Elkonin, 1987).

Leontiev (2001a) faz uma síntese interessante, apontando sobre o que devemos nos concentrar quando estamos falando em desenvolvimento da psique infantil. Para o autor, é importante analisar o desenvolvimento da atividade da criança, como a atividade se constrói nas condições concretas de vida.

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 2001a, p.63).

Compreendendo as atividades principais dos períodos de desenvolvimento, especialmente a atividade de estudo específica das crianças em idade escolar, o psicólogo tem condições de pensar junto com os educadores o planejamento e a efetivação de uma atividade de estudo que ocupe um lugar central na vida dos estudantes; que, de fato, promova formação do pensamento em conceitos/teórico e desenvolvimento psicológico. Permitindo, então, que novos interesses nasçam na criança, a partir das condições concretas de ensino oferecidas, para que ocorram mudanças internas do processo de desenvolvimento. Isso porque as condições objetivas e as mediações fornecidas são determinantes no desenvolvimento da criança.

5.1.6 *Períodos de crise: preparando mudanças e novas formações*

A passagem ou transição de uma etapa⁶⁰ do desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por momentos de crises (no limite entre duas idades), de caráter transitório⁶¹, nos quais “em cada etapa da idade se produz uma reestruturação e se passa a uma nova etapa do desenvolvimento” (Vigotski, 1931/1996, p.384, tradução nossa). No fim de uma etapa de desenvolvimento começa-se outra. Tais períodos de crise são intercalados com períodos estáveis. A crise representa um momento de virada e as vivências do entorno da criança passam a ser outras. Mudam-se as necessidades, os motivos, as vivências e a personalidade da criança. “A crise, contudo, se produz sempre quando o desenvolvimento infantil transcorre normalmente; a idade de três e sete anos serão sempre uns pontos de virada no desenvolvimento da criança, haverá sempre uma situação na qual o ciclo interno do desenvolvimento infantil culmine e passe à seguinte” (Vigotski, 1931/1996, p.384).

Vygotski (1931/1996) identificou crises (destacadas em negrito, abaixo), em um esquema de periodização das idades, que apontaremos a seguir, embora nosso objetivo não seja explorar cada uma dessas crises, apenas faremos uma apresentação breve, a título de conhecimento.

A primeira crise é a **crise pós-natal**, na qual ocorre a transição entre o período de desenvolvimento uterino e o desenvolvimento iniciado pelo nascimento, sendo este considerado um ato crítico, seguido da idade crítica pós-natal. A própria alimentação do bebê, pela amamentação, vem a ser uma forma de transição entre a alimentação

⁶⁰ Aqui se entende por etapas as mudanças qualitativas que vão ocorrendo no indivíduo, condutas que passam a aparecer e que antes não apareciam, seria o surgimento de novas formações no desenvolvimento da criança. E “a essência da crise está na reestruturação da vivência interior, reestruturação que reside na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio” (Vigotski, 1931/1996, p.385). Essa concepção de “etapa” difere das fases ou etapas sucessivas relacionadas à construção da inteligência, ideia de que passa de um estágio a outro, e depende da maturação biológica, proposta por Jean Piaget, em que cada estágio/fase é caracterizada por formas diferentes de organização mental.

⁶¹ É transitório pois os momentos de crise se extinguem e são assumidas pelas formações novas da seguinte idade estável, se incluem nela como instancias subordinadas, se diluem e transformam a tal ponto que sem uma análise detalhada é impossível descobrir a existência dessa transformada formação do período crítico nas aquisições do seguinte período estável. As formações novas, como tais, desaparecem com o advento da idade seguinte, mas seguem existindo em estado latente dentro dela; carecem de vida independente, se limitam a participar tão somente naquele desenvolvimento subterrâneo que nas idades estáveis gera, como temos visto, formações qualitativamente novas (Vigotski, 1931/1996, p.260).

intrauterina e a extrauterina. O sono também ocupa esse lugar intermediário, entre o estado embrional e o pós-natal, dado que o sono e o estado de vigília estão pouco diferenciados no recém-nascido.

No primeiro ano (2 meses-1 ano) são três os momentos que caracterizam a **crise de 1 ano**; a) inicia-se o *andar*, a criança faz com esforço, mas é a principal forma de se movimentar; b) a criança “fala e não fala”, há um processo para desenvolver a *linguagem*. Esta adquire a linguagem autônoma (as palavras têm a função de indicar e denominar, mas carecem de função significadora); posteriormente, ao se formar a linguagem autêntica, a autônoma desaparece e, ao mesmo tempo, se finaliza a idade crítica. “A linguagem é a nova formação central nessa idade” (p.338) e; c) a criança ao se perceber com *vontades e emoções*/afetos aparecem os primeiros atos de protesto e oposição diante de proibições ou quando nega-se algo a ela.

Na primeira infância (1 ano-3 anos) ocorre a **crise dos 3 anos**, a criança torna-se difícil de dominar, torna-se obstinada, exige algo não por desejá-lo intensamente, mas por que ela simplesmente exige e insiste na sua exigência. Se opõe a tudo o que propõe o adulto (negativismo) e se manifesta rebelde contra as normas educativas, protestando tudo, ficando rebelde diante tudo aquilo que antes gostava. A criança ainda quer ser independente, fazer tudo sozinha. Trata-se da crise das relações sociais da criança, ou seja, a reestruturação interna se orienta às relações sociais, a atitude social da criança se modifica frente às pessoas de seu entorno. “[...] a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu entorno” (Vigotski, 1931/1996, p.375, tradução nossa).

Na idade pré-escolar (3 anos-7 anos) há a **crise dos 7 anos**, em que a criança ao passar da idade pré-escolar para a escolar muda sensivelmente e torna-se mais difícil de educar. É uma idade de transição, pois não é mais um pré-escolar e ainda não é um escolar de fato. A criança perde a espontaneidade infantil, quando faz uma “palhaçada” tem um motivo, incorpora o fator intelectual e compreende o que está vivenciando: alegria, tristeza, se está sendo bom ou mal, se está angustiado, com fome, com frio, entre outros, e, assim, passa a ter uma orientação consciente de suas vivências, ou seja, as vivências adquirem sentido. A criança de três anos descobre suas relações com outras pessoas e a de sete anos o próprio feito de suas vivências. Na crise dos sete anos a criança generaliza, pela primeira vez, as vivências dos afetos, aparece a lógica dos sentimentos, é capaz de julgar seus êxitos, sua posição e consegue diferenciar o interior do exterior. Forma-se uma nova

unidade de elementos situacionais (ambientais) e pessoais que se realizam em uma série de vivências da criança e fazem possíveis uma nova etapa de desenvolvimento, a idade escolar. A relação da criança com o entorno modifica-se, e o próprio meio já é distinto, mudando o curso do desenvolvimento dela, chegando a uma nova etapa no desenvolvimento (Vigotski, 1931/1996).

Na idade escolar (8 anos-12 anos) há a **crise dos 13 anos**; nesta, o adolescente enfrenta conflitos íntimos, há uma desarmonia na estrutura interna da personalidade, há uma redução nos interesses anteriores, desacredita em sua capacidade de trabalho e acompanha conflitos com as pessoas em seu entorno.

A diminuição do desempenho escolar é devido à mudança na atitude visual-direta da compreensão e da dedução. A transição para formas superiores de atividade intelectual é acompanhada por uma redução temporária da capacidade de trabalho, um fato que é confirmado nos restantes sintomas negativos da crise. Atrás de cada sintoma negativo, se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, no passo a uma forma nova e superior (Vigotski, 1931/1996, p.259).

O principal dessa crise é a transformação da criança em adolescente. Na puberdade (14 anos-18 anos), ocorre a **crise dos 17 anos**. Vigotski (1931/1996) contrapõe teorias que reduzem a etapa da puberdade em período da maturação sexual/orgânica a uma “patologia normal” e crise interna. Isso porque, o autor ao invés de enfatizar as alterações biológicas, a maturação sexual, a rebeldia e instabilidade emocional, ressalta as mudanças que ocorrem em termos da importância do desenvolvimento intelectual do adolescente. Desenvolvimento do pensamento do adolescente, na possibilidade de abstração, de pensamento teórico e formação de conceitos. A formação de conceitos é um processo complexo, distinto da compreensão de simples maturação das funções intelectuais elementares, e não se constata visivelmente. A mudança fundamental nas formas de pensamento do adolescente é possível devido à formação de conceitos, pela primeira vez domina o pensamento em conceitos, e a consequência da aquisição dessa função é a capacidade de ter pensamento lógico e este permite mudanças no conteúdo do pensamento.

[...] a formação de conceitos e seu emprego é o essencialmente novo que se adquire na idade de transição. O intelecto do adolescente não está nos conceitos da simples continuação das tendências anteriores. O conceito não é tão só um grupo enriquecido de associações, internamente relacionadas. Se trata de uma formação qualitativamente nova, que não pode reduzir-se aos processos mais elementares que caracterizam o desenvolvimento do intelecto em suas etapas iniciais. O pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual (Vigotski, 1931/1996, p.60).

Com relação ao mecanismo entre as etapas críticas e estáveis, Vigotski vai explicar que a crise se extingue e são assumidas pelas formações novas da seguinte idade estável, e estas formações novas “desaparecem com o advento da idade seguinte, mas seguem existindo em estado latente dentro dela; carecem de vida independente, se limitam a participar tão somente naquele desenvolvimento subterrâneo que nas idades estáveis gera [...] formações qualitativamente novas” (Vigotski, 1931/1996, p.260).

As condições externas determinam o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem os períodos críticos, mas “a lógica interna do próprio processo de desenvolvimento é a que provoca a necessidade dos períodos críticos” (Vigotski, 1931/1996, p.256-257) dos movimentos na vida da criança e não condições específicas exteriores. Muitas crianças que vivem períodos críticos em seu desenvolvimento são difíceis de educar, nos escolares percebe-se que declina o rendimento de estudo e o interesse pelas aulas. Algumas características são marcantes nesses períodos de crise: o negativismo diante de propostas/tarefas que antes eram cumpridas; torna-se difícil saber quando começa e termina a crise, as crianças podem vivenciar conflitos com outras pessoas e consigo mesmas, fazendo com que seja difícil educar nessa fase na qual as crianças tornam-se contestadoras, desobedientes. No entanto, não é sempre assim, os períodos críticos são distintos em diferentes crianças (Vigotski, 1931/1996, p.256).

Quando a concepção de desenvolvimento infantil está embasada em uma lógica de maturação orgânica, perde-se de vista toda essa compreensão de desenvolvimento

apresentada que envolve um movimento dialético, no qual períodos críticos se intercalam com períodos estáveis. Sendo que, os períodos críticos são transitórios e provocados pela lógica interna do desenvolvimento, de necessidade de mudanças, inclusive de interesses, reorganizando a personalidade sobre uma nova base, agrupando o desenvolvimento adquirido nas idades anteriores. Produzindo, assim, aquisições do seguinte período estável, gerando formações qualitativamente novas.

Podemos dizer que a teoria em questão rompe com a visão biologicista e reducionista, por possuir outro método de investigação. Seu pressuposto teórico-metodológico admite a superação da ideia de que alguns estudantes possuem “problema” que os impede de aprender, cabendo-lhes diagnóstico e tratamento médico. Reiteramos que o fundamental é focar na orientação pedagógica para buscar a efetivação da aprendizagem, e, a alguns estudantes, cabe uma mediação mais incisiva, nesse processo. Para tanto, compete ao psicólogo pensar junto com a equipe pedagógica estratégias de ensino-aprendizagem.

Diante dos pressupostos apresentados, fica claro que a Psicologia Histórico-Cultural possui subsídios teórico-metodológicos para direcionar a equipe de profissionais da escola, com vistas a aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Ao psicólogo cabe participar da equipe multidisciplinar da escola nas tomadas de decisões e ainda pode desenvolver uma formação aos educadores.

Além da possibilidade de trabalhar junto aos educadores os conceitos apresentados nesta pesquisa, quais sejam: desenvolvimento das funções psicológicas superiores, processo de formação do conceito científico para promover a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sentido pessoal, motivos e significado social das atividades, atividades principais dos períodos de desenvolvimento, situação social do desenvolvimento e periodização do desenvolvimento humano, segundo Facci (2009), muitos outros temas poderiam ser definidos para trabalhar com a formação do professor, a fim de auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Tais como: fracasso escolar e queixas escolares, indisciplina, brincadeira de papéis na educação infantil, violência na escola, afetividade e aprendizagem, entre muitos outros.

De acordo com as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013), o psicólogo muito tem a contribuir com a formação continuada dos educadores. Aqui, estamos entendendo por formação o que diz respeito ao “processo, contínuo, que movimenta os sujeitos para a composição, elaboração e invenção de algo

novo” (Amaro, 2009, p.105). O psicólogo contribui para a formação dos educadores na medida em que traz conhecimentos teóricos e práticas envolvidas na compreensão de questões que abarcam tanto a política educacional e suas implicações na escola e trabalho docente, quanto com relação ao estudo de conteúdos sobre o processo ensino-aprendizagem, valorizando o professor como agente principal desse processo. Ao trabalhar/estudar conteúdos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e sobre relações interpessoais que permeiam o processo educativo, esse profissional contribui para uma prática pedagógica mais consciente. Ao abordar a dimensão subjetiva é importante destacar que o processo educativo acompanha e caracteriza a subjetividade e o contrário também se faz presente, abordando o sujeito como uma totalidade.

Nesse sentido, reiteramos que não dá para separar o psicológico do pedagógico, ou seja, quando buscamos compreender as relações interpessoais na instituição escolar, não podemos perder o foco de onde queremos chegar com o aprendizado e de que tipo de aprendizado e formação do indivíduo estamos falando. Para que a aprendizagem ocorra são fundamentais as relações sociais, mas que tipo de relações estão sendo estabelecidas na escola? Discutir e refletir sobre essas questões implica possuir uma teoria que oriente a prática. Segundo Facci (2009) o trabalho do psicólogo e dos professores deve guiar-se por fundamentos teóricos, pois uma teoria consistente permite uma prática mais eficaz. No interior da escola, exige do psicólogo, ao mesmo tempo, contínua formação em seus posicionamentos teóricos. “O objetivo é contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais” (Referências Técnicas para Atuação, 2013, p.58).

Ainda, é importante levantar as expectativas de cada educador e, com isso, conhecê-los. Da possibilidade de escuta podem surgir reflexões e trocas de experiências, favorecendo que, nesse momento, ocorra um planejamento, junto com os educadores, relativo ao rumo da ação da própria formação em questão, entendendo e elencando as necessidades apontadas. Realizar estudos, leituras, levantamento e análise de pesquisas e práticas são ações que podem abrir um espaço para discussões. Apresentação de filmes, documentários, proposição de temas também podem auxiliar as discussões. Novamente, segundo as Referências (2013), se quisermos mudanças “é importante nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive do psicólogo”

(p.44). Isso porque, se entrarmos na trama que nos colocam de “solucionador dos problemas” e aceitarmos participar desse lugar, estaremos impossibilitados de circular em outros territórios, protagonizar outras histórias, criar outros argumentos, articular experimentações. Afinal, se estamos falando de um trabalho coletivo, em equipe, toda a escola (educadores, estudantes, pais, psicólogos) deve estar envolvida na busca por alternativas aos impasses e turbulências que, a todo o momento, são produzidos na escola.

Além de ouvir os professores, “acolhendo tensões”, problematizando questões, opiniões, explicações e relações cristalizadas que, ora colocam a culpa no estudante, ora nos pais, ora nos professores, e pensando, em conjunto, estratégias para ações pedagógicas, um dos aspectos importantes às intervenções dos psicólogos, ainda conforme às Referências (2013), implica participar das análises e momentos de construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas na escola. Por isso, a participação do psicólogo na construção e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola colabora “para que conhecimentos e práticas possam resultar em experiências enriquecedoras para a formação do coletivo, no qual ele está incluído” (p.55).

Isso porque construir uma escola participativa demanda o envolvimento de todos os atores, no sentido de se apropriarem dos conflitos nela existente, bem como do planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção a tudo o que implica o processo educativo. Nisso compete ao psicólogo estar sempre voltado à criação de estratégias que favoreçam a coletivização, como por exemplo, a realização de grupo com professores, assim como com estudantes e com os pais destes. E assim, “Desenvolver práticas coletivas que possam acolher tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos” (Referências Técnicas para Atuação, 2013, p.67-68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS... Consolidando a tese

A prática profissional de psicólogos no Ensino Fundamental, desenvolvida na rede privada de educação, foi o objeto de estudo de nossa pesquisa. Analisamos, portanto, modos de inserção (condições de trabalho, principais tarefas que realizam, dificuldades para desempenhá-las, teoria que embasa a prática) de dez psicólogos que atuam em escolas particulares, tomando a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético enquanto base interpretativa de análise das entrevistas.

Ao identificar e analisar a atuação do psicólogo em escola privada, diante as condições sociais atuais, valendo-se do contexto histórico da Psicologia no campo da Educação, bem como ao analisar a expectativa ou o que alguns contratantes esperam do trabalho do psicólogo, entramos também em contato com os limites e possibilidades dessa atuação. Presenciamos ainda, a importância de ações que visem superações de entraves que se fazem presentes na prática do psicólogo, e apresentamos princípios de uma prática profissional de psicologia na área de educação, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural.

Na análise das entrevistas com os profissionais de psicologia, especialmente, no Eixo 1: “Condições de trabalho dos psicólogos que atuam nas escolas privadas”, identificamos os critérios de contratação desse profissional, sendo que é frequente acontecer por meio de convite ou indicação. Notamos que é comum a constituição de uma carreira na escola, ou seja, os profissionais de psicologia realizam outras funções/atividades na escola privada, antes de atuarem na função atual. Assim, seis dos psicólogos entrevistados assumem a função de orientadores educacionais e verificamos a variedade de nomes que os psicólogos relataram ser atribuídos às funções que exercem nas escolas. Tais nomenclaturas foram relatadas por eles: **orientador educacional, orientador educacional e pedagógico (ou orientador pedagógico e educacional), orientador pedagógico, coordenador, auxiliar de direção/coordenação, psicólogo escolar, psicólogo.**

Analisamos que diversas nomenclaturas não são apenas uma questão de escolha, mas manifestam como, historicamente, a questão da função não tem um lugar claramente delimitado no interior da Educação, implicando em que tanto a área da Psicologia como da Pedagogia acabam utilizando essas diversas nomenclaturas. E ainda, a diversidade de um nome dado a uma determinada função pode revelar a dificuldade em encontrar, de fato, um

conjunto de atribuições que seriam esperadas deste profissional no interior do trabalho educacional.

Quanto às dificuldades, obstáculos encontrados pelos psicólogos na realização de suas práticas, estes mencionaram, principalmente, haver muita demanda e sensação de falta de tempo para executá-la. Discutimos que, para os psicólogos que possuem uma carga horária de trabalho entre 30 e 40 horas semanais, apontar apenas esses aspectos como dificuldades pode indicar um processo de alienação do trabalho, no qual, muitas vezes, impede o repensar sobre suas práticas, levando a mencionarem poucas dificuldades e desafios para enfrentar. Por outro lado, podemos pensar que a escola privada, funcionando enquanto uma empresa, contrata funcionários para serem responsáveis por várias tarefas, sobrecarregando o profissional com uma ampla demanda.

Nos casos dos psicólogos que trabalham 25 horas semanais ou menos, compreendemos que poucas horas semanais inviabiliza a concretização das tarefas previstas. Assim, em um espaço limitado de tempo concedido, pouco o psicólogo consegue participar das discussões, do processo de planejamento, decisões e organização da prática pedagógica e do Projeto Político Pedagógico. Se este profissional fica apenas restrito a atender um estudante, atender um pai e encaminhar, podemos dizer que temos um processo de alienação do trabalho. Pois, o profissional de psicologia ficaria à frente apenas de um fragmento do processo, o que pode alijá-lo do contexto global, da totalidade. No contraponto, quando o profissional tem acesso a um conjunto de decisões, quando há maior clareza e especificidade relativa às finalidades do trabalho em sua total conjuntura, favorece-se sua atuação no contexto de atendimento de uma entrevista, ou conversa, seja com os alunos, com os pais destes ou em reuniões com a equipe educacional e educadores.

Alguns psicólogos relataram também a dificuldade em formar/lidar com o ser humano, seja com o professor ou família dos alunos. Discutimos que esta tensão pode estar relacionada à visão dos profissionais da Educação e dos pais dos estudantes sobre o papel do psicólogo na escola e o quanto a participação do psicólogo com a equipe da escola é importante. Se o psicólogo ficar à parte de diversas questões do funcionamento da escola e não trabalhar em conjunto com o corpo docente, nos momentos em que há aproximações desses profissionais pode ser mais difícil chegarem a um consenso no modo de trabalhar. Apenas um psicólogo mencionou que é uma dificuldade ter uma proposta de trabalho diferente das concepções e expectativa da escola. Esse entrevistado revelou enfrentar dificuldades, obstáculos, diariamente, pois professores, diretores e coordenadores

costumam esperar um atendimento clínico e individualizado, uma atuação focada nos estudantes para realizar diagnósticos, detectando problemas e buscando solucioná-los. Expectativa que vai contra sua proposta de prática mais institucional e crítica.

Uma psicóloga revelou sentir falta de contato com outros psicólogos para discutir suas práticas, desconhecendo a vasta produção acadêmica atual da Psicologia Escolar e Educacional e as possibilidades de intervenção do psicólogo. Outra psicóloga apontou ser uma dificuldade a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola, pois entende que os professores não estão preparados para atender pedagogicamente essas crianças. É interessante o quanto esta entrevistada demonstrou não ter clareza da contribuição da psicologia nesse campo da educação inclusiva. Houve ainda profissionais de psicologia que não apontaram dificuldades, nos levando a pensar que, como funcionários em instituições privadas, precisam se moldar à instituição, realizando tarefas esperadas para não correrem o risco de perderem o emprego, o que pode acabar cristalizando seus lugares, não favorecendo reflexão sobre suas práticas.

De maneira geral, vimos que as condições de trabalho são consideradas satisfatórias no que tange ao salário e à carga horária de trabalho e se sentem valorizados no exercício de suas profissões, pelos educadores, estudantes e pais destes. Apesar de alguns psicólogos apontarem que no âmbito da sociedade, o trabalho de um profissional da Educação encontra-se desvalorizado, considerando que a Educação tem sido, no Brasil, um segmento menosprezado, em que subsistem a precariedade e pouco investimento.

No segundo eixo de análise: “Atividades que os psicólogos desenvolvem nas escolas privadas”, identificamos que grande parte dos psicólogos apresentou realizar uma atuação em consonância com a expectativa dos contratantes, quanto ao que se espera que desempenhem. É predominante o entendimento dos contratantes de que o psicólogo atue com diversos atores da escola, mas com foco nos aspectos psicológicos, individuais, emocionais, comportamentais dos estudantes. De tal modo, pouco conhecem a possibilidade de uma atuação mais institucional, no qual o psicólogo é também um profissional da educação, e não somente da saúde, que pode contribuir no processo ensino-aprendizagem, atuando no desenvolvimento de projetos pedagógicos e não apenas nos aspectos subjetivos que se constituem no cotidiano escolar.

A expectativa dos contratantes gira em torno de um trabalho, a ser desenvolvido pelo psicólogo, aos moldes tradicionais, auxiliando na solução de problemas: buscando orientar os pais, o próprio aluno e realizando encaminhamento para profissionais

especializados ou aulas de reforço/aulas particulares, em casos de dificuldade na aprendizagem. Ao mesmo tempo, o trabalho em equipe é valorizado, mas os espaços que existem para discussões, com outros profissionais da equipe da escola e professores, se restringem para tratar de casos de estudantes e suas famílias.

É nesse momento que identificamos brechas, espaços para a possibilidade de desenvolver uma prática mais institucional e inovadora, pois se o trabalho em equipe é tão esperado e valorizado, aberturas em espaços de reunião com os professores, de trocas de informações, discussões nos trabalhos em equipe podem ser aproveitados, sendo uma oportunidade para pensar junto e elaborar com os educadores propostas que busquem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, sem que a escola se isente de trabalhar no seu interior os desafios que surgem.

Verificamos que há diversos focos na demanda de atuação dos profissionais de psicologia, predominando atuação com estudantes, pais e professores, mas também há atuação com estudantes e pais; atuação com professores e pais; atuação somente com professores; atuação somente com estudantes. Todos os psicólogos entrevistados afirmaram não realizar atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) nas escolas. Mas a contradição reside em não podermos dizer que há uma atuação institucional e crítica, pois prevalece o olhar clínico e individualizado para tratar as questões que surgem no processo de escolarização.

Quanto aos encaminhamentos, encontramos psicólogos que os realizam, sempre, para um psicólogo clínico, psicopedagogo, fonoaudiólogo ou médico, acreditando que algumas crianças/adolescentes necessitam de um diagnóstico e atendimento diferenciado, fora da escola. Também apareceram psicólogos que realizam encaminhamentos, mas com cautela, por entender ser um exagero os diagnósticos, mas justificam que quando estes são bem realizados, podem auxiliar estudantes com TDAH ou dislexia. Estes psicólogos, ainda, entram em contato com os profissionais citados para acompanhar o processo terapêutico, se preocupando com os trabalhos que são desenvolvidos. Assim, elementos de criticidade foram encontrados ao discutirem determinados diagnósticos e o processo de medicalização da aprendizagem. Apenas um psicólogo não realiza encaminhamentos, exceto em casos muito específicos, e nessa postura, questiona laudos médicos, quando diagnósticos de estudantes aparecem na escola.

Identificamos, portanto, que poucos profissionais de psicologia buscam repensar práticas psicológicas ou pedagógicas intraescolares ou participam ativamente de reuniões

pedagógicas, de planejamentos e propostas da escola, e, não coincidentemente, poucos recorrem a uma teoria crítica e realizam uma análise que englobe aspectos sociais, históricos, políticos acerca das dificuldades e queixas que surgem no processo de escolarização. E ainda, muitas vezes, o psicólogo, inserido na escola privada, não utiliza teorias do campo da Educação, que articulam a Psicologia e a Educação. As teorias clínicas (comportamental, psicanálise) são mais empregadas pelos psicólogos e estes são contratados na expectativa que o objeto de conhecimento seja um psiquismo que se constitui de forma natural, individualizado, compatível com as, citadas, “Psicologias Tradicionais”⁶² utilizadas. Essa forma de compreender o psiquismo vai ao encontro da lógica de que nas escolas privadas existem condições físicas e pedagógicas adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrerem, e então, se dificuldades surgirem nesse processo, pressupõe-se que “algo de errado” está acontecendo com o estudante. Esse algo de errado, muitas vezes, recai ora sobre o biológico, ora sobre o “emocional” e ora sobre a composição ou relações familiares dos estudantes. Quaisquer desses vieses geram práticas psicológicas individualizantes. Sem contar que essa lógica condescende, não raro, com a justificativa de necessidade de diagnóstico e tratamento medicalizante.

Os psicólogos entrevistados, ao serem contratados para assumirem a função de orientadores educacionais, entendem que possuem atribuições e tarefas distintas à de um psicólogo escolar, e não necessariamente recorrem ao conhecimento teórico da Psicologia Escolar e Educacional e aos teóricos da Educação para atuarem. Apenas um dentre esses profissionais revelou ter conhecimentos acerca da Psicologia Escolar e Educacional, e estes guiam sua prática. Consideramos importante que o psicólogo conheça e acompanhe os saberes e as mudanças ocorridas na área de Psicologia Escolar e Educacional, empregando teorias críticas que articulam a Psicologia e a Educação, para além da formação inicial fornecida.

Os desafios recaem mais fortemente sobre a modalidade de contratação como Orientador Educacional que, ao retirar o caráter específico da Psicologia Escolar e Educacional, delimita um outro campo de atuação mais diretamente centrado em interpretações e práticas de cunho pedagógico e individual, historicamente presentes nas atribuições do orientador educacional.

⁶² Vimos que as principais escolas de psicologia existentes no início do século XX eram o comportamentalismo ou behaviorismo, a psicanálise e a psicologia da forma (Gestalt), por isso, estamos chamando aqui de “tradicionais”.

Por outro lado, muda radicalmente a prática de um psicólogo que se embasa em uma perspectiva teórica que possua a dimensão da influência cultural e histórica para o desenvolvimento do psiquismo humano, que considere o sentido e significado da atividade de estudo, que busque compreender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, considerando como fundamental o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre outras. Compreender esses pressupostos abre a possibilidade de desdobrar outras práticas diante a demanda solicitada aos psicólogos.

Por meio desta pesquisa é possível dizer que a atuação do psicólogo, no contexto educacional, tem estreita relação com a compreensão que possui acerca da constituição do psiquismo humano, acerca do desenvolvimento e formação do sujeito, de como ocorre o processo ensino-aprendizagem, conforme o embasamento teórico e respectivo enfoque metodológico utilizado. De acordo com a concepção que se tem do desenvolvimento e da aprendizagem humana se proporcionará um tipo de atividade educativa e um tipo de prática psicológica na atividade educativa.

Definindo a tese enquanto “produto da análise empreendida tanto das obras teóricas estudadas como dos dados advindos da pesquisa de campo, articulando a investigação bibliográfica conceitual e a investigação empírica” (Asbahr, 2011, p.20), a tese deste trabalho se configura ao defendermos que a Psicologia Histórico-Cultural possui em seu cerne movimentos para a transformação, ao superar (por incorporação) teorias psicológicas tradicionais. Isso se dá desde o contexto em que a Psicologia Histórico-Cultural foi germinada, momento pós-revolução russa, na busca por uma sociedade socialista, anunciando uma concepção de constituição do psiquismo, de aprendizagem e desenvolvimento de homem, levando em conta a história, o materialismo e a dialética. Introduzindo a dimensão de que os processos orgânicos e culturais, envolvidos no desenvolvimento, não devem ser considerados como fenômenos de mesma ordem, ocupando um papel central na educação o entorno sociocultural, as mediações, ou seja, as condições objetivas para o processo de apropriação das elaborações do gênero humano.

E ao possuir esse caráter transformador, esta teoria promove mudanças nas ações psicológicas e pedagógicas, nas vivências educacionais diante dificuldades que surgem no processo educativo, seja público ou privado. “Redimensiona o papel da escola na promoção do desenvolvimento infantil” (Asbahr, 2011, p.38) e, porque não dizermos, permite a formação de outro tipo de educação e de homem, diferenciando-se daquelas de cunho adaptativo que se vinculam ao entendimento de que o desenvolvimento e

aprendizagem humana ocorrem valorizando o viés biológico e subjetivo/individual. Notamos que essa concepção se faz hegemônica nas escolas privadas, e isso não acontece por mero acaso.

O plano diretor⁶³ de uma das escolas, fornecido por uma psicóloga participante da pesquisa, revela claramente que um dos focos do trabalho no Ensino Fundamental I é dar continuidade à *adaptação* pedagógica e social da criança à escola. A escola privada se esforça para adaptar o indivíduo de uma classe social mais favorecida, pois assim esta perpetua seu *status* na sociedade. Adaptar faz sentido em uma sociedade competitiva, na qual as pessoas buscam garantir vaga no mercado de trabalho, lugar onde não há espaço para todos. Em uma sociedade capitalista, na qual imperam fundamentos neoliberais, as Psicologias Tradicionais atendem às necessidades de nosso período atual, onde a lógica é individualizante. Conforme Meira (2000), a lógica das relações mercantis, da competitividade e do consumismo, acompanhando aspectos vigentes, como: “eficiência”, “competência”, “empregabilidade”, “avanço tecnológico”, “qualidade total” interferem na prática pedagógica. Ousamos dizer que a compreensão de desenvolvimento humano pelo viés subjetivo e biológico, aquém da histórica, social e política, minimiza a compreensão da totalidade, mantendo-se a alienação e reafirmando-se a lógica do capital.

O que faz sentido, de acordo com a ideologia dominante, é uma escola que reproduza as relações do capital, as relações de desigualdade, valorizando, de forma diferenciada, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Esclarecer à comunidade escolar o quanto a escola está comprometida com a ideologia dominante, criando possibilidade de contraposição a essa ideologia, deve ser a postura do profissional da Psicologia quando tem como norte a coletividade (Facci, 2009, p.126).

Concordamos com a autora que falar em coletividade e em uma Educação que priorize o desenvolvimento do psiquismo enquanto fenômeno histórico/social/cultural e a humanização dos estudantes por meio da apropriação do conhecimento científico,

⁶³ Esse Plano Diretor é um documento diferente da Proposta Pedagógica que consta no subcapítulo 3.4 “Caracterização das escolas e suas Propostas Pedagógicas”, na página 90.

desempenhando o papel central na transformação do homem, no sentido de formar um novo homem e uma nova sociedade, é mais do que adaptar sujeitos. Antes, trata-se de uma educação que convida a uma caminhada na contramão da proposição hegemônica, principalmente, “[...] quando todas as condições objetivas e ideológicas trabalham com vistas a desenvolver um homem que atenda aos preceitos do capital” (p.127). Portanto, caminhar na contramão implica em um movimento contra-hegemônico, necessário para que esse processo de transformação tenha possibilidade de se concretizar, mesmo diante das tantas forças que se alinham em oposição a ele.

Fizemos essas considerações, pois não separamos o indivíduo e a sociedade, ou seja, o psicólogo do seu contexto histórico e social atual. Conforme Oliveira (2005) “o processo entre o indivíduo (o singular) e o gênero humano (o universal) se concretiza na relação que o indivíduo tem com a sociedade (o particular)” (p.29). Portanto, em uma leitura dialética, o particular contém em si o universal, significando que o psicólogo está inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação. Deste modo, o psicólogo não está amarrado, atado, perplexo diante a realidade que expomos, das dificuldades de constituir uma educação emancipadora em uma sociedade capitalista, competitiva, individualizante. Mas, psicólogos e esta sociedade estão em um movimento que carrega as contradições do processo histórico, o que permite apontar possibilidades de transformação.

Assim, não estamos querendo dizer que somente em uma sociedade socialista é possível atuar criticamente enquanto psicólogo, ou que a Psicologia Histórico-Cultural apenas cabe quando se almeja esse ideal de sociedade. Compreendemos ser possível e fundamental uma formação profissional inicial e continuada nesta perspectiva, e a apropriação da mesma, para subsidiar a atuação do psicólogo na escola da sociedade atual, com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, ainda que existam tantos entraves.

Por isso, buscamos propor princípios da Psicologia Histórico-Cultural para orientar a prática do psicólogo na escola, seja pública ou privada. Ao mesmo tempo, mencionamos o Documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” que propõe princípios ético-políticos para essa atuação. Entre outros aspectos que discutimos, apontamos o trabalho do psicólogo em equipe, participando da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola para, a partir dele, construir seu projeto de atuação. Isso permite ações em conjunto e no conjunto das atividades desenvolvidas pelos outros profissionais da escola. As Referências citadas

consideram a subjetividade sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, e pontua a necessidade de nos afastarmos do modelo clínico-assistencial. E, ainda, com base nesse documento, enfatizamos que cabe ao psicólogo problematizar o cotidiano escolar, no qual colabora com a formação dos educadores, com o trabalho na educação inclusiva, com grupos de estudantes, pais destes e intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas de intervenção devem partir da análise que esse processo está relacionado aos aspectos pedagógicos, institucionais, relacionais, políticos, culturais, econômicos e históricos.

O psicólogo ao se embasar em uma teoria que valoriza a Educação Escolar e o papel do professor, para efetivar a aprendizagem e desenvolvimento, pode contribuir em processos formativos para os educadores, no interior da instituição educacional. Pois, ao conhecer a Psicologia Histórico-Cultural, o psicólogo pode auxiliar os educadores na compreensão dos processos educativos, da formação do psiquismo e do desenvolvimento infantil, formados nas relações sociais e conforme a educação proporcionada, podendo levar os educadores a refletir e reorientar suas estratégias pedagógicas. Ainda, conhecendo os princípios e conceitos dessa teoria, tais como os apresentados (aprendizagem e desenvolvimento, periodização do desenvolvimento infantil, períodos de crise, situação social do desenvolvimento, atividades principais dos períodos de desenvolvimento, formação do conceito científico e desenvolvimento das funções psíquicas superiores), além de formações com os professores, é possível pensar e propor intervenções com pais ou familiares de estudantes e grupos de estudantes, visando a melhoria e qualidade da escola brasileira.

A preocupação reside em ampliar e fortalecer pesquisas acadêmicas, propostas formativas e práticas que apontem para uma visão histórica, sociocultural e crítica sobre a ação da psicologia no campo da educação. O desafio encontra-se em dois planos. O primeiro: formar psicólogos nessa perspectiva, consolidando a identidade da dimensão educativa do papel do psicólogo, e o segundo: formar educadores visando o conhecimento do avanço da área da psicologia escolar e educacional para que sejam possibilitados diálogos e trabalhos conjuntos entre profissionais da Psicologia e da Pedagogia. Porque tendo os educadores o conhecimento da contribuição do psicólogo no contexto educacional, em uma perspectiva crítica, com a dimensão do avanço na área da Psicologia Escolar, poderíamos dar início a um processo de desconstrução da expectativa de um

trabalho individualizado, aos moldes tradicionais, atendida ao longo da história. Favorecendo, assim, parcerias entre psicólogos e educadores.

Estamos em um momento privilegiado, devido às ricas discussões recentes da área e por já existirem critérios e diretrizes mais definidos pela/para categoria profissional mas, ainda estamos buscando conquistar espaço, construindo a identidade/a imagem social do profissional de psicologia voltado às possibilidades de atuação no interior da instituição escolar, especialmente nas instituições de ensino particulares. Sendo imprescindível, nessa conquista de espaço, consolidar referenciais teórico-metodológicos em Psicologia Escolar e Educacional que subsidiem a prática do psicólogo diante queixas escolares e dificuldades no processo de escolarização, para contribuir com as finalidades da Educação.

Esperamos que este trabalho possa suscitar reflexões e questionamentos que impulsionem o cotidiano das ações/práticas profissionais, seja dos psicólogos ou educadores envolvidos com os desafios da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. R. de. (2012). Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 341-348. Recuperado em 03 de Julho de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200018&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572012000200018.
- Almeida, S. V. de, & Lara, A. M. B. (2005). A Educação Infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, mar., (17), 106 – 117. Recuperado em 20 maio de 2013, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis17/art10_17.pdf.
- Amaro, D. G. (2009). *Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas*. 257 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo.
- Andaló, C. S. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46. Recuperado em 30 de julho de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. P. de Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.353-378). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2001). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (2a ed.). São Paulo, SP: Unimarco Editora-EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2003). A Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp.139-168). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11), 00. Recuperado em 31 de julho de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Arendt, H. (2009). *A condição humana*. (10ª Edição). (R. Raposo, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Asbahr, F. da S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 199 f. Dissertação de

Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Asbahr, F. da S.F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 220f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.

Bacchereti, S. F., & Molina, R. (2012). Transitando pelo universo da escola: relações institucionais e processos de intervenção. In R. Molina & C. B. Angelucci (Orgs.), *Interfaces entre Psicologia e Educação: desafios para a formação do psicólogo* (pp.63-79). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. 674f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.

Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, jun. 16(1), 163-173. Recuperado em 20 Maio de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=en&nrm=iso.

Barroco, S. M. S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In M. E. M. Meira & M.G.D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação* (pp.157-184). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Barros, R. D. B. (1983). Situação do psicólogo escolar em escolas particulares do Rio de Janeiro: elementos para uma análise inicial. *Psico, Porto Alegre*, jan/jun., 6 (1), 159-174.

Bastos, A. V. B., Gondim, S.M.G., & Rodrigues, A.C.A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In A.V.B Bastos; S.M.G. Gondim et al. (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp.32-44). Porto Alegre, RS: Artmed.

Beatón, G. A. (2008). Problemas esenciales en la educación para la Formación profesional y el trabajo. Reflexiones para una solución. *Revista da Rede de Estudos do Trabalho*, Ano II, (3), 1- 7. Recuperado em 28 de maio de 2009 de <http://www.estudosdotrabalho.org/yGuillermoBeaton.pdf>

Beatón, G. A. (2009). A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade. In M.G.D. Facci; S. C. Tuleski & S.M. S. Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação* (pp. 151-180). Maringá: Eduem.

- Benzi, N. P. (1996). *Psicologia Escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC, Campinas, SP.
- Boarini, M. L., & Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas de pandora*. Maringá, PR: EDUEM.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In M. E. M. Meira, A. M. Antunes (Orgs), *Psicologia escolar: teorias-críticas* (pp.79-103). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuição da psicologia Histórico-Cultural*. 182f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Laurence Harris, V. G. Kiernan, Ralph Miliband (co-editores). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Caldas, R. F. L. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional – um estudo a partir da Psicologia Escolar*. 264f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Cambaúva, L. G., & Silva, L. C. (2009). A História da Psicologia e a Psicologia da História. In M.G.D. Facci, S.C. Tuleski & S.M.S. Barroco (Orgs.), *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação* (pp.15-34). Maringá, PR: EDUEM.
- Campos, H. C., & Jucá, M. R. B. L. (2010). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S.F.C. Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Castanho, M. I. S. (1990). *Possibilidades e limites de um trabalho em psicologia escolar: relato de experiência*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Processos de desenvolvimento humano e saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília-UNB/IP, Brasília.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, SP: Cortez.

- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez: Campinas, Unicamp: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas.
- Costa, A., Fernandes Neto, E., & Souza, G. (2009). *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação* (2a ed.). São Paulo, SP: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann.
- Cury, C. A. J. (2008). Um novo movimento da Educação privada. In T. Adrião & V. Peroni (Orgs.), *Público e privado na Educação: novos elementos para o debate* (pp.17-25). São Paulo, SP: Xamã.
- Davidov, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1988.
- Decreto 72846/73, de 26 de setembro de 1973. (1973). Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, DF. Recuperado em 13 de setembro 2012, de: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. (3a ed.). São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, jun., 15 (55), 181-206. Recuperado em 16 de março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&nrm=iso.
- Dossiê sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade* (2011). Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. Recuperado em 16 de novembro de 2014, de http://medicalizacao.org.br/wpcontent/uploads/2014/11/Dossie_Medicalizacao_v2.pdf
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, jul., nº 71, p. 79-115. Recuperado em 12 de setembro de 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200004&script=sci_arttext&lng=e
- Dugnani, L. A. C., & Souza, V. L. T. de. (2011). Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia da Educação*, (33), 29-47. Recuperado em 20 de fevereiro de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Dugnani, L.A.C., Petroni, A.P. & Souza, V.L.T. (2011). A arte como mediação: perspectivas de intervenção do psicólogo escolar. *Anais eletrônicos*. Textos completos do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO. Recife: UFP.

- Eidt, N.M. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: diagnóstico ou rotulação*. 216f. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC, Campinas.
- Eidt, N.M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. 255f. Tese de doutorado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Araraquara.
- Eidt, N.M., & Tuleski, S.C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In M.E.M. Meira & M.G.D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.221-248). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146. Recuperado em Março 10 de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100007&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742010000100007.
- Elkonin, D. (1987). *Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infancia*. In Davidov, V., Shuare, M. (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia)* (pp. 104-142). Moscou: Progreso.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, 24 (62), 64-81. Recuperado em 10 de setembro de 2014, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso.
- Facci, M. G. D. (2007). Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In M.E.M. Meira & M.G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp.107-131). Coleção psicologia escolar. Campinas, SP: Alínea.
- Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade. Recuperado em 03 de abril de 2013, de: <http://medicalizacao.org.br/>
- Freitas, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, jul., (116), 21-39. Recuperado em 07 de novembro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext.

- Grinspun, M. P. S. Z. (1994). A orientação educacional: uma perspectiva contextualizada. In M. P. S. Z. Grinspun (Org.), *A prática dos orientadores educacionais* (pp.11-33). São Paulo, SP: Cortez.
- Goldemberg, José. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7 (18), 65-137. Recuperado em 07 Outubro de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141993000200004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0103-40141993000200004.
- Golder, M. (2004). *Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo* (C. R. B. Ramos, trad.). São Paulo, SP: Grupo de estudos e pesquisa sobre atividade pedagógica: Xamã.
- Guzzo, R.S.L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R.P., & Faria Silva Neto, W.M. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online], 26(n.especial), 131-141. Recuperado em 20 de janeiro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>.
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (2011). In Ministério da Educação. Recuperado em 17 de fevereiro de 2013, de: <http://ideb.inep.gov.br/>.
- Jucá, M. R. B. L. (2001). *O psicólogo nas instituições escolares do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Kuenzer, A. (2002). O trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In N. Ferreira; M. Aguiar (Orgs.), *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* (pp.47-78). Campinas, SP: Papirus.
- Lara, J. S. de A. (2013). *Psicólogos na rede pública de educação: em busca de uma atuação institucional*. 257 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 371f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Título VIII: Da orientação educativa e da inspeção. Brasília: DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm

- Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962, 27 de agosto). *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo*. Brasília: DF. Recuperado em 10 maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm.
- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 de maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 10 maio 2011, de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Leite, H. A., & Tuleski, S. C. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá, jun., 15(1), 111-119. Recuperado em 10 de março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100012&lng=en&nrm=iso.
- Leontiev, A.N. (2001a). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L.S. Vigotski,; A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7 ed. (pp. 59-83). São Paulo, SP: Ícone.
- Leontiev, A.N. (2001b). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L.S.Vigotski; A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7 ed. (pp. 119-142). São Paulo, SP: Ícone.
- Leite, S. A. da S. (2010). A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In B.P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. (2a ed., pp.281-306). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lima, M. O. F. F. (2007). Pesquisando as práticas da psicologia no ambiente escolar. *Barbarói*, (27), 92-106. Recuperado em 09 de março de 2014, de <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/139/571>.
- Lima, C. P. de (2012). *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. 160 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Lopes Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, Porto Alegre, 81(5), 164-172. Recuperado em 08 de fevereiro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>.
- Lüdke, M., & André, M.E.D.A. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Lukács, G. (1978). *Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira.

- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social*. Vol. II. (I. Tonet & N. Schneider, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Luria, A. R. (1991). *Atenção em curso de psicologia geral: atenção e memória*. (Vol.III, pp. 1-37). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. (M.B. Cipolla, trad.). São Paulo, SP: Ícone.
- Luria, A. R. (2001). A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: L.S.Vigotski,; A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (7a ed, pp.85-117). São Paulo, SP: Ícone.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do Psicólogo na Educação: dinâmica de transformação. In *CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação* (pp.157-200). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Macêdo, K. B., Heloani, R., & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In A.V.B. Bastos; S.M,G. Gondim et al. (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp.131-150). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a Educação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A.M. Machado; M.P.R. de Souza (Orgs), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.35-49). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Proença, M. (Orgs.). (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (4a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na Educação: mudanças necessárias. In M. P. R. Souza; E. R. Tanamachi & M. Rocha (Orgs), *Psicologia e Educação: Desafios Teórico-práticos* (pp.143-167). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). O psicólogo trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M.E.M. Meira & M.A.M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Malvezzi, S., Souza, J. A. J. de, Zanelli, J.C. Inserção no mercado de trabalho: os psicólogos recém-formados. In A.V.B Bastos; S.M,G. Gondim et al. (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp.85-106). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (1), 100-111.
- Manual de Psicologia Escolar/Educacional. (2007). *Comissões do Conselho Regional de Psicologia (CRP-08) & Coletânea ConexãoPsi- série técnica*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado. Recuperado em 21 de março de 2014, de <http://crppr.org.br/download/157.pdf>.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa (Vol.1). *Em 29º Reunião Anual da ANPED, Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos*. Recuperado em 12 de agosto de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>.
- Martins, L. M. (2009). A Personalidade do Professor e a Atividade Educativa. In M.G.D. Facci; S.C. Tuleski & S.M.S. Barroco (Orgs), *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação* (pp.135-150). Maringá, PR: Eduem.
- Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp.105-124). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas. In H. Campos (Org.), *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromisso com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), 13(1), 169-178.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, mar., 23(83), 39-56. Recuperado em 30 de julho de 2014, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>.
- Marx, K. (1968). *O Capital. Crítica da Economia política*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, I, 1. (Original publicado em 1867).
- Marx, K. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1859).
- Marx, K. (1983). *O Capital*. Livro III. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção “Os economistas”). (Original publicado em 1867).

- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. (4. Reimpr.). (J. Ranieri, trad.). São Paulo, SP: Boitempo. (Original publicado em 1932).
- Massimi, M. (1984). *História das Ideias pedagógicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. (2008). In *Inclusão: Revista de Educação Especial*, 4 (1), 1-61. Recuperado em 13 de março de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Mazzotta, M. J. da S. (2010). Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 79-88). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In M.P.R. Souza; E.R.Tanamachi & M. Rocha (Orgs), *Psicologia e Educação: Desafios Teórico-práticos* (pp.35-71). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi; M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (2. ed., pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In M.E.M. Meira & A.M.A Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.13-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012a). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, jun. 16(1), 136-142. Recuperado em 14 de março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014&lng=en&nrm=iso.
- Meira, M. E. M. (2012b). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Psicologia da Educação. In I.A.T. Viotto Filho & R.F. Ponce (Orgs), *Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica* (pp. 47- 79). Birigui, SP: Boreal Editora.
- Mello, S. L. (1983). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. (5.impressão). São Paulo, SP: Ática.

- Montaño, C. (2008). Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro-setor”. In T. Adrião & V. Peroni (Orgs.), *Público e privado na Educação: novos elementos para o debate* (pp.27-49). São Paulo, SP: Xamã.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (2a reimpr., pp.71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: Questões apontadas por alunos de graduação. In H.R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2009). Atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C.M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.55-73). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Oliveira, Betty. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes; Nilma R. Silva; Sueli T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, R. P. de. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, out., 30(108), 739-760. Recuperado em 10 de dezembro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006.
- Oliveira, F., & Souza, M. P. R. (2013). O que dizem os Projetos de Lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Contribuições da Psicologia Escolar. In: Cecília A.L.Collares; Maria A.A.Moysés; Mônica C.F. Ribeiro. (Orgs.), *Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos* (pp. 203-220). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Paro, V. H. (1992). Gestão da escola pública: a participação da comunidade. In *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, maio/ago 73 (174), 255-290. Recuperado em 10 de novembro de 2014, de http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/leitura3_sala7.pdf
- Paro, V. H. (2001). Parem de preparar para o trabalho! – Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In V. H. Paro (Org.), *Escritos sobre educação*. (pp.13-31). São Paulo, SP: Xamã.

- Paro, V. H (2007). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo, SP: Xamã.
- Pascoal, M., Honorato, E. C., & Albuquerque, F. A. de. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, (47), 101-120. Recuperado em 20 de fevereiro de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0102-46982008000100006.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia e Sociedade*, 22 (3), 569-577. Recuperado em 20 de abril de 2014, de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822010000300017&lng=pt&nrm=iso.
- Placco, V. M., Almeida, L. R., & Souza, V. T. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Recuperado em 23 de setembro de 2011, de <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadores-qualitativo.pdf>.
- Placco, V. M. N. de S., Souza, V. L. T. de, & Almeida, L. R. de. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754-771. Recuperado em 13 de Agosto de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0100-15742012000300006.
- Referências Técnicas para Atuação de psicólogos(os) na Educação Básica (2013). In *Conselho Federal de Psicologia (CFP) & Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) (Orgs.)*. Brasília, DF: CFP.
- Ribeiro, M. A. (2011). Orientação profissional: uma proposta de guia terminológico. In M.A. Ribeiro; L.L. Melo-Silva (Orgs.), *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira (Vol. 1): Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos*. (pp.23-66). São Paulo, SP: Vetor.
- Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A., & Hulle, L. de O. (2004). Panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Cadernos de Psicologia e Educação Paideia*, 14(28), 191-195. Recuperado em 07 de julho de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/08.pdf>.
- Sallum Jr, Brasílio (2003). Metamorfoses do Estado Brasileiro no Final do Século XX. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, jun., 18 (52), 35-54. Recuperado em 10 de outubro de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n52/18065.pdf>.

- Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. (12a ed.). Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. (32a ed.). Campinas, SP: Autores associados.
- Saviani, D. (2005). Sobre a natureza e a especificidade da educação escolar. In: *Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações* (9a ed., pp.11-22). Campinas, SP: Cortez-autores associados.
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Shuare, M. (1990). La Concepcion Histórico- Cultural de L. S. Vigotski. In *La Psicología Soviética tal como y ola veo*. Moscou: Progreso.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte – uma proposta para atuação e formação profissional*. Campinas, SP: Alínea/EDUFU.
- Souza, C. S. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Souza, M. P. R. de (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar em busca de novos rumos* (pp.17-33). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P.R. (2000). A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In E. Tanamachi; M. Rocha & M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teóricos-práticos* (pp.105-142). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2005). Prontuários psicológicos e a formação de psicólogos. *Estilos da Clínica (USP)*, São Paulo, X (18), 82-107. Recuperado em 24 de abril de 2011, de <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/45995/49620>.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.149-162). Campinas, SP: Alínea.
- Souza, M. P. R. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 258f. Tese de Livre-Docência, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Souza, M. P. R. (2011). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem e tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interdisciplinar Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp.57-67). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Checchia, A. K. A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira, & M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias Críticas* (pp. 105-137). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Salgueiro, J. P. (2005). *Psicologia Escolar e Ação Profissional em uma perspectiva crítica: expressões do pensamento crítico em periódicos nacionais (1995-2003)*. Relatório FAPESP, Processo no. 04/09397-1, São Paulo.
- Souza, M. P. R. S., & Rocha, M. L. (2008). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In Conselho Federal de Psicologia & Conselhos regionais de Psicologia (Orgs.), *Ano da psicologia na educação: textos geradores*, 27-52. Recuperado em 30 de abril de 2014, de: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C.(2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Suzuki, M. A. (2012). *A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle*. 174f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
- Tada, I. N. C. (2009). Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In A.M.L. Souza et al. (Orgs.), *Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica* (pp.85-118). São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO.
- Tanamachi, E. de R. (1992). *Psicologia Escolar: tendências e avanços da Psicologia na educação escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista de Marília (UNESP), Marília.
- Tanamachi, E. de R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista de Marília (UNESP), Marília.
- Tanamachi, E. de R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. de R. Tanamachi.; M. L. da Rocha; M. Proença (Orgs), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (2a ed., pp.73-103). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Toro, G. V. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1), 123-137. Recuperado em 26 de janeiro de 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872010000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Tuleski, S.C. (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2007). Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, dez., 12 (3), 531-540. Recuperado em 10 março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722007000300010&lng=pt&nrm=iso.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, SP: Libertad.
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A.R. Luria & A.N. Leontiev (Orgs), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (5a ed., pp.103-117). São Paulo, SP: Ícone: Edusp. (Original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-420). São Paulo, SP: Editora Martins Fontes. (Original publicado em 1927).
- Vygotski, L. S. (1996). Paidologia del adolescente. In *Obras escogidas* (tomo IV Psicología Infantil, pp.9-225). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vygotski, L. S. (1996). Problemas de la Psicología Infantil. In *Obras escogidas* (tomo IV Psicología Infantil, pp.249-412). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vigotski, L.S. (1997). Problemas generales de la defectología. In *Obras escogidas* (tomo V Fundamentos de defectología, pp.9-40). Madrid: Visor. (Original publicado em 1929).

- Vygotski, L. S. (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In *Obras escogidas* (tomo III Incluye problemas del desarrollo de las psique, pp.11-340). Madrid: Visor. (Original publicado em 1931).
- Vigotski, L.S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S., & Lúria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: Símios Homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Weil, P. (1967). *Manual de psicologia aplicada*. (2a ed.). Belo Horizonte: Itatiaia Limitada.
- Witter, G. P., Bastos, A.V.B., Bomfim, E.M., & Guedes, M.C. (1992). Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In A.L. Francisco; C.R. Klomfahs; N.M.D. Rocha (Orgs), *Conselho Federal de Psicologia (CFP) Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços* (pp.161-177). Campinas, SP: Editora Átomo.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PSICÓLOGOS

Antes da pesquisadora iniciar as questões foi realizada uma “fala de abordagem inicial” que consistiu em explicações, para o participante, acerca:

- 1) Do tema da pesquisa;
- 2) Do porquê a pessoa foi escolhida;
- 3) Da confidencialidade das respostas (nomes fictícios serão usados, ninguém mais terá acesso a elas, os dados serão utilizados na tese);
- 4) Da gravação, pois esta facilita o trabalho do pesquisador (não precisa anotar e prestar atenção ao mesmo tempo) e a fala é o mais fielmente possível reproduzida;
- 5) De que não há respostas certas ou erradas, é importante que o participante exponha o seu ponto de vista livremente.

Roteiro de entrevista semi-estruturada direcionado aos psicólogos:

- 1) Sobre a história da psicóloga na escola:
 - Questão central: Conte um pouco sobre sua história nessa escola.
 - Como soube desse trabalho? Como chegou aqui?
 - Você sabe como surgiu esse serviço na escola? Qual a trajetória desse serviço, como foi se constituindo?
- 2) Sobre descrição das atividades que desenvolve na escola:
 - Questão central: Conte sobre seu trabalho na escola. Como é o seu trabalho, o que você faz?
 - Que práticas são realizadas e qual a metodologia utilizada?
 - Qual a demanda da escola que chega para você?
 - Como você lida com essa demanda?
 - Quem é o alvo da intervenção?
 - Que espaço físico utiliza?
 - Conte um caso que você achou interessante.

3) Sobre os problemas escolares:

- Questão central: Com relação aos problemas escolares (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento) você desenvolve algum trabalho dentro da escola? Qual?
- Você realiza algum trabalho com os alunos? Que trabalho desenvolve?
- E quanto aos pais e professores, realiza algum trabalho? Qual?
- Conte um caso que você achou interessante.
- Existe algum trabalho que seja desenvolvido fora da escola, ou seja, ocorrem encaminhamentos para outros profissionais?
- Ao longo dos anos, nessa escola, você foi desenvolvendo um trabalho e ideias foram surgindo para lidar com diversas questões, a partir das suas experiências, como você explica os problemas escolares (dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento). Quais as causas desses problemas? Como você explica isso hoje?
- Como você vê, qual o seu entendimento e como tem lidado com os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia quando aparecem na escola? Tem algum caso de exemplo?

4) Sobre a teoria que embasa a atuação da psicóloga:

- Qual a teoria que embasa a sua prática profissional, diante das diversas demandas da escola?

5) Sobre contribuição da Psicologia na Educação:

- Questão central: Na sua opinião, quais os subsídios que a psicologia possui para contribuir no trabalho da escola?
- Como a sua prática contribui para a Educação?

6) Sobre o contexto da psicóloga na escola:

- Questão central: Como é a sua relação com os outros profissionais da escola? Como é o seu trabalho com os outros profissionais?
- Há espaço de discussão de práticas com os seus pares? Tem supervisão?

- (Caso tenha também outros psicólogos na escola: Qual o trabalho que os outros psicólogos desenvolvem?)

7) Sobre limites e possibilidades do trabalho do psicólogo nas escolas privadas:

- Questão central: Quais os obstáculos para a realização do seu trabalho? Quais dificuldades enfrenta? O que seria possível fazer para superar isso?
- Você mudaria algo em seu trabalho? O que precisa ser melhorado? Por quê? Quais aspectos?

8) Sobre as condições de trabalho da psicóloga:

- Questão central: Você se sente valorizada no seu trabalho?
- Você se sente satisfeita com o salário?
- De modo geral, gostaria de dizer mais alguma coisa?

Apêndice 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS CONTRATANTES

Antes da pesquisadora iniciar as questões foi realizada uma “fala de abordagem inicial” que consistiu em explicações, para o participante, acerca:

- 1) Do tema da pesquisa;
- 2) Do porquê a pessoa foi escolhida;
- 3) Da confidencialidade das respostas (nomes fictícios serão usados, ninguém mais terá acesso a elas, os dados serão utilizados na tese);
- 4) Da gravação, pois esta facilita o trabalho do pesquisador (não precisa anotar e prestar atenção ao mesmo tempo) e a fala é o mais fielmente possível reproduzida;
- 5) De que não há respostas certas ou erradas, é importante que o participante exponha o seu ponto de vista livremente.

Roteiro de entrevista semi-estruturada direcionado aos contratantes dos psicólogos:

- Qual a equipe de profissionais dessa escola?
- Há quanto tempo essa escola tem procurado pelo profissional de psicologia para atuar junto às questões escolares?
- Por que a decisão, quais os motivos, para contratar psicólogo para trabalhar na instituição?
- Qual a expectativa da escola quanto ao trabalho do psicólogo? Que trabalho espera que este profissional desenvolva?
- Qual o diferencial do profissional de psicologia para intervir nas questões escolares?
- Na sua opinião, como a Psicologia pode contribuir para a Educação?

Apêndice 3

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PSICÓLOGOS

1) Identificação

Nome (opcional):

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino Idade:

2) Formação - Instituição Formadora:

☐ Estadual ☐ Particular☐ Federal ☐ Municipal Ano que formou: _____

Na graduação, fez estágio na área Psicologia Escolar e Educacional?

☐ Sim ☐ Não

Cursos realizados (nome; instituição; duração, ano de conclusão):

☐ Doutorado _____☐ Mestrado _____☐ Especialização _____☐ Aprimoramento- Aperfeiçoamento _____☐ Atualização _____☐ Outro. Especifique: _____

3) Tempo que trabalha na área Psicologia Escolar e Educacional

Há quanto tempo você trabalha na atual escola? _____

Há quanto tempo você está no cargo (no caso de ter trabalhado também em outras escolas ou na área)? _____

4) Condições de trabalho - Qual o seu tipo de vínculo empregatício com a Instituição?

☐ Contrato ☐ Prestação de serviço☐ Outro. Especifique _____

Qual a carga horária semanal? _____

Possui outro(s) emprego(s)? Qual(is)? _____

5) Qual o seu cargo (escrito no contrato)?

☐ Psicólogo ☐ Psicólogo Escolar ☐ Professor☐ Outro. Especifique: _____

6) Qual a sua função (o que você exerce na escola)?

☐ Psicólogo

☐ Psicólogo Escolar

☐ Orientador Educacional

☐ Atendimento Psicopedagógico

☐ Técnico da Equipe Pedagógica

☐ Outro. Especifique: _____

7) Você atua no Ensino Fundamental, do:

☐ 1º ao 4º ano

☐ 1º ao 5º ano

☐ 5º ao 8º ano

☐ 6º ao 9º ano

☐ 1º ao 9º ano

Outro. Especifique _____

8) Há outro(s) psicólogo(s) trabalhando na Instituição? Quantos? Exercem a mesma ou outra função que a sua? Especifique a outra função que exercem.

9) Sugestões para o aperfeiçoamento do questionário.

Apêndice 4

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O foco das discussões teórico-científicas, em relação à atuação do psicólogo escolar, tem sido predominantemente no âmbito do ensino público. Faz-se importante, portanto, conhecer e analisar como se realiza a inserção e a atuação/intervenção desse profissional que trabalha para a demanda das escolas privadas. Sendo assim, com o intuito de ampliarmos as discussões no campo da Psicologia Escolar e Educacional, propomos a pesquisa de Doutorado intitulada “A inserção do psicólogo na escola privada: análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural”, sob orientação da Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com apoio da CAPES-MEC.

Dessa maneira, o objetivo central deste projeto é o de conhecer, identificar e analisar os modos de inserção e as modalidades de atuação/intervenção desenvolvidas pelos psicólogos que trabalham na rede privada de ensino do município de São Paulo. Com isso, conhecer o lugar que o psicólogo vem ocupando e o trabalho que este tem desenvolvido nessas escolas, bem como, conhecer, identificar e analisar o processo de contratação desse profissional.

Para tanto, será necessário aplicar um questionário e realizar uma entrevista (o questionário será aplicado no mesmo dia da entrevista) com o psicólogo (a) da escola, bem como, realizar uma entrevista com quem contrata o serviço desse psicólogo. As informações fornecidas serão mantidas em sigilo, havendo o anonimato e a privacidade sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento que a pesquisa será realizada.

Nesse momento, por meio desta carta, convidamos esses profissionais para participarem da pesquisa. Em caso de aceite, e conforme a disponibilidade, realizaremos as entrevistas, sendo que antes, entregaremos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual o profissional deverá assinar, concordando em participar da pesquisa.

Esse trabalho, ao contribuir para a compreensão da inserção e atuação profissional de psicólogos no campo da Educação, nos permitirá divulgar os resultados dessa pesquisa em artigos científicos, capítulos de livro, livro e comunicações em congressos e eventos científicos.

Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

Cristiane Toller Bray (pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano-IPUSP, bolsista pela CAPES) e Marilene Proença Rebello de Souza (orientadora e professora Dra. do Instituto de Psicologia- USP).

Apêndice 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador (a) da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada A inserção do psicólogo na escola privada: análise na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, realizada pela pesquisadora Cristiane Toller Bray, sob orientação da Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com apoio da CAPES-MEC.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local)_____

(Data)_____

Assinatura do colaborador