

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ALINE MORAIS MIZUTANI GOMES

*O psicólogo na rede pública de Educação:
possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*

SÃO PAULO

2012

ALINE MORAIS MIZUTANI GOMES

***O psicólogo na rede pública de Educação:
possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica***

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza

SÃO PAULO

2012

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

Gomes, Aline Morais Mizutani.

O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica / Aline Morais Mizutani Gomes; orientador Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2012.

105 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Políticas públicas 3. Pesquisa qualitativa 4. Atuação do psicólogo 5. Educação inclusiva 6. Ensino público I. Título.

LB1051

Nome: Aline Morais Mizutani Gomes

Título: O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Marilene Proença, que me mostrou os primeiros passos no mundo da Psicologia Escolar, me ensinou a gostar de fazer pesquisa e que é uma grande inspiração como profissional,

As professoras, Anabela Santos e Adriana Machado, tão competentes e gentis, agradeço pelas importantes contribuições no desenvolvimento desse trabalho,

Aos psicólogos que participaram dessa pesquisa, pessoas fundamentais para a concretização desse projeto e que me acolheram de maneira tão calorosa,

Aos colegas do grupo de orientação e de pesquisa do IPUSP, com quem desde a Iniciação Científica tive o privilégio de conviver e aprender muito mais do que teorias,

Aos colegas de trabalho do Núcleo de Estudos da Violência, pelo companheirismo, apoio e importantes aprendizados,

Aos meus pais, Lucia e Walter, que me ensinaram o valor da educação e do trabalho e que sempre impulsionaram a correr atrás dos meus sonhos,

À minha irmã, Letícia, que com seu jeitinho especial sempre me alegra,

Ao meu esposo, Leandro, agradeço pelo seu amor, pela compreensão nos momentos de cansaço, por acreditar no meu potencial e me fazer ir além, e a quem eu dedico essa conquista,

À família do meu esposo, pelo incentivo e por serem sempre tão carinhosos,

As queridas amigas: Tatiane, que desde os tempos de escola me acompanha e compartilha comigo os momentos mais importantes da minha vida, Paula, sempre tão solícita e pronta a dizer palavras de incentivo e Beatriz, por seu carinho e apoio.

E principalmente, agradeço a Deus, por seu imenso amor e por ter me dado a graça de concluir mais essa etapa de minha vida.

RESUMO

GOMES, A. M. M. (2012) *O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esse estudo buscou identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos da rede pública de Educação, visando compreender desafios e possibilidades presentes no processo de construção de uma atuação coerente com as discussões presentes na literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional, cuja perspectiva centra-se no processo de escolarização e nas relações de aprendizagem e desenvolvimento que se produzem no cotidiano escolar. Elegeu-se como método investigativo a abordagem qualitativa de estudo de caso, optando-se por acompanhar o trabalho de uma equipe de psicólogos escolares que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação do estado de São Paulo. Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) acompanhamento de psicólogos em visitas a Unidades Escolares; b) participação em contexto formativo da equipe e c) entrevista coletiva. Esses momentos foram registrados em um diário de campo, privilegiando-se como método de análise os conteúdos presentes nas falas, nas ações e proposições apresentadas durante os encontros realizados. A partir desse conjunto de informações, temos a destacar os seguintes aspectos: a) um dos focos centrais de atuação do grupo de psicólogos diz respeito à implementação da política de Educação Inclusiva no município, acompanhando crianças incluídas na rede regular de ensino e assessorando escolas nesse processo. As estratégias de atuação incluem conversas com gestores e professores, observação dos alunos em sala de aula, reunião com pais, grupo com alunos; b) de maneira geral, destacam-se, nas ações dos profissionais, práticas e concepções coerentes com a perspectiva que considera a importância das dimensões sociais, pedagógicas, políticas e institucionais como constitutivas do processo de escolarização, de maneira a incentivar a participação de todos os atores escolares no processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre práticas pedagógicas excludentes, e o investimento na formação docente. Também foram apontados alguns desafios: a) divergências de expectativas em relação ao trabalho de psicólogos na escola por parte de professores e/ou gestores, que ainda esperam uma atuação clínica do psicólogo na Educação; b) dificuldades em constituir espaços de intervenção mais coletivos nos quais professores e gestores possam trocar experiências e produzir reflexões juntos; c) ausência de reuniões entre a própria equipe técnica. Por fim, essa pesquisa permitiu compreender elementos presentes no processo de construção de uma atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica no âmbito do ensino público, podendo assim contribuir para a elaboração de políticas públicas capazes de responder às necessidades reais das escolas.

Palavras-chave: psicologia escolar, políticas públicas, pesquisa qualitativa, atuação do psicólogo, educação inclusiva, ensino público.

ABSTRACT

GOMES, A. M. M. (2012) *The psychologist in the public system educational: possibilities and challenges of practices in a critical perspective*. Master's Dissertation. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The objective of this study is to identify and analyze the practices developed by psychologists in the public education system in order to understand the challenges and possibilities in the development process of such practices. These practices are consistent with the recent literature of the School Psychology whose perspective focuses in the schooling process and the learning and development relations established between teachers and students in the school routine. The research method was based in a qualitative case study of school psychologists team, that works in an educational municipality department of São Paulo. For this purpose, the following methodological procedures were followed: a) monitoring psychologists visits in schools; b) participation in the formation moment of the psychologists team; c) one group interview. All situations were registered in a field diary and some of them were highlighted in the analyses. One of the most important actions of the psychologists team concerns the implementation of an inclusive education policy, which means supporting the children accepted in the regular school and helping schools in this process. The strategies include talking to principal and teachers; observing the students in the classroom; participating in meetings with parents; organizing focal groups with the students. In general, the professionals have practices and conceptions that value the importance of the social, educational, political and institutional aspects as constitutive elements of the schooling process. These practices also encourage: a) the involvement of all school actors in the process of teaching and learning; b) the reflection on excluding teaching practices; c) investment in teacher training. Some challenges were also highlighted: a) differing expectations of teachers and principal about the work of psychologists in school, the first one seems to be still awaiting for clinical psychologist's performance in education; b) difficulties in constituting collective spaces of intervention in which teachers and principals can exchange experiences and ideas; c) lack of opportunities for exchange between the psychologists team. Finally, this research contribute to understand of some elements of the school psychologist's development practices in a critical perspective in the context of public education system, it also contributes to the elaboration of public policies to address schools concrete necessities.

Keywords: school psychology, public policy, qualitative research, psychologist performance, inclusive education, public education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I: <i>ASPECTOS TEÓRICOS</i>	12
1.1. Considerações sobre a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.....	12
1.2. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	16
1.3. Políticas educacionais e a inserção do psicólogo na rede pública de Educação	25
1.4. Atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Inclusiva.....	30
CAPÍTULO II: <i>A PESQUISA: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO FRENTE À DEMANDA ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E INOVAÇÕES</i>	36
CAPÍTULO III: <i>ASPECTOS METODOLÓGICOS</i>	41
3.1. Objetivos.....	41
3.2. Método.....	42
3.2.1. Trajetória do campo	44
3.2.2. Procedimentos.....	46
3.2.3. Análise	49
CAPÍTULO IV: <i>APRESENTAÇÃO DA EQUIPE</i>	51
4.1. Caracterização do serviço e constituição da equipe	51
4.2. Trajetória de formação e atuação profissional dos psicólogos.....	58
CAPÍTULO V: <i>DISCUSSÃO</i>	60
5.1. O discurso e as práticas cotidianas: lidando com a inclusão/exclusão	60
5.2. Usos e abusos dos diagnósticos	68
5.3. A produção do fracasso escolar	74
5.4. Investindo na formação de professores	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXO I.....	103
ANEXO II.....	104
ANEXO III	105

APRESENTAÇÃO

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

(Paulo Freire)

O universo escolar sempre foi algo que despertou meu interesse por sua riqueza de tramas e enquanto um espaço fundamental na formação dos indivíduos. A escola é o lugar da diversidade, onde convivem diferentes histórias, valores, idéias, e que deve propiciar condições para o processo de humanização dos homens. Muitas das concepções que incorporamos e que vão formando nossa visão de mundo se constituíram a partir das experiências escolares.

Passamos grande parte da nossa infância e da adolescência nos bancos escolares. Recordo-me até hoje do professor que me ensinou a gostar de História, da apresentação de teatro na aula de inglês, da feira de ciências, das conversas nos intervalos. Cada momento desses produziu marcas que carrego até hoje, não só na memória, mas também na maneira de me relacionar com o conhecimento, com as pessoas, com o trabalho e que continuam influenciando minhas escolhas.

Ao decidir fazer Psicologia, meu principal desejo era compreender as relações humanas e quando entrei em contato com a Psicologia Escolar me encantei com a possibilidade de poder estudar a complexa rede de relações que constituem a escola e o papel do psicólogo enquanto mediador destas relações.

Por meio do estágio realizado em uma escola pública descortinaram-se para mim grandes desafios do sistema educacional, fui percebendo o quanto a escola andava falhando em cumprir o seu papel e até tolhendo o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. Enquanto criança, ir para a escola significava para mim uma grande alegria, sentia-me motivada a aprender, a estar naquele espaço, contudo, o que vi

durante o estágio foram professores frustrados, gestores sobrecarregados e crianças desinteressadas, que muitas vezes recorriam à indisciplina para serem notadas e expressarem sua insatisfação.

Passei a me questionar sobre como esse cenário estava sendo produzido, como as práticas desenvolvidas tem gerado tantas dificuldades no processo de escolarização, tantas queixas por parte dos professores e sobre como o psicólogo poderia intervir nesse quadro e quem sabe contribuir para a construção de um ensino de qualidade. E nesse caminhar reflexivo, a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional veio ao encontro das minhas expectativas. Comprometida com uma concepção política emancipatória, essa perspectiva busca desnaturalizar os determinantes sociais do fracasso escolar, problematizando os preconceitos a respeito das crianças que não aprendem e levantando novas possibilidades de se pensar teórica e metodologicamente a queixa escolar.

No segundo semestre de 2006 tive a oportunidade de ingressar num grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza, coordenadora do projeto de pesquisa intitulado: *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Iniciei então minha trajetória no mundo da pesquisa e fui bolsista de Iniciação Científica pela FAPESP, desenvolvendo uma parte desse grande projeto, que envolveu pesquisadores dos estados de São Paulo, Paraná, Acre, Rondônia, Minas Gerais, Bahia e Santa Catarina¹. O objetivo geral era realizar um mapeamento dos serviços de psicologia escolar presentes nas Secretarias de Educação, delineando os perfis desses profissionais e de suas modalidades de atuação. Buscou-se compreender as concepções que respaldavam as práticas psicológicas realizadas e identificar em que medida

¹ Os respectivos coordenadores da pesquisa nesses estados foram: Profa. Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza; Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci; Dra. Iracema Tada; Dra. Silvia Maria Cintra da Silva; Dra. Lygia de Sousa Viégas; Mestre Celso Tondin.

apresentavam elementos pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Ao participar do processo dessa pesquisa, fui me deparando com propostas de intervenção bastante diversas e com a falta de políticas ou diretrizes claras para a atuação do psicólogo na rede pública de Educação. Embora muitos profissionais procurassem realizar uma prática alicerçada em ações institucionais, a demanda por um atendimento clínico e individualizado da queixa escolar ainda comparecia freqüentemente.

Dessa forma, ingressei no Mestrado com a intenção de aprimorar minha formação profissional enquanto pesquisadora e, principalmente, de produzir reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar a partir das condições concretas (vivas) de trabalho e assim contribuir para a elaboração de políticas públicas capazes de responder às necessidades reais das escolas.

Diante do exposto descreverei a estrutura do texto.

O primeiro capítulo traz algumas reflexões acerca da produção bibliográfica sobre as relações entre Psicologia, Educação e Políticas Públicas, ressaltando a perspectiva teórica que embasa o trabalho. O segundo capítulo busca contextualizar a presente pesquisa destacando alguns resultados do projeto, a partir do qual se desencadeou as questões a serem aprofundadas. O terceiro capítulo expõe o referencial metodológico, os participantes e os procedimentos realizados ao longo da pesquisa. Nos capítulos IV e V são apresentados e discutidos os dados do trabalho de campo, articulando-os com a teoria e buscando compreender os limites e as potencialidades presentes na atuação dos psicólogos na rede pública de ensino.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. Considerações sobre a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil

Quando nos propomos a realizar um resgate histórico da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, logo nos deparamos com uma história ainda recente e com a luta da área para firmar sua identidade, conhecimentos e práticas. No entanto, as relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil são mais antigas do que se costuma imaginar. Apoiada nas pesquisas de Massimi², Antunes (2003) assinala que era recorrente nas obras escritas no período colonial a preocupação em articular concepções psicológicas, como formação da personalidade, motivação, determinantes do comportamento, às questões educacionais e com o processo de aprendizagem da criança, constituindo assim uma dupla via de influências:

(...) pelo mesmo processo pelo qual as ideias psicológicas ou a Psicologia penetraram nas concepções e práticas educativas, as demandas do campo da Educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia como área específica de saber e campo de práticas. (p.139)

No século XIX, com a instalação do ensino superior no país, especialmente das faculdades de medicina, a escola se tornou alvo de teses permeadas por ideias higienistas e de caráter moral, que representavam o pensamento científico da época. Essas teses traziam regras de conduta que deveriam ser aplicadas aos alunos para prevenir comportamentos considerados nocivos ou fora da normalidade. Inaugura-se então uma estreita relação entre as concepções psicológicas e o ideário médico, que mais tarde influenciou amplamente os currículos dos cursos de graduação em

² Massini, M. *História das Ideias Psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. São Paulo, dissertação de mestrado, USP, 1984.

psicologia, nos quais muitos médicos lecionaram, atribuindo ao psicólogo uma postura clínica e de profissional liberal (Antunes, 2003; Cruces, 2003, Patto, 2000).

Outra importante contribuição nos primórdios da interface entre a Psicologia e a Educação foram as Escolas Normais:

O ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos psicologia escolar e (ou) psicologia educacional. (Pfromm Netto, 2001, p.33)

Inseridos nas Escolas Normais estão os primeiros laboratórios de psicologia, que fortemente influenciados pelos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, passaram a realizar pesquisas focadas em alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Nos EUA, os pioneiros desse movimento foram Granville Stanley Hall e Lightner Witmer, que contribuíram para os estudos sobre a criança e a criação de clínicas psicológicas. No cenário europeu, estavam em evidência as pesquisas que Alfred Binet desenvolvia na França sobre instrumentos psicológicos de medição da inteligência. Tanto a psicologia norte-americana como a francesa repercutiram no Brasil impulsionando a utilização em grande escala de testes psicológicos no interior das instituições educacionais para o diagnóstico e classificação das capacidades mentais do educandos.

É de 1906 o registro do surgimento de um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro e de 1914 o do Gabinete de Psicologia Científica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Voltado para o estudo das características dos estudantes em termos de motivação, aprendizagem e desenvolvimento mental, buscavam nas diferenças individuais dos alunos as justificativas para as dificuldades escolares, considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar. (Sawaya, 2002, p.198)

Além disso, influenciaram no surgimento de serviços especializados de assistência às ‘crianças-problema’ dirigidos por Durval Marcondes e Arthur Ramos (Pfromm Netto, 2001; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

As Escolas Normais também foram um dos principais sustentáculos do ensino de Psicologia, fomentando a vinda de psicólogos estrangeiros e a produção de pesquisas e obras escritas. A partir dos anos 1930, iniciou-se o ensino formal de Psicologia nos cursos superiores como disciplina subsidiária e diversos trabalhos na interface entre a Psicologia e a Educação foram realizados³. Diante desses avanços, em 1953, surge o primeiro curso universitário de formação de psicólogos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e inicia-se um movimento pela regulamentação da profissão, que culmina com a lei federal Nº 4.119 de 27 de agosto de 1962 (Antunes, 2003; Cruces, 2001). De lá para cá, os cursos se disseminaram por todo o país e hoje já somam 495, segundo o Censo da Educação Superior de 2009 (MEC/INEP/DEED)⁴.

É importante ressaltar que a formação do psicólogo tinha como foco a atuação na área clínica centrada no conhecimento da personalidade e na psicopatologia, identificando-se com a figura profissional do médico, e enfatizava os pressupostos das sociedades liberais – valorização dos indivíduos e das liberdades individuais (Campos e Jucá, 2001).

Assim, destaca-se o caráter técnico que constituiu a Psicologia Escolar e Educacional desde o seu nascimento. Seu desenvolvimento esteve atrelado às demandas de um país em crescente processo de urbanização e industrialização que apostava na Educação para a concretização do projeto de uma nação moderna. Nesse sentido, a preocupação com a eficiência no ensino encontrou um terreno fértil para a utilização

³ Destacam-se as contribuições de Helena Antipoff, Manoel Bomfim, Ulisses Pernambucano. Para mais informações, ver: ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição*. 3ª Ed. São Paulo: EDUC e Unimarco, 2003.

⁴ Informação disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: março/2011.

dos conhecimentos sobre os fenômenos psicológicos, especialmente aqueles capazes de minimizar as diferenças, prevenir os erros e controlar a conduta das pessoas. Soma-se a isso, uma série de graves problemas sociais – condições precárias de saneamento, habitação, saúde – que exigiam soluções urgentes. Propunha-se, então, aplicar os conhecimentos de que se dispunha sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão dos problemas sociais, sustentando ‘cientificamente’ os programas de medicina social e reforçando a constituição de uma atuação individualizante e adaptacionista (Antunes, 2003; Campos & Jucá, 2001; Patto, 2000).

A partir dos anos 1970, com a obrigatoriedade do acesso à escola, configura-se um novo panorama educacional. Muitos que, até pouco tempo atrás nem sequer se imaginavam nos bancos escolares, passaram a freqüentá-los, contudo, nem as escolas nem os professores estavam preparados para enfrentar essas mudanças, produzindo-se um aumento significativo das taxas de reprovação e de evasão escolar. Diante desse quadro, a Psicologia foi chamada a compreender os determinantes do baixo rendimento escolar e oferecer respostas às demandas educacionais. Nesse momento, destacaram-se as explicações para o fracasso escolar pautadas na teoria da carência cultural, que segundo Patto (2000) encontrou muita aceitação no Brasil por diversos motivos:

(...) continha uma visão não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as ‘explicações do Brasil’, então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento econômico* mergulhara, infelizmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual cultural. (p.120)

As intervenções propostas apoiavam-se no modelo médico, sendo intensamente marcadas por uma prática individualizada, psicodiagnóstica e psicoterapêutica. As dificuldades no âmbito da aprendizagem ou disciplina escolar teriam suas causas no

desenvolvimento cognitivo-emocional, nas relações familiares e na origem de classe social e o atendimento clínico ao escolar, amparado na psicometria, tornou-se a atuação mais recorrente. A única crítica que se fazia em relação à escola era a de que ela seria inadequada para as crianças carentes, que ela estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos conteúdos e métodos, crianças culturalmente deficientes. Desse modo, a parcela de responsabilidade da escola restringia-se a não conseguir se adequar ao aluno de baixa renda, perpetuando-se a pouca atenção dada aos aspectos intra-escolares e os preconceitos em relação aos alunos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Patto, 2000).

1.2. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional

A partir desse breve levantamento das raízes da Psicologia na sua interface com a Educação, observa-se seu papel fundamental na construção de teorias legitimadoras das desigualdades e contradições da sociedade. Ela ajudou a referendar o *status quo* da Educação ao enfatizar os aspectos particulares dos indivíduos, das famílias ou do meio sócio-cultural, não considerando (naturalizando) os determinantes sociais e instituindo a dicotomia entre indivíduo e sociedade ao descontextualizar o homem da sua dimensão histórico-social (Patto, 2000; Tanamachi, 2000; Meira, 2000).

Contudo, a partir da década de 1980, impulsionada pela Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto (1981)⁵, publicada no livro intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, em 1984, tem-se desenvolvido uma importante análise da constituição histórica da Psicologia Escolar e Educacional, especialmente no que tange aos seus objetivos e métodos. Nesse movimento, Patto (1999) indica um processo de hipertrofiação das relações entre a Educação e a Psicologia, que acabou por enfatizar os procedimentos classificatórios, deslocando a

⁵ Trata-se 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.

atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências. Em outro trabalho, a autora também aponta a intensa ambigüidade nos discursos teóricos sobre as explicações do fracasso escolar, que refletem uma visão ideologizada dos sistemas de ensino, pois embora se proclamasse a igualdade de oportunidades para todos, a forma como o sistema se estruturava, favorecia a discriminação econômica e a estratificação cultural:

...o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente. (Patto, 1997, p. 57)

Nesse sentido, Tanamachi (2000) sintetiza bem o reducionismo que caracterizou a atuação da Psicologia, que ora se pautava em pressupostos objetivistas, que privilegiam determinações do meio sobre o comportamento do indivíduo, levando à adoção do modelo positivista para o estudo do fenômeno educacional; ora em pressupostos subjetivistas, que privilegiam explicações psicologizantes da Educação, colocando o sujeito no papel de criador da realidade. Tanto um quanto o outro restringia as questões postas pela Educação formal, desconsiderando a origem multideterminada das demandas escolares.

Diante dessas críticas, uma série de reflexões sobre o modelo vigente passou a ser produzida ao longo das décadas de 1980 e 1990, buscando encontrar formas de superação de tais concepções. Ganhou grande força a denúncia da cumplicidade ideológica entre a Psicologia e a Educação no processo de culpabilização dos alunos, que mantinha ilesas do fracasso ou da crítica as instituições educacionais. Ao voltar o olhar para a criança com todas as suas faltas e deficiências, a Psicologia tira de foco o que é historicamente determinado, distinguindo as crianças entre capazes e incapazes de aprender, a partir de seus recursos internos e individuais. Contudo, o desvelamento

dessa cumplicidade possibilitou compreender aquilo que se pretendia esconder, isto é, que a Educação é um processo social, a serviço de interesses políticos e econômicos, que a escola nunca não é neutra, mas se organiza para formar os indivíduos numa determinada direção, definida pela classe dominante (Bock, 2003; Caldas, 2005).

Identificou-se o caráter imobilizador da questão: “por que a criança não aprende?” – que procurava por uma causa única, centrada nas características individuais da criança, para explicar o fracasso escolar – transformando-a na seguinte pergunta: “o que acontece no processo de escolarização que faz com que a criança não se beneficie da escola?”, que por sua vez, permitiria explicitar as relações que acontecem dentro da escola, no dia-a-dia do fazer docente.

Sobre esse aspecto, Ezpeleta e Rockwell (1986) apontam para a necessidade de se conhecer a realidade escolar em sua vida cotidiana, pois a escola é produto de uma permanente construção social, que se articula com as dimensões política, histórica, pessoal e institucional, e manifesta-se no trabalho e nas relações estabelecidas diariamente.

Assim, a partir da compreensão das raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação foram se construindo críticas contundentes em torno da abordagem Psicométrica e da Psicologia Diferencial, com destaque para os laudos psicológicos, que reforçavam as explicações oriundas da teoria da carência cultural e para o modelo clínico de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

Passou-se a defender uma aproximação com a escola ou a instituição educacional, coerentes com determinadas concepções de homem e de mundo que considerem a escolarização como um bem universal, um direito de todos e que

precisa ser efetivado com qualidade (Andaló, 1995; Patto, 2000; Souza e Meira, 2000; Meira e Antunes 2003; Machado e Souza, 2004; Tanamachi e Souza, 2007).

No bojo desse movimento foi se configurando uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional sob influência do pensamento marxiano como método de compreensão da realidade. Assim, segundo Tanamachi (2000):

O pensamento crítico deve unir dialeticamente ação e reflexão, de modo que crie condições para o resgate das dimensões reprimidas que o momento presente não concretizou, revelando um compromisso técnico-político com os interesses e as necessidades de transformação e libertação de todos os indivíduos que ao sofrerem as conseqüências da exploração estão impedidos de manifestar uma vida digna. (p.86)

Meira (2000; 2003) também traz uma importante contribuição para a fundamentação teórico-metodológica dessa perspectiva ao apontar quatro elementos imprescindíveis a um pensamento que se pretende crítico:

- a) reflexão dialética, uma reflexão pode ser considerada dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações;
- b) crítica do conhecimento, não se trata de recusar uma modalidade de conhecimento em detrimento de outra, mas de situá-lo, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. Deve necessariamente se contrapor aos pressupostos do modelo de pesquisa hegemônico, que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico;
- c) denúncia da degradação humana, exposição da heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo, que provocou uma clivagem entre o

homem e sua humanidade ao transformar a vida e a atividade vital do trabalho em simples meio de existência, gerando a degradação e a dominação do homem pelas coisas;

- d) possibilidade de ser utilizado como instrumento de transformação social; ao constituir uma visão de conjunto do homem e da sociedade, uma teoria crítica nos permite apreender o movimento da totalidade histórica, o que é condição fundamental para a transformação do mundo, não só porque desvela a realidade, mas fundamentalmente porque busca apontar possibilidades de superação.

Assim, de acordo com a autora, ao considerar que todo conhecimento é produzido a partir de uma complexa trama de relações sociais que se desenrola num determinado tempo histórico, torna-se possível o aprofundamento da crítica no campo da Psicologia. Em síntese, ela coloca que:

(...) uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser. (Meira, 2000, p. 40)

Desse modo, uma visão crítica em Psicologia Escolar e Educacional implica no reconhecimento dos determinantes sociais e dos aspectos subjetivos inerentes à organização escolar visando uma atuação capaz de contribuir para o desvelamento ideológico de uma série de concepções cristalizadas, que geram a imposição de padrões de ação muito distantes das necessidades das escolas e impedem a construção de práticas educativas humanizadoras. Implica na explicitação dos elementos teóricos mediadores entre as singularidades de cada indivíduo e a concepção histórico-social do ser humano construindo propostas práticas dirigidas a indivíduos concretos. Além disso,

implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional brasileira, que não se acomode diante de práticas disciplinares e pedagógicas humilhantes, que retiram do sujeito o seu *status* de ser pensante, mas que favoreça o rompimento com estereótipos e preconceitos sobre os professores, gestores, alunos, pais.

Embora muito tenha se avançado no campo acadêmico, inclusive com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee) e de um Grupo de Trabalhos (GT) de Psicologia Escolar na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEPP), a apropriação de uma modalidade de atuação profissional baseada em um olhar crítico ainda é um grande desafio. É preciso defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar para que o psicólogo possa, de fato, construir sua *práxis* profissional. De acordo com Meira (2000):

(...) o psicólogo escolar, sem perder de vista a sua especificidade, deve apropriar-se de uma concepção crítica de Educação, definindo com clareza seu papel profissional a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e fundamentalmente dos elementos que facilitam e daqueles que dificultam seu pleno exercício. (p. 46-47)

Nesse sentido, uma atuação do psicólogo escolar pensada numa perspectiva crítica precisaria levar em conta: os modos de produção da queixa escolar; a construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização; a constituição de uma atuação profissional com finalidade emancipatória (Souza e Checchia, 2003).

Além disso, deve contribuir para: a construção de uma gestão escolar democrática; o resgate da autonomia do professor; a reformulação da formação docente; a ampliação da participação popular; a melhoria dos conteúdos e métodos de ensino na direção da constituição de uma consciência crítica (Meira, 2000).

Dentre outros aspectos a serem problematizados na atuação do psicólogo escolar, cabe também a discussão sobre as práticas de avaliação diagnóstica. Machado (2003) coloca que o que deve ser avaliado pelo psicólogo não é o funcionamento individual do sujeito que foi encaminhado, mas o campo de forças no qual esse encaminhamento foi produzido:

(...) intervir nas produções cotidianas, criando práticas, acontecimentos que permitissem movimentar aquilo que estava cristalizado, produzindo diferenciações. Derivar, apostando em uma deriva que estivesse a serviço de processos de subjetivação, e não de assujeitamento. (p.71)

O que se pretende, portanto, é criar estratégias que possam dar visibilidade às tensões do cotidiano escolar e que incluam as dimensões pedagógicas, institucionais e relacionais, de maneira a trazer para o centro da discussão as forças que engendram o processo educativo. O psicólogo deve estar atento para não responder prontamente às demandas dos professores, mas transformá-la em um ponto de partida para a investigação do contexto no qual essas demandas são produzidas. A sua atuação deve estar centrada no processo de escolarização e suas intervenções devem ser vividas enquanto um processo, que aos poucos revela as práticas que produzem cada forma de subjetividade (Machado, 2004; Tanamachi, Proença, Rocha, 2000).

Nessa mesma linha, Caldas (2005) destaca os elementos necessários ao olhar do psicólogo:

Olhar que pressupõe problematização, investigação sobre os elementos produtores da criança que não aprende. Olhar que não se detém na aparência. Que se propõe a desnudar o currículo oculto presente na escola, aguçando a percepção para notar valores e crenças que fazem a mediação das relações sociais do cotidiano escolar, na promoção de sucesso ou fracasso (p.32).

Machado (2010) enfatiza que a postura do profissional em uma atuação crítica pode produzir importantes efeitos, pois:

[...] ao agir nas relações estabelecidas na escola, trabalhar com as representações dos professores e somar, com os saberes da psicologia, no levantamento de hipóteses em relação à produção das dificuldades de leitura e escrita e das questões atitudinais pode-se ampliar o campo de análise e, portanto, as possibilidades de intervenção em relação aos problemas presentes no processo de escolarização. (p. 29)

Cruces (2005) afirma que se tem desenvolvido na área educacional uma mudança de paradigma da atuação psicológica, passando de um paradigma liberal capitalista para o comunitário-solidário, saindo da ênfase do indivíduo para uma maior preocupação com a instituição como um todo, com a formação dos educadores e com a construção de um projeto pedagógico que respeite e fomente o desenvolvimento dos alunos.

Na contramão desse paradigma – o que reforça as contradições da sociedade em que vivemos – temos observado com grande frequência na atualidade a utilização de conceitos como dislexia, disortografia, hiperatividade, déficit de atenção. Eidt e Tuleski (2007) destacam que o aumento na venda de medicamentos para crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH foi de 940% em quatro anos. As autoras apontam que esse número expressivo está diretamente relacionado com a forma como a sociedade atualmente se organiza. Vivemos em uma sociedade hiperativa, na qual se valoriza a supremacia do indivíduo e a realização imediata de seus desejos e onde a economia centrada no curto prazo e na incerteza do amanhã, gera ansiedade e impulsividade. Assim, entende-se a intensificação da medicalização não apenas pelo viés biológico, mas principalmente pela maneira como as relações tem se constituído a partir dos princípios do neoliberalismo.

Nessa mesma linha, Moysés e Collares (1997) já apontavam para a configuração do “cotidiano escolar patologizado”, em que as questões político-pedagógicas são deslocadas para as causas e soluções medicalizadas, a partir da concepção de uma

ciência neutra e competente para dar conta de verdades absolutas. Dessa forma, toda a responsabilidade recai novamente sobre o indivíduo, pois já que se trata de uma disfunção neurológica, a escola não tem nada a ver com isso. O pensamento científico vem como autoridade, mascarando causas que deveriam ser consideradas mais a fundo. Dependendo da família, dizer que a criança tem um distúrbio de aprendizagem ou transtorno de comportamento pode trazer culpa ou alívio, mas em ambos os casos a criança é estigmatizada como alguém limitado, que nunca terá condições de ter sucesso, podendo vir a ser dependente de medicamentos por toda a vida. No estabelecimento desses “diagnósticos” não se leva em consideração a vida escolar da criança nem o fato de que em uma sala de aula há uma diversidade de condutas e de ritmos de aprendizagem, transformando em problemas psicológicos algo que, na maioria das vezes, é inerente ao desenvolvimento infantil e ao processo de alfabetização:

A normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios. Aí, surgem, como exemplos atuais, os distúrbios de comportamento, os distúrbios de aprendizagem, a doença do pânico e os diversos e crescentes transtornos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria. Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual. (Collares e Moysés, 1996, p.75)

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica vai contra essa forma de intervenção pautada no assistencialismo, na medicalização da clientela e na culpabilização do indivíduo, pois considera que os problemas de aprendizagem estão cada vez mais intrincados com a complexidade da vida contemporânea, portanto, não faz sentido uma análise que não investigue quais as relações que a escola estabelece com a comunidade, quais as representações que as famílias têm da escola e como estas influenciam os alunos e, principalmente, que sentido tem o processo de escolarização para todos os sujeitos que dele participam.

Como aponta Sawaya (2002):

A escolarização dos alunos, nessa visão, é concebida como um processo histórico, tecido por todos os que se defrontam cotidianamente em cada unidade escolar. Isto é, trata-se de um processo vivido cotidianamente, no qual os indivíduos comparecem por inteiro e em que são postos em funcionamento seus sentimentos, suas capacidades, suas paixões, seus interesses e vontades particulares, suas ideias e ideologias. Desse modo, em vez de buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu mau ou bom desempenho como algo em si, como decorrente de características individuais, passou-se a analisar o seu desempenho como decorrente das práticas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar vista na sua totalidade. (p.204-205)

1.3. Políticas educacionais e a inserção do psicólogo na rede pública de Educação

Como Viégas e Angelucci (2006) apontam na apresentação do livro *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia Escolar*, as políticas públicas educacionais imprimem marcas profundas na constituição do processo de escolarização, o que torna imprescindível ao psicólogo, que pretende trabalhar nesse contexto, conhecer o que o discurso oficial propõe através de programas de governo e/ou leis em relação às escolas. As autoras defendem que a compreensão das contradições vividas pela escola passa necessariamente pelo desvelamento das raízes históricas, políticas e conceituais que constituem os projetos educacionais, pois sob a capa de inovação, grande parte das propostas mostra-se distante da realidade escolar e ao invés do enfrentamento dos problemas educacionais, seus efeitos consistem em tentativas de contorná-los a partir da lógica da economia de recursos.

De maneira geral, a década de 1980 foi marcada pelo enfrentamento da exclusão social diante do elevado percentual de alunos que não estavam se beneficiando da escolarização. Assim, por meio de projetos governamentais buscou-se garantir o acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas sob o discurso da democratização da educação escolar. Em São Paulo, por exemplo, foi implementado o Ciclo Básico,

eliminando a reprovação. Contudo, como aponta Angelucci (2006), essas reformas pautavam-se em concepções preconceituosas dos alunos e desconsideravam a participação popular na reversão desse quadro. Já a década de 1990 é caracterizada pela ilusão da ascensão social através da Educação,

que passa a ser entendida não mais como instância política, mas como procedimento técnico a serviço do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam maior competitividade – seja entre indivíduos, por escassos postos de trabalho, seja do país frente ao cenário econômico mundial. (p.195)

Nessa mesma linha, Roman (1999) destaca que as reformulações propostas no âmbito educacional envolvem intenções que ultrapassam o que é dito pelo discurso oficial e que compõem o discurso ideológico que sustenta a estrutura neoliberal:

Outro exemplo de inversão é a idéia de que uma reforma educacional seria capaz de proporcionar o desenvolvimento econômico do país e o acesso ao mundo do emprego, ambos pela capacidade que a escola teria de qualificar adequadamente a mão-de-obra. Está implícita nesta afirmação a ideia de que o subdesenvolvimento do país é consequência de uma educação atrasada e ineficiente. Entretanto, todos sabemos que a situação deplorável em que se encontra a educação pública brasileira não é causa de subdesenvolvimento, mas sim consequência do descaso de um sistema político que há décadas não tem necessidade econômica de investir apropriadamente em educação (s/p).

O autor lista uma série de importantes inovações no panorama educacional, pautadas na Declaração de Educação para Todos (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, que foram implantadas com foco na melhoria da qualidade de ensino, entre elas destacam-se: o aumento do número de dias letivos de 180 para 200, apostando assim na maior permanência do aluno na escola; necessidade de diploma universitário para todos os professores e do Programa de Educação Continuada (PEC) como parte integrante da jornada de trabalho e para preencher as lacunas deixadas por uma formação deficiente; programas de recuperação

desenvolvidos ao longo do ano para os alunos com baixo rendimento escolar; tendência de descentralização ao buscar proporcionar maior autonomia à unidade escolar através da convocação dos professores para elaborarem a proposta de ensino da escola e através do estímulo à participação da comunidade nos Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres; reconsideração do que se entende por avaliação escolar, que deixa de ser feita ao fim de cada bimestre, de modo pontual, para ser realizada ao longo de todo ano letivo, pretendendo ser assim uma avaliação processual e privilegiar os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos; mudanças nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), não se enfatizando mais a assimilação dos conteúdos em si, mas o "aprender a aprender" e se colocando apenas como uma diretriz para a elaboração dos planos de ensino. Contudo, apesar de todas essas medidas, o autor coloca que é preciso buscar o que está por trás dessas reformas, pois a despeito da grande preocupação que o Estado parece demonstrar com a Educação, urge questionarmos qual o real significado desses investimentos, que tipo de escola se pretende construir, que tipo de consciência estaremos formando:

É evidente que a função de educação que está em jogo é uma função reprodutora, ou seja, a escola se oferece como meio de qualificação para o mercado de trabalho, tal como ele vem se transformando, e de adequação à "nova" ordem social. Há a subordinação clara da escola ao modelo econômico vigente e a qualidade do ensino se traduz então em zelar pela qualidade da produção. (...) A educação tem assumido historicamente importância estratégica para o Estado como legitimadora de uma sociedade cada vez mais excludente. Isso torna imprescindível, para psicólogos escolares, a compreensão dos processos ideológicos que acompanham as reformulações político-econômicas através das quais o capitalismo enfrenta suas crises.

Ao analisar a Progressão Continuada, política implantada na rede estadual de São Paulo em 1998 buscando novamente alterar os altos índices de reprovação, evasão e defasagem idade-série, Viégas (2006) pontua as repercussões produzidas por esse

regime no cotidiano das salas de aula tanto no rendimento e comportamento dos alunos – aumento do desinteresse e indisciplina – como no trabalho dos professores. Destaca no discurso dos docentes a crítica em relação aos interesses econômicos envolvidos e à falta de participação na elaboração e no preparo para a implementação da política.

Assim, mesmo diante de tantas propostas inovadoras e das estatísticas oficiais, que aparentemente demonstram avanços na qualidade do ensino, o que observamos no dia-a-dia são: professores desestimulados pelo acúmulo frequente das jornadas de trabalho e pela implementação de políticas públicas de forma autoritária, salas de aula superlotadas impedindo um contato mais próximo entre aluno e professor, a desorganização do trabalho escolar gerando confusões e atritos nas relações institucionais, crianças chegando à 4ª série sem saber ler e escrever.

Portanto, as políticas educacionais estão o tempo todo atravessando a vida diária escolar e afetam diretamente as concepções que circulam entre os educadores a respeito do processo de ensino-aprendizagem assim como a representação que alunos e pais têm da escola. Nesse sentido, é de suma importância ao psicólogo que pretende intervir efetivamente nas dificuldades que impedem a construção de uma escola pública de qualidade, compreender a complexidade das relações entre aquilo que está proposto enquanto lei e a sua efetivação no cotidiano escolar, atentando-se para as sutilezas dos discursos oficiais, que com a pretensão de incluir, acabam gerando a exclusão dos alunos no interior das escolas. Os desafios da Educação no Brasil contemporâneo exige que o psicólogo se envolva não somente com questões estritamente psicológicas, mas também políticas e sociais.

Da mesma forma, as políticas públicas, que consideram a necessidade da presença do psicólogo no âmbito educacional, trazem consigo uma determinada visão

de Psicologia e do papel do psicólogo na Educação que precisa ser constantemente repensada.

As críticas à atuação profissional ao longo dos anos 1980 foram fundamentais para influenciar a discussão sobre a autonomia do trabalho do psicólogo frente à escola e para estabelecer uma série de ações políticas na rede de Educação, centradas basicamente em duas tendências: a) retirada total do psicólogo escolar do sistema educacional (caso do município de São Paulo); b) retirada dos psicólogos das escolas e formação de equipes de trabalho nas Secretarias municipais e estaduais. Pautados em pressupostos da Psicologia Institucional composta, principalmente, de um significativo grupo de psicanalistas argentinos como Bleger (1984), Baremlitt (1984) e da sócio-análise francesa, representada por Loureau e Lapassade, volta-se o olhar para a instituição escolar e defende-se o papel do psicólogo enquanto assessor da escola, isto é, um profissional não subordinado à direção da escola, podendo, portanto, ter certa autonomia que possibilite um manejo das relações institucionais.

Joly (2000) destaca uma série de possibilidades para a atuação do psicólogo no sistema escolar, entre elas: a avaliação da estrutura curricular, dos projetos educacionais e das estratégias de aprendizagem; colaboração na elaboração do projeto político pedagógico (PPP); formação continuada de professores; orientação educacional e profissional; elaboração de programas especiais voltados para as dificuldades de aprendizagem; assessoria para a inclusão de alunos com necessidades especiais ao ensino regular.

Contudo, no Título VI da LDB (1996), acerca dos profissionais da Educação, não há referências ao psicólogo e, em tese, este não poderia estar inserido no quadro do Magistério. Como, então, esse profissional tem conseguido o seu espaço? Temos observado que, historicamente, é quando a aprendizagem não se dá que o discurso e os

saberes da Psicologia surgem com uma força especial, mas pouco se sabe a acerca dos caminhos que os psicólogos têm percorrido para se inserirem nas redes públicas de ensino atualmente. A falta de uma legislação que garanta a contratação do psicólogo para trabalhar especificamente na Educação acaba gerando situações como: desvio de função, realocação do profissional em outras secretarias ou serviços, descontinuidade do trabalho, insegurança frente à mudança de gestão.

Portanto, é nesse cenário que é contratado o psicólogo para atuar na Educação, não há uma política para a atuação do psicólogo claramente definida. Na maioria dos casos, o trabalho desse profissional é bastante diversificado e não apresenta diretrizes específicas, estando à mercê das demandas do público de atendimento, do gestor público ou do próprio profissional.

1.4. Atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Inclusiva

Como aponta Martinez (2005), a inclusão escolar é um dos temas mais debatidos no contexto educativo atual e mesmo frente a tantos questionamentos, não há dúvidas em relação à necessidade de se trabalhar em prol de uma Educação Inclusiva e de como torná-la viável, já que o grande desafio da política inclusiva é “sustentar uma igualdade que respeite as diferenças” (Voltolini, 2008, p. 59).

Desde os primórdios das relações entre a Psicologia e a Educação, observamos que o foco da atenção esteve no aluno desviante da norma, buscando adaptá-lo aos padrões da sociedade. A Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923, fomentou o interesse da Psicologia pela caracterização e descrição dos desvios e promoveu medidas profiláticas, que produziram mecanismos de discriminação ainda presentes no ideário educacional. A ciência, então, estabelecia valores normativos para a vida social, distinguindo o normal e o anormal, e transformando este em algo patológico, dessa

forma, todos os que não se encaixassem no padrão eram considerados ‘desviantes’. Criam-se modelos ideais de conduta que tendem a ganhar um caráter absoluto, desligando-se do momento histórico em que foram instituídos e da realidade concreta.

Assim, a Psicologia ajudou a legitimar a exclusão e a desigualdade no interior dos sistemas educacionais, conquistando um significativo reconhecimento profissional ao justificar, por meio de testes, a classificação entre os aptos e não aptos a aprender ou permanecer na escola.

Nesse sentido, é importante realizar um breve resgate histórico dos pressupostos da Educação Inclusiva para pensar os novos desafios para as práticas profissionais postos por essa política, já visto que nossas intervenções podem servir como instrumentos de segregação. Além disso, nos currículos dos cursos universitários quase não se encontram disciplinas que trabalhem conteúdos da área e que o aparece não é suficiente para formar um tipo de profissional capaz de atender as demandas da política de inclusão (Anache, 2005; Mattos e Nuernberg, 2010).

Analisando a história da Educação Especial, observamos que seu início foi marcado pela segregação e pelo assistencialismo. Como nos indica Mendes (2006), apoiada na crença de que estariam mais protegidas e bem cuidadas, as crianças consideradas “anormais” eram apartadas da sociedade e confinadas em instituições asilares. Com a expansão das oportunidades de ensino para a população em geral, surgiram as classes e as escolas especiais, e mais uma vez viu-se constituir “um sistema paralelo ao sistema educacional geral” (p. 388).

A partir dos movimentos pelos direitos humanos na década de 1960 passou-se a lutar pelo direito de toda criança, independente de ter ou não uma deficiência, de conviver e participar das mesmas experiências sócio-culturais. Surge, então, um novo paradigma, o da integração, que buscava inserir a criança com necessidades especiais no

ensino regular, mas mantendo-a ligada a outros serviços de apoio, de modo a favorecer ao máximo o desenvolvimento desse aluno. Assim, existiriam vários níveis de integração dependendo do grau de comprometimento apresentado pela criança. Contudo, várias críticas levantaram-se contra esse modelo, pois na prática o que se observava era a exclusão dentro da própria escola. Embora os alunos dividissem o mesmo espaço, raramente via-se uma verdadeira interação e o acompanhamento das atividades diárias por todos os alunos. O diferencial da escola integrativa era dar um tratamento especial para os alunos com deficiência para que ele conseguisse se adaptar à lógica curricular vigente, entretanto, essa concepção continuava oferecendo serviços segregativos e foi se tornando insuficiente ao se perceber a necessidade de olhar para cada um como um ser singular, que precisa de caminhos específicos para desenvolver o seu potencial. Nasce, então, a proposta da Educação Inclusiva, cujo cerne é promover uma escola comprometida com todos os alunos, na qual caibam todos os mundos, que não busca apagar as diferenças, mas as considera em suas práticas pedagógicas e que procura adaptar-se às exigências do aluno e não o contrário (Mendes, 2006; Rodrigues, 2006).

O marco da difusão da discussão sobre a Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca, como ficou nomeada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na Espanha em 1994 e que:

Ratificava o compromisso da Educação para Todos e apontava para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades educativas especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação. (Abenhaim, 2005, p. 42)

A inspiração para a Conferência foi reafirmar o estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Defende como princípio fundamental da escola inclusiva o direitos de todas as crianças estudarem juntas independentemente de

qualquer diferença ou dificuldade assegurando uma educação de qualidade a todos ao reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos (Unesco, 1994).

Assim, no final da década de 1990, a Educação Inclusiva torna-se palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. No Brasil, a LDB (1996) aborda o tema do acesso universal à Educação para todos os indivíduos, sendo que em 2001 são instituídas as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001).

Todavia, como trabalhar a inclusão numa sociedade que é por ela mesma excludente? Não basta simplesmente ‘incluir’ para que diminuam a segregação e o autoritarismo que atravessam o mundo contemporâneo. Vemos predominar nos tempos modernos a ideologia da racionalidade tecnológica, isto é, o que importa, o que é valorizado, é a produtividade, a rapidez, o cálculo, as ideias prontas e acabadas. A tecnologia desvinculou-se do compromisso com a melhoria da qualidade de vida das pessoas, com a humanização, tornando-se um fim em si mesmo. Nesse cenário, qualquer dúvida é prontamente eliminada e qualquer tentativa de reflexão é abortada, pois não condiz com as exigências da sociedade competitiva. O próprio capitalismo depende da existência dos excluídos (Crochik, 2006). Como então construir uma escola que vá em direção contrária a esse modelo, onde seja possível acolher as diferenças sem que isso signifique homogeneizá-las?

Como indica Veiga Neto (2005), o primeiro passo para que a inclusão realmente se efetive é compreender que a exclusão está aí posta a serviço de interesses históricos. Assim, é necessário a construção coletiva de um clima de conscientização geral que permita transformar a realidade a partir da reflexão sobre as suas contradições, limites e possibilidades.

Também deve fazer parte desse processo a luta pela reorganização das estruturas da sociedade, de forma a garantir que todos – portadores ou não de algum tipo de

deficiência – tenham o mesmo nível de acesso às oportunidades de ensino e trabalho. Os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência devem fazer parte de um processo mais abrangente de discussão pela melhoria das condições de vida de toda a população. (Ainscow, 1997).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001):

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (p. 20)

A discussão sobre a inclusão deve ir além do cumprimento de políticas de ingresso das crianças no sistema de ensino regular. Muito mais complexa do que garantir as condições materiais ou a capacitação dos recursos humanos é preciso abranger o debate sobre a função da escola, sobre o seu papel humanizador.

Além disso, é preciso pensar uma Educação capaz de formar sujeitos abertos ao diálogo e à aceitação das diferenças e para isso torna-se fundamental a criação de um ambiente inclusivo, que se caracteriza pelo clima de acolhimento e respeito, permitindo assim a emergência dos conflitos, o reconhecimento dos preconceitos e a partir daí a possibilidade de refletir e mudar o que se sente, o que se pensa e, conseqüentemente, o que se faz. Também devem ser criados espaços institucionais, que façam parte da rotina escolar, nos quais as dúvidas e angústias possam ser compartilhadas e projetos possam ser discutidos coletivamente (Sekkel, 2005). E é exatamente nesse aspecto que o psicólogo escolar por intervir, facilitando a criação desses espaços, despertando o olhar

dos educadores para os efeitos degradantes que inclusões marginais na escola podem acarretar, e abrindo caminhos para possíveis processos de superação.

Outras possibilidades de atuação incluem o estímulo à integração entre os professores das salas regulares e de educação especial, afastando a idéia de que Educação Inclusiva é prática exclusiva de especialistas, e a parceria entre psicólogos e educadores para elaborarem estratégias educacionais que visem o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Também é fundamental que o profissional possa ajudar na promoção da interlocução entre a escola (regular e especial) e os equipamentos de saúde e de assistência social, de modo a fornecer um cuidado integral ao aluno.

Martinez (2005) sugere o uso de estratégias que valorizem os saberes dos educadores e permitam-lhes assumir o protagonismo da inclusão escolar. Recomenda o uso de recursos como grupos focais, dinâmicas de grupo e debates que priorizem a troca de experiências e possam ser exemplos de práticas que seguem uma direção mais próxima aos princípios inclusivos.

CAPÍTULO II

A PESQUISA: ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO FRENTE À DEMANDA ESCOLAR: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E INOVAÇÕES⁶

Como citado no primeiro capítulo, compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros a partir da década de 1980. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Elenita Tanamachi⁷, que analisou as produções acadêmicas no período de 1984 a 1989 e, posteriormente, no período de 1990 a 1994 dos cursos de pós-graduação que ofereciam a área de concentração em Psicologia da Educação, Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar no estado de São Paulo. Nesses estudos, Tanamachi (2000) revela a tendência da área de adotar uma nova postura teórico-metodológica que supere as concepções tradicionalmente adotadas para explicar as questões educacionais.

Contudo, após mais de vinte anos de discussões, observou-se que esse movimento de crítica estava, em grande parte, restrito a experiências advindas do campo acadêmico. É das universidades que parte a maioria das práticas interventivas em Psicologia Escolar e Educacional pautadas nessa perspectiva. Assim nasce a pesquisa

⁶ Tal pesquisa, financiada pela FAPESP (Processo 2007/59728-2), foi realizada no estado de São Paulo pelo seguinte grupo de pesquisadores: Prof. Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza (coordenadora - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo), Dr. Marcelo Domingues Roman, Dra. Tatiana Platzer do Amaral, Dra. Anabela Almeida Costa Santos, Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas, Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin, Doutoranda Deborah Rosária Barbosa, Doutoranda Ana Karina Amorim Checchia, Mestre Christiane Jaqueline Magaly Ramos, Mestre Vânia Aparecida Calado, Mestranda Aline Morais Mizutani Gomes, Mestranda Cárita Portilho Lima, Mestranda Kátia Yamamoto, Aline Araujo, Amanda Neves Nogueira, Camila Galafassi, Camila da Silva Oliveira, Mestranda Juliana Sano de Almeida Lara, Mariana Guimarães Pasqualini.

⁷ Os dados completos encontram-se na dissertação de mestrado: *Psicologia Escolar: tendências e avanços da Psicologia da Educação Escolar*. Marília: UNESP, 1992; e na tese de doutorado: *Visão Crítica em Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Marília: UNESP, 1997.

Atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações (Souza, 2010), da inquietação frente aos poucos dados referentes a como trabalham os profissionais que se encontram na rede pública de Educação. Apresentaram-se, portanto, algumas questões: como tem se dado a apropriação desses conhecimentos produzidos pela academia por aqueles profissionais? Que políticas públicas têm sido geradas no campo da atuação do psicólogo frente à demanda escolar? Estas ações estão vinculadas às discussões sobre o compromisso social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à demanda escolar?

Esse projeto, desenvolvido entre 2007 e 2010, permitiu realizar um levantamento dos psicólogos que atuam na rede pública de Educação do Estado de São Paulo, destacando o perfil de formação e atuação desses profissionais. Foram contatados 133 municípios, sendo que em 61 deles atuavam psicólogos nas Secretarias de Educação. Participaram da primeira fase da pesquisa 108 profissionais, essa fase consistiu na aplicação de um questionário com questões referentes a: idade; sexo; formação acadêmica; tempo de formação; cargo, função e tempo na Secretaria; público-alvo, nível de ensino e modalidades de atuação; projetos profissionais; autores de referência; concepção sobre a contribuição da Psicologia à Educação.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas com a finalidade de aprofundar os seguintes elementos: a) dados históricos do serviço; b) concepções de atendimento; c) práticas realizadas; d) práticas bem sucedidas e inovadoras; e) dificuldades enfrentadas; f) supervisões realizadas por equipe externa; g) mudanças ocorridas no grupo de trabalho; h) acesso a publicações ou documentos produzidos pela equipe; i) estrutura e condições de trabalho; j) formação do psicólogo; k) atuação em Educação Inclusiva. Foram selecionados para essa fase psicólogos de nove municípios, que apresentaram indicativos de uma atuação em uma perspectiva crítica.

Do conjunto dos psicólogos, 96,4% são mulheres, a média de idade é de 40 anos e a média de tempo no cargo é de 8,7 anos. Com relação à formação, 78,7% são provenientes de universidades privadas e 93% mantêm uma formação continuada, principalmente especialização nas áreas de Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Predominou a atuação nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (34%), sendo que as ações centram-se no trabalho com professores (89%) e com alunos (83%)⁸.

Os serviços de psicologia se mostraram bastante diversos quanto à composição: alguns se organizam em equipes multiprofissionais, outros dividem os profissionais por nível de ensino e há casos em que psicólogos atendem individualmente à demanda da Secretaria de Educação e a demais solicitações no âmbito do município. Grande parte desses serviços foi instituída a partir dos anos 2000, por iniciativa pessoal do gestor, por reivindicação do conjunto de profissionais que se encontravam inseridos na rede, ou ainda para adaptar-se à política de Educação Inclusiva.

Pode-se destacar também a grande diversidade de práticas e teorias adotadas pelos psicólogos. As práticas, em sua maioria, trazem elementos tanto de uma atuação de caráter clínico, baseada em atendimentos individuais, psicodiagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem, quanto elementos de uma atuação institucional que considera a constituição histórico-cultural do processo de escolarização e a participação dos diversos atores do contexto escolar. O trabalho do psicólogo é bastante diversificado e não apresenta uma diretriz clara, dependendo em parte das escolhas pessoais realizadas pelo psicólogo para sua atuação e em parte pela demanda que as escolas e/ou a Secretaria de Educação apresentam aos psicólogos, que podem variar conforme as mudanças de gestão.

⁸ Era possível ao participante escolher mais de uma alternativa.

Da mesma forma, com relação aos autores citados, é bastante expressiva tanto a presença de nomes como Vygotsky (sendo o mais citado), Maria Helena Souza Patto, Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença, quanto de autores clássicos da Psicologia Clínica e da Psicanálise como Freud, Winnicott e Lacan.

Assim, observa-se que os profissionais parecem ter contato com as discussões e produções da área, o que lhes possibilita criar estratégias de intervenção em âmbito institucional focadas no processo de escolarização e nas relações que compõem o contexto escolar, contudo, ainda persistem elementos de uma atuação tradicional acerca das questões educacionais, que colocam desafios para um modo de atuação coerente com a perspectiva crítica.

Também se mostrou essencial a influência de fatores institucionais na organização do trabalho. Foi apontado pelos participantes dificuldades para a realização de um trabalho mais consistente diante de: mudanças constantes de gestão do município, casos de desvio de função (psicólogos contratados como professores, coordenadores, supervisores), impossibilidade de crescimento profissional baixa remuneração e precárias condições de trabalho.

De todo modo, a partir desse levantamento, foi possível vislumbrar um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da Educação que anunciam uma apropriação, por parte de psicólogos que estão na rede pública, dos conhecimentos que vem sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Esse panorama me instigou a desenvolver novos estudos capazes de aprofundar o conhecimento sobre o trabalho do psicólogo no seu cotidiano: como são recebidos pelas escolas; que expectativas têm em relação aos alunos, professores, trio gestor; como são as relações estabelecidas entre os membros de equipes multidisciplinares;

como lidam com as demandas institucionais; quais os principais obstáculos que se colocam para a efetivação da inclusão escolar. Enfim, esses questionamentos me levaram a propor essa pesquisa, a fim de trazer mais elementos que contribuam para uma atuação do psicólogo comprometida com desenvolvimento de um ensino público de qualidade.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo serão apresentados os objetivos, a trajetória do trabalho de campo e os procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa. A definição e a descrição do caminho metodológico percorrido são essenciais para a compreensão dos dados do campo assim como para a discussão da complexidade do fenômeno que se pretende investigar.

3.1. Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos da rede pública de Educação, visando compreender os desafios e as possibilidades presentes no processo de construção de uma atuação coerente com as discussões presentes na literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional nos últimos anos. Este objetivo geral desdobrou-se em alguns objetivos específicos, a saber:

- caracterizar as ações desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública de ensino;
- compreender as concepções que respaldam essas ações e os sentidos que os psicólogos atribuem a sua atuação;
- analisar os efeitos das políticas públicas na atuação dos psicólogos escolares;
- discutir em que medida estas práticas apresentam elementos comprometidos com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público.

3.2. Método

A crítica teórica que se processou a partir dos novos rumos da Psicologia Escolar e Educacional, gerou a necessidade de se construir uma metodologia diferenciada que permitisse, por meio de uma leitura materialista dialética, compreender uma instituição tão complexa quanto a escola (e o processo de escolarização) numa sociedade de classes. Assim, a perspectiva etnográfica de pesquisa em educação se mostrou muito promissora ao trazer novas luzes no entendimento dos processos que constituem o cotidiano escolar, sendo um valioso instrumento na elaboração de propostas críticas de atuação dos psicólogos escolares em parceria com os educadores (Souza, 2004).

Nesse sentido, André (1995) justifica o uso da etnografia no estudo da prática escolar, pois ela permite:

(...) colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (p.41)

Imbuído desse ‘espírito etnográfico’ e considerando os objetivos dessa pesquisa, especialmente o intuito de aprofundar algumas discussões levantadas pela pesquisa já citada, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa que se caracteriza pela valorização dos aspectos descritivos, indutivos e pelo estudo das percepções dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994). Dentro dessa abordagem, elegeu-se como método investigativo o estudo de caso, que segundo definição de Yin (2005, p. 32): “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. A escolha por essa metodologia também se apóia nas considerações de André (1995) ao colocar que uma das vantagens do estudo de caso é a

“possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (p. 52).

Durante todo o trabalho de campo procurou-se desenvolver uma disponibilidade para estar com o outro e um interesse genuíno pela sua história, abrindo-se tanto para afetar como para ser afetada por esse encontro:

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (Bogdan e Biklen, 1994, p. 113 *apud* Geertz, 1979, p. 241).

Não se tratava simplesmente de ir a campo, colher as informações (como se elas estivessem expostas numa estante de supermercado) e voltar para a universidade da mesma maneira, imune a qualquer mudança de olhar ou de sentido, pois isso significaria uma total cisão entre o mundo da vida e o mundo da ciência. Assim, a cada novo encontro, a cada passagem por uma escola, novos questionamentos se faziam presentes e instigavam a buscar o que estava nas entrelinhas de cada intervenção do psicólogo, da fala daquele professor, do pedido daquela coordenadora.

Dessa forma, buscou-se tornar a experiência de campo um espaço de excelência para o questionamento dos saberes consagrados e de suspensão das certezas, favorecendo a transformação das idéias e a criação de novas concepções, que não viessem para repetir mais do mesmo nem para julgar os que atuam no cotidiano escolar, mas que contribuísse para o desenvolvimento de potenciais já existentes. Conforme afirma Schmidt (2008):

As descobertas do trabalho de campo servem mais para testar os limites e insuficiências das teorias consagradas do que para confirmá-las e os pesquisados migram da posição de "objetos" de estudo para aquela de colaboradores e interlocutores qualificados para construção do conhecimento sobre fenômenos sociais e humanos. (p. 395)

3.2.1. Trajetória do campo

É importante ressaltar que o objetivo do presente trabalho era aprofundar o conhecimento construído a partir da pesquisa citada *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações* (Souza, 2010), assim, a escolha do município a ser pesquisado pautou-se nessa experiência. Durante essa pesquisa, fiquei responsável pela aplicação dos questionários e realização das entrevistas em alguns municípios e um deles chamou minha atenção na época (entre 2007 e 2008) tanto pela forma como o serviço estava estruturado quanto pelo trabalho de assessoria que vinha sendo desenvolvido nas escolas da rede pública. Destacava-se também o foco na política de Educação Inclusiva e o trabalho em equipe multidisciplinar. Dessa forma, embora houvesse práticas bastante distintas sendo realizadas concomitantemente, era possível identificar no discurso de alguns profissionais uma modalidade de atuação institucional que buscava envolver todos os agentes escolares e se diferenciar do trabalho de um psicólogo clínico.

Por conta disso, procurei no início de 2010 retomar o contato com a Secretaria, já que ali parecia ser um local promissor para a pesquisa de campo. Fui novamente muito bem recebida e soube que a equipe estava passando por um momento de transição e uma nova linha de trabalho estava sendo delineada. Havia um forte movimento pelo fim das escolas especiais – cheguei a conhecer uma delas durante a realização da pesquisa anterior – e pela inclusão de todos os alunos na rede regular, o que realmente iria demandar uma reestruturação do trabalho de assessoria da Secretaria. Inicialmente, isso frustrou as minhas expectativas, me deixando um pouco perdida, contudo, logo percebi a oportunidade que eu teria em conhecer o processo através do qual um novo modelo de atuação estava sendo construído.

Pouco tempo depois, buscando saber sobre o caminhar da minha proposta de pesquisa com os psicólogos, descobri que a pessoa que ocupava o lugar de coordenador do serviço foi transferida por divergências internas. Tive que reiniciar o contato e dessa vez apresentei meu projeto para um dos supervisores de ensino. Foi uma conversa bastante tranqüila e na qual comecei a sentir o clima daquele grupo, que acabara de se formar. Saí com a promessa de um encontro com os psicólogos para lhes convidar a participar da pesquisa. Enquanto isso, realizei os procedimentos mais burocráticos enviando a proposta de trabalho para ser analisada e autorizada pela secretária de Educação.

Alguns meses se passaram até que finalmente conseguimos marcar um encontro. Nessa primeira conversa, da qual participaram seis psicólogos, apresentei-lhes a pesquisa e todos foram muito receptivos a proposta, demonstrando interesse em participar. Mesmo sendo um primeiro contato, perguntei sobre como o serviço estava estruturado naquele momento e várias informações sobre como eles vinham atuando na rede de ensino já surgiram. Além disso, rapidamente criou-se um vínculo entre a pesquisadora e o grupo pesquisado, o que favoreceu a realização do estudo de forma bastante cooperativa.

Ao final desse primeiro encontro, agendamos os dias em que eu acompanharia o trabalho dos psicólogos e foi sugerido que eu levasse uma carta de apresentação (ANEXO I), justificando minha presença junto aos técnicos nas escolas visitadas. Ficou acordado uma visita por semana, seguindo o cronograma de visitas já estabelecido pelas equipes com as escolas. Também se firmou o compromisso com a pesquisadora através de um termo de consentimento assinado pelos psicólogos (ANEXO II).

3.2.2. Procedimentos

a) Observação participante

Buscando compreender a complexidade da relação entre os psicólogos e a rede de Educação, a metodologia da observação participante destaca-se enquanto um instrumento privilegiado, pois:

o observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as conseqüências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento. (Viégas, 2007, p. 111 *apud* Becker, 1994, p. 120)

Ao longo dessa pesquisa, foram realizados três encontros com gestores da Secretaria de Educação, cinco visitas a Unidades Escolares – que ocorreram no período entre setembro e novembro de 2010 – englobando creches, escolas municipais de educação infantil (EMEI), escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) acompanhando a equipe técnica da Secretaria – e uma participação num momento formativo da própria equipe organizado por uma ONG que presta assessoria ao município.

Sempre às 08h15min, o transporte disponibilizado pela Secretaria – geralmente peruas (Kombi) ou carros – partia da sede em direção às escolas a serem visitadas. Era preciso deixar agendado com os motoristas a quantidade de pessoas e o local da visita, porém nem sempre isso era feito corretamente, o que acarretava alguns conflitos entre os funcionários. Alguns técnicos consideravam um avanço o fato da própria Secretaria fornecer o transporte, pois já trabalharam em outros espaços em que muitas vezes eram obrigados a usar o próprio carro para realizar visitas, contudo, outros se queixavam do tipo de transporte e do desconforto.

Ao chegar às unidades escolares, os técnicos geralmente eram bem recebidos, mas nem sempre os gestores/professores estavam a sua espera, o que por um lado permitia que eles transitassem livremente pelos espaços das escolas, mas por outro às vezes atrasava as atividades previstas.

Em todas as visitas, a presença da pesquisadora foi tranquilamente aceita e em alguns casos até encarada como um privilégio do município em participar de uma pesquisa. Em uma ocasião a pesquisadora foi recebida como um membro da equipe chegando a ser solicitada sua participação de forma mais ativa – foi pedida a indicação de um serviço para encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica.

Também aproveitou-se os momentos de maior descontração ou intervalo para fazer algumas perguntas aos psicólogos e demais profissionais presentes. Era perceptível o empenho dos psicólogos em colocar a pesquisadora a par dos acontecimentos, facilitando a compreensão sobre o contexto da atuação.

Após cada visita, buscou-se realizar um relato com o máximo de detalhes possíveis, construindo um diário de campo, no qual não só havia a descrição dos eventos observados, mas também as impressões pessoais a respeito das situações experienciadas. Nesse ponto vale destacar a ênfase no processo de desenvolvimento da pesquisa e não apenas nos resultados finais, buscando a produção de um texto descritivo (por meio do registro das observações) capaz de revelar os pontos de vista dos participantes:

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (Lüdke & André, 1986, p.26)

b) Entrevista

Depois de encerradas as visitas, realizou-se uma entrevista coletiva com os psicólogos⁹ cujo objetivo foi obter mais informações a respeito das suas trajetórias profissionais e trazer para a reflexão do grupo alguns aspectos que tinham chamado a minha atenção durante o acompanhamento das assessorias. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse. (...) Ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde” (p.138). Essa entrevista foi acordada logo no primeiro encontro com os participantes e eles próprios consideraram relevante esse momento, por acreditarem ser uma oportunidade para receberem um *feedback* das observações da pesquisadora.

Para realização da entrevista, foi feita previamente uma breve análise das principais impressões geradas ao longo das visitas, levantando assim pontos que mereciam esclarecimento e que permitiram aprofundar a discussão sobre o que foi observado. A partir daí, produziu-se um roteiro semi-estruturado dividido em três eixos: A) políticas públicas; B) modalidades de atuação; C) avaliação e diagnóstico (ANEXO III).

Segundo aponta Zago (2003), a confiança é um fator fundamental para realização de uma entrevista, é preciso manifestar real interesse pela pessoa a ser entrevistada, pelo seu discurso e não adotar uma postura julgadora. Assim, durante todo o processo de acompanhamento das assessorias foi possível criar um clima de cooperação entre a pesquisadora e os participantes, o que contribuiu para que a entrevista transcorresse de forma bastante espontânea, inclusive podendo emergir pontos de vista divergentes entre os psicólogos. Foi interessante observar como os

⁹ Um dos psicólogos não pôde participar, pois estava de licença-prêmio, totalizando cinco participantes.

participantes utilizaram esse momento para refletirem sobre suas próprias práticas, expondo suas ideias, dúvidas e desafios.

Essa entrevista aconteceu no Centro de Formação de Professores do município. Ela foi gravada e transcrita, além de ter tido a colaboração de uma auxiliar de pesquisa¹⁰ para facilitar a identificação dos participantes no momento da transcrição.

3.2.3. Análise

O diário de campo e a entrevista foram analisados utilizando procedimentos de análise de conteúdo, tal como é definida por Bardin (2000):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Assim, foi realizada uma primeira leitura do material buscando destacar os temas recorrentes para em seguida organizar o conteúdo em uma categorização que possibilitasse construir relações entre as práticas e as concepções adotadas pelos participantes e os avanços teóricos da Psicologia Escolar e Educacional.

De acordo com Rockwell (2009), é preciso flexibilidade do pesquisador para descobrir as formas particulares que assume o fenômeno a ser estudado e dessa forma interpretar o sentido específico naquele contexto. Isso requer a releitura dos diários de campo em busca de se aproximar progressivamente do significado das ações observadas e daquilo que é dito, possibilitando a criação de categorias analíticas, que para além das categorias locais – que expressam o modo como os indivíduos vivem a situação estudada – estabeleça articulações com a teoria.

¹⁰ Trata-se da participação de Kátia Yamamoto, mestranda do mesmo programa de pós-graduação.

Optou-se pela utilização de trechos do diário de campo, por sugestão da banca durante a qualificação, pois a apresentação de uma sequência do que foi observado possibilitaria a discussão de vários elementos envolvidos no trabalho a partir de uma mesma situação. Desta forma, os trechos foram escolhidos por representarem momentos marcantes das visitas e que de certa forma representassem as concepções e as ações desenvolvidas pelos psicólogos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO DA EQUIPE

4.1. Caracterização do serviço e constituição da equipe

O município, no qual este estudo foi realizado, faz parte da região metropolitana do Estado de São Paulo.

A inserção de psicólogos na Secretaria Municipal de Educação esteve atrelada principalmente ao atendimento de crianças com alguma deficiência ou comprometimento intelectual que eram encaminhadas para as escolas especiais ou acompanhadas em serviços de tratamento vinculados à Secretaria. Também se realizava, mas de forma ainda incipiente, assessoria às creches e as escolas municipais de educação infantil (EMEI).

Em 2005, com a criação do Núcleo de Educação Inclusiva, o município passou a se preocupar com a implementação da política de Educação Inclusiva. No Estado de São Paulo, esse movimento foi regulamentado por meio da Resolução 95/2000 (São Paulo, 2000), mas cada município tem autonomia administrativa para implementar sua própria política. É interessante pontuar que conforme as diretrizes são regulamentadas, o município recebe do governo federal aportes e repasses de verbas para a constituição de equipes e/ou núcleos de atendimento ou fomento à inclusão escolar.

A este Núcleo estavam ligados as escolas especiais e mais dois setores: um responsável pelo diagnóstico, encaminhamento e atendimento clínico de crianças com deficiência e outro voltado à assessoria escolar, que acompanhava todas as unidades escolares da rede municipal.

Aos poucos, esses serviços foram sendo repensados. Os próprios profissionais se questionavam a respeito do atendimento clínico no âmbito da Educação e as equipes que realizavam as visitas às escolas sentiam a necessidade de organizar espaços de trabalho mais coletivos, nos quais os professores pudessem se encontrar, trocar experiências, trazer suas angústias. Esses profissionais defendiam uma atuação institucional em parceria com o trio gestor, promovendo a autonomia da escola.

No final de 2009, formalizou-se o fechamento das escolas especiais com a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, seguindo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), que apoiada na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, afirma que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (p. 9).

Apenas aqueles que haviam passado da idade escolar é que permaneceram por lá em um esquema de oficinas (existiam “alunos” com 60 anos, por exemplo). Além disso, a secretária de Educação resolveu reunir todos os profissionais espalhados por esses serviços, formando uma única equipe: Corpo Técnico Pedagógico, cujo foco de trabalho seria o acompanhamento das escolas municipais através de visitas, para assessorá-las nos casos de inclusão, em resposta a demanda da própria rede:

Eles fizeram uma avaliação, uma discussão com as escolas e os próprios diretores, gestores, eles falavam muito isso, que eles

gostariam que a equipe fosse até a escola orientar, porque as questões vão aparecendo ali, e eles precisavam de orientação, eles não estavam sabendo lidar com várias questões, então o pedido deles – isso foi o que eles nos passaram, eles fizeram essa avaliação – o pedido dos professores era que realmente a equipe fosse para a escola. E foi então que eles implementaram esse trabalho, dividiram por seis equipes e aí vamos para escola. (psicólogo 04)

Constituíram-se seis equipes, sendo uma parte dos profissionais responsáveis pelo turno da manhã e outra pelo turno da tarde. As equipes são multiprofissionais, contando com: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e assistentes sociais, mas nem sempre todas as equipes contam com todos esses profissionais.

A secretaria de Educação disponibiliza peruas para realizar as visitas que levam e buscam das escolas, saindo sempre às 08h15min. Ao final das visitas, é feito um breve relatório do que aconteceu e dos encaminhamentos realizados e que fica registrado num Livro-Ata na própria escola.

Além disso, a Secretaria firmou uma parceria com uma ONG especializada no tema da inclusão social e educacional, que é responsável por realizar formações e prestar assessorias aos técnicos, professores e gestores da rede.

No final de 2009, a Secretaria realizou reuniões para apresentar aos gestores das escolas o novo modelo de trabalho. No início do ano seguinte, realizou-se com o trio gestor de cada escola um levantamento das principais demandas e a partir daí, cada equipe passou a desenvolver um trabalho de caráter institucional pautado principalmente em conversas com os professores, funcionários, famílias, observação dos alunos em sala de aula, nos intervalos, grupos ou encontros individuais com os alunos com o objetivo de oferecer orientações que favoreçam o desenvolvimento dos alunos e permita que a própria escola se torne capaz de resolver problemas parecidos no

futuro. A cada visita também são levantadas outras demandas, que nem sempre são explicitadas pelos gestores, mas percebidas nesses contatos.

Essa forma de atuação vai ao encontro do que muitos autores têm defendido¹¹, isto é, uma atuação que procura envolver todos aqueles que estão à volta da criança no processo educativo, promovendo formas de conhecer a professora da criança, verificar como esta entende os problemas do aluno, obter informações sobre o contexto da sala de aula e obter dados sobre a história escolar, ou seja, ampliar as informações referentes à queixa envolvendo os professores, pais e toda equipe escolar possível.

Os primeiros desafios dessa nova estruturação surgiram na formação das equipes, pois nem todos os profissionais estavam de acordo com as novas diretrizes, mas foram direcionados pela coordenação. Alguns estavam há anos trabalhando nas escolas especiais com um enfoque bastante diferente do que estava sendo proposto e não desejavam mudanças. Esta é umas dificuldades do setor público, nem sempre os editais dos concursos são específicos, o que acaba atraindo profissionais que não tem perfil para aquela função, mas que são seduzidos pela estabilidade do emprego. Muitas vezes, a burocratização e a falta de flexibilidade no setor público geram profissionais insatisfeitos que passam a trabalhar de maneira mecânica e alienada. Além disso, não houve um tempo de organização e amadurecimento da forma como o trabalho passaria a ser conduzido:

O grande problema eu acho, (...) é assim: mudou e mudou, elas foram para a escola assim, sem a gente ter a oportunidade de fazer discussões de como é, como a gente vai fazer juntas e aí, o que aconteceu? Cada uma foi fazendo pela sua experiência e continua assim, eu acho que cada um está fazendo um pouco de acordo com o que fazia, com o que sabia, por quê? (...) É lógico que vai ter diferenças pessoais, mas ter uma diretriz comum, isso não tem e não teve no começo, então quando elas chegaram em fevereiro, sei lá, depois de uma semana, acho que a gente ficou uma semana aqui, não me lembro, mas discutindo

¹¹ É possível ver mais detalhes no Capítulo I.

coisas que não era de fato a prática, fomos para a escola e aí é o que ela está falando, cada um foi fazendo conforme a sua experiência, então eu acho que isso é muito complicado nessa questão de mudança de administração, não se pára para planejar, 'olha, a gente vai ter uma diretriz comum'. Depois foi falado 'não, durante o ano a gente vai fazer reuniões e vai tentar isso', até hoje cada um está fazendo de acordo com o que acredita (...) (psicólogo 01)

Assim, segundo os psicólogos, as grandes diferenças de experiências profissionais e de aportes teórico-metodológicos vêm produzindo trabalhos bem diversificados e cada equipe tem desenvolvido uma maneira própria de conduzir as assessorias. Esses fatores, associados à falta de diálogo e de intercâmbio entre os grupos, têm gerado um clima de competição entre as equipes:

Esse ano foi muito difícil, ainda tem muita coisa para melhorar, porque eu acho que ainda fica uma coisa muito fechada das equipes, às vezes de competição, 'ah, minha equipe faz assim é melhor', não é isso, eu acho que cada um faz diferente. (...) Esse ano foi um ano atípico, eu acho, foi todo mundo jogado e cada um foi fazendo conforme o seu percurso, mas agora que a gente já passou um ano, a gente tem que sentar todo mundo e tentar começar o ano que vem como uma equipe, não como a equipe 1, 2, 3, 4, senão fica uma coisa de competição dentro de um setor que é único e que tem o mesmo objetivo. (psicólogo 01)

Contudo, observa-se que eles mesmos avaliam esse primeiro ano de trabalho como um período de transição e acreditam no potencial do grupo para superar essas dificuldades através de reuniões periódicas, nas quais o trabalho possa ser refletido e construído coletivamente.

Outro desconforto foi em relação aos pedidos de horários dos turnos de trabalho (manhãs e tardes) e das regiões das escolas de referência. Nem todos foram contemplados em suas escolhas e os critérios para a divisão das escolas, por exemplo, foi por tempo de serviço. Também não havia recursos humanos suficientes para montar todas as equipes, assim, em algumas há um revezamento entre os profissionais, o que compromete o envolvimento com os casos, como relata um dos participantes:

no meu [grupo] tinham pessoas de outro grupo que vem uma vez por semana, tem várias pessoas que fizeram essa troca sem ser da mesma equipe, sem ser da mesma especialidade, trocou fono por TO e virou uma loucura, porque cada vez da semana vem um, por exemplo, se determina segunda e terça, mas é muito difícil que realmente essas pessoas venham na segunda e na terça, porque tem muita essa mudança, já que pode mudar (psicólogo 02)

Nesse aspecto é interessante discutirmos a contribuição que cada especialista pode trazer ao trabalho e as diferenças de olhares dentro de uma equipe multiprofissional atuando no interior da escola. Um trabalho multiprofissional pode ser definido enquanto um grupo de profissionais de diferentes áreas que passam a integrar suas práticas e teorias a fim de entender o sujeito e suas particularidades, intervindo em conjunto. No campo da saúde, a proposta do trabalho em equipe multiprofissional surge como uma relevante estratégia para buscar a integralidade das ações e melhorar a qualidade dos serviços. Segundo a conceituação de Peduzzi (2001):

o trabalho em equipe multiprofissional consiste uma modalidade de trabalho coletivo que se configura na relação recíproca entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos agentes de diferentes áreas profissionais. Por meio da comunicação, ou seja, da mediação simbólica da linguagem, dá-se a articulação das ações multiprofissionais e a cooperação. (p. 108).

A partir da reorganização do modelo tecnoassistencial proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que se baseia em princípios como a universalidade, integralidade, equidade, intersetorialidade e orientada, principalmente, pelo Programa de Saúde da Família, a Psicologia se inseriu na rede pública de Saúde e tem contribuído para uma compreensão mais holística do processo saúde-doença-cuidado (Camargo-Borges e Cardoso, 2005). Contudo, na área da Educação, este é um assunto relativamente novo e demanda o repensar dos papéis e das relações de poder instituídos nesse campo de atuação, considerando-se que o trabalho em equipe implica na

existência de um trabalho coletivo em que cada profissional coloca seus conhecimentos, seus sentimentos e suas expectativas em função de um objetivo comum estabelecendo uma inter-relação capaz de produzir uma intervenção diferenciada e com um maior nível de complexidade. Observamos na fala a seguir a visão positiva de um dos psicólogos sobre a potência desse tipo de trabalho:

Então assim, tem algumas coisas das relações que acontecem na escola que eu acho que não é tão específico de cada área, isso não quer dizer... ontem a gente foi em uma escola que tinha uma questão com um cadeirante que precisava de uma orientação de TO, que a TO não foi junto, mas ele não precisa só da orientação de TO, ele é um ser humano que também tem as questões emocionais, também tem a questão de linguagem, é nesse sentido que a gente tenta trabalhar, e nos últimos anos a gente estava fazendo esse trabalho, de uma forma mais global, eu nunca vou querer dar uma de fisioterapeuta, não é isso, mas eu vou olhar para as questões da escola, a instituição, as relações e fazer a escola pensar junto. Então, o trabalho multiprofissional, é isso que eu acredito, eu acho que contribui muito, eu já aprendi muito nessa relação, eu acho que enriquece porque são olhares diferentes, você consegue às vezes ver uma coisa que a outra pessoa não consegue, então eu acho que é muito legal o trabalho multiprofissional. (psicólogo 01)

Por outro lado, vemos que dentro da própria escola o processo de construção de um trabalho multiprofissional ainda é incipiente:

O próprio gestor solicita o psicólogo quando liga, ele não quer uma da equipe, eu não sei nas suas equipes, se ele tem um caso, então, por exemplo, ele liga lá e quer falar com a psicóloga, é a demanda, então quando a gente vai, a gente vai com a equipe e a gente tenta falar que todos estão lá, mas ele diz 'eu gostaria da psicóloga participando desse momento, que a psicóloga fizesse a interferência'. (psicólogo 05)

Assim, a visão que predomina a respeito da equipe multiprofissional é a de que se trata de uma reunião de diferentes especialistas sem que se estabeleçam articulações entre as áreas e cujas práticas se dão de forma isolada e fragmentada. Algumas questões se colocam: como o grupo de psicólogos poderia contribuir para desconstruir esse

paradigma e promover um verdadeiro diálogo entre os diversos saberes? Quais estratégias seriam eficazes para romper com fragmentação disciplinar, sem perder a especificidade de cada profissão?

4.2. Trajetória de formação e atuação profissional dos psicólogos

A trajetória profissional dos psicólogos que participaram da pesquisa se confunde com a história do serviço de Psicologia da Secretaria Municipal de Educação. Eles estiveram envolvidos no processo de construção da atual forma de trabalho, na luta por melhores condições na carreira e na discussão sobre o papel das escolas especiais. Exceto um, todos ingressaram no serviço público municipal há mais de 15 anos, passando por diferentes setores e atribuições, não só na área da Educação, mas também na Assistência Social e Saúde.

Todos são concursados para a função de psicólogo e a carga horária varia entre 20 e 30 horas. Nesse ponto vale ressaltar que inicialmente o edital do concurso foi feito para 40 horas, mas o sindicato fez todo um movimento, do qual os psicólogos participaram e com essa pressão política o prefeito reduziu a carga horária sem redução do salário.

O tempo de formação desses profissionais varia entre 11 e 26 anos. Quatro participantes relataram terem feito o Magistério antes de ingressar no curso de psicologia, e três iniciaram suas carreiras como professores. Essa aproximação com o campo da Educação, especialmente o fato de terem vivido a experiência do cotidiano de uma sala de aula ajuda a legitimar as intervenções frente aos professores, que muitas vezes sentem-se incompreendidos por aqueles profissionais que nunca vivenciaram o dia-a-dia de uma sala de aula.

Todos relataram ter realizado algum curso de pós-graduação, especialmente nas áreas de Psicopedagogia, Violência e Educação Inclusiva, escolhidos a partir das necessidades do trabalho com as escolas. Assim, entendem a importância de continuar os estudos, mas ponderaram que quanto mais o tempo passa após o término da graduação, mais difícil fica voltar a estudar e que muitas vezes eles fazem diversos cursos, enquanto poderiam se dedicar a uma pós-graduação *stritu senso*, que teria um peso maior na carreira.

Sabemos que a formação do psicólogo para a atuação em contextos educativos tem sido um grande desafio para a área, muitas instituições não contam com disciplinas e estágios específicos, priorizando ainda a Psicologia Clínica (Guzzo, Costa, Sant'ana, 2009). Assim, a formação continuada torna-se fundamental na busca de um redirecionamento da identidade do profissional da Psicologia Escolar de forma a ter uma melhor compreensão sobre o processo de escolarização, pautada numa prática contextualizada e fundamentada pelos avanços acadêmicos (Marinho-Araújo e Neves, 2007).

Embora alguns dos psicólogos tenham se formado há mais de 20 anos, quando as discussões a respeito da perspectiva crítica ainda estavam em seu início, o grupo parece buscar se apropriar dessas discussões por meio de leituras de autores como Maria Helena Souza Patto e da supervisão por profissionais do serviço de Plantão Institucional da Universidade de São Paulo, importante pólo de referência nesta perspectiva. Também se mostrou comum entre os participantes o fato de conciliarem o trabalho na Secretaria com outros trabalhos nas áreas clínica, RH e saúde pública, o que é um traço comum da profissão.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Para a construção desse capítulo foram selecionados trechos do diário de campo, a partir dos quais – e em conjunto com a produção acadêmica sobre o tema – se buscou compreender os elementos que compõem a atuação dos psicólogos escolares e dessa forma, produzir reflexões capazes de ajudar na superação dos desafios colocados pela realidade e na potencialização das estratégias já desenvolvidas.

5.1. O discurso e as práticas cotidianas: lidando com a inclusão/exclusão

Esse trecho faz parte da observação realizada durante um momento formativo das seis equipes da manhã do Corpo Técnico Pedagógico da Secretaria. Essa reunião tinha como objetivo principal aprimorar o texto das diretrizes de funcionamento das Salas de Apoio Educacional Especializado (SAEE).

A reunião iniciou-se com algumas palavras da coordenadora do corpo técnico pedagógico. Ela apresentou a pauta do dia que era revisitar o projeto do SAEE para adequá-lo às necessidades percebidas ao longo das assessorias às escolas neste ano.

Discutiu-se que mudanças na redação do projeto não garantiriam a mudança de práticas, que vem sendo desenvolvidas há muito tempo e que carregam elementos de uma visão tradicional de Educação, criando fortes resistências ao paradigma da inclusão total.

A assessora da ONG alertou para o risco de transformar o projeto em uma cartilha, o que minaria a criatividade e a autonomia dos docentes e ressaltou que seu papel ali seria de fazer problematizações, mas que a decisão final sobre o projeto e a forma de organização do trabalho da Secretaria caberia a aquela equipe.

Iniciaram-se então as discussões em pequenos grupos. No grupo que eu pude acompanhar, a principal questão era sobre quando realizar o encaminhamento e iniciar o atendimento nas salas, pois acreditavam que em muitos casos, alunos que apresentam dificuldades severas podiam perder muito tempo até começarem a ser atendidos. A assessora participou um pouco dessa discussão e destacou que os alunos com deficiência visual e auditiva, embora também sejam desligados no final do ano, devem voltar a frequentar a SAEE assim que o ano letivo se inicia, pois precisam de acompanhamento permanente.

Enquanto os grupos apresentavam as sugestões de alteração do texto, destacou-se a importância de uma extensa avaliação do aluno, que não é possível ser realizada em apenas um

bimestre (como indicava no projeto), mas demanda conhecer suas dificuldades e potencialidades, criando um histórico sobre seu processo de escolarização. Pontuou-se o cuidado de não transformar as SAEEs em classes especiais, deixando bastante claro que a questão da SAEE funcionar no mesmo turno, além de ser contra a lei, é totalmente contraditório aos princípios da política de inclusão, que prioriza a frequência do aluno na classe regular. Ressaltou que exceções sempre vão existir e que acordos serão feitos para dar conta da realidade, mas isso não deve ser colocado dentro de um projeto, assim como se deve ter muito cuidado em relação a quem vai assumir a responsabilidade por esses acordos extraoficiais. (trecho do diário de campo – 17/11/2010)

Essa sequência faz parte da observação realizada durante uma visita da equipe técnica a uma Unidade Escolar, cujo foco de discussão era exatamente as implicações do regulamento das SAEEs no cotidiano escolar.

A psicóloga disse à coordenadora que na última visita ela expusera ter dúvidas sobre o encaminhamento de alguns alunos para a SAEE e que, portanto, elas haviam trazido uma “especialista” no assunto para ajudar a solucionar esses casos. A coordenadora abriu seu caderno e relatou o caso do Lucas (nome fictício), que em sua opinião deveria estar na SAEE, mas a professora da SAEE dizia que não. Ela contou que o menino estava no 2º ano, ainda não estava alfabetizado, se distraía muito durante as aulas, não apresenta lógica ao conversar misturando assuntos diversos, é agressivo, embora socialize com as outras crianças. Segundo a coordenadora, ela percebia a necessidade de algum acompanhamento diferenciado para esse aluno e comentou que a partir da sua experiência como professora (até o ano passado lecionava para a 4ª série naquela mesma escola) seu primeiro movimento, em geral, era no sentido de chamar a mãe e incentivá-la a procurar um pediatra para tentar descobrir o que a criança tinha, quem sabe também consultar um neurologista ou um psicólogo. A psicóloga chamou a atenção para o fato de que em alguns casos realmente era importante realizar um encaminhamento, mas também era preciso olhar para dentro da escola e procurar lá as causas de aquele aluno estar apresentando dificuldades para aprender, que talvez estivesse relacionado à forma como a professora ensina, por exemplo.

(...)

A coordenadora contou que montou uma pasta assim como a sua com documentos relacionados à SAEE e deixou na sala dos professores. Essa pasta também seria um instrumento de comunicação entre os professores e assim as professoras da SAEE poderiam deixar sugestões de atividades para serem desenvolvidas na sala regular para auxiliar na aprendizagem dos alunos. Contudo, ela disse que começou a perceber que as atividades propostas pela professora da SAEE não estavam adequadas: colocar bolinhas de papel crepom em cima da letra A, ligar o objeto a sua sombra, e até preferiu “esconder” a pasta. Em sua opinião, essas atividades eram utilizadas há muitos anos atrás no ensino infantil e, portanto, não condiziam com o conteúdo do ensino fundamental nem com os avanços pedagógicos.

(...)

Após essas discussões iniciais, a professora chegou para participar da reunião. Um dos técnicos a colocou a par do que estávamos discutindo e disse que era importante esclarecer que diferentemente do que ela havia dito da última vez, o encaminhamento para a SAEE não estava

diretamente atrelado ao grau de socialização do aluno. Ela se defendeu dizendo que além da questão da socialização estava em jogo o nível de acesso que o aluno tinha ao conhecimento, ou seja, o encaminhamento se justificaria naqueles casos em que mesmo a professora já tendo tentado 'de tudo' (sic), o aluno não estivesse conseguindo, dentro das suas possibilidades, acompanhar o conteúdo da turma. Nesse momento, as técnicas apontaram que seu discurso havia mudado. Ela de certa forma assentiu. Iniciou-se um novo debate a respeito das atribuições do professor de SAEE, sendo destacado seu papel de mediador, ou seja, de criar estratégias capazes de levar o aluno a ultrapassar seus limites. Também se ressaltou a especificidade desse atendimento, diferenciando-o de atendimentos clínicos ou do reforço escolar. (trecho do diário de campo – 21/10/2010)

A partir dos trechos expostos, a questão que se coloca é: como tem se articulado esses dois momentos: o discurso (projeto) e a prática? Observamos que muitas vezes há um grande distanciamento entre o que a lei ou política propõe e as necessidades reais do público a quem se destina essa proposta. Contudo, notamos aqui um esforço da equipe em colocar no papel as vicissitudes vividas no cotidiano, embora a realidade seja muito mais complexa e requeira a reflexão constante dos parâmetros estabelecidos. Sabemos que uma lei por si só não é capaz de transformar a realidade, para se concretizarem mudanças é preciso o exercício da ação humana e uma ação coletiva.

Um dos focos de atuação do grupo pesquisado diz respeito ao acompanhamento das *crianças de inclusão* (sic). Embora os psicólogos justifiquem-se dizendo que não se restringem a crianças com deficiências físicas ou intelectuais, mas a todos que apresentem problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, suspeita de negligência, maus-tratos, abuso sexual e alunos em situação de vulnerabilidade em geral, esse termo ainda carrega ranços de uma visão restrita a respeito da Educação Inclusiva.

Trataremos no momento do trabalho realizado com as crianças matriculadas nas Salas de Apoio Educacional Especializado (SAEE) – nesse caso englobando os professores dessas salas, os alunos que a frequentam, os professores das salas regulares desses alunos e o trio gestor das escolas que sediam essas salas. Segundo os psicólogos,

o público-alvo desse atendimento são crianças com deficiências em geral, TDAH, altas habilidades e outros transtornos mentais que prejudiquem o sujeito a ter acesso à educação formal, assim, a proposta é que o professor dessa sala descubra – atuando como um pesquisador – estratégias que permitam a cada aluno singular, dentro das suas limitações, acessar o conhecimento transmitido pela escola. Portanto, não basta a criança estar de corpo presente na escola, é preciso que ela realmente esteja incluída, ou seja, aprendendo. Essa visão vem ao encontro da proposta de Educação Inclusiva, que segundo Leonardo (2008):

consiste em que as escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos alunos, assegurando-lhes uma educação de qualidade que lhes proporcione aprendizagem por meio de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos especiais, etc. (p. 432)

Mas como sair do discurso para a prática e contribuir para estruturar uma escola capaz de atender as singularidades de todos os alunos? Observamos uma tentativa da equipe de reformular seu projeto a partir das experiências vividas durante todo aquele ano nas escolas da rede, esse contato com a realidade de cada instituição permite aos profissionais sair do plano do ideal para lidar com as especificidades de alunos reais.

Ao relatarem sobre o trabalho realizado nas SAEEs, os psicólogos enfatizaram que não se trata de aulas de reforço ou atendimento clínico, mas de um serviço que é oferecido no contra turno, com atividades diversificadas, que ajude o aluno a superar as barreiras que o impedem de acompanhar o ensino regular, facilitando o seu acesso ao conhecimento. O professor da sala regular deve fazer um relatório justificando os motivos do encaminhamento e suas hipóteses sobre o caso. O professor da SAEE então, ao receber esse relatório, teria que avaliar a criança, observá-la em sala de aula, conversar com o professor e demais gestores e a partir daí definir se esse aluno ficaria ou não na SAEE. Destaca-se nesse processo a preocupação em evitar os excessos nos

encaminhamentos ou a transferência da responsabilidade, delegando ao professor da SAEE a função de ensinar esses alunos.

Contudo, a mudança de práticas, que vem sendo desenvolvidas há muito tempo e que carregam elementos de uma visão tradicional de Educação, enfrenta fortes resistências e cria barreiras ao paradigma da inclusão. Como alerta Veiga Neto (2005):

É claro que é preciso desenvolver competências técnicas para lidar com essas questões; mas tais competências técnicas são apenas parte da solução. Elas se situam no plano das condições necessárias, mas não suficientes. É preciso pensar tais questões num plano bem mais amplo e complexo, da ordem da cultura, da política, da vida (p. 70).

A ‘verdadeira’ inclusão refere-se a um processo bidirecional e amplo, em que o principal foco da ação é a construção de um contexto social acolhedor para todos os indivíduos, um contexto em que se possam manifestar igualmente os diferentes modos de ser e estar no mundo. O paradigma da inclusão reconhece as diferenças humanas como normais e prega a necessidade de uma reforma educacional capaz de superar as desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal e social e promover uma educação de qualidade para todas as crianças (Mendes, 2006). E para isso torna-se imprescindível interagir com todos os agentes escolares, pois para que a inclusão se efetive é preciso que a escola toda se envolva, não depende apenas de uma professora específica ou de um gestor, é uma tarefa coletiva que demanda mudanças nas práticas institucionais. Além disso, esse contato com os diferentes atores permite conhecer as múltiplas realidades que compõem o cotidiano escolar e, dessa forma, realizar uma atuação que leve em conta essa multiplicidade e que seja capaz de promover o desenvolvimento humano, que segundo Meira (2003) deve ser o papel do psicólogo, “profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem” (p. 64).

Nesse sentido, quando um dos psicólogos, numa reunião com o professor e o coordenador pedagógico, pontua que em alguns casos realmente era importante realizar um encaminhamento, mas também era preciso olhar para dentro da escola e procurar lá as causas de aquele aluno estar apresentando dificuldades para aprender, pois talvez estivessem relacionadas à forma como a professora ensina, por exemplo, cria-se a oportunidade de analisar a produção desses encaminhamentos, discutindo o tema da exclusão dentro da própria escola. Problematiza-se, assim, a demanda inicial sem necessariamente negar o pedido da coordenadora, abrindo espaço para a reflexão.

Os psicólogos também enfatizaram que apesar de imprescindível, consideraram que o processo de inclusão dos alunos das escolas especiais na rede regular foi muito brusco, não houve a adequada preparação da rede e os professores se queixavam de que não sabiam como lidar com as crianças. Nessa linha, observamos a seguinte fala, na qual o psicólogo expõe esses entraves:

E só o negócio da Educação Inclusiva, elas já falaram isso também, eu acho que foi super importante, que tinha que ser feito porque é a lei, só que eu acho que realmente o processo poderia ter sido um pouco mais cuidadoso. Não acho que tem como preparar ninguém para a inclusão, preparar no sentido de 'olha, vou fazer dez cursos e você vai saber receber um aluno de todos os tipos', não acho que é isso, mas eu acho que uma discussão maior, uma reflexão maior, eu acho que faltou mesmo, que é decorrente também dessa mudança de gestão que é isso que [nome do psicólogo] falou, tinha todo um projeto, aí a pessoa que coordenava saiu, então acabou o projeto?! Aí foi isso, pronto! (psicólogo 01)

Qualquer proposta de Educação Inclusiva não se concretiza apenas com a determinação de uma lei, mas é atravessada por questões de diversas ordens: política, social, cultural, que nos lembram que não basta acolher todas as crianças na escola para que diminua a segregação que marca a história do ensino escolar brasileiro. Mais do que isso, é preciso expor as mazelas do ensino, que ainda necessita de transformações estruturais profundas:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no que diz respeito ao seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem indistintamente, a todos os alunos, com e sem deficiência, oferecendo-lhes condições de acesso, prosseguimento e aproveitamento de seus estudos, sem discriminações e espaços segregados de educação e segundo a capacidade de cada um. (Mantoan, 2007, p. 324)

Assim, favorecer a construção de uma escola inclusiva não é tarefa fácil, é preciso entender não só as necessidades de cada aluno, como também o sofrimento e as dificuldades pelas quais os professores passam em sua profissão, principalmente diante de um cenário de trabalho tão exaustivo como no qual vivem hoje. Os psicólogos apontaram que já ter tido a experiência de trabalhar em sala de aula facilita a compreensão desse campo e dá um peso maior as suas intervenções, que devem incluir a sensibilização de toda a comunidade escolar para que se consiga refletir criticamente a respeito de uma escola que se constituiu obedecendo à lógica da exclusão.

Também foram apontados alguns obstáculos como o fato de alguns professores das SAEs ainda manterem a mesma forma de atuação das classes especiais (especializadas nas deficiências: visual, auditiva, intelectual), e acabarem se recusando a receber em suas salas alunos com outras dificuldades que não aquelas em que são especialistas. Como coloca Abenhaim (2005):

A inclusão dá muito trabalho, ela não permite que o professor, no primeiro dia de aula, já saiba como serão todas as suas aulas naquele ano, quais os assuntos que ele vai ensinar, quais os exercícios que ele vai passar, quais as provas que ele vai fazer sem dar nenhuma importância ao que está acontecendo com seus alunos. Não é possível aceitar a ideia de que aconteça o que acontecer o conteúdo tem que ser dado. (p.51)

Nesse contexto, o psicólogo é chamado a mediar essas situações, com o intuito de favorecer o desenvolvimento do aluno, problematizando a visão e as expectativas do

professor a respeito de seu próprio trabalho. Em mais de uma visita discutiu-se os sentidos das atividades utilizadas pelos professores:

(...) eu acho que as crianças mudaram, não dá para você trabalhar do mesmo jeito que se trabalhava há 20 anos atrás, porque há 20 anos atrás as crianças aprendiam porque elas eram diferentes, hoje em dia a criança já nasce com outros estímulos, com outros interesses, mais ativa e aí o professor chega lá e quer que a criança fique sentadinha, os 40, um atrás do outro, copiando da lousa, muitos alunos copiam e não sabem nem o que aquilo significa, então eu acho – não é o único motivo – mas eu acho que uma das coisas é a prática pedagógica, as estratégias que o professor usa, a gente sugere muito atividades práticas com material concreto, atividades fora da sala de aula quando tem um aluno de inclusão, aí você sempre fala para a professora ‘isso não vai beneficiar só esse aluno, vai beneficiar todo mundo, porque todo mundo vai aprender de uma forma lúdica, vai se interessar, vai se concentrar’, então eu acho que é uma das coisas, é lógico que a gente não pode dizer que é o único fator, eu acho que isso pesa bastante pela experiência que a gente tem nas escolas, infelizmente ainda tem muita professora trabalhando naqueles moldes bem tradicionais. (psicólogo 01)

Observamos nessa fala uma crítica aos métodos muitas vezes empregados pelos professores em sala de aula, que não acompanharam as mudanças ocorridas no ideário educacional. Relacionando com o trecho do diário de campo apresentado, em que aparece um conflito entre professor e gestor justamente por conta de concepções distintas a respeito de atividades propostas aos alunos, podemos pontuar que um dos focos do trabalho do psicólogo escolar deve ser exatamente o de fazer circular entre os educadores os diversos sentidos possíveis da prática pedagógica, questionando os objetivos que se pretende alcançar e permitindo aos educadores se retirarem por alguns momentos do sistema em que estão profundamente imersos para lançarem sobre eles olhares críticos, visualizando-se como atores e transformadores dessa realidade.

5.2. Usos e abusos dos diagnósticos

Esse trecho faz parte da observação realizada durante uma visita da equipe técnica da Secretaria a uma escola de ensino fundamental, na qual alguns casos chamados de “inclusão” estavam sendo acompanhados.

Acomodamo-nos na sala e a coordenadora foi buscar o livro-ata para verificar o que tinha sido conversado na última visita da equipe à escola. A psicóloga lembrou-se que elas tinham conversado com a mãe de uma aluna – Michele (nome fictício). Retomaram então o caso contando que essa menina está na 4ª série, mas ainda não está alfabetizada e parece ter muita dificuldade para aprender qualquer conteúdo – exemplificaram dizendo que se hoje a professora lhe ensina o A-E-I-O-U, no dia seguinte ela não sabe nem dizer o nome das letras. Segundo a coordenadora, ela está na escola há dois anos, sempre teve muitas faltas e apesar da escola já ter conversado com a mãe diversas vezes até agora não conseguiram avançar em nada. Atribuem isso ao fato da mãe não acreditar que a filha tenha algum problema de aprendizagem, sendo apenas preguiçosa e, portanto, não vai atrás de nenhum encaminhamento. Além disso, não se mostra preocupada com o fato de que a filha irá repetir de ano, pelo contrário, parece ser cômoda para ela que a criança seja retida. A coordenadora acha que seria importante a menina passar por alguma avaliação que lhe permita entender por que ela não consegue aprender. A psicóloga pontuou que ao observar a menina em sala de aula e conversando com ela, percebeu que esta desenha muito bem, é bastante comunicativa, interage com as outras crianças e que era preciso então, descobrir qual o seu caminho de aprendizagem. Ela discordou da coordenadora quando esta disse que a menina não aprende e ressaltou que na verdade ela tinha uma maneira diferente de aprender. No último encontro, tinha-se pensado em um encaminhamento para ABD (Associação Brasileira de Dislexia). A coordenadora disse não ter nenhuma suspeita mais fundamentada do que estaria impedido a menina de aprender, mas pelo menos assim descartar-se-ia uma possibilidade (dislexia), podendo-se procurar outras causas. Ela mesma ligou para lá, mas ao informar a mãe que havia uma fila de espera de 2 anos, esta nem quis tentar.

A psicóloga contou que na conversa que tiveram com a mãe, esta lhe pareceu bastante resistente e inconsistente. A supervisora também esteve presente e segundo a psicóloga, ela foi bastante dura, ameaçando a mãe de denunciá-la ao Conselho Tutelar por negligência. Contaram que essa mãe é separada e tem mais dois filhos, um que está no Ensino Médio e quem tem levado a menina à escola ultimamente e uma já casada, que acabou de ter bebê. Já conversaram com o pai da criança, que atribuiu as dificuldades da filha à mãe, que segundo ele seria uma pessoa bastante difícil.

(...)

A fisioterapeuta da equipe perguntou sobre os casos de inclusão da escola. A coordenadora disse que todos estavam bem e que não tinha dificuldade com eles. Brincou dizendo que estes eram os alunos que menos lhe dava trabalho. A fisioterapeuta pediu que ela elencasse quem eram os alunos – pelo o que eu entendi, as técnicas tinham começado a acompanhar aquela escola há pouco tempo, não conhecendo muito bem os alunos. Um dos casos era Carolina (nome fictício), está na 3ª série – adequada para sua idade. A coordenadora contou que ela tomava remédios psiquiátricos e a caracterizou como um caso de TGD/psicose infantil, embora não tenha certeza de que ela tenha sido diagnosticada. Não soube dizer que tipo de

acompanhamento ela está realizando no momento, mas acredita que ela continua tomando remédios, pois não anda mais apresentando alucinações como no ano passado, em que a professora relatava que ela via pipocas caindo do céu e conversava com amigos imaginários.

(...)

A professora contou que desde que começou a dar aula para Carolina, no início do ano, ela não tem apresentado nenhum sintoma mais grave, participa das aulas, copia as lições da lousa no caderno e em alguns momentos se mostra até mais inteligente que as outras crianças, embora se recuse a fazer as atividades em folhas soltas, inclusive as provas (a coordenadora se mostrou surpresa ao saber disso). Contudo, nos últimos tempos começou a ficar agitada toda vez que uma criança pedia para ir ao banheiro, dizendo que ninguém podia sair, ficando na frente da porta. Como a professora tem um contato próximo com a mãe da menina, perguntou-lhe se havia acontecido alguma coisa, mas a mãe não relatou nada de diferente. A professora então tentou explicar para Carolina que as crianças precisavam ir ao banheiro e levou-a junto algumas vezes para tentar tranquilizá-la. Ela acredita que talvez seja uma fase pela qual Carolina está passando e daqui um tempo passa. Também caracterizou a mãe da aluna como bastante protetora.

(...)

A coordenadora não achou o histórico da Carolina e disse que entraria em contato com a mãe da menina para atualizar-se a respeito dos atendimentos que ela tem recebido ou não. Comentou-se a respeito dos laudos das crianças. A psicóloga disse que a questão do diagnóstico na Educação ainda era bastante polêmica, mas em sua opinião considera que dependendo da forma como ele for usado, pode ser de grande ajuda para a escola no trato com a criança, já a coordenadora afirmou que a escola teria o direito de ter acesso ao laudo quando ele existisse. (trechos do diário de campo – 10/11/2010)

A questão do diagnóstico e da avaliação psicológica se faz presente na maioria dos encontros entre psicólogos e educadores, fruto do lugar histórico de avaliadores de crianças dado aos psicólogos no contexto escolar.

Embora a Psicometria tenha sido largamente criticada nos últimos anos, observamos o retorno das explicações biológicas representadas principalmente por rótulos como disléxico e hiperativo, apoiados em “avanços” da Neurociências e da indústria farmacêutica. Na pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997) com profissionais da educação e da saúde, os problemas biológicos das crianças constituem uma das principais justificativas para o não-aprender. Destaca-se a tendência de patologizar etapas de crise normais ao processo de desenvolvimento sendo frequentes as demandas por avaliações e encaminhamentos e a pressão pela medicação dessas crianças.

Contudo, acreditamos que os problemas apresentados pelas crianças são sintomas do funcionamento das relações em que elas vivem, assim, não se trata simplesmente de recusar-se a realizar um diagnóstico, pois esse pedido carrega uma série de intenções por parte de professores, pais, coordenação, é preciso problematizar essa demanda. E problematizar pode ser compreendido enquanto uma busca de efeitos, uma tentativa de libertar o desejo de uma relação que aprisiona e que impede outros acontecimentos, é olhar as diferenças de natureza, as tendências, os derives, é perguntar como as coisas funcionam (Machado, 2004).

No primeiro caso relatado, observamos um conjunto de vozes que vão compondo a situação de não-aprendizagem de Michele: a da escola, da família, do psicólogo, cada um dos atores traz sua versão dos fatos e tem suas hipóteses a respeito das causas que estariam impedindo a criança de aprender – preguiça, personalidade difícil da mãe, desconhecimento sobre a forma singular de cada um aprender, dislexia ou outro distúrbio psicológico. Há de potência nesse caso a preocupação exposta pela escola, representada aqui pela figura da coordenadora, em buscar alternativas para ajudar a criança, abrindo espaço para a intervenção dos técnicos da Secretaria, que por sua vez tem a oportunidade de questionar as diversas versões e ir à raiz do problema.

Nesse quadro é imprescindível incluir as repercussões da política educacional vigente, especialmente a Progressão Continuada, que tem tornado mais invisível o processo de produção da exclusão no interior da escola. Para além das estatísticas que mostram a redução nos índices de evasão e repetência, o que temos presenciado são cada vez mais alunos que chegam ao 5º ano sem estarem alfabetizados, ou seja, são aprovados ano após ano, sem que isso signifique que adquiriram o conhecimento pretendido para cada estágio.

Assim, conhecer a história escolar da criança permitiria concluir que sua dificuldade de aprendizagem é consequência de desastrosas experiências escolares e não fruto de uma doença supostamente congênita ou neurológica. Importantes críticas a respeito da forma como as crianças são avaliadas tem sido feitas, destacando-se o caráter ideológico dos testes, que “historicamente têm servido como elemento a mais para justificar, por um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens” (Moysés e Collares, 1997).

Não se trata de recusar todo e qualquer tipo de processo avaliativo, mas o diagnóstico deve objetivar conhecer o potencial da criança e o processo que ela utiliza para chegar aos resultados, e não apenas as habilidades adquiridas, como comumente é realizado. Na maioria dos casos, o que se observa é a existência de laudos que permitem enxergar somente fragmentos da história de vida dessas crianças, apresentando concepções muito próximas ao senso comum e que em pouco auxiliam na compreensão dos motivos do encaminhamento e das dificuldades desenvolvidas. Mesmo que se constatasse por meio de um psicodiagnóstico que as questões emocionais estivessem interferindo na relação com o conhecimento, impedindo-a de aprender, simplesmente afirmar isso para o professor só iria paralisar a ação pedagógica. Além disso, um laudo pode ter consequências devastadoras para o processo de aprendizagem se entendido como uma verdade absoluta a respeito daquela criança (Souza, 2005).

Nesse sentido, quando a coordenadora afirma ser direito da escola ter acesso aos laudos dos alunos, é importante que o psicólogo escolar busque compreender quais os motivos que levam a valorização desse tipo de documento, que função ele ocupa na construção das práticas pedagógicas e a partir daí iniciar uma discussão com os diversos agentes escolares a respeito dos sentidos que um diagnóstico pode ter no processo de

escolarização de uma criança. Deve ser papel do psicólogo, enquanto agente transformador, pesquisar os bastidores dos pedidos de avaliação e de encaminhamento, as versões dos vários profissionais envolvidos e a história escolar da criança, construindo assim um panorama do contexto no qual a criança está inserida.

Inicialmente, Carolina era vista como um caso de TGD, que não dava muito trabalho. Ao conversar com sua professora, vê-la em sala de aula, novos elementos vão sendo acrescentados a esse quadro e torna-se possível descaracterizar o estereótipo de caso de inclusão. O mesmo acontece com Michele, que chega a 4ª série sem saber ler ou escrever e é tida como um possível caso de dislexia. Esses pretensos diagnósticos vão configurando um caminho de medos, dúvidas, fracassos, no qual a criança vai perdendo sua singularidade, tornando-se mais um caso que se desvia do padrão esperado de desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, necessita de uma avaliação de um especialista. Cabe ao psicólogo escolar, então, quebrar esse ciclo, trazendo a tona os sentidos expressos por seus comportamentos.

Como bem aponta Rocha (1999), o desafio da entrada do psicólogo na escola é a constituição de um campo de intervenção que institua um tempo/espaço de análises coletivas, e isso quer dizer colocar em discussão as formas de organização, os valores e as práticas que estão instituídas no dia-a-dia da escola. A busca deve ser por subjetivar os campos de intervenção, desenvolver uma cultura sobre a temática que se quer trabalhar, potencializando análises e estratégias, e não buscando modelos prontos para serem aplicados como se estivéssemos lidando com a realidade estatística.

Além disso, Machado (2000) destaca a importância de condicionar a possibilidade de qualquer trabalho com os alunos ao fato de a professora que encaminhou a criança participar do mesmo, pois só assim pode-se efetivar a possibilidade de mudanças da queixa escolar. A autora também questiona o seu próprio

trabalho, pois a própria existência de psicólogos na escola intensifica a ideia de ser natural o encaminhamento. Assim, é essencial que o profissional possa refletir sobre o seu papel e seu posicionamento frente aos pedidos de avaliação. Observamos esse movimento no discurso dos psicólogos:

A gente tentava, faz tempo, discutir essas questões, até quando existia o espaço de apoio a gente tinha um texto, até aquele que eu sugeri para a Tânia, enfim, da Souza Patto, um monte de textos que falavam exatamente disso, tinha um que chamava Encaminhoterapia, que dizia que todos os problemas tinham que ser encaminhados. Eu acho que o professor ainda quer muito saber [o diagnóstico] e eu não acho que é um problema ele saber, eu acho que o problema é o uso que se faz do diagnóstico, é essa a questão. Então, quando eu vou conversar com um professor e esse professor quer saber o diagnóstico, o problema não é esse e também a gente sempre coloca: 'olha, a criança pode ter transtorno global do desenvolvimento, mas cada um pode funcionar diferente e mesmo tendo algumas características comuns, podem ter outras diferentes', então eu tento sempre falar isso com o professor, o que eu preciso é conhecer a criança. O nome do que ela tem às vezes me ajuda, às vezes alivia uma ansiedade, às vezes me faz ir buscar informações, às vezes me faz trocar com pessoas que já tiveram essa experiência, mas é assim, é o uso que eu vou fazer disso, se eu sei: 'ah, então ele não aprende porque ele tem isso e acabou, aí eu vou desistir', aí eu sou contra ele saber o diagnóstico, agora se ele pega o diagnóstico para tentar pensar estratégias, conhecer a criança e tentar pensar como eu vou trabalhar com ele já que ele é dessa forma, aí eu sou a favor. Então, eu não sei, aí eu acho que vai muito de cada um, a gente tenta, dependendo do professor, você tenta fazer esse tipo de orientação. (psicóloga 01)

Uma forma de se superar essa demanda do diagnóstico é introduzindo na escola o debate a respeito dos pressupostos ideológicos por trás dos testes, desvelar a visão de mundo que eles carregam, ou seja, uma visão burguesa que defende a continuidade da sociedade capitalista por meio da ilusão da distribuição meritocrática das pessoas pela hierarquia social. Enquanto um profissional comprometido com denúncia da coisificação dos seres humanos, é imprescindível ao psicólogo pensar criticamente as condições em que a Psicologia se faz enquanto ciência e profissão (Patto, 1997).

No entanto, em geral, a formação dos psicólogos é muito restrita, fragmentada e influenciada por teorias psicológicas individualizantes. Historicamente, a Psicologia esteve comprometida com a ordem e o controle, preocupando-se com padrões gerais de comportamento medidos estatisticamente. Assim, torna-se um desafio se desvincular dessa ideologia, o que requer a mudança de olhar, do olhar naturalizante que transforma os sujeitos em objetos:

“Naturalizar”, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia sobre o que fazer, como se existisse algo fora do nosso alcance que nos impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse “a criança que não aprende” em si. Nós nos excluimos assim das práticas e das relações... As relações ficam estagnadas (Machado e Souza, p.42, 2004).

5.3. A produção do fracasso escolar

Esse trecho faz parte da observação realizada durante uma visita da equipe técnica da Secretaria a uma escola de ensino fundamental, no qual estava sendo desenvolvido um trabalho em grupo com os alunos de uma 4ª série.

O psicólogo bateu na porta e foi entrando na sala – tratava-se de uma 4ª série. Cumprimentou a todos e me apresentou. Grande parte da turma – formada por menos de 15 crianças – estava de pé e conversando. Chamou minha atenção um aluno estar sem os sapatos e correndo pela sala, enquanto a professora parecia alheia a tudo a sua volta. Na lousa, estava escrito a data de hoje e uma série de palavras com AL, EL, IL, OL, UL para treinarem a ortografia. No canto direito havia duas frases com os seguintes dizeres (não exatos): o mundo de hoje tem muita violência por causa das drogas e temos que cuidar das nossas escolhas para não irmos para a cadeia.

(...)

A psicóloga explicou a todos que aquele era o terceiro e último encontro que estava sendo feito com a classe. Retomou que nos encontros anteriores as crianças haviam falado sobre como se sentiam em relação àquela turma e contaram um pouco sobre como foram parar naquela sala. Em seguida, pediu para que eles falassem o que tinham aprendido nesses encontros. Todos ficaram calados.

(...)

Os técnicos levantaram um questionamento sobre os alunos estarem preparados para irem para a 5ª série e conseqüentemente, mudarem de colégio. A maioria levantou a mão indicando que não se sentia preparada. Eles comentaram não ter boas referências da 5ª série, que foi caracterizada da seguinte maneira: vários professores e disciplinas, muitos não deixam terminar a lição e já apagam a lousa, medo dos alunos mais velhos. Uma das alunas repetia diversas vezes: “mas vocês nem sabem se vão passar”.

(...)

Tocou o sinal para o intervalo e os técnicos pediram que as crianças voltassem logo. Todas saíram correndo, se atropelando. Eles então comentaram que apesar das conversas anteriores eles continuavam do mesmo jeito, muito imaturas, impulsivas e com uma grande defasagem pedagógica. Disseram estar receosos em relação a como essas crianças conseguirão “sobreviver” (sic) na 5ª série. A professora disse que muita dessas ausências nas aulas, desinteresse nos estudos, bagunça constante é resultado dos pais que não valorizam a escola, que no máximo levam os filhos e pronto. Contou um exemplo de um pai que ao receber a prova da filha com apenas um acerto disse à professora que a criança tinha acertado algo pelo menos, que a situação não era tão ruim. A fonoaudióloga destacou que a observação daquele pai demonstra algo positivo que é reconhecer o que há de bom na filha, por outro lado o psicólogo completou que o problema estava em a expectativa dele ser muito baixa. Outro técnico sugeriu então que se organizasse uma reunião com os pais das crianças. O supervisor ressaltou que a professora tinha autonomia para chamar os pais das crianças sempre que julgasse necessário, que não era preciso ter medo de convocar a mãe e mostrar-lhe sua responsabilidade na educação do filho. A professora disse que já tentou conversar com os pais das crianças, mas na maioria das vezes eles não aparecem. O técnico ponderou que isso acontecia porque os professores só costumam chamar os pais para dar notícias ruins, “dar bronca” e que por isso eles demonstram essa resistência, assim era importante também elogiar as crianças, mostrar suas conquistas. (trechos do diário de campo – 27/10/2010)

Segundo o relato do psicólogo que me acompanhou nessa visita, por causa do número excessivo de alunos nas duas salas de 4ª série daquela escola decidiu-se formar mais uma turma. Contudo, embora inicialmente a ideia fosse formar essa turma aleatoriamente, as professoras das salas escolheram os piores alunos (aqueles com maiores dificuldades e que davam mais trabalho) para formar essa turma. Uma professora, recém-contratada teve que assumir em agosto a nova sala. Na época, houve até comentários na escola sobre terem pena dela por ter que assumir essa turma. Os técnicos iriam fazer um relatório detalhado do que tinham constatado na escola para que a Secretaria de Educação tomasse providências, pois antes da sala ser formada o supervisor conversou com a diretora sobre como esse processo deveria ser feito para evitar exatamente o que acabou acontecendo.

Não se trata aqui de culpabilizar os professores, colocando-os no lugar de carrascos, é preciso compreender o que os leva a tomar esse tipo de atitude e a partir daí trabalhar as conseqüências de suas ações na vida desses alunos. Segundo Machado (2003) o sujeito é feito, ele se engendra em um processo de produção constituído em diferentes campos de forças – expressão entendida enquanto espaços de produção de práticas e de processos de subjetivação. Partindo dessa concepção, ao planejar sua intervenção, é importante que o psicólogo considere esse campo de forças, pois pesquisando esse espaço de produção tem-se acesso não mais a causas meramente individuais ou provenientes da relação professor-aluno, mas às várias práticas nas quais o problema fora engendrado.

Entre elas, Souza (2002) destaca uma série de condições concretas que dificultam a condução das atividades diárias em sala de aula como: classes numerosas que restringem as possibilidades de atenção individualizada, ausência de espaço físico adequado e de materiais pedagógicos diversificados que faz com que as aulas sejam pobres e cansativas, e conseqüentemente o professor fique estressado; e a ausência de práticas institucionais que favoreçam o estabelecimento de um trabalho coletivo e bem articulado entre a equipe que trabalha na escola, que é necessário ao desenvolvimento de um ensino de qualidade. Além disso, a autora também coloca que a rotina inadequada dos professores deixa poucos espaços para atividades de reflexão, estudo e auto-organização.

Assim, o primeiro passo deve ser resgatar as histórias envolvidas, histórias de alunos e de professores, histórias que nem sempre estão aparentes para quem está inserido cotidianamente na estrutura da instituição. Daí a necessidade de um novo olhar, de novas perguntas que possam romper com o que está dado e permitam conhecer como os sujeitos se percebem, se relacionam, tornando possível que algo a mais seja notado,

constituindo um lugar de escuta, onde naquilo que é dito algo possa ser ressignificado (Sayão e Guarido, 2004).

Entendo que esse foi um dos objetivos da equipe ao realizar grupos de conversa com os alunos daquela 4ª série. Buscou-se recuperar a trajetória escolar que levou aqueles alunos a serem rotulados como os piores daquela série e conhecer a versão deles a respeito do seu próprio processo de escolarização, além de suas expectativas para o próximo ano.

É importante destacar que para produzir qualquer mudança nesse cenário é preciso conectar-se com o que pode romper com a cristalização que se constituiu a respeito desses alunos e nesse sentido, o objetivo do trabalho não deve priorizar saber o quanto eles demonstravam saber, mas pesquisar o quanto era possível desenvolver suas potencialidades.

Segundo Machado (2000), se é possível a criança agir e produzir de maneira diferente da que acontece em sala de aula, então não se trata de um problema crônico e individualizado no corpo da criança, mas do fato dela viver num cotidiano escolar que produz a sensação de fracasso e de impotência, e não de desafio, frente ao “não saber”. Quando os professores dizem repetidamente o que devem fazer e não estão fazendo, produz-se o efeito de provar que as crianças são incapazes, imaturas, indisciplinadas, que realmente nada pode funcionar com elas ou ajudá-las a aprender.

Além disso, é preciso considerar que a produção do fracasso escolar está relacionada ao fato da escola estar inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo a própria política pública um de seus determinantes. A reversão desse quadro requer, por parte das políticas educacionais, a resistência aos interesses privatizantes e o compromisso com a construção de uma escola que seja capaz de transmitir o conhecimento com igualdade. Contudo, o que temos observado é a

responsabilização ora do aluno e da sua família, ora do professor, sempre de maneira descontextualizada e fragmentada.

Em meio a esse cenário, aparecem muitas queixas da professora: dos inúmeros projetos propostos pela Secretaria, dos quais ela não dá conta, do desconhecimento dos pais sobre as atividades realizadas pelos filhos na escola e não colaboração desses em suas propostas (cobrança de deveres de casa e comparecimento em reuniões), dos alunos que não se comportam, faltam excessivamente e não fazem as atividades. Acolhendo essas queixas e legitimando-as, é possível demonstrar a necessidade de compreender as raízes de tais comportamentos e atitudes das famílias, dos alunos e inclusive do sistema educacional. Muito mais do que aplacar suas queixas com justificativas reducionistas, é preciso questionar as concepções que a professora construiu a respeito de seus alunos e de suas famílias, apontando as relações de poder que atravessam e constituem seu discurso:

Uma coisa que eu acho que a gente também atua bastante é tentar fazer com que a escola não tenha aquela visão preconceituosa da família, então assim, o aluno não aprende e o problema é da família: 'mas também olha a família, a família é desestruturada', como era antigamente falado, então eu acho que isso também é um pouco do nosso papel, é fazer a escola pensar que se a gente for culpabilizar só a família, o aluno não aprende só por causa da família e se isentar de uma responsabilidade que é da escola, eu acho muito complicado. Eu acho que tem sim, lógico, coisas que interferem, é lógico, o indivíduo está dentro da família, o que ele passa no contexto social vai interferir na escola, mas eu acho que é usar isso não para justificar, mas para tentar pensar: então com este aluno talvez eu tenha que propor outras coisas, fazer outras atividades, ir por um outro caminho para que ele possa aprender, porque senão eu acho que fica muito essa coisa: 'ah, o problema é da família e acabou' e pára aí, e fica essa coisa de culpabilizar, achar um culpado e eu acho que é o que a gente estava falando, não tem apenas uma questão, são vários fatores e eu acho que a função da escola é reconhecer que hoje em dia, cada vez mais, a gente vai trabalhar com as diferenças e é aprender a lidar com essas diferenças porque a gente não sabe mesmo, a gente também aprendeu em uma época, estudou numa época que era todo mundo quadrado, quem não aprendesse daquele jeito estava fora. Então eu acho que é rever

o papel de escola, rever o papel de gestores, rever o papel de professora, de criança. (psicólogo 01)

A partir de sua experiência, Machado (2000) observa ser muito comum os pais não comparecem ao chamado da escola, pois já sabem que irão ouvir as mesmas queixas em relação aos filhos e as mesmas orientações do que deve ser feito, orientações essas que na maioria das vezes estão totalmente descoladas de suas realidades. Isso também nos remete a questão de como se dá a participação dos pais na escola, que muitas vezes ficam de fora das decisões sobre a vida escolar de seus filhos – como provavelmente ficaram quando foi construída essa classe – e se submetem passivamente às explicações dadas pelos gestores.

Entretanto, é importante estar atento para que o psicólogo não assuma o papel daquele que sabe e irá dizer o que o professor deve fazer, tirando sua autonomia e transformando-o num mero executor de tarefas. Ao excluir o professor do processo de construção da sua própria atuação e trabalhar numa lógica remediativa, o psicólogo favorece com que o professor reproduza os mecanismos de segregação existentes na escola e justifique pela diferença de dons ou de esforço pessoais, e não pelas condições socialmente condicionadas, as diferenças de desempenho dos alunos e dos demais colegas (Bourdieu, 1998).

Nesse sentido, a desconstrução dessas concepções – tanto da visão preconceituosa do professor em relação ao seu alunado como do próprio psicólogo a respeito do professor – é o grande desafio, já que propostas de transformação da realidade, seja no âmbito educacional ou em qualquer outro, somente são possíveis se os indivíduos se perceberem como partes integrantes e ativas em seus sistemas de ação cotidiana.

A viabilização de qualquer proposta de Psicologia Escolar que envolva o professor necessita de uma parceria com este, e deve buscar a compreensão de que essa

relação, assim como qualquer outra que se refira a uma dinâmica intersubjetiva, é necessariamente dialética. A partilha de experiências no encontro entre o professor e o psicólogo escolar deve contribuir para o processo ensino-aprendizagem bem como propiciar o desenvolvimento de estratégias capazes de auxiliar o professor a lidar com os desafios colocados em sua prática e com a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana das escolas.

5.4. Investindo na formação de professores

Essa sequencia faz parte da observação realizada durante uma visita do psicólogo a uma creche, após visitas anteriores, seu objetivo era verificar os efeitos de suas intervenções.

Assim que saímos da sala, o psicólogo me explicou que na última visita àquela escola ele tinha presenciado as crianças do berçário amarradas nos cadeirões e feito orientações às professoras e agora iria dar uma olhada (meio de surpresa) nas salas para saber como andavam as coisas.

A primeira sala que entramos era do B2 (berçário). Os cadeirões estavam do lado de fora e a maioria das crianças estavam sentadas no chão assistindo ao desenho do Backyardigans. Uma das professoras estava sentada com duas crianças no colo e as outras duas estavam de pé, tentando manter as crianças quietas.

Fomos para a sala ao lado B1. As crianças estavam nos cadeirões formando um semicírculo e de frente para a TV, na qual estava passando algum programa com palhaços e música. Uma das professoras estava perto da mesa, em pé, com uma caderneta na mão, como se estivesse lendo algo. A outra estava dando banho numa das crianças. A psicóloga perguntou por que as crianças não poderiam ficar no chão e a professora disse que não daria conta de cuidar de todas sozinha, pois as crianças se batem e mordem uma as outras, por isso elas estavam nos cadeirões naquele momento específico.

(...)

Encontramos novamente com a vice-diretora, que veio conversar conosco. Dirigimo-nos para sua sala e o psicólogo perguntou como ela estava se sentindo ali na escola, pois ela havia assumido o cargo há cerca de 2 meses. A vice-diretora disse que estava gostando, que da parte administrativa conhecia tudo, mas ainda estava se adaptando ao esquema de uma CEMEI e de como trabalhar com crianças pequenas. Também comentou que não se sentia tão acolhida como esperava, mas estava tentando se aproximar mais dos professores, crianças e pais, pois preza muito esse contato.

Depois, o psicólogo foi lhe contando o que tinha observado pela escola. Ao falar sobre os cadeirões, a vice-diretora contou que desde que a equipe técnica lhe alertou sobre isso ela tem passado diariamente nas salas para observar. Numa dessas ocasiões, viu as crianças presas

aos cadeirões e questionou a professora. Esta disse que iria lhe mostrar por que fazia isso e soltou uma das crianças que imediatamente levantou-se e começou a balançar o cadeirão. A professora apontou o risco de elas caírem e que usava o cadeirão apenas para o momento de alimentação, evitando que as crianças colocassem a comida uma na boca da outra ou derramassem o suco na cabeça do colega. A vice-diretora se mostrou convencida pela argumentação da professora e pontuou que não queria ser a responsável pelo fato de alguma criança se machucar. O psicólogo destacou que entendia o lado das professoras, que a culpa não era totalmente delas, mas que era preciso esclarecer quais as necessidades de uma criança, o que é ser criança e era por isso que ela planejava marcar um momento de discussão com todas as professoras. A vice-diretora acrescentou que também via as professoras deixando as crianças mais soltas, levando-as para fora da sala, inclusive no espaço ao ar livre, sendo que um deles ficava em frente a sua sala e naquele momento a turma do B2 estava lá.

(...)

Elas tentaram fechar a agenda de visitas desse ano e a psicóloga disse que pretendia organizar para fevereiro um trabalho com as professoras da creche para o acolhimento inicial das crianças e acompanhar mais de perto o processo de adaptação. Elas reforçaram a importância da parceria tanto entre os gestores e o corpo docente quanto com o corpo técnico. (trechos do diário de campo – 24/11/2010)

Essa cena nos remete a toda uma discussão a respeito do papel da Educação Infantil e da crítica ao atendimento assistencialista oferecido à criança de 0 a 6 anos. O debate sobre a dicotomia entre “educar” e “cuidar” culminou com o reconhecimento do dever do Estado e do direito da criança de receber um atendimento qualificado que vise ao seu desenvolvimento integral e com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, vindo a mesma a constituir um nível de ensino na LDB (1996)¹². Contudo, não iremos nos estender nessa questão no momento, o que nos cabe analisar é a contribuição do psicólogo escolar nesse contexto, isto é, como sua atuação pode ajudar na construção das especificidades do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil e especialmente os desafios de se pensar a formação dos profissionais que atuam nessas instituições.

Oliveira (2001) cita uma série de estudos que apontam a importância da formação dos profissionais para a qualidade do trabalho com a criança nessa faixa etária e não só da formação inicial, mas também a relevância de um processo contínuo de

¹² Para saber mais ver Moysés Kuhlmann Jr., *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

desenvolvimento profissional e de reflexão permanente da prática. A autora ainda ressalta que esse processo deve considerar os valores, crenças, experiências e conhecimentos construídos dentro e fora do ambiente escolar pelos professores.

Ao se deparar com crianças presas aos cadeirões, o primeiro movimento do psicólogo foi questionar os objetivos daquela prática, relacionando-a aos aspectos do desenvolvimento infantil, e realizando então orientações aos professores. Entretanto, ao voltar naquelas salas e não observar o resultado esperado para sua intervenção, o psicólogo foi se dando conta da complexidade envolvida no uso dos cadeirões, não se tratava simplesmente de colocar ou não as crianças sentadas lá, mas seu uso expressava determinadas concepções a respeito de desenvolvimento e do trabalho educativo a ser efetivado naquele contexto. Como nos alerta Machado (2003), é preciso estar atento ao desafio de não gerar impotências ao culpabilizar os educadores quando os mesmos não seguem as orientações propostas. Assim, a autora ressalta a importância de conhecer a fundo o funcionamento das práticas realizadas a fim de criar um projeto que afete a produção da situação que se pretende mudar.

Nesse sentido, o psicólogo busca novas alternativas para sua atuação e vislumbra a realização de um momento formativo com os professores como saída para trabalhar não só essa situação, mas também outras questões como o processo de adaptação das crianças ingressantes na creche.

Conforme indica Facci (2009), para que o professor consiga ter clareza da função da escola no processo de humanização dos alunos, é necessário um aprofundamento teórico, pois somente se apropriando dos conhecimentos produzidos pelo homem, ou seja, antes sendo humanizado, poderá humanizar o aluno. Com esse intuito, a autora propõe a utilização dos espaços de formação para cumprir essa função, nos quais se pode tratar de temas como: o fracasso escolar, as queixas escolares, a

periodização do desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc.

Os psicólogos que participaram da pesquisa alegaram sentirem falta de desenvolver uma atuação que não fique apenas *apagando incêndio* (sic), ou seja, resolvendo problemas depois que eles acontecem, mas intervenções que envolvam, principalmente os professores, de forma mais coletiva e participativa, assim como eram realizadas, há alguns anos atrás por essa mesma equipe, as oficinas temáticas, cujo objetivo era exatamente o de abrir um espaço de reflexão fora do ambiente de sala de aula e que pudesse ampliar a discussão entre os próprios professores a respeito da prática pedagógica. Contudo, com a nova proposta de trabalho, acabou-se por priorizar as visitas de assessoria às escolas. Ao avaliar esse processo, um dos psicólogos pontua que:

(...) quando a gente pensou nas oficinas foi exatamente o que aconteceu com você, a gente passou por isso e falou 'isso não está dando certo', isso não quer dizer que as oficinas também davam conta, a gente sabe disso, na verdade a gente ainda não achou uma fórmula que seria o ideal, porque o que acontecia nas oficinas: nós temos 150 e tantas escolas, vinham 20 pessoas, 30 pessoas, uma de cada escola, então aí você vai falar: 'os professoras estavam contentes?', quem vinha estava, se você pegar a avaliação, a gente tem tudo guardado. (...) Mas era pouca gente mesmo e eu acho que aí não dava conta, como também as visitas não davam conta e passavam casos como esse que você estava falando, porque se eu vou lá e a diretora me fala do Joãozinho que estava quebrando tudo, eu fico falando a manhã inteira do Joãozinho e não olho para a menina que está lá sem aprender, então eu acho que na verdade a gente ainda realmente não tem uma fórmula. A gente só fala que as oficinas foram interessantes, eu, na minha opinião, eu não falo do coletivo, agora eu acho ótimo se a gente pensar em outra forma de fazer um projeto dentro da escola, eu fico pensando sempre qual é o objetivo, é sair do foco da criança e fazer todo mundo refletir, eu acho que é isso. (psicólogo 01)

Destaca-se aqui a angústia do profissional frente ao desafio de construir uma forma de trabalho coerente com as necessidades apresentadas e observadas na rede de ensino e que possa contribuir com a prática docente.

Ao longo das visitas de acompanhamento do trabalho dos psicólogos nas escolas, era comum ouvir comentários sobre os grandes investimentos que a prefeitura do município tem feito na compra de materiais e na realização de cursos para os professores, contudo, não se tem visto em termos de resultados concretos os efeitos desses investimentos. Cabe então a questão, que tipo de capacitação os professores realmente precisam? Será que as formações oferecidas vão ao encontro das necessidades vividas pelo professor no cotidiano escolar?

É recorrente o discurso da necessidade de qualificação e treinamento do professor, que se insere na lógica da incompetência, ou seja, em função de sua má-formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares e a única, ou a principal ação a ser perseguida seria melhorar a competência dos professores. Essa linha de argumentação aponta como saída para a superação do fracasso escolar oferecer cursos de formação continuada aos professores com vistas a sanar suas deficiências de formação inicial. Agora não seriam mais as crianças e suas famílias os culpados e incompetentes, mas sim os professores (Souza, 2006).

Buscando se defender desse rótulo de incompetente e na tentativa de lidar com a permanente situação de frustração e de falta de prazer em sua atividade docente, Andaló (1995)¹³ apontou em sua pesquisa para o fato dos professores utilizarem como estratégia de sobrevivência a resistência aos cursos de formação e a colocação da responsabilidade em outrem, culpabilizando os alunos, suas famílias, a direção e o Estado pelas

¹³ Andaló publica essa pesquisa, que foi sua tese de Doutorado, no livro *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes, 1995.

problemáticas condições de ensino. Além dos docentes, esse mecanismo atravessa todos os níveis do sistema, de modo que ninguém assume a parte da responsabilidade que lhe cabe e faz de conta que cumpre o seu papel. Os próprios psicólogos reproduzem essa estrutura ao proporem discussões desconectadas das necessidades do cotidiano escolar e ao interpretarem como mera acomodação o aparente desinteresse de muitos professores:

É isso que eu estou falando, eles têm muito essa prática, assim 'olha, quem são vocês para vim aqui para falar alguma coisa sobre o trabalho do professor, quem são vocês?', então eu acho que o maior problema para mim é esse professor mais resistente, esse mais resistente somado a um coordenador que também é resistente a repensar, a refletir aquela prática, eu acho difícil, aí eu acho que tem que começar pelas beiradas talvez, é conversar com todo mundo, é fazer aquele trabalho mais que eu comentei de oficina ali com a escola, de reflexão para que a pessoa vá aos poucos desconstruindo aquele modelo de atuação e aí não é uma coisa rápida. (psicólogo 04)

Nesse sentido, a autora enfatiza que é preciso repensar a formação docente e romper tanto com perspectivas cristalizadas e naturalizadas que se constituem em estereótipos e preconceitos sobre os professores como com visões idealizadas sobre a Educação, que geram a imposição de padrões de ação muito distantes da realidade das escolas.

Patto (1990) propõe um trabalho permanente com os professores a ser desenvolvido nas escolas, com participação voluntária em pequenos grupos coordenados por um “profissional qualificado”, que não esteja preocupado em transmitir teorias para melhorar a capacidade técnica dos professores, mas que seja capaz de um certo tipo de escuta e interlocução.

Eu acho que isso que você está falando é uma das nossas funções, porque quando você vai à escola, o professor acha que o especialista vai trazer a solução e às vezes ele mesmo tem a solução só que ele não acredita nisso, ou ele acha que tem uma coisa muito diferente para se fazer e a gente fala 'mas você já está fazendo' e isso a gente sempre fazia também e faz quando o professor fala 'ah, mas você como especialista', 'mas tudo o

que você está falando você percebeu no seu dia-a-dia, você que conhece o seu aluno, você que está todo dia com ele'. Eu acho que uma das funções do psicólogo nessa hora que você vai à visita é tentar devolver um pouco disso para o professor, para ele se empoderar de uma função que eu acho super importante do professor, às vezes ele sabe muito mais que qualquer outra pessoa, só que às vezes ele não se sente capaz de falar 'olha, eu acho que é isso, isso e isso e eu vou fazer assim, assim, assim', ele acha que precisa vir alguém de fora para falar aquilo para ele. (psicólogo 01)

Segundo Souza (2006) diversas pesquisas vêm criticando amplamente as abordagens clássicas de formação continuada, no formato de pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e congêneres. Avaliações revelaram quão limitados são os impactos dessas atividades na qualidade do ensino. O que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área é que as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza.

Seguindo nessa mesma linha, Catani (1997) faz uma forte crítica à tradição científico-pedagógica, que ao tratar do ensino de professores levou à aceitação de teorias e à aplicação de técnicas de forma acrítica, desvalorizando toda a experiência acumulada durante anos de trabalho do professor, considerando-as ultrapassadas, sem valor científico e, portanto, descartáveis. Correia (2003) também destaca o perigo das concepções utilitarista de formação, que acabam por valorizar metodologias que servem aos interesses do mundo empresarial em detrimento da construção de uma consciência crítica da realidade. Assim, mais do que transmitir novos conhecimentos, os autores defendem uma formação mais ampla de maneira a articular as teorias científicas com o contexto social e as experiências individuais do professor, possibilitando ao docente refletir sobre as suas experiências formadoras, recontextualizá-las e projetá-las no futuro:

Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação. (Correia, 2003, p. 37)

Torna-se então necessária uma nova cultura de formação de professores, criando condições de discussão nas quais os educadores se constituam enquanto sujeitos ativos, responsáveis pela própria história e pela pesquisa sobre sua prática. Os formadores devem estar implicados em planejar ações de cunho reflexivo por meio das quais os professores possam perceber como incorporam os elementos trazidos pela teoria, pelas experiências do dia-a-dia em sala de aula e pelas representações do papel do docente, do aluno, da Educação, que antecedem a sua entrada na escola e perpassa toda sua atuação (Catani, 1997).

Eu acho que é isso que a gente tenta muito fazer, eu acho que é mudar essa visão, não é que o professor tem que mudar, a gente fala nele porque ele não está aqui, mas é mostrar que ele pode, que ele sabe, porque muitas vezes ele não sabe disso (...) eu acho que é mudar um pouco essa percepção de que o trabalho dele não é importante, acho que é mostrar o quanto é importante o trabalho dele e eu acho que mostrar através mesmo das atividades, do trabalho que ele desenvolve no dia-a-dia dele, não é possível que ele não faça nada direito, que não dê nada certo, eu não acredito nisso, então eu acho, talvez o nosso papel seja muito... eu tento, eu tomo muito cuidado com isso, fazer todo mundo participar, todo mundo falar, ver como dá para adequar com outro, isso é muito legal, isso é trabalhar em conjunto. E eu acho que a gente começar a perceber que o trabalho é importante para vida da gente e para a vida daquele com quem a gente está trabalhando, a gente pode mudar uma história assim... (psicólogo 02)

Nesse cenário, observa-se a possibilidade de uma atuação que privilegia a parceria com os educadores e a potencialização do fazer pedagógico por meio da apropriação da multiplicidade de fatores que marcam e constituem a identidade do professor. O trabalho realizado pelo psicólogo no interior da instituição escolar deve

propiciar a criação de um ambiente dotado de apoio mútuo, no qual as decisões e responsabilidades são partilhadas e os objetivos são comuns, contribuindo para elevar a motivação e o empenho dos professores e conseqüentemente o aprendizado dos alunos (Sergiovanni, 2004).

Nessa mesma linha, Galdini e Aguiar (2003) defendem um trabalho de intervenção capaz de romper com o cotidiano e com compreensões rasteiras sobre a relação professor-aluno e que possibilite a reflexão, a ressignificação e, assim a produção de novos sentidos sobre “a vivência de ser professor” (pg. 91). As autoras entendem o professor como um ser histórico e social, que tem tanto a possibilidade de reproduzir concepções e práticas como de transformá-las, sendo que o desafio está em realizar um trabalho de formação de professores que realmente acarrete mudanças nas suas formas de agir e pensar e o faça refletir criticamente sobre o ensino e o contexto social no qual ele acontece.

Zibetti e Souza (2007) partem do pressuposto de que é preciso conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica para poder construir propostas formativas articuladas com esses saberes e que contribuam para questionar e alimentar as práticas os professores, valorizando-os como produtores de conhecimentos. Também ressaltam ser necessário que o formador reconheça seus próprios modelos pedagógicos e observe como os docentes articulam e interpretam suas mais variadas experiências formativas. Como destacam as autoras:

Por isso, na prática docente, muitas vezes coexistem diferentes propostas pedagógicas que foram veiculadas em momentos diferentes da história da Educação. Propostas estas apropriadas de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que esses profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação. Práticas estas que não podem ser ignoradas nos processos formativos, pois se constituem as bases das novas apropriações. (p. 260)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa buscou-se compreender os desafios e as possibilidades presentes no processo de construção de uma atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica no âmbito do ensino público. A proposta era analisar as práticas desenvolvidas por um grupo de psicólogos de um determinado município, não somente com o intuito de conhecê-las, mas também objetivando apontar elementos que pudessem contribuir para o trabalho de outros profissionais.

Após mais de 30 anos do início de um movimento de crítica aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar, que teve início no Brasil com os trabalhos de Patto (1984; 1990), vivemos um momento histórico no qual há uma preocupação com a disseminação dos conhecimentos produzidos pela academia e até podemos verificar a tendência de se abordar a Psicologia sob uma visão crítica e comprometida com transformação da realidade. Contudo, concordamos com Meira (2000) quando ela afirma que "é preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la" (p. 54). Ou seja, é preciso uma fundamentação teórica que permita não só anunciar uma visão crítica, mas ter o entendimento dos aspectos necessários para empreender ações numa sociedade povoada de contradições.

Assim sendo, partimos para o campo procurando ir além do discurso dos psicólogos e buscando observar em seu *lócus* de trabalho como seria possível efetivar uma atuação comprometida com a humanização dos indivíduos e com a problematização das múltiplas determinações do fracasso escolar.

Segundo Dazzani (2010), três aspectos podem caracterizar a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional para a democratização da Educação: a) formação do

psicólogo – pautada num projeto acadêmico que privilegie uma formação ampla, crítica, interdisciplinar e o envolvimento prático com as situações cotidianas escolares; b) formação inicial e continuada do professor – levando aos educadores a compreenderem as dinâmicas das relações envolvidas no processo de escolarização e favorecendo a constituição de estratégias pedagógicas mais eficientes; c) pesquisa em Psicologia – voltada para a investigação de problemas concretos, permitindo assim avançar na complexidade dos fenômenos que constituem a instituição escolar e contribuindo para o surgimento de novos modelos de atuação.

Pode-se dizer que se buscou ao longo da pesquisa contemplar esses aspectos investigando, na prática cotidiana dos psicólogos, concepções advindas da sua formação que influenciaram seu modo de trabalho assim como aquelas que influenciaram o trabalho de professores e gestores a partir das formações que lhe foram oferecidas.

Ao analisar a história do serviço de psicologia na secretaria de Educação do município pesquisado observa-se a participação ativa dos psicólogos na sua constituição e reestruturação. Esse comprometimento se torna visível nas discussões a respeito dos modelos de atendimento à queixa escolar e na luta por melhores condições de trabalho. Além disso, observa-se uma forte associação dos objetivos do serviço com o tema da inclusão escolar de crianças com deficiência, o que desde o início produziu um viés no olhar da rede de ensino para esse psicólogo, assim como trouxe para o interior da escola o debate sobre a construção de uma Educação pautada nos princípios inclusivos. Com efeito, os psicólogos afirmaram que o trabalho educacional com a deficiência não é tarefa fácil, exige que a escola reveja sua tendência à padronização, seus métodos de ensino e considerem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Exige também que os próprios psicólogos revejam seus preconceitos, modalidades de atuação e

reconheçam que os sujeitos são capazes de transformar a si e a realidade em que estão inseridos.

Em relação ao serviço, também chama-nos a atenção a busca por desenvolver um trabalho multiprofissional no âmbito da Educação, algo inovador nesse campo. As questões que surgem dos embates entre as diferentes visões dos profissionais a respeito do que acontece na escola contribuem para o enriquecimento do trabalho, ao mesmo tempo em que trazem alguns desafios, pois nem sempre as concepções sobre o papel da escola e da família são partilhadas e os próprios profissionais têm dúvidas sobre a especificidade de sua função ao intervir no processo de escolarização.

Sobre o vínculo de trabalho, se por um lado, fazer parte do quadro da secretaria de Educação e não estar subordinado a uma escola específica permite que haja uma visão mais global da rede de ensino e cria a oportunidade do psicólogo ter um olhar para as escolas como parte integrante desse contexto, mas não totalmente imerso nele – podendo assim ter maior autonomia para desenvolver seu trabalho – por outro lado, traz outras demandas: é preciso adaptar-se às mudanças de gestão, às políticas públicas priorizadas por cada direção, aos parceiros – como ONGs e outras instituições, que muitas vezes, mesmo desconhecendo a realidade concreta do trabalho, acabam ditando suas diretrizes.

Ao analisar as práticas desenvolvidas pelo grupo pesquisado podem-se destacar alguns elementos coerentes com a perspectiva crítica, entre eles:

- promover espaços reflexivos no cotidiano escolar, que possam produzir quebras na rotina e na visão estereotipada sobre os alunos e professoras;
- favorecer o comprometimento de todos os atores (aluno, professor, família, trio gestor) que estão envolvidos no processo de escolarização;

- facilitar a implementação e a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva;
- investir na formação docente, considerando a importância dos saberes dos professores articulados à teoria, permitindo-lhes rever sua prática pedagógica;
- desenvolver um trabalho interdisciplinar, que contemple as dimensões social, psíquica e biológica do ser humano,
- possibilitar o desenvolvimento de relações humanas saudáveis, pautadas nos respeito a diversidade.

Também se podem elencar alguns desafios à concretização dessa atuação, como:

- escassez de espaços de intervenção mais coletivos, nos quais professores e gestores possam trocar experiências e produzir juntos reflexões sobre sua prática;
- ausência de reuniões entre a própria equipe técnica, para além das subequipes, em que o trabalho possa ser construído e avaliado de forma participativa;
- os limites impostos pelo serviço público, como mudanças de gestão ou dos modelos de trabalho de forma autoritária e repentina;
- divergências de expectativas em relação as propostas de trabalho de psicólogos por parte de professores e/ou gestores, que ainda esperam uma atuação clínica do psicólogo na Educação.

Na trajetória da pesquisa, questões sobre a avaliação e diagnóstico perpassaram os diálogos entre psicólogos e educadores. Embora já não homogênea, ainda é comum a representação social da profissão centrada no modelo clínico e este fato exige dos profissionais de psicologia maior empenho em explicitar aos professores novas

possibilidades de compreensão e de atendimento da queixa escolar. Além disso, as contradições entre as práticas educativas e as efetivas demandas dos alunos na atualidade requerem do psicólogo ações capazes de romper com concepções mais tradicionais de Educação e que levem ao redirecionamento das estratégias pedagógicas.

Como aponta Marinho-Araújo e Almeida (2006), a especificidade da atuação psicológica no contexto escolar requer a construção de um perfil profissional que carrega as seguintes características: construção da capacidade de iniciativa e autonomia frente a situações de conflito; profunda clareza entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; postura crítica e reflexiva acerca do homem e da sociedade; a busca constante de fundamentação para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação; comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora.

Diante do exposto, torna-se fundamental pensarmos sobre a formação do psicólogo escolar, e não só a inicial, mas também a continuada, a fim de que os profissionais se apropriem das discussões teóricas mais recentes e possam discuti-las a partir da sua realidade. Toda formação deve ter como base o tripé pesquisa – ação – reflexão, superando assim a dicotomia teoria e prática. Dessa forma, como ressalta Guzzo, Costa, Sant’ana (2009), a presença de estágios supervisionadas na grade curricular dos cursos de graduação é de grande importância para o desenvolvimento futuro de uma prática contextualizada e de uma escuta acurada para a compreensão do cotidiano escolar, pois possibilita viver a experiência subjetiva de tornar-se profissional.

Além disso, deve fazer parte desse processo de formação, a supervisão, isto é, a possibilidade de troca com interlocutores externos, o que favorece a ampliação do olhar para a instituição escolar e a elaboração de projetos.

Trata-se, portanto, de uma responsabilidade da universidade propiciar aos profissionais tanto um ensino inicial de qualidade, que permita ao futuro psicólogo desenvolver as habilidades e competências necessárias quanto oferecer oportunidades de extensão, de especialização e de assessoria ao seu trabalho.

Consideramos que esta pesquisa é apenas mais uma contribuição para o entendimento da constituição das práticas profissionais da Psicologia no campo da Educação, não esgotando as possibilidades de investigação do fenômeno em questão, nem tampouco de reflexão acerca do papel do psicólogo escolar frente ao atual panorama da Educação brasileira. Não podemos mais admitir o desrespeito aos direitos mais básicos das crianças, promulgados há mais de 20 anos no Estatuto da Criança e do Adolescente, não podemos aceitar mais tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas, excluídas, privadas do acesso ao conhecimento. É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional e cabe ao psicólogo lutar pela legitimação do seu espaço e do seu lugar dentro das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- Abenham, E. (2005) Os caminhos da inclusão: breve histórico. In Machado, A. M. [et al.] *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 39-53.
- Ainscow, M. (1997) Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 11-32.
- Anache, A. A. (2005) O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em face da inclusão. In Martinez, A. M. (org). *Psicologia escolar e compromisso Social*. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 115-133.
- Angelucci, C. B. (2006) A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. In Viégas, L. de S.; Angelucci, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 187-228.
- Andaló, C. S. A. (1995) *Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: vozes.
- André, M. E. D. A. (1995) *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.
- Antunes, M. A. M. (2003) Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. (orgs.) *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 139-168.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010) Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 27 (3): 393-402.
- Bardin, L. (2000) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Baremlitt, G. (org.) (1984) *O inconsciente institucional*. Petrópolis: Vozes.
- Bleger, J. (1984) *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. São Paulo: Artes Médicas.
- Bock, A. M. B. (2003) Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. A. (1998) Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A. e Catani, A. (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64.
- Brasil. *Lei federal N° 4.119 de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4119.htm. Acesso em março de 2011.
- Brasil. *Lei federal N° 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em junho de 2011.
- Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB nº 2/01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em março de 2011.
- Brasil. (2007) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Portaria Ministerial nº 555. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em março de 2011.
- Caldas, R. F. L. (2005) Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*. 7(1): 21-33.
- Camargo-Borges, C.; Cardoso, C. L. (2005) A Psicologia e a estratégia saúde da família: compondo saberes e fazeres. *Psicologia & Sociedade*. 17(2): 26-32.
- Campos, H. R.; Jucá, M. R. B. L. (2006) O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In Almeida, S. F. C. (org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*. Campinas: Alínea, p. 37-56.
- Catani, D. B. et al. (1997) História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: Catani, D. B. [et al]. (orgs) *Docência, Memória e Gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, p. 15-48.

- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Correia, J. A. (2003) Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: Canário, R. (org) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, p. 15-41.
- Crochik, J. L. (2006) *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Editorial.
- Cruces, A. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. In Martinez, A. M. (org.) *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, p. 47-65.
- Cruces, A. V. V. (2006) Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In Almeida, S. F. C. (org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*. Campinas: Alínea, p. 17-36.
- Dazzani, M. V. M. (2010) A Psicologia e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 30(2): 362-375.
- Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2007) Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: Meira, M. E. M.; Facci, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 221-248.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, J. (1986) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In Araújo, C. M. M. (org.) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* Campinas, SP: Editora Alínea, p. 107-131.
- Galdini, V.; Aguiar, W. M. J. (2003) Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In Meira, M. E. M.; Antunes, M. (orgs.) *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 87-103.
- Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S.; Sant'ana, I. M. (2009) Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In Araújo, C. M. M. (org.) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* Campinas, SP: Editora Alínea, p. 35-52.

- Joly, M. C. R. A. (2000) A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4(2): 51-55.
- Leonardo, T. (2008) Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2): 431-440.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In Tanamachi, E; Proença, M. Rocha, M. (orgs) *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-Práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 143-167.
- Machado, A. M. (2003) Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê? In. Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. (orgs) *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 63-85.
- Machado, A. M. (2004) *Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed.
- Machado, A. M & Souza, M. P. R. (Orgs.) (2004) *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (2004) As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-50.
- Machado, A. M. (2010) Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) *Dislexia: subsídios para políticas públicas* São Paulo: CRPSP, p. 24-29.
- Mantoan, M. T. E. (2006) Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, V. A. (org.) *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, p.15-30.
- Marinho-Araújo, C. M., Neves, M. M. B. J. (2007) Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, p. 69-87.
- Marinho-Araújo, C. M., Almeida, S. F. C. (2006) Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In Almeida, S. F. C.

- (org.) *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*. Campinas: Alínea, p. 59-82.
- Martinez, A. M. (2005) Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In Martinez, A. M. (org.) *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, p. 95-114.
- Mattos, L. K.; Nuernberg, A. H. (2010) A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. *Rev. bras. educ. espec.* 16(2): 197-214.
- Meira, M. E. M. (2000) Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In Tanamachi, E; Proença, M. Rocha, M. (orgs) *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-Práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-71.
- Meira, M. E. M.; Antunes, M. (orgs.) (2003) *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33): 387-405.
- Moysés, M. A. A.; Collares, C. A. L. (1997) Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1): 66-89.
- Oliveira, S. M. L. (2001) Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em aberto*, 18(73): 89-97.
- Peduzzi, M. (2001) Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. *Revista Saúde Pública*, 35(1): 103-109.
- Patto, M. H. S. (1997) Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1): 47-62.
- Patto, M. H. S. (1999) Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. In Rodrigues, H. C. et al (orgs) *Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: USRJ.
- Patto, M. H. S. (2000) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pfromm Netto, S. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In Wechsler, S. M. (Org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, p. 21-38.
- Rockwell, E. (2009) La experiência etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigues, D. (2006) Dez ideias (mal feitas) sobre educação inclusiva. In Rodrigues, D. (org) *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, p. 299-318.
- Roman, M. D. (1999) Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicologia USP*, 10(2): 153-187.
- São Paulo. *Resolução 95/2000*. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm>. Acesso em: março de 2011.
- Sawaya, S. M. (2002) Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In Oliveira, M. K; Souza, D. T. R; Rego, M. T. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p.197-213.
- Sayão, Y.; Guarido, R. L. (2004) Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-86.
- Sekkel, M. C. (2005) Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva. *Boletim de Psicologia*. LV (122): 43-58.
- Sergiovanni, T. J. (2004) *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Lisboa: Edições ASA, p. 131-151.
- Schmidt, M. L. S. (2008) Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*. 13 (2): 391-398.
- Souza, M. P. R. (2010) *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese (Livre-Docência), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Souza, M. P. R. (2004) As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar. In Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (orgs) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Checchia, A. K. A. (2003) Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. (orgs.) *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.105-137.
- Souza, D. T. R. (2006) Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, 32(3): 477-492.
- Souza, D. T. R. (2002) A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In Oliveira, M. K; Souza, D. T. R; Rego, M. T. (orgs) *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 249-268.
- Tanamachi, E. (2000) Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In Tanamachi, E; Proença, M. Rocha, M. (orgs) *Psicologia e Educação: Desafios Teóricos-Práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 73-103.
- Tanamachi, E., Meira, M. E. M. (2003) A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. (orgs.) *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62.
- Tanamachi, E., Proença, M., Rocha, M. (orgs.) (2000) *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Unesco (1994) Ministério da Educação e Ciência da Espanha. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: CORDE.
- Veiga Neto, A. (2005) Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In Machado, A. M. [et al.] *Psicologia e direitos humanos educação inclusiva - direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 55-70.
- Viégas, L. S. (2006) Regime de Progressão Continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e as concepções de professores. In Viégas, L. de S.; Angelucci, C.

- B. (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 147-186.
- Voltolini, R. (2008) Igualdade e diferenças. In Freller, C. C.; Ferrari, M. A. de L. D.; Sekkel, M. C. *Educação Inclusiva: percursos na educação infantil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 59-75.
- Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zago, N. (2003) A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In Zago, N.; Carvalho, M. P.; Vilela, R. A. T. (orgs) *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Zibetti, M. L. T.; Souza, M. P. R. (2007) Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. São Paulo: *Revista Educação e Pesquisa*, 33(2): 247-262.

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Nos últimos vinte anos, a área de Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido importantes discussões em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional. Diferentes teorias têm produzido diferentes práticas e a demanda pelo serviço é crescente. Contudo, pouco se sabe ainda, do ponto de vista da pesquisa, como os profissionais, que se encontram na rede pública de ensino, têm se apropriado dos conhecimentos produzidos, que práticas têm desenvolvido, que representações possuem do processo educacional, das crianças, das famílias e dos professores com quem trabalham.

Buscando compreender como tem se concretizado no cotidiano escolar a atuação do psicólogo escolar venho propor essa pesquisa em parceria com a Secretaria de Educação do município. Assim, a pesquisadora estará acompanhando os psicólogos do município durante visitas às escolas, reuniões com professores e outras atividades relacionadas a sua função na Secretaria, com o objetivo de identificar e analisar as modalidades de atuação desenvolvidas, especialmente no contexto da Educação Inclusiva.

Consideramos que este trabalho trará contribuições importantes para elaboração de práticas transformadoras, que rompam com os mecanismos de exclusão e construam um ensino de qualidade para todos.

Desde já, agradecemos pela participação e colaboração.

Atenciosamente,

Aline Morais Mizutani Gomes (mestranda)

Profª. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (orientadora)

(Local) _____

(data) _____

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Aline Morais Mizutani Gomes, mestranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, estou realizando um estudo orientado pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, cujo objetivo principal é o de caracterizar as modalidades de atuação que o psicólogo tem desenvolvido na rede pública de ensino e analisar as concepções envolvidas nessas práticas, especialmente no contexto da Educação Inclusiva.

Assim, estamos convidando-o a participar dessa pesquisa em que serão realizadas entrevistas e o acompanhamento de algumas atividades relacionadas a sua função na secretaria como, por exemplo, visitas às escolas, reuniões com professores, visando conhecer melhor a atuação desenvolvida. Neste sentido necessitamos de seu consentimento para utilização de seu depoimento, análise e publicação dos resultados. Seu nome e local de trabalho não serão expostos, mantendo-se o compromisso com sigilo profissional, interessando-nos os dados como um todo e não apenas os depoimentos de forma particular, a menos que seja do seu desejo a divulgação/publicização dos mesmos.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura deste TERMO, 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. Fica claro que a qualquer momento o (a) senhor (a) poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar desse estudo.

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

ANEXO III

Roteiro - entrevista coletiva

A) Políticas Públicas

- Que mudanças a política pública de Educação Inclusiva trouxe para a atuação de vocês no município? Como vocês sentiram a obrigatoriedade de inclusão de todos os alunos na rede regular?
- Quais os maiores obstáculos para a efetivação das políticas públicas de educação e especialmente para a inclusão?
- Quais as vantagens e desvantagens de trabalhar no setor público?

B) Modalidades de Atuação

- Como é trabalhar numa equipe multiprofissional? Quais os maiores desafios?
- Como lidar com as diferentes visões (ideológicas e profissionais) dentro da equipe?
Como se dá a relação com os supervisores?
- Como o trabalho dos psicólogos é recebido nas escolas?
- Como avaliam o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo corpo técnico?

C) Avaliação/ Diagnóstico

- Qual o papel do psicólogo na educação?
- Como ficou a questão dos diagnósticos com a extinção do setor responsável por isso?
- Qual o peso de um diagnóstico para uma intervenção na escola?