UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LUCIANNA RIBEIRO DE LIMA

**Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais:
práticas e desafios**

SÃO PAULO
2015

LUCIANNA RIBEIRO DE LIMA

**Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais:
práticas e desafios**

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a Dra. Marilene Proença
Rebello de Souza

SÃO PAULO

2015

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

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

Lima, Lucianna Ribeiro de.

Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios / Lucianna Ribeiro de Lima; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2015.

294 f.

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

1. Psicologia escolar 2. Psicologia educacional 3. Atuação do psicólogo 4. Colégios de aplicação 5. Escola pública I. Título.

LB1051

Nome: Lima, Lucianna Ribeiro de

Título: Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios

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

Aprovada em: 22/05/2015.

Banca Examinadora

Profª Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

Presidente

Profª. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profª. Dra. Alacir Villa Valle Cruces

Instituição: Universidade Metodista de São Paulo

Profª. Dra. Deborah Rosária Barbosa

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico esta tese:

À minha mãe, Irene, “Ná”, por sempre me incentivar a crescer.

À minha filha, Carolina, que me convida a deitar no chão para ver estrelas no céu.

Ao Gustavo, pelo amor, apoio, companheirismo e paciência nas incontáveis horas de espera.

AGRADECIMENTOS

Mande notícias
Do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando...

Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero...

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai
Pra nunca mais...
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir...

(Nascimento, M. & Brant, F. (2003).
Encontros e despedidas [gravado por Maria
Rita]. In *Maria Rita* [CD]. Manaus: Warner
Music Brasil Ltda.)

Muito tenho a agradecer. Aos meus pais, com quem tive pouco tempo para conviver, mas que são vivos em meu coração! A todos os que participaram de minha história em busca da concretização desse trabalho. À minha mãe, Ná, que me criou com tanto amor e dedicação.

À Marilene Proença Rebello de Souza, minha orientadora, por me receber em seu grupo e me acompanhar com tanta serenidade, competência, amizade e me receber com seu sorriso afetuoso em nossos encontros.

Às professoras da banca de qualificação, prof^a. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira e prof^a. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, pelas ricas contribuições. À prof^a. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, pelas sugestões e apontamentos cuidadosos a cada página do texto nas duas etapas, qualificação e defesa. E aos professores presentes na banca de defesa, prof. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, prof^a Dra. Alacir Villa Valle Cruces, prof^a. Dra. Deborah

Rosária Barbosa por aceitarem participar dessa importante etapa da minha vida profissional. Agradeço, ainda, aos professores que aceitaram compor a banca na qualidade de suplentes.

A todos os psicólogos e diretores dos CA participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

À Universidade Federal de Uberlândia e, em especial, à Escola de Educação Básica (ESEBA), por me possibilitar a realização da qualificação em serviço.

A todos da minha família! Aos meus irmãos Cláudio e José Eduardo, minhas cunhadas Mara e Danielle pelo incentivo. À minha irmã Anamaria por sempre me apoiar, em todos os momentos, trazendo-me tranquilidade e força! À minha irmã Anna Elisa, “Lilow”, por me receber com tanto carinho em sua casa em SP e pelos momentos deliciosos que vivemos juntas. Ao meu cunhado Kenedy, por esbanjar otimismo. Aos meus sobrinhos amados Gui, Thiago, Duda, Nina e Ana Laura, por trazerem alegria.

Ao Gustavo, companheiro desde o início da jornada, assim como nossa amada Carolina, que cresceu juntamente com a escrita da tese e agora completa cinco anos! Muito bom olhar pra trás e vê-los sempre ao meu lado.

Aos meus sogros, Nadir e Celso, pelo apoio sempre, pelas palavras de incentivo e por cuidarem com tanto amor da Carolina, permitindo que eu viajassem tranquila. À minha cunhada Karina, por me ajudar em vários momentos e me apresentar ao “Mendeley”.

À Fanny, que me acompanhou por tantos anos com sua escuta atenta e acolhedora.

À profª Elizabet Rezende de Faria, diretora da ESEBA/UFU, pelo apoio, incentivo e amizade.

À Liliane, por compartilhar sonhos, pelo apoio incondicional e por nossa amizade valiosa.

A todos os meus companheiros de luta, psicólogos e pedagogos que compõem a nossa equipe na ESEBA, Liliane, Juliene, Klênio, Cláudia, Lavine e Priscila. E também àqueles que passaram por lá e deixaram suas marcas.

À Analúcia pelo incentivo, amizade e apoio, sobretudo, na fase da seleção para o doutorado. A todos meus colegas da ESEBA, professores e técnicos, pela parceria construída. Aos professores do Instituto de Psicologia da UFU que acreditam na importância da Psicologia Escolar, de modo especial aos que me acompanharam desde o início, por quem tenho grande respeito e admiração: Maria José (Zezé), Silvia Maria e Paula Cristina.

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

Aos colegas de orientação, pelas oportunidades de estudo e de troca, pela amizade e momentos divertidos: Ana Carla Furlan Scarin, Ana Karina Checchia, Ana Maria Tejada, Alayde Digiovanni, Alexandre De Lucca, Andréia Mutarelli, Cárita Portilho, Cristiane Toller, Felipe Oliveira, Jaqueline Kalmus, João Batista Martins, Juliana Lara, Gisele Costa, Hilusca Leite, Kátia Yamamoto, Kátia Bautheney, Patrícia Lessa, Sabrina Braga. Sentirei saudades.

A todos os que me auxiliaram com orientações em algum momento do percurso do doutorado, seja no projeto, na qualificação, nas trocas, no texto final, enfim, nas sugestões preciosas: Paula Cristina, Silvia Maria, Adriana Marcondes, Analúcia Moraes, Liliane, Marta Regina, Hudson, Maria Lúcia, Raquel, Anabela, Cárita, Walter, Bete, Eliana Dias, Patrícia, Kátia, Gisele, Alayde e tantos outros.

À Patrícia, pelos momentos ricos que compartilhamos, pela amizade construída, por seu exemplo de disciplina e seriedade em tudo o que faz.

À Martinha, por todos os momentos deliciosos nas idas e vindas entre Uberlândia e São Paulo e pela amizade que permanece.

Ao meu amigo Walter, pelas sugestões, questionamentos, pela companhia e carinho.

À minha amiga Guida, por sempre me apoiar e acreditar em meu potencial.

Aos meus amigos de ontem, de hoje e os de amanhã, por enriquecerem minha vida.

Por fim, agradeço a Deus, pela vida!

Lima, Lucianna Ribeiro de. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho investiga a atuação de psicólogos escolares nos Colégios de Aplicação (CA) das Universidades Federais brasileiras. O **objetivo da pesquisa** é investigar práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos CA das universidades federais, buscando identificar expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. O **referencial teórico-metodológico** utilizado é a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva histórico-crítica que se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético. Para consecução desse estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, cujos instrumentos foram entrevistas semiestruturadas com seis psicólogos e cinco diretores dos CA e Grupo Focal. O mapeamento inicial encontrou dezessete CA federais, dos quais nove contam com psicólogo escolar em seu quadro funcional, totalizando treze profissionais. A partir da análise das entrevistas com psicólogos e diretores dos CA, bem como do Grupo Focal, elencamos temas e elegemos três Eixos de Análise. No primeiro Eixo, **Caracterização dos psicólogos da etapa de entrevistas individuais**, encontramos 100% de mulheres, com faixa etária entre 20 e 40 anos (71,4%), sendo 2 mestres, 1 doutora, as demais cursando Mestrado (2) e Doutorado (1), nas áreas de Psicologia e Educação. O segundo Eixo se refere à **Atuação do psicólogo escolar nos CA**, em que predomina a tendência institucional de atuação, abarcando vários segmentos – alunos, professores, família, gestão, equipe pedagógica, funcionários, comunidade e está voltada para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e EJA. Notamos a presença de atividades tidas como tradicionais: avaliação psicoeducacional, orientação a alunos, professores e família, como também atividades consideradas emergentes: participação na elaboração do PPP, em Conselho Colegiado, em reuniões de planejamento pedagógico, apoio à gestão escolar, supervisão de estágio, realização de projetos de Ensino, Extensão e em menor proporção os de Pesquisa. Em relação aos principais desafios à atuação do psicólogo nos CA encontramos: romper com o modelo clínico de atuação, ampliar a leitura da queixa escolar, legitimar o lugar do psicólogo, definir prioridades para a atuação diante do excesso de demandas, realizar grupo de estudo, lidar com professores qualificados, encontrar elementos promotores de mudança na cultura escolar cristalizada, estreitar comunicação entre psicólogos dos CA. Das práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos CA, localizamos o Estágio como a principal atividade promotora de **Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior** (Eixo 3) e favorecedora do movimento de (re) formulação teórico-prática do conhecimento. Foram encontradas expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, apontando para avanços na área e para a continuidade de investimento na formação dos psicólogos. Concluímos que os CA são instituições potencialmente favoráveis a uma atuação predominantemente crítica em Psicologia Escolar, sobretudo pelas condições concretas de trabalho, por serem escolas básicas integrantes do sistema universitário público, as quais devem lutar pelo compromisso de garantir educação de qualidade. Formulamos a tese de que o psicólogo escolar, ao fundamentar sua atuação numa perspectiva histórico-crítica de Psicologia Escolar e Educacional, pode contribuir com a melhoria das condições de ensino nos Colégios de Aplicação, abarcando o coletivo da escola, ainda que sua atuação se configure em função das especificidades dessas instituições, das características da carreira e das singularidades do profissional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Atuação do psicólogo; Colégios de Aplicação; Escola pública.

Lima, Lucianna Ribeiro de. (2015). *Educational psychologist performance in Application Schools of Federal Universities: practices and challenges*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ABSTRACT

This study investigates the performance of school psychologists in Application Schools (AS) of the Brazilian Federal Universities. The aim **of the research** is to investigate practices developed by psychologists in the federal universities AS in order to identify theoretical-practical expressions from the critical perspective in School and Educational Psychology. The **theoretical and methodological referential** used is the School and Educational Psychology in a historical and critical perspective that is based on Dialectical Materialism History. To achieve this study, we chose the qualitative approach, whose instruments were semi-structured interviews with six psychologists and five headmaster of the AS and Focal Group. The initial mapping found seventeen federal AS, from which, nine of them count on school psychologist on their staff, totaling thirteen professionals. From the analysis of the interviews with AS psychologists and headmaster, as well as the Focus Group, both we listed issues and elected three Analytical Axes. In the first axis, **Psychologists characterization from the individual interviews phase**, we found 100% women, aged from 20 to 40 years old (71.4%), being 2 masters, 1 doctor, the others studying Master (2) and PhD (1), in the Psychology and Education areas. The second axis refers to the **Psychologist performance**, in which dominates the institutional trend of practice, covering various segments - students, teachers, family, management, teaching staff, employees, community and it is also focused on Childhood and Basic Education, High School and Youth/Adult Education. It is noticed the presence of activities which are considered as traditional : psychoeducational assessment and students, teachers and family guidance, but also activities considered emerging: participation in the PPP development in the Collegiate Council, participation in educational planning meetings, support to school management, probation supervision, conducting Education, Extension and, to a lesser extent, Research projects. On the main challenges to AS psychologist performance, we found: to break with the clinical model of practice, to expand the school complaint reading, to legitimize the psychologist place, to define priorities for action in the face of excessive demands, to conduct study group, to deal with qualified teachers, to find changers elements in crystallized school culture, to narrow communication among AS psychologists. From the practices developed by AS psychologists, we identified the Probation as the main promoter activity of **Articulation between Basic Education and Higher Education** (Axis 3) and, at the same time, the favoring of the movement on the theoretical-practical knowledge (re) formulation. Theoretical- practical expressions from the critical perspective in School and Educational Psychology were found, which point to advances in the area and for investment continuity in the psychologists' formation. We conclude that the AS are potentially favorable institutions to a predominantly critical role in school psychology, especially by the concrete conditions of work as they are basic educational schools members of the public university system, which must fight for the commitment of ensuring quality education. We formulated the thesis that the school psychologist, when basing his performance in a historical- critical perspective of School and Educational Psychology, can contribute to improving teaching conditions in Application Schools, covering the school collective, even though his performance is characterized by the specificities of those institutions, by the career characteristics and by the professional peculiarities.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Psychologist practices; Application Schools; Public school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Colégios de aplicação das universidades federais, alunos matriculados, docentes, técnicos e qualificação do corpo docente	64
Tabela 3.1 – Relação entre psicólogos escolares e Colégios de Aplicação.....	117
Tabela 4.1 – Faixa etária das psicólogas	123
Tabela 4.2 – Psicólogas matriculadas e tituladas em pós-graduação <i>strictu sensu</i> nas áreas de Psicologia e Educação	125
Tabela 4.3 – Distribuição das psicólogas entrevistadas por cargo, carreira, função, contrato e regime de trabalho	133
Tabela 4.4 – Condição da última qualificação das psicólogas entrevistadas	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Fundação dos Colégios de Aplicação nas Universidades Federais	50
Quadro 1.2 – Relação de Colégios de Aplicação das universidades federais, região e níveis de ensino oferecidos	57
Quadro 4.1 – Ano de obtenção do último título pelas psicólogas	126
Quadro 4.2 – Temas das pesquisas em desenvolvimento e concluídas pelas psicólogas no Mestrado e Doutorado	126
Quadro 4.3 – Demandas de professores e famílias dos CA dirigidas ao psicólogo escolar...	160
Quadro 4.4 – Demandas de alunos dos CA dirigidas ao psicólogo escolar	160
Quadro 4.5 – Demandas de estagiários dos CA dirigidas ao psicólogo escolar.....	160
Quadro 4.6 – Demandas institucionais dirigidas ao psicólogo escolar dos CA	161
Quadro 4.7 – Síntese das práticas e atividades realizadas pelas psicólogas entrevistadas	173
Quadro 4.8 – Ações de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior	233

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.1.</i> Colégios de Aplicação das IFES: IDEB 2011 – Anos Iniciais.....	65
<i>Figura 1.2.</i> Colégios de Aplicação das IFES: IDEB 2011 – Anos Finais.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 4.1.</i> Ano de ingresso das psicólogas ao CA	124
<i>Gráfico 4.2.</i> Distribuição das psicólogas por década de conclusão da graduação	124
<i>Gráfico 4.3.</i> Distribuição das instituições de formação das psicólogas por categoria administrativa	125

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CA	Colégios de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPs	Centros de Atenção Psicossocial
CCP	Conselho de Classe Profissional
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
COLUN	Colégio Universitário
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONDICAp	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
COP	Coordenação Pedagógica
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREPOP	Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESEBA	Escola de Educação Básica
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPsi	Mestrado Acadêmico de Psicologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil de Santa Catarina
NOPE	Núcleo de Orientação e Psicologia Educacional
PCCTAE	Plano de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPA	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAP	Relação de Alunos por Professor
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE	Setor de Apoio ao Processo Educacional
SEAPPS	Setor de Apoio Psicopedagógico e Social
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SICEA	Seminários de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica
SOEV	Serviço de Orientação Educacional e Vocacional
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UB	Universidade do Brasil
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIR	Universidade de Rondônia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFR	Universidade Federal de Roraima
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
O ponto de partida: contando como tudo aconteceu.....	19
Sobre a estruturação do trabalho	24
INTRODUÇÃO	26
1 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX E ORIGEM DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS .	43
1.1 Colégios de Aplicação: surgimento, especificidades e contexto atual	49
1.2 Colégios de Aplicação e qualidade de ensino: o que dizer sobre esta relação?	60
1.3 O que a história nos revela: algumas aproximações entre Psicologia da Educação, Psicologia Escolar, Orientação Educacional e os Serviços de Orientação Educacional nos CA	71
2 EXPRESSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	84
2.1 Principais indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica.....	91
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	112
3.1 A escolha dos participantes e dos procedimentos de investigação	113
3.2 A entrevista como recurso.....	114
3.3 O percurso realizado	116
3.3.1 <i>Início do processo</i>	116
3.3.2 <i>As entrevistas</i>	117
3.3.3 <i>Grupo Focal</i>	120
3.3.4 <i>Procedimentos de análise das entrevistas e do Grupo Focal</i>	121
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	123
4.1 Eixo I: Caracterização dos psicólogos da etapa de entrevistas individuais.....	123
4.1.1 <i>Perfil dos psicólogos entrevistados, trajetória e formação profissional</i>	123
4.1.2 <i>Psicólogo escolar: docente ou técnico? Especificidades das carreiras</i>	130
4.1.3 <i>Sobre a qualificação profissional</i>	148
4.2 Eixo II: Atuação do psicólogo escolar nos CA	151
4.2.1 <i>Espaço institucional em que os psicólogos estão inseridos</i>	152
4.2.2 <i>Etapas, níveis de ensino e segmentos em que os psicólogos atuam</i>	157
4.2.3 <i>Principais demandas ao psicólogo escolar</i>	159

4.2.4 Organização e desenvolvimento do trabalho do psicólogo: práticas e concepções	172
4.2.4.1 Avaliação da queixa escolar	191
4.2.4.2 Participação dos psicólogos nos Espaços Institucionais nos CA	194
4.2.5 Abordagens teóricas e autores de referência	205
4.2.6 Apoio institucional ao trabalho do psicólogo	210
4.2.7 Concepções de Psicologia Escolar, de Educação e do papel do psicólogo escolar nos CA	212
4.2.7.1 Perspectiva dos diretores	212
4.2.7.2 Perspectiva dos psicólogos	215
4.2.8 Dificuldades e desafios à atuação do psicólogo nos CA	220
4.2.8.1 A atuação dos psicólogos e o cotidiano escolar	220
4.2.8.2 O papel do psicólogo escolar e do orientador educacional nos CA: intersecções e abertura a novos personagens	223
4.3 Eixo III: Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior	233
4.3.1 Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar nos CA	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
REFERÊNCIAS	256
APÊNDICES	284
Apêndice 1 – Carta de Apresentação	284
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Psicólogos	285
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretores	286
Apêndice 4 – Questionário para mapeamento dos psicólogos nos CAs	287
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com diretores	288
Apêndice 6 – Roteiro de entrevista com psicólogas	289
Apêndice 7 – Roteiro de entrevista com psicólogas pós-qualificação	291
Apêndice 8 – Termo de Consentimento – Grupo Focal	293
Apêndice 9 – Roteiro para discussão no Grupo Focal	294

APRESENTAÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional tem protagonizado, nas últimas décadas, mudanças efetivas no que se refere à análise e compreensão dos fenômenos educacionais e seus mecanismos subjacentes no interior das instituições escolares.

Por meio desta pesquisa, investigamos a atuação dos psicólogos escolares dos Colégios de Aplicação das universidades federais (CA)¹, visando à compreensão das condições da atuação desses profissionais nessas escolas.

Apresentamos como **objetivo geral** do presente trabalho, investigar práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam nos CA das universidades federais brasileiras, buscando identificar expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- 1) Compreender a constituição histórica dos CA e especificidades dessas instituições de ensino.
- 2) Compreender concepções teórico-metodológicas que fundamentam a atuação de psicólogos escolares nos CA.
- 3) Identificar ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos CA que favoreçam articulações entre Educação Básica e Ensino Superior.

Partimos do pressuposto de que é possível fazer Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica no interior da escola, desde que o questionamento crítico acerca do próprio fazer esteja presente no cotidiano escolar. Por acreditarmos que a questão central não se restringe à discussão do *lôcus* da ação do psicólogo, seja compondo a equipe escolar, seja atuando como assessor em secretarias ou em outros contextos educacionais, colocamos em questão a *práxis* do psicólogo. Nesse sentido, reafirmamos a importância de uma formação inicial consistente para o embasamento teórico-conceitual necessário à entrada do psicólogo nos mais diversos campos de atuação. E, em relação ao campo educativo, entendemos que tal fundamentação se dá pela apreensão de uma visão crítica das produções na área de Psicologia Escolar e Educacional, ressaltando o papel determinante da vivência da realidade escolar, para que se constitua uma *práxis* inovadora (Patto, 2010b).

¹ A sigla utilizada para fazer referência aos Colégios de Aplicação é **CAPs**, mas para evitar confusões com a sigla utilizada para identificar os Centros de Atenção Psicossocial (**CAPS**) da área de saúde mental, será utilizada ao longo do texto a abreviatura **CA** para designar **Colégio(s) de Aplicação**.

Baseado no referencial teórico do materialismo histórico dialético, este estudo faz um convite à reflexão da *práxis* do psicólogo, não como mera atividade da consciência humana, mas “como atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – *em e pela* práxis (como ser social prático)” (Vázquez, 1968, p. 7). A adoção do conceito de *práxis*, nessa perspectiva, contrapõe-se à atividade prática reducionista que a concebe por uma única dimensão, a utilitária.

Fundamentado nas mesmas concepções teóricas, Kosik (1995) considera que a *práxis* na sua essência é a revelação do homem como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade na sua totalidade. Portanto, para o autor, “A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade” (Kosik, 1995, p. 222).

Diante disso, julgamos fundamental à atuação do psicólogo escolar a contínua articulação entre reflexão teórica e prática, uma vez que “o exercício teorizante só pode ser verdadeiro se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligado de proposições concretas que devem apontar para a transformação” (Araújo, 2008, p. 44).

Por considerarmos a escola como espaço social em que se processa o desenvolvimento de crianças e adolescentes e inspirada nas proposições de Martín-Baró (1997) acerca do *fazer* psicológico, ou seja, do trabalho psicológico conscientizador² que possibilita a transformação social, o maior desafio que vislumbramos para a presente pesquisa é apreender as possibilidades de incorporação da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e sua abrangência no cotidiano da atividade dos psicólogos nos Colégios de Aplicação das universidades federais.

Nesse sentido, a interlocução com as instituições que compõem esta rede, bem como com outros psicólogos escolares, que têm se dedicado à implementação de ações nessas escolas de educação básica, pode apontar caminhos para novas formas de atuação, a partir da crítica do que tem sido possível realizar. Reiteramos, portanto, nossa participação nesta trajetória, intrigante, árdua, desafiadora e necessária.

² No texto, Martín-Baró remete ao conceito de conscientização proposto por Paulo Freire, à luz da Psicologia.

O ponto de partida: contando como tudo aconteceu...

Nós contamos histórias e nós nos tornamos as histórias que nós contamos.

Peter Spink (2003)

Meu interesse pela área de Psicologia Escolar e Educacional surgiu desde a época da graduação, por meio do contato com disciplinas curriculares clássicas e estágios voltados à Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento, Orientação Vocacional e Psicologia do Excepcional. Importante dizer que minha formação inicial se deu predominantemente em uma perspectiva tradicional de Psicologia, cujo currículo priorizava a Área Clínica.

Nos anos iniciais da década de 1990, embora os avanços nas produções científicas apontassem para a necessidade de reformas nos currículos, na prática, esta mudança ocorreu mais tarde, não por poucos esforços dos professores, mas em virtude do processo histórico de transformação que não ocorre na mesma velocidade em que se dá a produção acadêmica. Assim, após a conclusão do curso, entre 1995 a 2005, fiz um percurso valioso de investimento pessoal e profissional em busca de uma Psicologia da Educação que à época ainda não se fazia claramente presente para mim, como Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva histórico-crítica, como hoje defendo e procuro incorporar em minha atuação.

Em minha trajetória como psicóloga, vivenciei desde a angústia de trabalhar em prol do processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belo Horizonte, reavaliando tais crianças e indo às escolas públicas para defender a inserção de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino, até a atuação como docente no Ensino Superior, em cursos de diferentes licenciaturas em que ministrava, principalmente, a disciplina Psicologia da Educação. Foi a partir da necessidade de investigar a história da disciplina Psicologia da Educação e as possíveis contribuições para a formação de professores que concluí, em 2004, minha pesquisa de Mestrado, intitulada “Psicologia da Educação no Curso de Psicologia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina” (Lima, 2004).

De um salto da docência no Ensino Superior para a atuação como psicóloga escolar na Educação Básica, no ano de 2005, ingressei oficialmente como a primeira psicóloga escolar

da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU)³ – Colégio de Aplicação da UFU – aprovada em concurso público, cuja vaga destinava-se à atuação na Área de Psicologia Educacional e/ou Psicopedagogia⁴. Vale esclarecer que, historicamente, a escola já contava com a presença e participação de psicólogos que ingressaram na instituição como docentes efetivos originalmente de outras áreas de conhecimento da escola, cedidos para atuarem no então Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE)⁵. Esse setor exerceu função importante ao longo de toda sua existência na escola.

Fazendo um breve histórico do referido SEAPE, este era composto por psicólogos, pedagogos, assistente social e docentes de outras áreas de conhecimento. Muitos desses profissionais com especialização em psicopedagogia. O setor desenvolveu, ao longo de décadas, um trabalho reconhecido pela escola como qualitativamente favorável ao processo pedagógico da instituição e de suporte ao corpo docente, discente e administrativo. Devido a questões político-administrativas, este setor foi extinto na escola nos primeiros anos de 2000, dando lugar ao Setor de Apoio Psicopedagógico e Social (SEAPPS), cuja composição passou a ser de três psicólogos com cargos de professores substitutos, e uma assistente social. Alguns dos profissionais que compunham o extinto SEAPE retornaram para suas funções docentes nas áreas de conhecimento de seus concursos originais, outros assumiram nova disciplina criada no currículo⁶. No ano de 2005, com a destinação de vagas de docentes para a ESEBA/UFU, o Conselho Pedagógico e Administrativo (CPA) da escola decidiu que uma das vagas seria destinada ao SEAPPS, cujo profissional poderia ter formação em Psicologia ou Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Consideramos relevante apontar este fato como um marco político que favoreceu a inserção do psicólogo escolar no quadro de efetivos da ESEBA/UFU.

Foi neste cenário que ingressei no Colégio de Aplicação como psicóloga efetiva, no cargo de docente da Área de Psicologia Educacional e/ou Psicopedagogia, lotada no SEAPPS. Ao longo de seis anos de atuação, procurei resgatar informalmente a história do trabalho desenvolvido pelos colegas psicólogos antes de meu ingresso à escola, bem como realizar

³A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) é um dos dezessete Colégios de Aplicação das universidades federais brasileiras. Oferece os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (até 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente possui uma média de 930 alunos, cujo ingresso é feito através de sorteio público desde o ano de 1982. Conta com um quadro de 120 servidores.

⁴ Concurso n. 004/2005 de Provas e Títulos para contratação de Professor Efetivo para a Área de Psicologia Escolar e/ou Psicopedagogia da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

⁵ Anteriormente denominado Serviço de Orientação Educacional (SOE).

⁶ A disciplina Filosofia foi inserida no currículo da escola e passou a ser ministrada por três psicólogas com especialização em Filosofia com crianças.

ações pertinentes às demandas da instituição, sem perder de vista a perspectiva crítica de atuação que considero essencial ao lugar ocupado pelo psicólogo escolar no exercício de suas funções.

Por outro lado, ao participar das discussões que evidenciam o caráter político-educacional dos CA e, ao me debruçar sobre produções que apontam para a urgência de se viabilizar práticas inovadoras em Psicologia Escolar⁷, uma avalanche de questionamentos passou a compor o conjunto de inquietações que me levaram a buscar parceiros com os quais eu pudesse compartilhar angústias, ideais e expectativas de um trabalho que se apresentava em (re) construção.

Cada vez mais, ampliava-se a convicção de que eu assumira um compromisso político, de um fazer psicológico que deveria estar necessariamente articulado com práticas emergentes em Psicologia Escolar e Educacional. Inicialmente, eu e os colegas psicólogos que atuavam nessa função na ESEBA recorremos aos professores do Instituto de Psicologia da UFU com o intuito de buscar uma visão crítica em relação aos primeiros passos de nossa atuação naquela escola e, ao mesmo tempo, sem perder de vista a ideia de compor uma rede com outros profissionais de Psicologia inseridos nos demais Colégios de Aplicação das Universidades.

Desde então, várias foram as perguntas que me acompanharam incessantemente e que orientaram o percurso de elaboração desta tese: Há psicólogos escolares nos outros Colégios de Aplicação? Quem e quantos são? Qual a sua formação? Quais ações desenvolvem nas escolas? Como é a atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das universidades federais brasileiras? Quais são os desafios de seu trabalho? E as contribuições para a instituição, para outras escolas e comunidade? Considerando os Colégios de Aplicação como unidades de suas respectivas universidades, como ocorre a oferta de estágios, os diálogos com os docentes, a realização de projetos em parceria, sobretudo no que diz respeito à área de Psicologia Escolar? Há, nestas escolas, uma proposta de trabalho em Psicologia Escolar sustentada em uma perspectiva crítica, que contribua com mudanças na *práxis* do psicólogo? Pelo fato de os CA serem escolas diferenciadas quanto à estrutura, recursos humanos e financeiros, por estarem inseridos como unidades das universidades federais e, portanto, supostamente com mais acesso às discussões atuais relativas à Educação e à Psicologia Escolar, questionava se a atuação do psicólogo escolar nessas instituições também seria condizente com uma prática crítica.

⁷ Referimo-nos aos trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1984, 1990), Marilene Proença R. Souza (2002; 2007), Elenita R. Tanamachi (1992; 2000), Adriana M. Machado (1994, 2000), Marisa E. M. Meira (2000), Raquel Guzzo (2007), Ana M. B. Bock (2000; 2007), dentre outras destacadas pesquisadoras em Psicologia Escolar.

Nos primeiros contatos realizados com os docentes do Instituto de Psicologia da UFU⁸ no ano de 2006, algumas reflexões importantes se faziam presentes, sobretudo em relação ao caráter de atuação do psicólogo escolar de um CA, por ser uma escola pública com condições de trabalho mais satisfatórias do que a maior parte das escolas dos sistemas de ensino estadual e municipal. Tais condições, aliadas à alta qualificação do corpo docente dos CA permitem situá-los como instituições diferenciadas em relação à maioria dos estabelecimentos de ensino público, multiplicando-se a responsabilidade de uma crítica bem formulada, em que o conjunto de recursos aparentemente favorável deve sustentar a busca contínua de um trabalho educacional verdadeiramente comprometido com as causas sociais.

Outro aspecto fundamental e distintivo do lugar do psicólogo, incorporado por mim, desde então, é que a lógica da universidade está instituída em todas as unidades que a compõem, independente de a atuação se consolidar na Educação Básica: as ações devem se pautar na trilogia Ensino, Pesquisa e Extensão⁹.

Este contexto e as questões anteriormente apresentadas deram origem ao meu projeto de pesquisa do doutorado, intitulado “Dentro dos muros da escola: atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das universidades federais.” Após dez meses em que havia ingressado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da USP, inicialmente sob a orientação de outra professora, procurei a professora Marilene Proença e expus meu desejo de ingressar em seu grupo de pesquisa e de estar sob sua orientação, em virtude de toda a sua trajetória como pesquisadora, das possibilidades de diálogo na área de Psicologia Escolar, aliadas ao profundo conhecimento em relação à especificidade da investigação proposta.

Foi na confluência de minha prática profissional, na participação no grupo acima referido e nas disciplinas cursadas no doutorado que pude reafirmar meu desejo de investigar as práticas dos psicólogos escolares que atuam nos CA das universidades federais. Nesse sentido, no lugar¹⁰ que ora ocupo como psicóloga escolar de uma escola desta modalidade e

⁸ Uma das primeiras professoras que oportunizou este diálogo foi a prof^a Dra. Maria José Ribeiro. Posteriormente, as professoras Dra. Silvia Maria Cintra da Silva e Dra. Paula Cristina Medeiros Rezende prestaram apoio incondicional, por meio de diálogos, supervisões, discussões de casos, debates teóricos, realizações de projetos de ensino e de pesquisa em conjunto, dentre outras modalidades.

⁹ A Constituição Federal de 1988 define, em seu Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

¹⁰ Lugar de membro de uma categoria de psicólogos escolares inserida no sistema federal de ensino, que pode lutar por melhores condições de trabalho, pela formulação de uma política que regule o exercício profissional do psicólogo nesse sistema, articulada com órgãos como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o próprio Conselho de Dirigentes dos Colégios de Aplicação (CONDICAp).

no papel de pesquisadora, nada mais oportuno do que tomar emprestadas as palavras de Spink (2003) “a pesquisa nasce da curiosidade e da experiência tomados como processos sociais e intersubjetivos de fazer uma experiência ou refletir sobre uma experiência” (p.26).

Ao longo das leituras e discussões desencadeadas nos módulos cursados e, sobretudo, na disciplina “O trabalho de campo na pesquisa qualitativa em Psicologia”¹¹, deparei-me com as recordações sobre as condições nas quais esta tese se originou, a partir das vivências específicas de uma psicóloga escolar que se viu diante dos desafios de um trabalho que pretende contribuir com os que participam dele diretamente, mas também para outros psicólogos, outras escolas públicas, enfim, para a categoria profissional.

A retomada de leituras de referência na área de Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica, as reflexões e discussões no grupo de pesquisa que passei a compor possibilitaram-me rever alguns conceitos e concepções, mas também a reafirmação de que a prática do psicólogo escolar não se faz por meio de mera transposição dos preceitos teóricos ao campo de atuação. Ao contrário, são inúmeros os desafios para que esta articulação teoria-prática se mantenha continuamente no trabalho cotidiano. Especificamente, em relação à escola, trata-se primeiramente de um processo coletivo, em que os vários sujeitos que a constituem, recorrem principalmente aos saberes de suas áreas de formação, nem sempre sustentados por concepções que se aproximam.

A atuação profissional reveste-se, pois, do desafio central de concretizar aquilo que se sabe ser necessário: lutar por uma escola verdadeiramente democrática e de qualidade para todos. Esta concretização não requer somente os conhecimentos teóricos que fundamentam as ações, uma vez que há entraves, impedimentos reais, conflitos de interesse, que exigem ainda mais esforços coletivos no sentido de transformar a realidade, as condições encontradas.

Para além de um idealismo, nesta trajetória, constituía-se a consciência da responsabilidade deste papel e do compromisso ético-político em realizar um trabalho emancipatório¹² em Psicologia Escolar, que contribuísse não somente para a instituição, mas para a formação dos estagiários de Psicologia, de professores e outros colegas psicólogos, tendo em vista o caráter formativo dos Colégios de Aplicação. Em síntese, internamente instalava-se a luta pela consolidação de um trabalho fundamentado teoricamente, que primasse pela qualidade, tanto do fazer do psicólogo escolar, quanto do lugar ocupado pelos Colégios de Aplicação no cenário da escola pública brasileira.

¹¹ Disciplina cursada no 1º semestre de 2012, ministrada pelas professoras Dra. Leny Sato e Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

¹² Refiro-me à intenção em contribuir para o desenvolvimento das possibilidades humanas.

Parece evidente, portanto, que as reflexões expostas encontram ressonância nas ideias apontadas por Spink (2003) de que “o campo [...] começa quando nós nos vinculamos à temática [...] o resto é a trajetória que segue esta opção inicial” (p.30). Assim, ao optar por este campo-tema e ao apresentar os argumentos iniciais, destaco a relevância do estudo, com a clareza de que existem pontos de partida e caminhos multidirecionais até o término do percurso.

Sobre a estruturação do trabalho...

Para a efetivação do presente estudo que abarca a interface entre a Psicologia e a Educação, bem como a interlocução com diferentes áreas de conhecimento como a Pedagogia, a História, a Sociologia, a Filosofia, recorreremos a diferentes produções que compõem estas e outras áreas de conhecimento, favorecendo a elaboração de perguntas, reflexões e formulações teóricas, indispensável a todo processo de investigação.

O primeiro capítulo, portanto, é dedicado a resgatar brevemente o contexto histórico em que surgiram os Colégios de Aplicação, evidenciando as razões de sua criação e situando estas escolas no cenário educacional brasileiro no século XX. Apresenta as especificidades dessas instituições, que as diferencia de outras escolas públicas do sistema de ensino, oportunizando ao leitor entrar em contato com um universo pouco conhecido para aqueles que não participam dele diretamente.

Para tal, foi necessário recorrermos a dados quantitativos no sentido de favorecer aproximações sobre a realidade vivenciada por tais escolas no que tange à caracterização do corpo docente, técnico e discente, bem como de alguns aspectos que as situam como instituições públicas com condições educacionais favoráveis à realização de ensino de qualidade.

O segundo capítulo procura apresentar os principais elementos teórico-práticos que caracterizam o pensamento elaborado no campo da Psicologia Escolar e Educacional, considerando os avanços alcançados pela área, expressos em produções científicas de diferentes autores que fazem referência à atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica, com ênfase às publicações a partir da década de 2000. Vale destacar que produções de autores de áreas de conhecimento que dialogam com a Psicologia e a Educação trouxeram sustentação às formulações presentes nesse capítulo.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da realização da pesquisa, explicitando o referencial teórico-metodológico e os instrumentos utilizados, com o intuito de aprofundar as questões referentes ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e análise dos resultados da pesquisa, organizados em três eixos, a saber: a) Caracterização dos psicólogos da etapa de entrevistas individuais; b) Atuação do psicólogo escolar nos CA; c) Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Por fim, o trabalho culmina nas Considerações Finais, cujas conclusões procuram articular o referencial teórico e os objetivos da pesquisa aos resultados encontrados, apontando alguns caminhos para investigações posteriores.

INTRODUÇÃO

A diversidade de fatores que influenciam a educação escolar tem levado várias áreas a produzir conhecimento na tentativa de colaborar com a complexidade desse universo multideterminado, constituído pelas relações sociais vigentes e marcado por desigualdades e processos de exclusão, tão presentes em nossa sociedade.

A instituição escolar é um dos espaços de encontro entre Psicologia e Educação. Nesses contextos, o trabalho do psicólogo em conjunto com os demais sujeitos frente às questões escolares pode favorecer uma leitura mais abrangente da realidade social. Assim como são inúmeros os limites e as possibilidades desta atuação, são múltiplas as realidades das escolas brasileiras com as quais este profissional se depara.

Acreditamos que a atuação do psicólogo escolar, ao pautar-se em um referencial dialético de compreensão e intervenção nos processos escolares, pode favorecer uma leitura mais ampla das estruturas educacionais, sociais, políticas e econômicas que se entrecruzam com as instituições escolares. Martínez (2009) salienta a importância do compromisso social da Psicologia com a escola e a sua responsabilidade em lutar pelas transformações necessárias para a qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, ao adotarmos o referencial teórico metodológico da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva histórico-crítica recorreremos aos pressupostos do materialismo histórico dialético na busca por uma compreensão aprofundada da atuação do psicólogo diante dos fenômenos presentes no cotidiano da escola pública, especificamente nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais.

A proposta marxista representa a superação da dicotomia subjetividade/objetividade, indivíduo/sociedade, numa afirmação dialética em que sujeito e objeto compõem uma unidade. Para o materialismo histórico dialético, a ação do sujeito modifica o objeto e o próprio sujeito, em um movimento de transformação, cuja ação do sujeito é situada, social e historicamente (Gonçalves, 2005).

O materialismo histórico dialético contrapõe, portanto, as concepções que entendem o sujeito como indivíduo portador da razão instrumental como fator de liberdade do homem, que se apoiam em noções naturalizantes de sujeito e objeto como exteriores um ao outro, sustentadas pelo pensamento liberal, outra expressão ideológica do capitalismo (Gonçalves, 2005).

Pode-se afirmar a noção de historicidade intrínseca ao materialismo histórico dialético, tomada como conteúdo constitutivo do fenômeno, na medida em que compreende o objeto de conhecimento nas relações históricas, sociais e culturais em que está inserido e se desenvolve. Nessa perspectiva, o homem é concebido como ser eminentemente histórico e social, que age sobre a natureza e se relaciona com outras pessoas a partir de suas necessidades e com base nas finalidades a que se propõe (Antunes, 2005).

Situamos a Psicologia nessa perspectiva, reafirmando as proposições de Antunes (2005):

Considera-se que a psicologia, como área de conhecimento é uma produção histórica que expressa uma leitura determinada da realidade, concretizada nas e pelas relações que estabelece com múltiplos fatores, dentre eles, os sociais, políticos, econômicos, culturais etc. (p. 105).

Dentre as diversas subáreas que contemplam a Psicologia, e para fundamentar as reflexões desencadeadas pela presente pesquisa, recorremos a Meira (2003) que define a Psicologia Escolar como:

área de atuação da Psicologia que envolve o exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional em diferentes espaços sociais (diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; em universidades; clínicas; equipes de assessoria ou de pesquisa, etc.) que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação deve fundamentar-se de forma consistente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas (p. 61).

Portanto, a Psicologia Escolar e Educacional é considerada como um campo teórico e de atuação que articula várias dimensões: individual, social, institucional e cultural, em que contradições e conflitos se manifestam. Se de um lado encontram-se os pedidos e as demandas dos sujeitos e grupos que constituem esse universo, de outro, apresentam-se as condições e possibilidades concretas de intervenção do psicólogo escolar frente à realidade encontrada.

Tanamachi e Meira (2003) apontam alguns fatores que caracterizam uma concepção crítica em Psicologia. Em primeiro momento, mencionam que uma das condições para se fundamentar em uma concepção crítica é ter como referência teórico-filosófica e metodológica o Materialismo Histórico Dialético. O pensamento crítico busca na raiz histórica e social dos fenômenos uma compreensão dialética sobre a relação entre o indivíduo e o meio em que este vive (Tanamachi, 2000).

De acordo com Patto (1984), a Psicologia Crítica parte da dimensão de uma consciência de sociedade “capaz de situar historicamente o próprio conhecimento, seus

compromissos e suas possibilidades de transformação social” (p. 3). Contudo, incorporar as discussões, reflexões e elementos que constituem uma atuação crítica em Psicologia Escolar representa ainda um grande desafio tanto no que tange à formação, quanto à atuação do psicólogo. A compreensão das raízes sócio-históricas dos processos de escolarização, bem como da complexidade do fenômeno escolar representa avanço fundamental para subsidiar uma *práxis* profissional consistente e crítica do psicólogo que atua na Educação e nas diversas áreas da Psicologia (Barbosa & Silva, 2011).

A busca por um pensamento dialético, na tentativa de melhor compreender as questões escolares e educacionais é, portanto, um dos objetivos do psicólogo escolar. Para Kosik (1995),

A *práxis* compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza..., como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo..., a esperança etc. não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da *práxis* (p. 224).

Ao entendermos a *práxis* como atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem produz e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo e, portanto, o marco que o diferencia dos outros seres (Guimarães, 2001), reafirmamos a impossibilidade de separação sujeito/objeto, cuja concepção dicotomizada de homem foi amplamente debatida na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Intervir nas questões que se apresentam nos diferentes espaços de inserção do psicólogo escolar requer uma compreensão mais ampla dos contextos e das condições vivenciadas pelos sujeitos que os constituem. Além disso, faz-se presente nesses processos a subjetividade do psicólogo, assim como em todas as esferas do humano. Concordamos com Meira (2003) ao definir que “o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação” e, portanto, torna-se essencial considerar o “papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da Educação na construção da subjetividade humana” (Meira, 2003, p. 55).

Sustentada por esta concepção de Psicologia, a escola é compreendida como instituição que está inserida em uma sociedade de classes, o que requer, para que se possa analisar o encontro entre os sujeitos e a educação, um exame aprofundado sobre o papel da escola nesta sociedade (Saviani, 2009).

De acordo com Tanamachi e Meira (2003), foi sobretudo na década de 1980 que se consolidou a postura crítica em relação à identidade e à função social do psicólogo escolar, a partir dos questionamentos dirigidos a uma Psicologia Escolar e Educacional tradicional e hegemônica, cujas concepções adaptacionistas influenciavam uma visão clínica, curativa e individualizada do sujeito no contexto escolar.

Diante da produção de conhecimento científico alcançada pelo grupo de autores que tem se dedicado a investigar questões relativas à aproximação entre a Psicologia e a Educação numa perspectiva crítica, Tanamachi (2000) constata:

O movimento de crítica já se faz presente tanto no que se refere à produção científica de conhecimentos da Psicologia na Educação quanto em relação à atuação/formação profissional do psicólogo, ou até mesmo ao examinar a Psicologia da Educação como disciplina dos cursos de formação de docentes. (p. 80)

O movimento mencionado pela autora resultou na produção de estudos que apresentam discussões sobre a formação e a atuação do psicólogo em contextos educacionais, representado por algumas obras ancoradas em uma perspectiva crítica (Patto, 1990, 1997; 1999; Bock, 1999; Caro e Guzzo, 2004; Guzzo, 1999; Machado e Souza, 1997; Martínez, 2005; Meira e Antunes, 2003a; Meira e Antunes, 2003b; Meira e Facci, 2007; M. P. R. de Souza, 1991, 1996, 2010a; Silva, 2005; Souza e Silva, 2009; Tanamachi, et al., 2000).

Apesar dos avanços teóricos alcançados, reconhece-se que este movimento não apresenta o mesmo alcance em relação ao desenvolvimento sólido de práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional, o que parece comparecer mais no discurso dos profissionais. Maluf e Cruces (2008) afirmam que “há indicações de que as críticas formuladas ainda não atingiram o ensino e a prática da psicologia educacional a ponto de transformá-la em um modo novo de atuação superando paradigmas até aqui dominantes” (p. 93).

Em relação a estas incongruências, Meira (2000) alerta que “É preciso estarmos atentos para não incorrermos no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (p. 54). Nessa perspectiva, o resgate da atitude filosófica que põe em movimento um pensamento em ação favorece a criação de alternativas concretas para o enfrentamento do dia a dia, analisando os modos de fazer/pensar, os mecanismos que estão em jogo, os conflitos que se evidenciam no cotidiano escolar (Rocha, 1999).

Para Patto (2010a), o exercício crítico genuíno dos pesquisadores e profissionais da Psicologia só será alcançado se recorrermos à Filosofia, transitarmos pelo campo das Artes e rompermos com a fragmentação teórica que nos separa das demais ciências humanas.

D. R. Barbosa (2011) dedicou-se a investigar a história e a constituição do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar¹³ no Brasil por meio de fontes historiográficas e depoimentos dos pioneiros ou protagonistas na área. Um dos objetivos de sua pesquisa foi identificar as transformações do papel do psicólogo no campo educativo e compreender como ocorreu a inserção deste profissional nos contextos educacionais. Dentre as várias contribuições trazidas pelo estudo, encontra-se a proposta de periodização da história da Psicologia e da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, construída a partir de importantes referenciais (Antunes, 2001; 2003; Patto, 1981, 1984) os quais delimitam marcos históricos na área.

A proposta de periodização da Psicologia Educacional e Escolar formulada por D. R. Barbosa (2011), que será adotada na presente pesquisa, contempla as seguintes etapas: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos? (2000-).

Tomando como referência a proposição da autora, o presente estudo busca trazer as pesquisas da década de 2000 que se situam no período intitulado “A virada do século: novos rumos?”, sobretudo a partir dos últimos anos da década de 2000 até o momento atual, sem desconsiderar as relevantes discussões das etapas anteriores, uma vez que consideramos tratar-se de um movimento que incorpora os avanços teóricos já alcançados e apresenta a busca por novas possibilidades teórico-práticas. Nessa direção, Antunes (2006) enfatiza a emergência de novos campos de atuação e a busca da Psicologia contemporânea para responder às demandas dos vários setores da sociedade.

Com a intenção de conhecer as produções acerca da temática da pesquisa em questão, optamos por fazer um recorte objetivando identificar de um lado trabalhos que se referem diretamente aos CA das universidades federais brasileiras e, de outro lado, pesquisas que se referem à atuação do psicólogo em contextos educacionais, priorizando os que abordam a

¹³ A terminologia Psicologia Educacional e Escolar foi adotada pela autora, em sua pesquisa, ao invés de Psicologia Escolar e Educacional, usualmente utilizada. Os argumentos se encontram claramente explicitados em D. R. Barbosa (2011).

atuação diretamente na instituição escolar pública. Desta forma, recorreremos ao Banco de Teses da CAPES, das próprias universidades que possuem CA e à Biblioteca Virtual de Saúde-Psicologia (BVS – Psi), interligada às bases de dados Scielo, Pepsic, entre outras.

Dos resultados encontrados, em relação aos CA, a maior parte das pesquisas se refere às práticas de ensino das diversas áreas de conhecimento que compõem os referenciais curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, certamente em função de o trabalho desenvolvido nessas escolas se destinar à Educação Básica. Alguns pesquisadores se dedicaram a compreender processos de inclusão nos Colégios de Aplicação, formação de professores, a função e história dos Colégios de Aplicação no cenário educacional brasileiro e das próprias instituições em que os estudos foram realizados (Abreu, 1992; Azevedo, 2009; Barros, 1988; Benites, 2006; Collares, 1989; Frangella, 2003a; Gordo, 2010; Kinpara, 1997; Mendes, 2010; Moraes Neto, 1994; Nunes, 2002). Destacamos que nenhuma pesquisa referente à atuação ou prática do psicólogo nos CA foi realizada até o momento, apontando para a originalidade do presente estudo.

Quanto às produções sobre a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, localizamos um conjunto expressivo de estudos que têm se dedicado a este campo de investigação, relacionados às diversas temáticas e possibilidades de inserção desse profissional no campo da educação, a saber: a interface entre Psicologia Escolar e Educacional e Saúde, Medicalização da Educação; Políticas Públicas e Psicologia Escolar; Formação do psicólogo; Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar; Serviços Escola; Educação Inclusiva; Secretarias de Educação Municipal/Estadual; Atuação do psicólogo na rede privada; Atuação do psicólogo em instituições de ensino superior; Intervenção na escola; Queixa Escolar; Formação de professores; Organizações não Governamentais; História da Psicologia Escolar e Educacional, entre outros (D. R. Barbosa, 2011; F. M. Barbosa, 2013; Bray, 2015; Carvalho et al., 2000; Checchia & Souza, 2003; Cruces, 2006; Dadico, 2006; Facci, 2009; Gomes, 2012; Guzzo, 2005; Kupfer, 2004; C. P. Lima, 2011; Lara, 2013; Lessa, 2010; Maluf, 2003; Marçal & Silva, 2006; Medeiros & Aquino, 2011; Moura, 2014; Nunes, 2005; Prediger, 2010; Silva Neto, 2014; Souza, Silva & Yamamoto, 2014; Taverna, 2003; M. P. R. de Souza, 2006, 2010a; B. P. de Souza, 2007; C. S. Souza, 2010; Vieira, 2008; Viégas, 2006; Zibetti, 2005).

Diante da diversidade de pesquisas realizadas, recorreremos aos trabalhos mais recentes acerca da atuação do psicólogo na escola pública. Constatamos que há mais pesquisas relacionadas à intervenção desse profissional por meio de estágios curriculares em Psicologia Escolar ou de trabalhos desenvolvidos por psicólogos vinculados às Secretarias de

Educação/Saúde de municípios ou estados, do que propriamente de práticas realizadas por psicólogos inseridos no quadro de profissionais da escola, como ocorre nos Colégios de Aplicação das universidades federais. Localizamos a pesquisa desenvolvida por Prediger (2010) que investiga a prática do psicólogo nos Institutos Federais Tecnológicos, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica e, portanto, com objetivos diferentes daqueles previstos para a Educação Básica.

Nesse sentido, optamos primeiramente por recorrer à pesquisa “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, coordenada pela professora Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (M. P. R. de Souza, 2009a). Essa investigação possibilitou-nos importantes aproximações acerca das práticas e concepções que embasam o trabalho dos psicólogos escolares em sete estados¹⁴ brasileiros. Os psicólogos ou equipes de psicólogos participantes da pesquisa atuam na rede municipal e, em geral, estão alocados nas Secretarias de Educação ou Saúde desses municípios.

Os objetivos de pesquisa, metodologia e procedimentos de análise adotados foram os mesmos para todos os estados. No entanto, cada grupo de pesquisa pôde analisar a atuação do psicólogo escolar dentro do contexto e das especificidades de seu estado, o que conferiu à investigação abrangência e diversidade nas análises sobre o panorama de atuação do psicólogo no Brasil (Barbosa & Silva, 2011). A pesquisa culminou na publicação recente do livro “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” (Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

A partir dos primeiros resultados da pesquisa, realizada nos estados de São Paulo (SP) e Minas Gerais (MG), Souza e Silva (2009) identificaram que, nos dois estados, os psicólogos concentram seu trabalho prioritariamente no Ensino Fundamental e também na Educação Infantil. Em menor proporção, a atuação se destina ao Ensino Médio e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação à clientela atendida pelos psicólogos, a maioria das intervenções está voltada para os alunos (SP: 84,84%; MG: 94,44%), cuja demanda relaciona-se a dificuldades no processo de alfabetização e de escolarização. No entanto, registrou-se parcela significativa de psicólogos que atuam junto a professores (SP: 92,92%; MG: 94,44%), apontando para possibilidades de avanço no que tange ao envolvimento docente nos projetos educacionais propostos tanto pelas Secretarias, quanto pelos psicólogos nela inseridos.

¹⁴ Os estados participantes da pesquisa foram: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Acre, Santa Catarina e Paraná.

Além disso, constatou-se que a atuação desses profissionais contempla as famílias (SP: 79,79%; MG: 94,44%) e outros atores da escola, como gestores, equipes multiprofissionais e funcionários.

Dentre as modalidades de atuação desenvolvidas, a saber, *avaliação psicológica*, *atendimento clínico*, *formação de professores*, *assessoria às escolas*, em São Paulo evidenciaram como principais as duas últimas, sendo que a formação de professores apresentou maior incidência (65,65%). Em Minas Gerais, as modalidades que mais ocupam os psicólogos são a *assessoria às escolas* (88,88%) e a *avaliação psicológica* (77,77%). As autoras evidenciaram a importância de investigar a forma como as avaliações são realizadas, as concepções que as fundamentam, bem como os instrumentos utilizados, ressaltando a necessidade de se considerar esta temática a partir dos questionamentos a práticas patologizantes e dos avanços alcançados pela área de Psicologia Escolar numa perspectiva crítica (Freller, 1997; Facci, 2009; Facci, Eidt & Tuleski, 2006; Machado, 1997, 2000; Moysés & Collares, 1997; Patto, 1997; Ribeiro, Silva & Ribeiro, 1998; Santos, 2007; M. P. R. de Souza, 1997, 2000, 2007).

Lessa e Facci (2011) alertam para o fato de que o psicólogo, ao realizar avaliação psicológica, nem sempre assume um modelo psicométrico ou mesmo em uma vertente clínica, pois dependerá da forma como está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados e dos personagens envolvidos no processo.

Retomando as constatações de Souza e Silva (2009), chamou a atenção o baixo índice identificado na modalidade *formação de professores* (12,5%) em Minas Gerais. Em São Paulo, embora o índice tenha sido significativamente maior (65,65%), a pesquisa identificou que a maioria das ações é destinada à orientação dos docentes em relação às dificuldades com os alunos. Ainda em relação à fundamentação teórica que respalda a prática dos profissionais dos dois estados, quanto à formação continuada de professores, evidenciou-se fragilidade no que tange à sustentação teórica para a realização desta frente de trabalho, o que possivelmente se relaciona a lacunas na formação do psicólogo.

Quanto aos projetos desenvolvidos, o tema da inclusão escolar de estudantes com deficiência apareceu com maior frequência tanto em São Paulo (23,23%), quanto em Minas Gerais (33,33%), o que demonstra uma demanda recorrente à atuação do psicólogo escolar.

Em relação à fundamentação teórica, os autores mais citados foram Vigotski (SP: 47,47%; MG: 66,7%), Piaget (SP: 29,29%; MG: 44,4%) e Freud (SP: 26,26%; MG: 38,9%). Ao constatarem a variedade de autores e de concepções teóricas divergentes que fundamentam a atuação profissional dos psicólogos, Souza e Silva (2009) ressaltaram a

importância de uma prática bem fundamentada teoricamente, evidenciando a necessidade de aprofundamento das investigações sobre o sentido e o alcance da teoria na prática dos psicólogos escolares.

No que diz respeito à atuação do psicólogo, M. P. R. de Souza (2010a) identificou três tendências: a) clínica, baseada em uma perspectiva individualizada de atuação, com foco no diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem; b) institucional, cuja proposta de atuação envolve os diversos atores que compõem o cenário escolar; c) clínica e institucional, que abarca características de ambas, o que pode significar uma forma intermediária de atuação ou mesmo uma fase de transição pela qual a área está passando. A maioria dos participantes apresenta uma prática intermediária, entre o clínico e o institucional, indicando que gradualmente as discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional estão sendo incorporadas às práticas.

Em sua pesquisa, M. P. R. de Souza (2010a) buscou articular a análise das respostas dos questionários respondidos pelos psicólogos por meio de um refinamento qualitativo das relações entre *concepção, prática de atuação profissional, contribuições do psicólogo à educação e modalidades de atuação*, que culminou na categorização em quatro grupos, a saber: discurso e práticas se articulam com uma proposta crítica de atuação (grupo 1); discurso e práticas não se articulam com uma proposta crítica de atuação (grupo 2); somente o discurso se articula com uma proposta crítica de atuação (grupo 3); discurso e práticas realizadas se articulam ou não com uma proposta crítica de atuação (grupo 4).

A partir das análises realizadas, Souza e Silva (2009) identificaram que a minoria dos psicólogos participantes da pesquisa em SP e MG tem um discurso e uma prática coerentes com uma proposta crítica de atuação profissional, reiterando a necessidade de investimentos na formação continuada de psicólogos, uma vez que “a prática cotidiana precisa andar de mãos dadas com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa” (p. 102).

A atuação do psicólogo em Santa Catarina (SC) se deu pela investigação de 177 municípios contatados, sendo que 27 (11,9%) contam com a atuação de psicólogo na rede pública de educação. A pesquisa foi realizada com 32 profissionais (Tondim, Schott & Bonamigo, 2014), com predomínio de mulheres (93,75%). Os profissionais são contratados como psicólogos, embora se reconheçam como psicólogas escolares. A maioria informa atuar nas modalidades institucional e clínica, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo como público-alvo alunos e famílias, embora haja tendência de ampliação para professores, funcionários, equipe gestora e comunidade. O referencial teórico predominante é voltado para

a área de Educação e Clínica. As entrevistas com psicólogos de SC com indícios de atuação crítica apontaram o predomínio de perspectiva clínica, com enfoque psicopatologizante.

No estado do Paraná, Lessa e Facci (2011) identificaram que o público alvo atendido pelos psicólogos é, na maioria: pais, alunos, professores e funcionários, com 49,5% das respostas, cuja modalidade de atuação principal é a institucional e clínica, com 54,3%. Os níveis de ensino em que os profissionais atuam e merecem destaque são: Infantil e Fundamental, com 53,7% das respostas. Quanto à modalidade de atuação institucional/clínica, os participantes desenvolvem principalmente atividades de assessoria às escolas (62,1%), de formação de professores (52,6%) e de avaliação psicológica (87,4%), no que tange à clínica. Este aspecto pode estar relacionado ao fato de que, muitas vezes, o profissional é contratado justamente para avaliar.

Quanto aos projetos desenvolvidos pelos profissionais do Paraná, os que apresentaram maior frequência foram: o acompanhamento de professores (18,3%), grupos de adolescentes (17,3%), orientação de pais (16,3%) e inclusão (15,4%). Em relação aos autores que têm fundamentado a prática, o autor que teve a maior parte da citação dos profissionais (50,5%) foi L. S. Vigotski, sendo encontrado, na sequência, Jean Piaget, com 30,5% das citações. As respostas coletadas nos questionários estiveram mais evidentes no *discurso não crítico*, com 54,3% das respostas, seguidas do *discurso crítico e não crítico*, com 27,2%. Em último lugar, aparece o *discurso crítico*, com 18,5% das respostas, evidenciando o tipo de atuação e formação que os profissionais estão desenvolvendo no seu cotidiano. Os dados podem explicar o posicionamento dos psicólogos entrevistados que, em alguns momentos, parecem apresentar elementos de crítica e, em outros, não, em um processo de transição no qual contradições se apresentam na prática e compreensão das queixas escolares.

As autoras consideram que um aspecto favorecedor da vulnerabilidade em relação às concepções que fundamentam a atuação profissional é o ecletismo dos referenciais adotados, uma vez que não se observam as bases filosóficas e epistemológicas dos autores mencionados. Afirmam que o anúncio de uma visão crítica deve necessariamente ser traduzido em ações (Lessa & Facci, 2011).

Em Rondônia, a pesquisa desenvolvida por Tada, Lima, Sapia e Neves (2014) buscou conhecer a formação e a atuação dos psicólogos da rede de ensino público de Rondônia. Os dados mostram que a inserção deste profissional nas escolas é recente em Rondônia, uma vez que a realização de concurso público para psicólogos na área da Educação ocorreu nos anos 1989, 2000 e 2003. Os participantes da pesquisa são 38 psicólogos, sendo 33 da rede estadual e cinco da rede municipal de Porto Velho. A maioria dos psicólogos (68%) é composta por

ex-alunos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que, até 2005, possuía enfoque clínico nas disciplinas de Psicologia Escolar, o que parece ter contribuído para a atuação clínica predominante nas escolas. Dado preocupante é a pequena participação em cursos de formação continuada (30%), contribuindo para uma prática que desconsidera a complexidade do cotidiano escolar e as relações sociais nele constituídas.

No Acre, a atuação do psicólogo na rede pública ainda se encontra em processo de constituição. No primeiro mapeamento realizado pelos pesquisadores (Tada & Costa, 2014) junto à Secretaria de Estado de Educação do Acre, foram identificadas 11 psicólogas atuando na área, contratadas pelo governo do estado, todas com formação fora do estado. A escassez de cursos de Psicologia no estado, oferecidos por duas faculdades privadas a partir do ano de 2006 e não implantado na Universidade Federal do Acre, informações obtidas à época de realização da pesquisa, apontam para a carência de investimentos públicos em formação na Área de Psicologia nesse estado.

Os dados levantados pela pesquisa realizada no Acre apontam que a contratação das psicólogas se dá por meio de contratos como professora (55%) e como psicóloga (45%). A forma de contrato como professora indica que mais da metade das psicólogas tem formação inicial em magistério. Em relação às funções, 82% afirmaram exercer a atividade como psicóloga; 9% relataram desenvolver atividade como psicóloga escolar e 9% como psicóloga clínica. A maioria das profissionais atua na Educação Especial (55%) e as demais desenvolvem atividades no Programa de Saúde na Escola (27%), na Secretaria de Educação (9%) e na escola (9%). Em relação à modalidade de atuação, verificou-se o predomínio de atuação clínica (82%), por meio de avaliação psicológica e atendimento clínico em menor número, atuação institucional (9%), por meio de formação de professores e assessoria às escolas e também por uma modalidade que contempla os dois enfoques: clínico e institucional (9%). As psicólogas ressaltam a necessidade de melhores condições de trabalho e incentivo para crescimento profissional (Tada & Costa, 2014).

A atuação do psicólogo no campo educacional da Bahia evidenciou peculiaridades regionais. Viégas (2014) apontou várias dificuldades na concretização da pesquisa, dentre as principais: a inexistência de psicólogos atuando vinculados à Secretaria Estadual de Educação; problemas na viabilização de contato telefônico com as prefeituras dos 417 municípios baianos, dos quais 372 foram efetivamente contatados; escassez de psicólogos que apresentaram experiências inovadoras no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Foram localizados apenas 32 municípios que contam com o total de 41 psicólogos distribuídos nas

equipes das Secretarias de Educação sendo que, na grande maioria, há apenas 1 psicólogo para realizar o trabalho em todo o município, tanto na Saúde, quanto na Educação.

Os 28 psicólogos participantes da pesquisa atuam em 21 municípios baianos. Chama a atenção o predomínio do trabalho direcionado ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, EJA (35,7%) em detrimento de 3,6% destinado à Educação Infantil. Em relação ao público-alvo, as práticas dos psicólogos envolvem, principalmente, professores, pais, alunos e funcionários da escola (42,9%). A avaliação psicológica associada a atendimento clínico à criança foi a modalidade de atuação predominante (64,3%), embora também tenham sido localizadas outras práticas como trabalho com formação de professores (39,3%) e com assessoria às escolas (39,3%). Tais resultados culminaram na constatação de que os psicólogos baianos participantes da pesquisa desenvolvem práticas não críticas (60,7%), 28,6% transitam entre práticas críticas e não críticas e somente 10,7% foram considerados críticos no seu modo de atuação (Viégas, 2014).

Gomes (2012), por meio de estudo de caso, acompanhou o trabalho de uma equipe de psicólogos escolares que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação do estado de São Paulo. Constatou que um dos focos centrais de atuação do grupo de psicólogos refere-se à implementação da política de Educação Inclusiva no município, acompanhando crianças incluídas na rede regular de ensino e assessorando escolas nesse processo. No que diz respeito às ações dos profissionais, identificaram-se práticas e concepções que consideram as 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.

Lara (2013) investigou práticas de psicólogos de duas equipes pertencentes às Secretarias de Educação de dois municípios do estado de São Paulo, em abordagem institucional, com o intuito de caracterizá-las, compreender as concepções que as embasam e analisar as contribuições para a Educação. Por meio de estudo etnográfico, localizou duas tendências de atuação: institucional e clínica, embora a primeira prevaleça sobre a segunda. Constatou um movimento de busca de superação de uma tendência clínica que ainda se mostra no cotidiano do trabalho, por meio de encaminhamentos de alunos para avaliação e/ou atendimento clínico respaldados na compreensão de *déficits* cognitivos, problemas emocionais ou familiares como causas das dificuldades escolares. O estudo revela que os psicólogos, ao perceberem que atendimentos a casos individuais intensificam as demandas por encaminhamentos dos educandos, buscam formas de suplantar esta tendência e elegem a

tendência institucional como percurso necessário para a mudança de concepção sobre o fracasso escolar por parte das escolas onde atuam.

Em estudo realizado por Tondim, Dedonatti e Bonamigo (2010), paralelamente à pesquisa coordenada por M. P. R. de Souza (2009a), os autores procuraram verificar a existência de legislação que regulamenta a atuação do psicólogo no contexto escolar, especificamente nos municípios de Santa Catarina que contam com a presença de psicólogo atuando na educação. Nesse estudo, os pesquisadores constataram que o trabalho do psicólogo escolar não é devidamente previsto pela legislação que regulamenta sua prática. Além disso, verificou-se que a legislação não contempla a amplitude de atividades que podem ser desenvolvidas por este profissional. Assim como se verifica na atuação dos psicólogos, a legislação é estruturada em uma diversidade de pressupostos teóricos, abarcando concepções tradicionais e contemporâneas, o que levou os autores a crer que não houve a participação do psicólogo na elaboração dos textos. Certamente esta é uma realidade de diversas localidades no Brasil e não se restringe unicamente aos municípios de Santa Catarina.

Medeiros e Aquino (2011) realizaram estudo semelhante à pesquisa proposta por M. P. R. de Souza (2009a), com objetivo de conhecer a atuação de psicólogos em escolas públicas da cidade de Campina Grande, PB. Os dados foram identificados por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada a sete psicólogos escolares. Os resultados demonstraram que os psicólogos concebem suas atividades como diversificadas, envolvendo alunos, professores e família. O trabalho interdisciplinar foi destacado como importante para a prática profissional, embora os entrevistados tenham mencionado dificuldades no decorrer da prática, tais como a legitimação do papel do psicólogo e das possíveis contribuições da Psicologia ao processo educativo. Contudo, verificou-se desarticulação entre teoria e prática profissional, uma vez que os psicólogos entrevistados não parecem estar instrumentalizados teoricamente para trabalhar de maneira satisfatória na instituição escolar e romper com formas tradicionais de atuação.

Em consonância com tais reflexões, Patto (2010) adverte sobre a fragilidade da formação do psicólogo pautada ora em campos teóricos antagônicos, ora em relativismo exacerbado, culminando em práticas compartimentadas que se sustentam predominantemente em técnicas. Nesse sentido, ressaltamos que ainda é necessário um longo caminho, não só acadêmico – ligado aos saberes dos campos da Educação e da Psicologia Escolar, mas também político, para mudar tal quadro.

Como desdobramento da pesquisa coordenada por M. P. R. de Souza (2009a), Barbosa e Silva (2011), após analisarem dezoito entrevistas com psicólogos escolares, localizaram

apenas duas em que foi possível identificar práticas que, além de se aproximarem das perspectivas críticas em Psicologia Escolar também trouxeram elementos inovadores na atuação junto à demanda escolar. Elegeram uma das entrevistas para aprofundar a análise da atuação do psicólogo em questão, que é o único profissional que acompanha as escolas do município onde reside, a maioria delas localizada na zona rural. Dentre os elementos de criticidade relacionados, identificou-se uma visão abrangente sobre a origem das queixas escolares, a busca pelo envolvimento dos diversos segmentos da escola na superação das dificuldades, a realização de pesquisa no contexto escolar, envolvendo alunos e professores, com a finalidade de movimentar as queixas e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Na visão das autoras, a postura assumida pelo profissional evidenciou uma prática inovadora na área de Psicologia Escolar.

Nesse sentido, consideramos fundamental destacar a relevância de produções que deem visibilidade às práticas emergentes dos psicólogos escolares (Maluf & Cruces, 2008) que têm se empenhado na realização de um trabalho comprometido com as questões sociais, apesar das dificuldades enfrentadas, dentre elas a condição solitária em que muitos profissionais se encontram no exercício de sua atividade. Maluf (2003) destaca que a Psicologia Escolar brasileira está entrando em uma nova fase, em que os avanços, a criatividade e a adequação às necessidades da realidade social do país estão mais presentes nas práticas “que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas, sobretudo na década de 1980” (p. 137).

Nos resultados da pesquisa de M. P. R. de Souza (2010a) constatou-se, a partir da análise de vinte e seis textos que discutem a intervenção do psicólogo na educação, uma tendência dos trabalhos em apresentar e discutir práticas inovadoras em Psicologia Escolar e Educacional, à medida que procuram divulgar formas alternativas de atendimento à queixa escolar. Destaca-se a busca por romper com os modelos tradicionais de intervenção e uma preocupação em construir saberes no sentido de enfrentar problemas relacionados ao processo de escolarização das crianças advindas, principalmente, das instituições públicas de educação.

Ao dirigir severas críticas à Psicologia Escolar e Educacional e à Educação, que insistem em manter posturas acríticas e práticas classificadoras respaldadas por teorias normatizadoras, Patto (2010a) também evidencia os avanços alcançados por alguns “psicólogos brasileiros que, com originalidade e consistência teórica, ousaram andar na contramão do cientificismo e organicismo, atualmente revigorados” (p. 13). A autora, inspirada no livro do filósofo romeno Cioran, consagrou tais movimentos como “Exercícios de Admiração”, os quais certamente merecem reconhecimento, mas não se encerram nos

exemplos apontados, uma vez que há práticas ainda pouco difundidas sobre a atuação de psicólogos comprometidos com a transformação escolar e social.

Taverna (2003) investigou a história do serviço de Psicologia Escolar na Secretaria Municipal Educação de São Paulo desde sua fundação em 1970 até sua extinção em 1989. Em suas análises, considera que a Psicologia Educacional e Escolar se consolidou a partir de dois referenciais: o clínico e o educacional/escolar. Aborda o papel da formação do psicólogo para atuar nos contextos educacionais e considera os determinantes políticos, econômicos e sociais que interferem nesta atuação, enfatizando a importância de os profissionais assumirem uma postura crítica diante de medidas governamentais, na discussão de políticas públicas que garantam a inserção do psicólogo nos diversos segmentos em que possam atuar.

Hennigen (2011) desenvolveu um Curso/Pesquisa de Extensão virtual destinado a psicólogos que atuam em instituições educacionais privadas ou públicas (municipais, estaduais e federais) do Rio Grande do Sul, em 2008, cujos objetivos foram: conhecer melhor as práticas realizadas; possibilitar o diálogo e a troca de experiências entre psicólogos que trabalham em escolas; articular conhecimentos, críticas e práticas produzidas na academia, instituições escolares e instâncias políticas, contribuir com a formação profissional, visando à reflexão e o engendramento de novos modos de trabalhar na escola. O processo foi realizado por meio de fóruns de discussão e produção de textos coletivos acerca de temas gerais da Psicologia Escolar e Educacional, definidos coletivamente. Destacamos uma das estratégias utilizadas – a discussão do texto gerador do eixo temático, “Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais”, que integra o material produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2008) – pois expressa a importância do trabalho articulado entre as instâncias representativas da área, as instituições formadoras e os psicólogos que atuam em contextos educacionais.

Outras pesquisas na área de Psicologia sobre experiências brasileiras apontam a necessidade da presença desse profissional em contextos educacionais, cuja prática esteja respaldada por uma fundamentação teórica consistente, superando a visão tradicional, em um trabalho que envolva compromisso com a transformação da sociedade, sobretudo no que diz respeito a uma perspectiva preventiva de atuação do Psicólogo Escolar (Costa, 2005; Cruces, 2005; Guzzo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Petroni, 2013; Vieira, 2008).

Aproximando-se à temática investigada pela presente pesquisa, Carvalho e Marinho-Araújo (2009) descrevem os desafios do trabalho do psicólogo escolar no Maranhão. Ao coordenarem o estágio curricular em Psicologia Escolar, fazem referência à proposta de intervenção atualmente realizada em uma das unidades do Colégio Universitário – COLUN,

colégio de aplicação da UFMA. Situada em um bairro pobre de São Luís, a escola é pública, mantida com recursos da universidade, e atende alunos do 2º ao 8º anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as autoras destacam a necessidade de o psicólogo considerar a realidade encontrada na instituição em que os estagiários são desafiados a assumir o caráter político que a intervenção psicológica deve possuir. Ressaltam, ainda, a função social da universidade, no caso, a UFMA, no sentido de comprometer-se com o aprimoramento da formação inicial dos psicólogos, com a formação continuada dos profissionais atuantes através de cursos de extensão e de especialização em Psicologia Escolar, e com o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao contexto maranhense.

Senna e Almeida (2005), com intuito de compreender as condições que caracterizam a formação e a atuação do psicólogo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, identificaram que os profissionais que compõem o Atendimento Preventivo em Psicologia Escolar são identificados como *psicólogos escolares*, atuam nas escolas públicas e são contratados como *professores graduados em Psicologia* ou Analistas de Educação em Psicologia. Já os psicólogos, que atuam nas equipes de Atendimento Especializado, no atendimento psicopedagógico direcionado aos alunos, são identificados como psicólogos e também são contratados como *professores com habilitação em Psicologia*, com no mínimo dois anos de experiência em turmas de alfabetização. A pesquisa identificou algumas tendências de mudanças na esfera da profissão, embora não totalmente percebidas por todos os profissionais. Constatou ampliação da diversidade de papéis e funções assumidas pelos psicólogos, cuja atuação está voltada para diferentes atores, como alunos, professores, equipes, pais, direção, instituição escolar, comunidade e órgãos governamentais. Há maior tendência à modalidade de atuação institucional e identificou-se busca por capacitação no âmbito dos conhecimentos psicológicos e das competências profissionais (Senna & Almeida, 2005).

Ao nos debruçarmos sobre a riqueza das análises provenientes dos trabalhos resumidamente apresentados, identificamos avanços e recuos na atuação do psicólogo escolar e reafirmamos a necessidade de buscarmos continuamente um trabalho comprometido com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Os desafios à atuação do psicólogo escolar são inúmeros e apresentam-se nos diferentes espaços em que se insere. A escola é uma das instâncias sociais que clama por esta intervenção, uma vez que expressa de forma singular a complexidade de questões políticas, institucionais, estruturais, relacionais e individuais que se articulam em um mesmo universo.

Pelo exposto, torna-se essencial refletirmos sobre a *práxis* do psicólogo, compreendermos os processos de reformulação do fazer do psicólogo no contexto educacional e na forma como o corpo de conhecimentos produzido pela Psicologia Escolar e Educacional tem sido incorporado à prática, já que pode fundamentar a efetivação de propostas que provoquem mudanças institucionais e sociais até então cristalizadas.

Acreditamos que a investigação das práticas dos psicólogos escolares que atuam nos CA das universidades federais também possibilitará a aproximação das realidades vivenciadas por tais instituições, escolas públicas que historicamente ocupam um lugar de articulação entre a Educação Básica e Ensino Superior, o que poderá trazer contribuições para a área de Psicologia Escolar e Educacional e para a Educação como um todo.

Nesse sentido, formulamos a tese de que o psicólogo escolar, ao fundamentar sua atuação numa perspectiva histórico-crítica de Psicologia Escolar e Educacional, pode contribuir com a melhoria das condições de ensino nos Colégios de Aplicação, abarcando o coletivo da escola, ainda que sua atuação se configure em função das singularidades dos psicólogos e das especificidades dessas instituições de ensino.

Pudemos identificar na atuação dos psicólogos participantes da pesquisa – considerando distinções de demandas institucionais e possibilidades de cada profissional – a realização de funções como acompanhamento ao processo educacional por meio de atividades desenvolvidas com alunos, professores e família, assim como práticas voltadas principalmente ao **Ensino**, incluindo oficinas psicoeducacionais, intervenções em sala de aula e supervisão de estágio de graduandos da universidade; à **Extensão**, abarcando projetos de formação de professores e outras temáticas, e em menor proporção às atividades de **Pesquisa**, geralmente desenvolvidas em parceria com outros profissionais dos CA ou do Ensino Superior. Tais especificidades estão diretamente relacionadas à modalidade de uma escola de Educação Básica inserida na estrutura universitária, as quais interferem na organização das práticas dos psicólogos nos CA, apontando algumas diferenças da função geralmente desempenhada pelo psicólogo em outras escolas públicas.

No percurso realizado ao longo da tese, o aprofundamento sobre especificidades da História da Educação no Brasil – incluindo o surgimento de instituições públicas de ensino, da estrutura e do sistema que as constituem – foi necessário para ampliarmos conhecimentos acerca da trajetória dos CA das universidades federais, culminando na construção do primeiro capítulo. Convidamos o leitor a aproximar-se destas realidades institucionais.

1 CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO INÍCIO DO SÉCULO XX E ORIGEM DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Com o intuito de explicitar a gênese dos CA¹⁵ no Brasil, apresentamos brevemente o contexto histórico e político em que estas instituições surgiram, bem como suas principais finalidades.

As primeiras décadas do século XX assistiram à passagem de uma economia brasileira predominantemente agrária para uma economia voltada para a produção industrial, em que se configurava o surgimento de uma sociedade urbano-industrial, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país. As modificações na estrutura econômica, no período de 1918 a 1930, promoveram o declínio das oligarquias e o crescimento de novas forças econômico-sociais no cenário nacional, representando a consolidação de dois componentes: o operariado e a burguesia industrial (Ribeiro, 2000). Marcado pelo crescimento das chamadas classes médias, que se sentiam prejudicadas pela política vigente, este período caracterizou-se por um conjunto de ideias e práticas contestatórias ao regime político e à organização escolar predominante na época, dirigida sobretudo às elites.

Havia uma demanda pela modernização do país, reflexo da própria conjuntura mundial, sendo que o movimento educacional se consagraria como uma das principais formas de manifestação e concretização dos ideais burgueses. Nas palavras de Saviani (2011), “as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política” (p. 117).

Apoiado em tais ideais, um grupo de intelectuais e educadores atuava desde os anos 1920 em torno de princípios fundamentais norteadores da educação nacional, com o intuito de promover uma reforma educacional no país. Importante destacar que alguns protagonistas desse movimento no Brasil foram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

O confronto entre os educadores católicos e os representantes escolanovistas, sobretudo no período de 1931 a 1937, evidenciava-se nas inúmeras conferências e congressos realizados em todo o país, organizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Os primeiros eram favoráveis à educação sustentada nos princípios da doutrina católica: educação diferenciada para os sexos feminino e masculino, o ensino particular, o

¹⁵ Conforme mencionado, na Apresentação, a sigla utilizada para fazer referência aos Colégios de Aplicação é **CAPs**, mas para evitar confusões com a sigla utilizada para identificar os Centros de Atenção Psicossocial (**CAPS**) da área de saúde mental, será utilizada ao longo do texto a abreviatura **CA** para designar **Colégio(s) de Aplicação**.

papel da família na educação, entre outros. Já os educadores escolanovistas defendiam como pontos centrais de sua proposta: a educação como função pública, a escola obrigatória, a laicidade e a gratuidade (Ribeiro, 2000). Além desses aspectos, uma das características mais marcantes do movimento da Escola Nova foi a importância dada à atividade dos alunos em busca de conhecimento, uma vez que é esta atividade que define os rumos do processo educativo, daí a nomenclatura escola ativa ou método ativo (Mesquita, 2010).

O confronto, anteriormente anunciado, evidenciou a luta entre católicos e renovadores pela hegemonia do campo educacional no Brasil, a partir dos anos de 1930. Nesse período, os católicos, por meio de organizações coletivas e formulação de alternativas às medidas em vigor, demonstravam sua resistência ao avanço das ideias novas, propostas pelos renovadores, cujos princípios foram explicitados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento que oficializou a ruptura entre os dois segmentos (Saviani, 2011). Sabe-se que os anos 1930 foram ricos em inovações na área da Educação. Uma das primeiras medidas do Governo Provisório¹⁶ foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que implementou a Reforma Francisco Campos, em 1931.

No conjunto dos sete decretos que compunham a referida Reforma, merecem destaque para a temática abordada, nesse trabalho, os Decretos n. 19.851/19.852 e n. 19.890, que dispunham, respectivamente, sobre a organização do ensino superior e o regime universitário e sobre a organização do ensino secundário no Brasil. Isto porque a criação e a organização dos Colégios de Aplicação está relacionada de um lado, com a necessidade de espaço para a prática de ensino dos alunos matriculados nos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia e, de outro, com o ensino secundário, sendo que os colégios funcionariam sob a mesma legislação¹⁷.

No bojo do movimento pela reforma educacional, foram criadas as primeiras universidades no país: Universidade de São Paulo (1934), a Universidade do Distrito Federal (1935) e a Universidade do Brasil (1937). “Foi dentro desse quadro de referência que surgiu a ideia de implantação dos Colégios de Aplicação, como espaço onde se colocaria em prática o ideário da Escola Nova” (Abreu, 1992, p. 37). Segundo Saviani (2009), “esse ideário ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as ‘deficiências’ da Escola Tradicional, dava

¹⁶ Governo Provisório (1930 – 1934), também conhecido como Revolução de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência da república.

¹⁷ Art. 2º do Decreto-Lei 9.053 (1946). Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na sede da própria faculdade ou em local próximo.

força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 2009, p.10).

Verifica-se grande influência do pensamento pedagógico escolanovista na educação brasileira desde este período até os dias atuais, uma vez que se concretizou juntamente com um movimento de construção da escola moderna, científica e pública. Segundo as análises de Gadotti (1997), muitas escolas, com diferentes denominações, revelavam a mesma filosofia educacional das escolas francesas que deram origem no Brasil “aos ginásios vocacionais, às escolas ativas, às escolas experimentais, aos colégios de aplicação das universidades, às escolas piloto... e outras” (p. 147).

Com o fim da guerra e o início da redemocratização do país, de 1945 em diante, fortaleceu-se o movimento apoiado tanto por professores como estudantes da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi), para que fosse criado o primeiro Colégio de Aplicação no país. Inspirado nos modelos institucionais norte-americanos, o professor Luiz Alves de Mattos¹⁸ vislumbrou, nesse momento, a oportunidade de concretização de seu sonho: a criação de um colégio de demonstração, que se tornaria campo experimental e laboratório de prática de ensino para as faculdades de filosofia (Abreu, 1992).

Certamente por influência do movimento escolanovista protagonizado por Dewey (1979) a criação dos colégios de demonstração pautava-se na defesa de um espírito científico para a educação, cujos processos de ensino e aprendizagem se dariam a partir do método científico. Para Dewey (1979), a “lição do método do laboratório é a lição que toda educação deve aprender”, uma vez que “o método do laboratório é a descoberta das condições sob as quais o labor e o trabalho podem se tornar intelectualmente fecundos e não meros reprodutores de coisas exteriores” (p. 303).

Embora inúmeras promessas governamentais anteriores não tenham se efetivado, a data de 12 de março de 1946 marcou a criação oficial dos Ginásios de Aplicação pelo Decreto-Lei 9.053¹⁹, que determinou a responsabilidade das Faculdades de Filosofia do país

¹⁸ Idealizador dos Colégios de Aplicação no Brasil, o professor Luiz Narciso Alves de Mattos, ex-monge beneditino, cursou o primário e o secundário no Colégio São Bento, em São Paulo. Dedicou-se à vida religiosa, tendo se formado em Filosofia. Nos Estados Unidos, diplomou-se em Cânones e Teologia, e fez mestrado em Educação. Neste período teve contato com a proposta dos colégios norte-americanos que se destacavam no desenvolvimento do ensino secundário naquele país, servindo como escolas-laboratório (Abreu, 1992).

¹⁹ Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Por este Decreto, as Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar em território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

pelo funcionamento e direção dessas escolas, fixando-se o prazo de um ano para sua implantação (o prazo foi prorrogado por mais um ano por novo decreto)²⁰.

Portanto, a partir dos fins da década de 1940 e meados da década de 1950, os Ginásios de Aplicação se fizeram presentes na história da educação brasileira, com funções e organizações claramente definidas e tiveram sua expansão nas décadas seguintes. Cabe esclarecer que a expressão *Ginásios de Aplicação* foi utilizada originalmente no documento de sua criação, o Decreto-Lei n. 9.053 (1946), pois as escolas se destinavam, a princípio, ao ensino secundário, do 1º ciclo ginásial. Gradativamente, tais escolas foram expandindo sua abrangência para o ensino do curso colegial, 2º ciclo, do curso secundário, então vigente no sistema educacional brasileiro.

Outra denominação recorrente localizada em documentos que faziam referência aos Colégios de Aplicação era a de *Colégios de Demonstração*, sendo esta a nomenclatura original do CA da Universidade do Brasil, na ocasião de sua inauguração (Kaiuca, 2004). A partir da expansão dos níveis de ensino secundário para colegial, os *Ginásios de Aplicação* passaram a ser nomeados como *Colégios de Aplicação*. Tais nomenclaturas refletem a concepção pragmatista predominante no campo educacional à época. De acordo com Saviani (2012), o pragmatismo considera o conhecimento em relação à sua utilidade para a vida, a partir do que se revela mais adequado às exigências sociais.

Na tentativa de elucidar os conceitos presentes nas nomenclaturas dessas instituições de ensino, recorreremos ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 1986, p. 534), cuja definição de *demonstração* se apresenta como “lição prática e experimental”, o que nos remete à ideia de mostrar na prática, tornar evidente, deduzir por meio de provas a verdade de sua conclusão, posto que as premissas são consideradas verdadeiras. Na mesma direção, o conceito de *aplicação* se refere à “execução prática de uma teoria ou disciplina” (Ferreira, 1986, p. 143).

Ao articular as ações educacionais com os princípios filosóficos do pragmatismo, Dewey (1979) defendia a aplicação da ação e da atividade em sua Filosofia da Educação, considerando educação como espaço de aplicação da doutrina pragmatista, como laboratório de aprendizagem da democracia e de aprendizagem do pensar.

Assim como no campo da educação, na história da Psicologia Escolar no Brasil tais princípios se faziam presentes. De acordo com Ardila (1986, citado por D. R. Barbosa, 2011), a primeira sociedade de Psicologia existente no Brasil foi a Sociedade de Psicologia de São

²⁰ Lei n. 186 (1947): “Prorroga por um ano o prazo fixado no artigo 11 do Decreto-Lei 9.053, de 12 de março de 1946”.

Paulo (SP-SP) criada em 1945. Em 1950, foi criada a Associação Brasileira de Psicotécnica (no Rio de Janeiro), que mais tarde veio a assumir o nome de Associação Brasileira de Psicologia Aplicada. Em 1949, a Revista “Arquivos Brasileiros de Psicotécnica” foi fundada por Emilio Mira Y López (1896-1964), posteriormente denominada de “Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada”, atual “Arquivos Brasileiros de Psicologia”. Esta foi a primeira publicação periódica especificamente de Psicologia que, desde os primeiros números, procurou alcançar todos os centros onde a Psicologia era exercida no país (Mancebo, 1999). O texto retomará mais adiante a relação entre o trabalho desenvolvido por Emilio Mira Y López e a criação do primeiro Serviço de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil (UB).

Para Barros (1988), o nome Colégio de Aplicação está diretamente vinculado à função inerente à sua criação, ou seja, ser um tipo de estabelecimento de ensino em que os próprios alunos do curso de Didática fizessem a aplicação, numa situação real de ensino, dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação.

Com base na análise dos dispositivos legais (Decreto Federal n. 9.053, 1946), verificamos que a criação dos Colégios de Aplicação no Brasil está diretamente relacionada à ideia de servir como campo de estágio para a prática docente dos alunos dos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia. Além disso, a estrutura organizacional da escola, desde a figura do diretor, até o responsável pela fiscalização do estabelecimento estava vinculada à seção de Didática e, por conseguinte, à Faculdade de Filosofia. Portanto, era a Faculdade de Filosofia a responsável pela organização e funcionamento dos Colégios de Aplicação à época de sua criação. Nesse período, ainda não tinham sido criadas as Faculdades de Educação nas universidades brasileiras.

As próprias Faculdades de Filosofia, ao regulamentarem o funcionamento dos seus CA, atribuíram-lhes outro objetivo – o de servir de campo de experimentação pedagógica, possibilitando a introdução de inovações no sistema de ensino local, fazendo com que a nova escola se tornasse um centro irradiador de uma visão também renovada de educação (Barros, 1988). Frangella (2003a) corrobora as constatações anteriores ao afirmar que os Colégios de Aplicação nasceram da intenção de se criarem escolas que servissem como ambiente de prática que se pretendia modelar para todas as escolas do país.

Contudo, foi principalmente o caráter de instituição modelar dos Colégios de Aplicação, cujo conjunto de práticas seletivas e pretensamente inovadoras, colocou-os em patamares diferenciados no universo da escola pública brasileira. Além disso, inseriu essas instituições no rol das críticas dirigidas a um movimento educacional idealizado por e para a

formação das elites no país. Para clarificar este conjunto de práticas, evidenciam-se alguns quesitos comuns ao funcionamento dos primeiros Colégios de Aplicação: número máximo de 25 a 30 alunos por sala; ingresso de alunos por exames de seleção; desenvolvimento de novas propostas pedagógicas, como as classes experimentais; campo de estágio; formação de professores; acompanhamento pedagógico voltado às diferenças individuais.

Em sua análise sobre este período de mudanças na educação brasileira, embora não faça menção específica aos Colégios de Aplicação, Saviani (2009) salienta: “a ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (p.9).

Na mesma época de criação dos Colégios de Aplicação, período que coincide com a reforma do ensino secundário, a realidade educacional brasileira revelava altos índices de analfabetismo: em 1950, 50,5% e, em 1960, 39,4% da população não sabiam ler nem escrever, além de haver pouca destinação de verbas governamentais para a área educacional (Ribeiro, 2000). Portanto, havia urgência de investimentos para o enfrentamento de um problema nacional que atingia a grande maioria da população.

Em consonância com os dados apresentados anteriormente, Garcia (1995) aponta que a legislação educacional nesse período também não levou em conta as aspirações das camadas populares, pelo contrário, reforçou a ideia de escola para os ricos e escola para os pobres, separando a clientela escolar conforme sua origem social, sobretudo no ensino secundário. O autor destaca o surgimento de iniciativas que procuravam realizar novas aberturas para a experimentação de propostas educativas, como a criação dos Ginásios de Aplicação junto às Faculdades de Filosofia, a seu ver, com possibilidades restritas de inserção na estrutura do sistema educacional, o que lhes atribuiu certa vulnerabilidade, em virtude de ficarem fora do controle centralizado do sistema convencional.

Proposta semelhante a dos CA foi demonstrada pela criação dos Ginásios Vocacionais, instituídos a partir de 1962 e, em funcionamento até 1970 no Estado de São Paulo, cujas atividades estavam voltadas para o objetivo da renovação pedagógica, marcadas por intenções de democratização do ensino.

Ao analisarmos este movimento, concordamos com Azanha (1983, citado por Gordo, 2010), que critica a ideia simplista de edificação de uma sociedade democrática por meio da associação de indivíduos democráticos, afirmando que os ginásios vocacionais pretendiam investir na formação de homens livres e construir primeiramente um modelo de escola democrática para, então, expandi-la, o que sustentava uma prática pedagógica infelizmente reservada a poucos devido ao investimento de alto custo que representava.

Saviani (2009) destaca que a ênfase dada pela Escola Nova à “qualidade do ensino” beneficiou às elites, cuja omissão do Estado inviabilizou a reestruturação organizacional dos sistemas escolares. Os altos investimentos envolvidos na efetivação da proposta, além de rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), fenômeno denominado pelo autor como ‘mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante’. Nessa perspectiva, a seu ver, o movimento da Escola Nova cumpriu a dupla função de expansão da escola de acordo com o que se considerava satisfatório e de desenvolvimento de um tipo de ensino adequado aos interesses da classe dominante.

No entanto, embora atualmente haja condições de análise e de formulação de críticas ao movimento da “Escola Nova”, é importante compreender que, naquele momento, as propostas que o constituíram buscavam romper com o que até então estava estabelecido, apontando novas possibilidades ao processo educacional, o que denota seu caráter revolucionário (D. R. Barbosa, 2011).

Ragonesi (1997), ao analisar a concepção liberal de educação presente no movimento da Escola Nova, constata que, embora articulado a partir de objetivos transformadores, o escolanovismo tornou mais distante a possibilidade de efetivação da democratização educacional, uma vez que desconsiderou a função primordial da escola de transmissão do saber historicamente acumulado.

1.1 Colégios de Aplicação: surgimento, especificidades e contexto atual

Os CA são atualmente definidos como Unidades da Educação Básica que tem como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (Portaria n. 959, 2013).

Em pesquisa realizada no ano de 1975, referente à redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação, Barros (1988) apresentou a lista dos primeiros CA criados pelas Faculdades de Filosofia das universidades federais. Contudo, dados recentes coletados em documento organizado pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas

às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp)²¹ apresentam algumas divergências em relação às informações, acrescentando dois colégios inaugurados no período, os quais não foram identificados pela autora na época da pesquisa, seja pelas dificuldades inerentes ao processo de coleta de dados na década de 1970, seja porque alguns CA foram reconhecidos como tais após este período. Ou seja, vários colégios já estavam em funcionamento há alguns anos, quando foram transformados em CA. As duas instituições referidas, que não constam na pesquisa mencionada, são a Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Minas Gerais.

Com base em registros documentados por representantes das CA, no Quadro 1.1 apresentamos a síntese dos dois documentos, e informamos também os anos de fundação de cada CA das Universidades Federais no Brasil.

Quadro 1.1 – Fundação dos Colégios de Aplicação nas Universidades Federais

Instituição	Fundação
1. Ginásio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (UFRJ)*	1948
2. Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1949
3. Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1954
4. Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (Centro Pedagógico da UFMG)	1954
5. Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	1958
6. Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Sergipe (UFS)	1959
7. Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia (UFSC)	1961
8. Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Pará (UFPA)	1963
9. Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1965
10. Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV)	1965

²¹ O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp), fundado em 1998, promove espaços de integração dos colégios e escolas de aplicação da rede federal, buscando, junto ao MEC, articular ações de elaboração de políticas específicas para a expansão e manutenção de tais unidades.

11. Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás (UFG)	1966
12. Colégio Universitário (COLUN) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	1968
13. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU)	1977
14. Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1979
15. Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina – (NDI/UFSC)	1980
16. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC)	1981
17. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	1995
18. Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense (UFF)	2006

Fonte: Barros (1988, p. 21); CONDICAp (2012). *Escolas de Aplicação Federais* (portfólio – versão preliminar).

* Sigla da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, de onde se originou o respectivo colégio de aplicação.

Ao verificarmos os dados apresentados no Quadro 1.1, constatamos que até o fim da década de 1970 foram criadas catorze instituições desta modalidade, com a extinção de uma das unidades – o CA da Universidade Federal da Bahia, em 1976. Na década de 1980, inauguraram-se duas escolas; já as duas mais recentes foram fundadas na década de 1990 e 2000. Atualmente, totalizam dezessete CA nas universidades federais brasileiras.

O primeiro ginásio de aplicação foi criado pela FNFi da Universidade do Brasil²² (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Dois anos após a promulgação do Decreto-Lei de 1946 e as condições de sua inauguração, bem como os anos subsequentes de seu funcionamento revelaram inúmeras dificuldades em relação a espaço físico e instalações, carência de recursos materiais e financeiros, corpo docente e administrativo insuficiente. Essas dificuldades foram enfrentadas, sobretudo, em virtude do idealismo dos seus dirigentes e do apoio recebido dos professores, pais e equipe técnica (Abreu, 1992). Processos semelhantes parecem ter sido experimentados pelas demais instituições da mesma modalidade criadas pelas Faculdades de Filosofia, o que também foi constatado no CA da UFBA (Barros, 1988).

Conforme citado anteriormente, dos dezoito CA criados, foi extinto o da Universidade Federal da Bahia, em 1976, cujos motivos formalmente proferidos pelo então reitor da época

²² A Universidade do Brasil, criada em 1937, foi definida pelo MEC como modelo para as demais instituições de ensino superior que viessem a ser criadas no país (Saviani, 2011). Possivelmente, a mesma lógica deve ter sido utilizada com a criação do primeiro Ginásio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que serviu como referência para as demais escolas do gênero.

e divulgados em texto²³ no ano de 2005, registra o protesto de ex-alunos e a indignação da última diretora da instituição. Quanto às razões do fechamento da instituição, havia uma crítica frequente à perda de especificidade dos colégios que já não comportavam o estágio em virtude do número crescente de licenciandos das Faculdades de Filosofia.

O principal motivo alegado para a extinção do CA da UFBA foi a inviabilidade financeira de adequar o Colégio às exigências da Lei 5.692/1971, que criava um ensino fundamental de oito séries e um segundo grau obrigatoriamente profissionalizante, com várias opções de carreira. Contudo, no texto datado de 2005, há registros de depoimentos de ex-alunos e da então diretora do CA da Bahia na época de sua extinção – Zilma Parente Barros, autora de uma das poucas publicações que abordam a história e as peculiaridades dos Colégios de Aplicação no país, que expressaram seu repúdio diante das justificativas da única desativação de uma dessas unidades na década de 1970.

Contraditoriamente aos argumentos apresentados para justificar o fechamento do CA da UFBA, constatou-se que a reforma do ensino médio, ocorrida em 1971, instituindo-se mudanças no ensino de primeiro e segundo graus, levou à reestruturação do CA da UFRJ, que ampliou a oferta de ensino para as quatro primeiras séries do primeiro grau, abrindo o chamado “Capinho” (Abreu, 1992).

Quanto às funções assumidas desde a implantação, Barros (1988) verificou que todos os CA contemplavam atividades de Ensino, Estágio aos alunos das licenciaturas e Experimentação Pedagógica, sendo que esta última função não constava no Decreto-Lei n. 9.053 que determinou a criação de tais instituições. Tal função surgiu para atender às necessidades das Faculdades de Filosofia, conforme explicitado anteriormente. Além disso, na maioria dos CA, a implantação das séries ocorreu de forma gradual, exceto o CA da UFRJ, que ofereceu, desde o início, os níveis ginásial e colegial. Em relação ao tipo de vínculo existente, constatou-se uma relação de dependência pedagógica dos CA às respectivas Faculdades de Filosofia e, posteriormente, às Faculdades de Educação, mas o grau de responsabilidade não foi explicitado com clareza.

De acordo com Frangella (2003b, p. 3), desde sua gênese, a função precípua dos CA estava diretamente relacionada à melhoria da formação docente. A ideia era desenvolver a formação dos professores através da experiência, na prática realizada no Colégio de Aplicação que, providos do conhecimento técnico, superariam as dificuldades presentes na educação brasileira. No que tange à formação de professores, acreditava-se que “a imersão nesse

²³ O texto “Internet, costura de sonhos e sobrevivência de utopias” foi recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.bv.fapesp.br/namidia/noticia/4718/internet-costura-sonhos-sobrevivencia-utopias/>

ambiente qualificado permitiria o desenvolvimento e a disciplinarização do futuro-mestre na/pela experiência de ser professor”.

Embora o presente estudo abarque CA das universidades do sistema federal de ensino, merece destaque considerar a história do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), por ser esta a primeira universidade brasileira, pelo seu caráter formador e por se tratar de experiência importante no que tange à renovação do ensino secundário brasileiro.

Importante esclarecer a distinção entre duas escolas com caráter experimental na história educacional da USP: a primeira, a ser criada foi o Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, ligado à faculdade de Filosofia da USP, abordado na presente pesquisa, e a Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” (CRPE/SP) criada em 1958, ligada à Divisão de Assistência ao Magistério desse órgão (Gordo, 2010). A respeito da transição de Escola de Demonstração para Escola de Aplicação, Gordo (2010) esclarece que, em 1972, com a extinção do CRPE/USP, a Escola de Demonstração incorporou-se à USP, cuja responsabilidade pela manutenção foi assumida pela Faculdade de Educação, passando a escola a ser denominada como Escola de Aplicação (EA). Segundo o regimento interno da USP, a EA passaria a ser uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (este somente implantado, entretanto, em 1975). A Escola de Aplicação da USP funciona até os dias atuais.

Retomamos, portanto, a história do Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, instituído por um convênio entre a Secretaria da Educação do Estado e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL/USP) em fevereiro de 1957 (primeiro convênio). Com proposta semelhante aos demais CA, os principais objetivos eram possibilitar estágios de observação e prática de ensino para os licenciandos da FFCL/USP, promover ensaios de renovação pedagógica do ensino secundário, colaborar para o aperfeiçoamento de professores do ensino secundário (Werebe, 1997).

De acordo com Werebe (1997), embora o propósito original de criação das Faculdades de Filosofia tenha sido o de inaugurar uma nova era no Ensino Superior brasileiro, trazendo unidade à universidade, foram justamente estas instituições as principais responsáveis pela formação dos professores de carreira para o ensino secundário.

Nesse sentido, a autora afirma que a proposta era que os licenciandos entrassem em contato com uma prática de ensino inovadora. Nesse caso, os CA serviriam como campo de estágio. As experiências pedagógicas visavam oferecer elementos para a transferência de seus resultados às escolas comuns da rede de ensino.

A ligação com a FFCL/USP trouxe, para essas escolas, muitos filhos de professores dessa instituição. Com uma clientela selecionada por meio de testes psicológicos e exames de admissão cada vez mais rigorosos, os que obtinham êxito no processo seletivo eram na maioria das vezes oriundos de famílias cultural e economicamente privilegiadas.

Por meio de pesquisas realizadas nas próprias instituições, especificamente no CA da USP, em 1966, (Werebe, 1997) e no CA da UFBA, em 1973, (Barros, 1988), foi possível constatar o caráter seletivo que caracterizava a clientela dessas escolas que, desde então, modificaram os critérios para ingresso às instituições, conferindo-lhes um caráter menos elitista.

Tais iniciativas revelavam o movimento dos próprios educadores das escolas em romper com procedimentos²⁴ que restringiam o acesso de crianças pertencentes às classes populares, com vistas a ampliar as oportunidades a elas destinadas. O movimento de democratização ao acesso às escolas públicas se efetivou por meio de sorteio público, adotado pela maioria dos CA que, com pequenas variações, modificou o sistema de ingresso às instituições em torno das décadas de 1970 e 1980²⁵.

Vale lembrar que o exame de admissão ao ginásio era realizado pela maioria das escolas públicas e, quando foi eliminado por determinação da Lei 5.692/71, a passagem da 4ª série do antigo primário para o ginásio tornou-se mais fácil do ponto de vista formal, mas acrescentou um novo tipo de seletividade, uma vez que grande parte dos estudantes não progredia em sua escolarização, aumentando os índices de reprovação e evasão escolar (Oliveira & Araújo, 2005).

²⁴ Estratégias para mudanças de critérios de acesso à escola pública foram relatadas na oportunidade do Exame de Qualificação, em 07/08/2013. A profª Dra. Laurinda Ramalho de Almeida, atuante na década de 1960, como orientadora educacional da Escola de Demonstração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais Professor Queiróz Filho, ligada à Faculdade de Educação da USP/SP. Ela relata que, com o intuito de ampliar o acesso à Escola de Demonstração, as educadoras utilizavam um mapa da cidade de SP e, por meio de um compasso, traçavam sucessivas circunferências para definição dos bairros contemplados com as vagas. Verificavam na lista de inscritos se havia candidatos residentes nas localidades sorteadas para que fossem matriculados e, assim, procediam até que todas as vagas fossem preenchidas. Em seu depoimento: “A gente percebeu que atendia a maioria de filhos de professores. E dissemos: ‘Não está certo! Vamos usar o compasso!’”

²⁵ No caso do CA da UFRJ, a primeira modificação dos critérios de acesso ocorreu em 1971 e atendeu a uma antiga reivindicação corporativista dos funcionários da UFRJ, para que, como órgão da universidade, servisse primeiramente aos seus filhos para, então, disponibilizar as vagas que sobrassem para sorteio. No CA da UFG, a partir de 1976, 50% das vagas eram destinadas à comunidade e 50% para dependentes de servidores da universidade, quadro modificado em 1988, sem reserva de vagas. No CA da UFRGS, o ingresso por sorteio público ocorreu a partir de 1982. No CA da UFS, a adoção do sistema de ingresso por sorteio ocorreu a partir de 2010. No CA da UFPA, o sistema de acesso é misto: sorteio público para Ed. Infantil e Fundamental e teste de seleção para o Ensino Médio. Duas unidades não adotam o sorteio público: CA da UFPE e o CA de Viçosa (COLUNI-MG), que utiliza o exame de seleção para ingresso na instituição (Ensino Médio). Em 2011, o CA da UFPE alcançou primeiro lugar no IDEB das IFES para os anos finais e o COLUNI ficou em terceiro lugar na classificação das dez melhores escolas com média no ENEM (MG), sendo as demais da rede particular de ensino.

Além disso, a Constituição de 1988, em seu Art. 206, determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em consonância com o movimento descrito anteriormente, tal orientação culminou em ações de reformulação dos critérios de ingresso em todos os estabelecimentos de ensino no Brasil.

Importante destacar que esta foi uma das principais razões que consolidou, a partir de 1988, a adoção do sistema de sorteio público das vagas na maioria dos CA, decisão inclusive corroborada pelo CONDICAp, que promove discussões com os diretores das escolas visando à elaboração de diferentes práticas que garantam a permanência de seus alunos até o ano terminal de ensino oferecido pela instituição (H. R. Lima, 2009).

Os mesmos direitos previstos pela Constituição de 1988 se encontram assegurados no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996). Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB n. 1 de 10 de março de 2011, que fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal define em seu Art. 1º que as mencionadas unidades devem oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de todas as crianças que se propõem a atender, o que significa oferecer todas as vagas para a comunidade em geral, sendo que os Colégios de Aplicação federais que possuem tais unidades devem cumprir tal recomendação. Em 2013, foi publicada Portaria Ministerial (Portaria n. 959, 2013) que, em seu artigo 4º, determina aos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: “oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento”, em consonância com a LDB n. 9.394/1996 e demais documentos legais anteriormente citados, além das recomendações do CONDICAp.

Entendemos que, embora o sorteio público não garanta o acesso a todos os alunos que desejam ingressar nessas instituições, ele se configurou como um mecanismo de ruptura de uma política de favorecimento e, ao mesmo tempo, possibilitou a abertura dos CA para um público heterogêneo, cujas diferenças culturais, de classe, étnicas, de gênero, dentre outras, contribuíram para a realização de pesquisas e para a elaboração de propostas pedagógicas que abarcam os desafios da pluralidade presente no processo ensino-aprendizagem (Kaiuca, 2004).

Contudo, cabe ressaltar que, mesmo com a abertura de suas “portas” a todos os estratos sociais da população, os CA ainda mantêm alguns mecanismos considerados excludentes a camadas sociais com pouco acesso à informação e à cultura, a saber: a localização geográfica muitas vezes em regiões nobres, a forma de divulgação do período de sorteio (internet, publicação em jornais locais, televisão etc.), burocratização do processo de

participação do sorteio (pagamento ou isenção de taxa por meio de preenchimento de formulários), divulgação restrita à maior parte da população que nem sempre tem conhecimento de que os Colégios de Aplicação são escolas públicas, gratuitas, cujo direito de acesso é garantido a todo e qualquer cidadão. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, por essas escolas terem sido destinadas originalmente a filhos de professores e de funcionários das universidades, muitas pessoas não têm conhecimento de que houve mudanças nos critérios de ingresso desde a década de 1980.

Tais aspectos devem ser considerados e revelam as marcas do caráter eletivo da própria história educacional brasileira que, como se sabe, não se restringe aos CA, os quais buscam romper até os dias atuais com o estigma de “escolas de elite” por meio de inúmeras ações de educadores comprometidos com a função transformadora da educação.

Partindo da afirmação de que vivemos em uma sociedade em que a desigualdade social é evidente e que o acesso a bens culturais não é igualitário, cabe a todos o dever de lutar por uma sociedade em que princípios de equidade sejam permanentemente sustentados. Nessa direção, em suas reflexões sobre o contexto educacional brasileiro, Lima, Aranda e Lima (2010) afirmam a necessidade de o Estado promover mudanças efetivas na escola, com vistas a corrigir dívidas históricas para com as camadas populares:

A escola no Brasil, marcada por arranjos históricos de exclusão voltada ao controle social por meio do poder político e para a formação de elites pertinentes desde sua inauguração, deveria ser “trabalhada” para os novos tempos – tempos de reversão das injustiças sociais, tempos de correção de dívidas históricas em nome do “crescimento econômico e social das nações”. (p. 5)

Sem a intenção de estabelecer comparações entre as condições político-educacionais e administrativas dos CA e das escolas públicas estaduais e municipais – aspecto que ultrapassaria os propósitos do presente estudo – consideramos importante buscar alguns parâmetros que possibilitem aproximações das realidades dessas escolas. O Quadro 1.2 apresenta dados recentes de todos os CA das universidades federais, distribuídos nas cinco regiões brasileiras, os quais oferecem diferentes níveis de ensino, conforme detalhado a seguir.

Quadro 1.2 – Relação de Colégios de Aplicação das universidades federais, região e níveis de ensino oferecidos

Colégio de Aplicação / IFES	Estado/Região	Níveis de ensino
1. Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará (UFPA)	PA/NO	Ed. Infantil/Fundamental/Médio/EJA
2. CA da Universidade Federal do Acre (UFAC)	AC/NO	Fundamental /Médio
3. CA da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	RR/NO	Fundamental /Médio
4. CA da Universidade Federal de Sergipe (UFS)	SE/NE	Fundamental (6º ano em diante)/ Médio
5. CA da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	MA/NE	Fundamental (5º ano em diante) Médio e Técnico
6. Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN/NE	Ed. Infantil e Fundamental (inicial)
7. CA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE/NE	Fundamental (6º ano em diante)/Médio
8. CA da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ/SE	Fundamental e Médio
9. CA da Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ/SE	Ed. Infantil, Fundamental / Médio
10. CA da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG)	MG/SE	Fundamental e EJA
11. CA da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA (UFU)	MG/SE	Ed. Infantil, Fundamental e EJA
12. CA da Universidade Federal de Viçosa – COLUNI (UFV)	MG/SE	Médio
13. CA da Universidade Federal de Juiz de Fora – “João XXIII” (UFJF)	MG/SE	Fundamental, Médio e EJA
14. CA da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG)	GO/CO	Fundamental e Médio
15. CA da Universidade Federal de Santa Catarina – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC)	SC/S	Ed. Infantil (0 a 6 anos)
16. CA da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	SC/S	Fundamental e Médio
17. CA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	RS/S	Fundamental e Médio

Fonte: CONDICAp (2012).

Como pudemos verificar, a maioria dos CA (dez unidades, 58,82%) oferece Ensino Fundamental e Médio, duas unidades oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental (11,76%), sendo que uma delas também oferece a modalidade de EJA, uma unidade atende alunos do Ensino Fundamental, Médio e Ensino Técnico (5,88%). Além disso, uma unidade oferece exclusivamente o Ensino Médio (5,88%), outra unidade (5,88%) atende somente ao Ensino Fundamental (regular e EJA), enquanto outra unidade trabalha somente com a Educação Infantil (5,88%). Apenas uma unidade oferece todos os níveis de ensino (5,88%).

A descrição dos níveis de ensino oferecidos por estas Unidades de Educação Básica revela apenas um dos traços da diversidade existente no interior da rede dos CA, o que também se constata na forma de ingresso dos alunos, no quadro discente, docente, técnico-administrativo, na estrutura física, no tipo de vínculo existente entre estas escolas e as universidades federais onde estão inseridas, dentre outras diferenças que expressam as múltiplas realidades presentes no contexto dessas instituições e do cenário educacional brasileiro.

Para exemplificar, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG que, em sua origem, estava ligado à Faculdade de Educação da respectiva universidade, na década de 1990, tornou-se Unidade Acadêmica Especial da Universidade Federal de Goiás, vinculada administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação da UFG, sendo que o corpo docente deste CA enquadra-se na Carreira do Magistério Superior e compõe um dos Departamentos da Faculdade de Educação da UFG. A carreira dos docentes do CEPAE é a de Magistério do Ensino Superior, enquanto nas demais instituições a carreira atual é a de Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Esta é uma situação específica do referido CA, expressão concreta de que cada instituição traz as marcas da história construída entre estas Unidades de Educação Básica e as Faculdades de Filosofia/Educação inseridas no Ensino Superior, bem como da ausência de políticas públicas do Governo Federal que assegurem princípios de unidade, de permanência e de desenvolvimento dos Colégios de Aplicação no contexto da educação brasileira.

Dados expressos em publicação do Ministério da Educação e Cultura (*Repensando as escolas de aplicação*, 1993) apresentam como funções dos CA: educação básica, desenvolvimento de pesquisa e extensão, oferta de estágios na área educacional, experimentação e divulgação de novas práticas pedagógicas, capacitação e formação continuada de profissionais da educação, criação, implementação e análise, avaliação e reformulação de currículos.

Outro aspecto a ressaltar em relação às especificidades dos CA dentro do universo de escolas públicas diz respeito à autonomia universitária, cuja condição

garantida constitucional e legalmente se aplica ao desenvolvimento das atividades dos Colégios de Aplicação que, embora sua ação seja diretamente voltada para a Educação Básica, tem como objetivo fundamental a formação dos professores em capacitação dos cursos próprios para a sua formação voltada para o Magistério e demais ações, específicas da educação. É na verdade, o campo experimental e de formação na prática do ensino e da educação (Parecer n. 26, 2002, p. 3).

A referida garantia possibilita aos CA o gozo de relativa autonomia didático-pedagógica e integração com os cursos de licenciatura das universidades em que estão inseridos. Nesse sentido, como escolas públicas da rede federal de Ensino Superior, o objetivo destas unidades não pode se restringir ao atendimento da demanda de acesso à educação pública de crianças e jovens, mas considerar as finalidades e princípios do Ensino Superior, calcados na indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão.

H. R. Lima (2009) enfatiza o papel dos CA ao possibilitar a experimentação de novas metodologias considerando as demandas e dificuldades presentes tanto na instituição, quanto nas redes de ensino da Educação Básica e evidencia sua principal finalidade que é a de participar da formação inicial e continuada de professores das localidades em que estão inseridos. Nesse sentido, o autor argumenta que um dos aspectos que diferencia estas escolas das instituições de ensino das redes estadual e municipal é o fato de participarem da estrutura universitária, o que lhes imprime de imediato uma série de atribuições que devem considerar as dimensões de produção acadêmica e de promoção cultural, visando à inserção social de crianças, adolescentes e jovens. Por fim, o autor defende que “o objetivo dos CA não pode ser o de criar ‘ilhas de excelência’ ou de privilégios, mas de possibilitar uma interlocução mais efetiva destas unidades universitárias com a educação pública como um todo.” (H. R. Lima, 2009, p. 57).

Em conformidade com tais propósitos, o CONDICA_p busca ampliar seus espaços de atuação junto ao MEC, com o intuito de viabilizar investimentos que assegurem uma política de manutenção, desenvolvimento e expansão dos CA, a começar pela reposição do quadro de docentes e técnico-administrativos que se encontra em defasagem em toda a rede. Como representante destas instituições, o CONDICA_p defende a criação de políticas públicas que favoreçam a concretização de ações como, por exemplo, a formação continuada de

professores²⁶ – que faz parte das atuais políticas de educação básica do Ministério – e a elaboração de formas mais efetivas de socialização de boas experiências em educação, as quais podem contribuir com a prática do professor de outras escolas.

1.2 Colégios de Aplicação e qualidade de ensino: o que dizer sobre esta relação?

O intuito desta seção é explicitar algumas dimensões que caracterizam a qualidade da educação no país e apresentar dados que apontam para a presença de tais dimensões nos CA. Para fazer referência à qualidade da educação presente nos CA, foi necessário recorrer a documentos legais e a alguns estudiosos que procuram debater a qualidade da educação e da escola no Brasil, apontando dimensões, fatores e indicadores para a efetivação de tais processos (Carreira & Pinto, 2007; Dourado & Oliveira (2009); Fonseca, 2009; Libâneo, 2006; Oliveira. et al., 2009; Saviani, 2007).

Durante as últimas décadas, a qualidade da educação sofreu diversas influências, a começar pela definição dos critérios que a determinam. De acordo com Fonseca (2009), nas décadas de 1990 e 2000, tomando como referência as recomendações da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência Internacional de Jomtien, ocorrida em 1990, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que assumiu as metas quantitativas do fórum internacional, entre elas, a prioridade à ampliação do ensino fundamental e a implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e de prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. Ainda, no decorrer da década, institucionalizou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e priorizou-se a avaliação nos textos da LDB (Lei n. 9.394/1996) e, posteriormente, do Plano Nacional de Educação em 2001 (2001), com duração prevista para dez anos.

Fonseca (2009), ao analisar as metas educacionais fixadas pelo PNE, ressalta a ênfase dada à equalização de oportunidades, por meio da universalização da educação fundamental e

²⁶ O MEC criou em junho de 2008, o Portal do Professor, que tem como principal objetivo a formação continuada de professores. Docentes dos Colégios de Aplicação e de outras escolas públicas participam do Portal do Professor através da divulgação de experiências exitosas, ou seja, com a proposição de aulas em diversos níveis de escolaridade e componentes curriculares. Para mais informações, o leitor poderá acessar: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

expansão da Educação Infantil, do Ensino Médio e Superior e ampliação do financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Implementado em 1998, o FUNDEF buscou adequar o aprendizado ao conceito operacional de custo-aluno-qualidade, traduzido pela quantidade e variedade dos insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, com um nível mínimo de despesas. Esta meta ocupou posição relevante nos debates como uma das principais políticas previstas para o fortalecimento da educação nacional (Fonseca, 2009).

O FUNDEF foi substituído em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e representou avanços consideráveis ao ampliar seu alcance para toda a educação básica, envolvendo tanto os níveis, quanto as modalidades de ensino. Para Saviani (2007), o FUNDEB representa um ganho de gestão, mas não um ganho financeiro, à medida que não apresentou aumentos de recursos financeiros do governo federal destinados à educação pública.

Em março de 2007, foi lançado oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultaneamente à promulgação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” e consiste num aglomerado de 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si (Saviani, 2007). Dentre o conjunto dessas ações que incidem globalmente sobre a educação básica, encontram-se o FUNDEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Saviani (2007), ao analisar o PDE, conclui que este foi formulado paralelamente e não incorporou as proposições do PNE. Aponta que o PDE não pode ser considerado propriamente como plano, mas como programa de ações que abarca uma infinidade de projetos do MEC. Quanto ao aspecto positivo, destaca a presença de uma preocupação em enfrentar o problema da qualidade da educação básica brasileira. Ressalta, ainda, que a identidade do PDE está dada pelo IDEB.

Dourado e Oliveira (2009) consideram que a discussão sobre a qualidade da educação remete primeiramente à definição de educação como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. Os autores buscam situar a discussão relativa à qualidade, tendo por norte pedagógico a função social da escola e defendem que:

a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado & Oliveira, 2009, p. 205)

Nessa perspectiva, é preciso considerar o cenário complexo do quadro nacional, marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais, além da vasta quantidade de normas que nem sempre estão articuladas. Este fato se evidencia quando se estabelecem comparações entre escolas privadas e públicas, em que as condições materiais e pedagógicas são geralmente mais favoráveis às primeiras. O mesmo paralelo pode ser feito em relação às escolas públicas situadas em regiões mais desenvolvidas no aspecto econômico, especialmente as regiões urbanas centrais, que geralmente apresentam melhor qualidade em relação às que se encontram localizadas em regiões mais precárias do país (Carreira & Pinto, 2007).

Portanto, apresentar indícios da qualidade da educação presente nos CA, certamente exigiria a investigação aprofundada dos diferentes contextos em que se situam, bem como das práticas educacionais desenvolvidas no interior dessas escolas, na tentativa de explicitar ações, concepções e, sobretudo, as marcas dos diversos sujeitos que as concretizam. No entanto, o objetivo do presente trabalho não é revelar as experiências didático-pedagógicas dessas escolas, mas investigar a atuação dos psicólogos nesses contextos, refletindo sobre as possíveis contribuições deste profissional para a transformação da realidade escolar e social.

A legislação brasileira no campo educacional revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino. Embora na LDB (Lei n. 9.394, 1996) e no PNE (2001) esteja explicitada a proposta de que a qualidade da educação seja resultante de esforços coletivos para a construção de um projeto político-pedagógico que respeite e promova a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar, a principal referência para a avaliação da qualidade da educação no país, atualmente, são os resultados da avaliação do SAEB, utilizados como medida do desempenho da escola e do aluno.

Para Oliveira et al. (2009), paralelamente aos elementos quantificáveis, há outros importantes elementos a reconhecer como básicos à definição de qualidade, os quais não são facilmente medidos. Trata-se de formas de organização que viabilizam o trabalho coletivo na escola, por meio de relações sociais democráticas, como a forma de provimento do cargo de diretor, a participação da comunidade escolar nos processos desenvolvidos no interior da escola, o funcionamento efetivo do Conselho Escolar, com envolvimento dos pais e professores, além do grêmio estudantil. Todos estes mecanismos de participação podem

revelar uma riqueza de arranjos que se configuram em torno de avanços rumo à democracia na escola, tão necessária ao processo de emancipação social.

No entanto, torna-se indispensável afirmar que a real democratização da escola, embora também implique em mudança nos processos de tomada de decisão no âmbito do sistema escolar não se limita a esta. Para Libâneo (2006), é preciso democratizar o conhecimento, de modo que a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade seja o cumprimento de sua função primordial, o ensino. Para o autor, “valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos didático-pedagógicos” (Libâneo, 2006, p. 12).

Pelo exposto, faz-se consensual a constatação de que uma educação pública de qualidade requer investimento nas condições de estrutura e funcionamento, gestão democrática, ampliação do acesso e permanência dos alunos, investimentos no salário e na formação, tanto dos professores, quanto dos demais profissionais que compõem a escola e, principalmente, aprimoramento da prática educativa escolar visando à difusão e reelaboração crítica dos conhecimentos. Além disso, há necessidade de ações que contemplem a superação de desigualdades de gênero, etnia, idade, orientação sexual, entre outros. Este conjunto de medidas deve ter como objetivo prioritário a elevação cultural e científica das camadas populares, de modo a responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas, como a melhoria das condições de vida, e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (Libâneo, 2006).

Nesse sentido, Dourado e Oliveira (2009) apontam a necessária priorização da educação como política pública, o que implica assegurar:

aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (p. 206).

Apresentamos, a seguir, o panorama geral da realidade atual dos CA no que tange ao quadro discente, docente e administrativo (Tabela 1.1).

Tabela 1.1 – Colégios de aplicação das universidades federais, alunos matriculados, docentes, técnicos e qualificação do corpo docente²⁷

Escola/Colégio de Aplicação	Média de alunos	Docentes	Qualificação do corpo docente				Técnicos
			<i>Doutores</i>	<i>Mestres</i>	<i>Especialistas</i>	<i>Graduados</i>	
UFPA	1713	152	16	62	59	15	61
UFAC	-	-	-	-	-	-	-
UFRR	480	78	2	6	59	11	-
UFSE*	450	43	4	7	23	9	-
UFMA	945	72	-	-	-	-	-
NEI / UFRGN	270	34	5	15	10	4	11
UFPE	420	49	16	22	10	1	16
UFRJ	760	-	-	-	-	-	-
UFF	410	20 funcionários no total, sendo 5 professores efetivos					
UFMG	-	-	-	-	-	-	-
UFU	936	87	10	49	25	2	14
UFV	-	-	-	-	-	-	-
UFJF	1250	99	49	44	6	-	21
UFG	700	69	-	-	-	-	24
NDI / UFSC	242	24	5	13	4	2	28
UFSC	1025	82	32	33	4	13	30
UFRGS	-	-	-	-	-	-	-
Total	9601	789	139	251	200	57	205

* Dados referentes ao ano de 2009 (Mendes, 2010).

Como pode ser verificado na Tabela 1.1, esta rede de colégios ligados às universidades federais tem um universo de aproximadamente dez mil alunos, mais de duzentos técnicos-administrativos e/ou educacionais, em torno de oitocentos docentes, dos quais mais de 60% possuem titulação de mestrado ou doutorado, sendo a maioria dos contratos em regime de dedicação exclusiva, o que possibilita ao professor participar de atividades relacionadas à gestão da escola, reuniões de conselho pedagógico e administrativo, discussão do projeto político-pedagógico, atendimento às demandas dos alunos e da comunidade, além do planejamento e execução das aulas e de processos avaliativos.

Embora inúmeras críticas se dirijam ao Saeb, uma vez que não contempla todos os critérios necessários para a avaliação da qualidade de ensino, o IDEB, criado pelo Inep em

²⁷ Os dados da tabela se referem ao que foi apresentado na primeira versão do Portfólio (CONDICAp, 2012), o que justifica a ausência de dados de algumas instituições.

2007, representa uma tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo (Saviani, 2007). Portanto, é um dos índices utilizados pelo Governo para verificar a qualidade do ensino oferecido e da respectiva instituição avaliada. Este índice é a combinação de dois indicadores educacionais – Fluxo escolar (progressão ao longo dos anos) e Desempenho dos estudantes (aprendizado) – obtidos, respectivamente, a partir do Censo Escolar e do Saeb/ Prova Brasil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo em vista o cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, estabelece que, até 2021, o IDEB do Brasil, para os anos iniciais, seja 6,0 e para os anos finais 5,5 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos (<http://www.portalideb.com.br>).

As escolas avaliadas pelo Saeb/Prova Brasil dividem-se em dois grupos: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas por amostragem, por sorteio. Os CA se enquadram no primeiro grupo de escolas, que recebe aplicação censitária em turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada.

A Figura 1.1 apresenta a média alcançada por alguns CA no exame de avaliação ocorrido em 2011, revelando que as instituições avaliadas apresentaram índice superior à média nacional do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental que foi cinco (5,0).

Figura 1.1. Colégios de Aplicação das IFES: IDEB 2011 – Anos Iniciais (*)

Fonte: INEP, 2012.

(*) Dados dos CA que possuem este nível de ensino.

A Figura 1.2 ilustra a média do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, possibilitando o paralelo entre os CA e as demais instituições públicas no país. Consideramos pertinente esclarecer que o CA da UFPE, cuja média do IDEB alcançou maior índice, realiza exame de seleção para ingresso na instituição.

Figura 1.2. Colégios de Aplicação das IFES: IDEB 2011 – Anos Finais

Fonte: INEP, 2012.

Em relação ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicado por meio de amostragem, em alunos na faixa dos 15 anos de idade, o que no Brasil correspondia aos alunos matriculados na 7ª série (8º ano) até o final do Ensino Médio, a avaliação no ano de 2009 apresentou as seguintes médias nacionais por área de conhecimento: em Leitura: 412; em Matemática: 386; em Ciências: 405.

No que tange aos resultados segundo a dependência administrativa, no mesmo ano de 2009, as médias dos alunos das escolas federais foram as seguintes: Leitura – 534,9; Matemática – 521; Ciências – 527,7. Os resultados dos alunos das escolas federais superaram os das escolas particulares: Leitura – 516,1; Matemática – 486,4; Ciências – 504,9. Os dados revelam o abismo existente entre as instâncias federal e estadual, quando se comparam os resultados com as escolas estaduais: Leitura – 402,9; Matemática – 375,1; Ciências – 395,7. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2012, pp. 42-43).

No relatório elaborado pelo Inep, a interpretação dos dados alcançados foi:

Observa-se que as escolas federais possuem estudantes com alto desempenho quando comparadas com as estaduais. Deve-se considerar a peculiaridade dessas escolas: muitas são de origem militar, outras vinculadas a universidades ou de ensino técnico; algumas possuem processo seletivo para ingresso, o que supõe um estudante mais bem preparado para o início do curso; e podem também possuir carga horária integral. Mesmo assim o resultado é surpreendente e inclusive superior ao das escolas privadas. Comparando-se as médias dos estudantes das diversas nações, a dos estudantes da escola federal foi superior a de estudantes de países como Japão, Alemanha e Noruega. De qualquer forma seria interessante verificar quais condições de ensino estão presentes nessas escolas e quais podem ser aplicáveis nas redes estaduais. (INEP, 2012, p. 43)

Embora os dados apresentados evidenciem que os CA encontram-se acima da média nacional, não defendemos a relação direta entre classificação no IDEB/ENEM e qualidade da

educação, principalmente porque este referencial legitima-se pelo horizonte restrito da competitividade (Fonseca, 2009). Portanto, não defendemos a premissa de que a instituição de ensino que alcança boas médias ofereça necessariamente ensino de qualidade, nem a relação inversa. Tampouco estabelecemos relação direta entre CA e instituição de ensino de qualidade. Com o intuito de rompermos com o enfoque utilitarista que se sustenta em classificações ou rotulações, defendemos que a qualidade de uma instituição de ensino está relacionada sobretudo à qualidade da ação educativa realizada pelos sujeitos que a constituem. Fonseca (2009) adverte que:

Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. Este é um horizonte de longo alcance que a escola não pode alcançar em seu isolamento. (p.173)

No entanto, se por um lado, não elegemos os dados quantitativos das avaliações formais propostas pelo governo como os melhores critérios definidores da qualidade da educação, por outro, não podemos negar a existência deles, tampouco desconsiderar o fato de que nos CA existem condições favoráveis ao ensino de qualidade, embora estas não determinem a construção de uma escola de qualidade.

Ao retomarmos a principal finalidade da Psicologia Escolar e Educacional na busca pela efetivação de um processo de democratização educacional, destacamos as contribuições de M. P. R. de Souza (2010a). A autora afirma que a atuação do psicólogo na Educação, e, nesse trabalho – incluímos os psicólogos escolares dos CA – “deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais da Educação” (p. 200). A autora ressalta que o compromisso a que se refere é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa considerar a existência dos conflitos nela presentes, buscando romper com a produção do fracasso escolar. (M. P. R. de Souza, 2010a)

Nessa perspectiva, concordamos com Barroco e Souza (2012), quando defendem que o sucesso escolar se constrói sobre políticas públicas para a educação, comprometidas com investimentos em planos de carreira do magistério, sólida formação de professores e dos demais profissionais, visando à apropriação do saber científico sistematizado.

Retomando o trecho final da citação do relatório do INEP (2012) em que são lançadas possibilidades de aprofundamento das condições de ensino presentes nas escolas federais e, portanto, de averiguação de aplicabilidade às escolas das redes estaduais, parece oportuno

apontar algumas constatações no que tange a aproximações das referidas condições dos Colégios de Aplicação das universidades federais.

A primeira delas se dirige ao termo “condições aplicáveis”, uma vez que, conforme discutido anteriormente em relação à nomenclatura CA, a concepção que sustenta a ideia de aplicar algo tido como “modelo” em outro considerado ineficaz é extremamente pragmatista e desconsidera todo um conjunto de medidas necessárias que evidenciem mais investimentos em pessoas do que em insumos.

A segunda constatação é a de que os CA apresentam condições favoráveis à realização de ensino de qualidade, a saber: quadro de professores com alta qualificação, investimentos em formação continuada, plano de carreira docente e técnica, relativa autonomia didático-pedagógica com disponibilidade de recursos educativos e pedagógicos. Apresenta, ainda, média de vinte e cinco alunos por turma, desenvolvimento indissociável de atividades de ensino/pesquisa/extensão, avaliações institucionais que demonstram índices satisfatórios de aprendizagem dos alunos, práticas pedagógicas pautadas em ações inclusivas, promoção de eventos científicos²⁸ que reúnem os profissionais dessas instituições, representatividade da rede por um conselho específico (CONDICAp), dentre outras características que delineiam as especificidades dessas instituições. Contudo, no centro dos holofotes da “excelência” ou “exceção educacional”, há uma avalanche de exigências e desafios dirigidos aos CA.

No bojo das exigências, situam-se principalmente as cobranças direcionadas ao professor que deve realizar, de maneira hábil, para não recorrer ao termo “malabarismos”, ações que contemplem projetos de pesquisa e de extensão, além das atividades de ensino que, em muitas instituições, são realizadas em carga horária superior a 50% da carga horária total, uma vez que em muitas instituições faltam docentes. Além disso, exige-se dos docentes produção de conhecimento relevante para a Educação Básica por meio de experimentação metodológica inovadora, incluindo a oferta de estágio para os alunos das licenciaturas, simultaneamente supervisionados pelos professores dos CA e professores orientadores do Ensino Superior e, finalmente, ações de formação continuada de professores.

Todo este conjunto acima elencado foi discutido em Seminário²⁹, realizado em Brasília, promovido pelo CONDICAp e pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC. Na ocasião, em uma das mesas redondas, o então Secretário de Ensino Superior (SESu) do

²⁸ Nesse caso, referimo-nos aos Seminários de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA) promovidos em âmbito local, regional, inter-regional e nacional, com o objetivo de promover entre os CA trocas acadêmicas, culturais, organizacionais e sobre práticas desenvolvidas.

²⁹ O Seminário “A função dos colégios de aplicação/CAP nas universidades federais” foi realizado em Brasília nos dias 6 e 7 novembro de 2012 e reuniu diretores, coordenadores e professores dos CA, representantes das reitorias das universidades e da SESu, SEB, ANDIFES, CAPES, dentre outros órgãos governamentais.

MEC, A. Lins (comunicação pessoal, 7 de novembro de 2012) afirmou: “A formação de professores é prioridade e é a janela aberta do MEC para os CA”. Por fim, solicitou aos CA que apresentassem uma proposta objetiva, um projeto que contemplasse tais questões. Na mesma ocasião, a coordenadora geral do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica (SEB) da época, S. R. O. Garcia (comunicação pessoal, 7 de novembro de 2012) destacou a necessidade de os projetos inovadores realizados nos CA serem discutidos com as redes estadual e municipal, para que auxiliassem em formas de materialização de ações semelhantes nas escolas, a começar pela “adoção de escolas públicas de seu entorno”.

Estes foram alguns dos principais pontos dirigidos pelo MEC aos CA, desconsiderando as contribuições realizadas por cada instituição em relação aos tópicos discutidos, além do caráter de transferência de responsabilidades que cabem ao MEC e não aos CA.

Um exemplo de ação questionável do governo foi o anúncio de uma proposta de minuta de portaria³⁰ do então Ministro da Educação Fernando Haddad, em março de 2011, que estabelecia diretrizes e normas gerais de funcionamento, acesso, avaliação e financiamento dos CA das universidades federais brasileiras. Um dos objetivos presentes na proposta de minuta de portaria foi subordinar as referidas unidades a esferas externas, seja nos âmbitos federal, estadual ou municipal, por meio de provimento de docentes estaduais ou municipais e até mesmo quanto à infraestrutura das instituições. A portaria também pretendia estabelecer a obrigatoriedade da Relação Aluno/Professor (RAP) na proporção de um professor para vinte alunos, sendo que esta relação nas redes estadual e municipal é aproximadamente de um professor para dezoito alunos, ambas proporções bastante elevadas, o que se configura como um dos fatores que pode comprometer a qualidade da educação básica.

A proposta do MEC promoveu grande mobilização³¹ nos dirigentes e profissionais dessas instituições que se debruçaram para realizar análises e discussões acerca do conteúdo do documento e dos desdobramentos decorrentes de uma possível aprovação. Entendemos que esta minuta compõe apenas um de vários exemplos da política de desresponsabilização do MEC com a rede federal de educação básica e com os demais segmentos educacionais. Além

³⁰ Para mais informações acerca das discussões da proposta da referida minuta de portaria, o leitor poderá acessar: http://www.adcefetrj.org.br/arquivos/informe_616.pdf

³¹ Esta mobilização se materializou por meio de reuniões presenciais e criação de espaços virtuais para discussão e elaboração conjunta de estratégias de ações. Além disso, paralisações de professores e greves foram realizadas em todo o país com o intuito de reivindicar junto ao governo melhores condições de trabalho na rede federal de ensino, incluindo instituições de educação básica, ensino técnico-tecnológico e ensino superior.

disso, reforça-se mais uma vez a existência de uma postura autoritária de algo elaborado pelo Governo e imposto às escolas, similar aos “pacotes prontos” de formação de professores.

Em relação à formação tanto inicial como continuada de professores, evidenciada como uma das funções dos Colégios de Aplicação, Almeida (2000) aponta que a relação formador-formando pode favorecer a construção de espaços em que se posicionem como pessoa, possibilitando trocas de saberes e experiências. A autora defende, portanto, que a formação deve centrar-se prioritariamente na escola uma vez que “[...] não são necessários grandes planos, mas planos que retratem uma situação da própria escola, que retratem a vida que há na escola e que só é realmente conhecida pelos que nela habitam” (pp. 85-86).

Em período anterior, no ano de 2006, o governo federal, pela primeira vez, acenava a possibilidade de parceria³² entre o MEC e os CA das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com o objetivo de melhorar a qualidade de educação básica nas escolas estaduais e municipais, além de tornarem-se parceiros na formação continuada de professores. À época, o CONDICAP solicitava a criação de um grupo de trabalho nos espaços de discussão do Ministério, com o intuito de viabilizar a interface entre as secretarias de ensino superior (SESu/MEC), secretaria de educação básica (SEB/MEC), dirigentes dos CA e respectivos reitores das universidades a que pertencem.

A proposta de criação do GT não foi concretizada, mas o CONDICAP continua discutindo com o MEC estratégias que possam viabilizar o alcance de propostas mais efetivas de formação de professores entre os CA e as demais escolas da rede municipal e estadual, ações estas que já acontecem por iniciativas de cada instituição voltadas à respectiva região onde se situa.

Diante do exposto, concluímos que muitos são os desafios apresentados para essas escolas públicas. H. R. Lima (2009) destaca a importância de se pesquisar e propor novas metodologias de ensino nas diversas áreas do conhecimento, a necessidade de investimento em pesquisas e outras formas de divulgação que apresentem as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas nos CA, possibilitando reflexões críticas acerca das mesmas e avanços na elaboração de propostas que atendam às demandas da Educação Básica. Outro aspecto considerado como desafio é o de estabelecer proximidade e avaliação das diretrizes curriculares do Ensino Superior, bem como das diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares da Educação Básica nas diversas modalidades oferecidas (EJA, EAD e outras).

Nesse contexto de análise, Demo (2012) argumenta:

³² Para mais informações acerca desta iniciativa, o leitor poderá acessar a reportagem em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6401&catid=212

Considero imprescindível aliar teoria e prática, ainda que isso seja particularmente difícil na academia, que analisa problemas, não os enfrenta. A “grade” curricular se consome em discursos e aulas que definem, categorizam, classificam, avaliam, ordenam, sobretudo memorizam e reproduzem conceitos e teorias, sem compromisso com mudar a realidade, como se teorias da realidade fossem mais importantes que a própria realidade. (p. 7)

Certamente não negamos as restrições colocadas pelas grades curriculares à prática pedagógica, mas não consideramos os currículos os únicos responsáveis pela baixa qualidade do ensino público no país. É preciso salientar que, para o enfrentamento dos problemas da realidade, torna-se indispensável compreender de maneira aprofundada, sistematizada e crítica os fatores que os engendram e, nesse sentido, são indiscutíveis as contribuições advindas da academia e, portanto, do conjunto de pesquisas desenvolvidas nas universidades. Em suas reflexões sobre a versão dos órgãos oficiais sobre a política educacional no país, Patto (2010a, p. 50) denuncia a contradição: “Tudo indica que, ao traçar a política educacional, o governo federal não se vale de pesquisas que ele próprio financia”. Portanto, não podemos incorrer no mesmo erro ao fazermos a análise da escola que estamos construindo.

Reafirmamos as ideias apresentadas por H. R. Lima (2009) e, em relação ao último desafio mencionado pelo autor, acreditamos que se torna urgente promover espaços de interlocução entre representantes dos discentes, comunidade, docentes, gestores e técnico-administrativos que compõem os CA, além de outras escolas de Educação Básica e o Ensino Superior, com o objetivo de conhecer com profundidade e articular as diretrizes curriculares das duas instâncias para que apontem caminhos comuns rumo à transformação da sociedade.

Ao considerarmos o campo da universidade como *lócus* privilegiado de produção de conhecimento e a necessidade de estreitamento entre Ensino Superior e os CA, o diálogo entre os sujeitos que compõem tais espaços poderá favorecer o exercício de construções e reconstruções teórico-práticas, aspecto essencial à formação acadêmica em toda e qualquer área de conhecimento.

1.3 O que a história nos revela: algumas aproximações entre Psicologia da Educação, Psicologia Escolar, Orientação Educacional e os Serviços de Orientação Educacional nos CA

Nesta seção, buscamos resgatar a história da regulamentação dos Serviços de Orientação Educacional (SOE) nas escolas, bem como da atividade de Orientação Educacional que permeou a prática tanto de pedagogos, quanto de psicólogos no campo

educacional. Procuramos, ainda, recuperar algumas experiências de Serviços de Orientação Escolar nos CA, visto que, historicamente, este parece ter sido um dos espaços de inserção dos psicólogos na estrutura dessas escolas.

A história da Orientação Educacional está profundamente ligada aos propósitos da Orientação Profissional e, por sua vez, aos fundamentos da Psicologia científica. De acordo com Pimenta (1995), nos Estados Unidos, em função do capitalismo industrial, a orientação se fez necessária e tem sua origem na orientação profissional em torno de 1930. Sob forte influência da Psicologia científica, mais especificamente da Psicologia Diferencial e Experimental, e por meio dos testes psicológicos, a orientação profissional conferia ao indivíduo e às suas capacidades pessoais o papel de obter o emprego mais adequado às suas características.

Na realidade estadunidense, a passagem da Orientação Profissional para a Orientação Educacional se deu, sobretudo, pela constatação de que os problemas existentes nas empresas, a eficiência do trabalhador e seu ajustamento ao trabalho dependeriam da formação de sua personalidade, da pessoa em sua totalidade. Caberia à Orientação Educacional ampliar esta capacitação para a formação do jovem. Portanto, a Orientação Educacional instituiu-se nas escolas no formato de programas de orientação, formados por equipe de profissionais especialistas, cujo trabalho se destinava ao “ajustamento” dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, o professor assumia a instrução dos alunos, enquanto a Orientação Educacional se responsabilizava pela educação em geral.

Ainda, segundo Pimenta (1995), na experiência norte-americana, o trabalho era desenvolvido com os alunos, em grupo e individualmente e o assessoramento aos professores e à direção com base no desenvolvimento dos educandos. Este modelo, que trará influências para a realidade brasileira, separa o professor do especialista em educação, reduzindo a função educativa a tarefas fragmentadas.

Já na história educacional da França, Segundo Goldberg (1969), a prática da orientação surgiu na década de 1920 como *Orientação Escolar Universitária e Profissional*, dirigida à *escolha profissional e colocação de jovens na indústria e comércio*. Os profissionais dessa área de orientação exerciam as funções de: conselheiro psicológico e conselheiro de orientação escolar e profissional. Por volta de 1945, a Psicologia Escolar passou a compor os serviços de orientação na França, sob forte influência de Henri Wallon e René Zazzo³³, cujos objetivos principais eram *diagnóstico e tratamento de casos-problema* e

³³ Henri Wallon e René Zazzo representam importante influência na Área de Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, sendo este último autor de um dos livros bastante utilizados nas décadas de 1970 e 1980, em cursos de

orientação escolar. Esta última era compreendida como controle psicológico de métodos pedagógicos, com o objetivo de adaptar as peculiaridades individuais ao ensino e destinada, sobretudo, a alunos dos graus médio e elementar. Nessa área de atuação específica, os profissionais eram formados em Institutos ou Escolas de Psicologia e recebiam a denominação de *psicólogo escolar* ou *orientador escolar*, embora todos tivessem o *status* de psicólogo, devido à formação recebida. Essas grandes áreas mencionadas, *Orientação Escolar e Universitária*, *Orientação Escolar e Profissional* e *Psicologia Escolar*, surgidas em épocas distintas, tenderam-se a convergir, culminando em superposição de funções. O objetivo principal desses serviços distribuídos por toda a França era ajudar na adaptação contínua da criança e do adolescente ao meio escolar, universitário e posteriormente, à vida profissional, “dando-lhes todos os conselhos necessários no curso de sua evolução” (Goldberg, 1969, p. 60).

Para Pimenta (1995), este trabalho de Orientação Escolar na França, que se desenvolveu nas escolas como Serviço de Psicologia Escolar, tinha como finalidade conhecer o aluno, o escolar, a criança comum. O profissional responsável, denominado *psicólogo escolar*, tinha como função elaborar um dossiê contendo todas as informações disponíveis sobre a criança. Este material serviria de base para o trabalho de assessoria aos pais e aos professores na tarefa de educar a criança. A principal técnica era o aconselhamento diretivo.

De acordo com Pimenta (1995), a Orientação Educacional brasileira foi influenciada tanto pela *educational guidance* norte-americana, quanto pela *psychologue scolaire* francesa. Essas duas vertentes constituíram a base da Orientação Educacional em nosso país, reafirmando a tendência da época de transplantar modelos tidos como referência para a nossa realidade, desconsiderando a organização das escolas, sobretudo as públicas.

Goldberg (1969) analisa conceitos relacionados à Orientação Educacional, propondo uma redefinição para a mesma e aponta a necessidade de revisão dos objetivos preconizados pelas legislações. Em uma proposta pioneira, sobretudo para a década de 1960, em que foi elaborada, a autora aponta a importância de se implementar a orientação no ensino superior, em uma universidade que tenha a crítica como princípio. Para a consecução dos objetivos de sua tese de doutoramento³⁴, resgata as influências francesas e norte-americanas na Orientação Educacional brasileira, cujas constatações se mostram consonantes com as elaboradas por Pimenta (1995).

formação de psicólogos e pedagogos, acerca da avaliação de crianças e adolescentes tidas como portadoras de problemas de aprendizagem: Zazzo, R. *Manual para O Exame Psicológico da Criança*, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

³⁴ Nomenclatura utilizada à época.

Tomando por referência as influências que originaram os fundamentos teórico-práticos da Orientação Educacional na realidade brasileira, passamos ao breve resgate da história da Psicologia Escolar e Educacional como área de conhecimento e de atuação, bem como sua relação com a prática de Orientação Educacional. Inserida nas escolas sob forte influência das ideias da Escola Nova, possivelmente, esta foi a abordagem de Orientação Educacional exercida nos CA das universidades federais, criados em estreita relação com este movimento educacional no país.

Antunes (2008) resgata no contexto político-educacional brasileiro dos anos finais do século XIX a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que transformou a disciplina Filosofia em Psicologia e Lógica, tornando-se mais tarde a disciplina Pedagogia e Psicologia para o ensino normal. De acordo com a autora, nessa mesma época, introduz-se o ideário escolanovista, que tem na Psicologia seu principal fundamento científico e só mais tarde viria a se tornar hegemônico no pensamento pedagógico. As Escolas Normais passaram a ser o principal centro de propagação dos princípios da Escola Nova, com vistas à formação de novos professores. Os primeiros laboratórios brasileiros de Psicologia foram criados junto às Escolas Normais e instituições de ensino elementar e em hospitais de alienados³⁵, com ênfase na Psicologia Experimental (Pfromm Neto, 2004).

Foi, sobretudo, a partir da década de 1930 que se consolidou a Psicologia no Brasil estreitamente relacionada à educação (Antunes, 2008). O curso de Pedagogia foi instituído em 1939 (Decreto Lei n. 1.190, 1939) em função da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Com o intuito de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico, o Decreto que regulamentou a criação do curso de pedagogia, instituiu o “padrão federal” que deveria orientar a adaptação curricular dos demais cursos oferecidos pelo país (Bissoli da Silva, 1999). Vale destacar que, na história do curso de Pedagogia, a disciplina³⁶ Psicologia Educacional estava inserida na grade curricular nas três primeiras séries, em caráter obrigatório, e serviria de suporte para o curso de Didática, correspondente ao quarto ano. Durante o fim da década de 1930 e a década de 1950, criaram-se as Faculdades de Filosofia e cursos de Pedagogia no Brasil, fatores importantes para o impulso da Psicologia da Educação enquanto área de conhecimento científico e sua correspondente disciplina acadêmica nos currículos dos cursos de formação de professores (L. R. Lima, 2004).

³⁵ Hospitais de alienados foi a expressão utilizada pelo autor e significa hospitais destinados ao tratamento de transtornos psiquiátricos.

³⁶ A disciplina recebia o título de Psicologia Educacional e não Psicologia da Educação, esta última tida como área de conhecimento.

Nas palavras de Antunes (2008):

Foi nesse quadro que ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da psicologia como área específica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo reconhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa via, penetrassem os conhecimentos da psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos. (p. 471)

Torna-se fundamental evidenciar, portanto que, entre as décadas de 1930 e 1960, convergem fatos relevantes da história educacional brasileira: o movimento escolanovista que antecede a criação do curso de Pedagogia (1939) e traz importante influência em sua estruturação, estendendo-se até a década de 1960 (Bissoli da Silva, 1999); a criação das primeiras universidades brasileiras (USP – 1934; UDF – 1935; Universidade do Brasil, UB – 1937), a regulamentação do Serviço de Orientação Educacional nas escolas de ensino secundário (1942), a criação dos Ginásios de Aplicação (1946), aprovação da LDB n. 4024 (1961), a regulamentação da profissão de psicólogo (1962), a regulamentação do exercício profissional do orientador educacional (1968), a Lei da Reforma Universitária (1968) e o Parecer 252/69, que regulamenta o curso de Pedagogia segundo os princípios da Lei.

O Serviço de Orientação Educacional (SOE) foi regulamentado nas escolas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), cujo artigo 80 determinava: “Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundário, a Orientação Educacional”. Este serviço deveria cumprir funções de orientação aos alunos quanto aos estudos e à escolha da profissão, bem como colaborar com os professores no sentido de zelar para que os alunos realizassem da melhor forma seus trabalhos escolares. Diante da criação dos Ginásios de Aplicação (Decreto-Lei n. 9.053, 1946), a estruturação do Serviço de Orientação Educacional nessas escolas deveria obedecer à Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, 1942).

No capítulo VI da referida Lei (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), referente à Orientação Educacional, as seguintes funções são determinadas:

Art. 81... cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe *convenientemente* nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.

Art. 82... cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar para que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior *conveniência* pedagógica. (destaques nossos)

A mesma Lei (Decreto-Lei n. 4.244, 1942) define as funções da Orientação Educacional, mas não especifica a formação dos profissionais que a realizarão nas escolas de ensino secundário e, de maneira generalizada, determina os mesmos preceitos aos orientadores educacionais e professores para que recebam “... *conveniente* formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior” (Art. 79, grifo nosso). À época, a formação de professores primários ocorria em curso secundário, nos Cursos Normais, e o curso de Pedagogia, criado em 1939, formava os profissionais de pedagogia para atuarem na área de educação, embora desde seu início tenha apresentado problemas em relação tanto à identidade do curso³⁷, quanto da própria pedagogia, enquanto campo específico de conhecimento e de atuação (Bissoli da Silva, 1999).

Ao analisarmos as concepções implícitas no documento legal que determina as funções competentes à Orientação Educacional (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), observamos o predomínio de uma visão adaptacionista, em que se fazem presentes funções de aconselhamento, informação, relação harmoniosa com a família e professores no sentido de uma “supervisão” das atividades propostas com fins a atingir eficiência nos estudos por parte do aluno, além da recreação e descanso monitorados, mesmo que, de modo velado. Chama a atenção o excessivo uso do termo *conveniência* tanto no que diz respeito às funções, quanto à formação do orientador educacional. Diante disso, restaria o questionamento: *a quem* tal conveniência estaria se referindo?

Embora a profissão de psicólogo ainda não havia sido regulamentada, o que só ocorreu em 1962, antes desse período, havia profissionais que se dedicavam à Orientação Educacional ou pedagógica, além da orientação profissional e seleção de pessoal. Estes recebiam as denominações de “psicologistas ou psicotécnicos” e desempenhavam papel daqueles que exerciam a Psicologia de um modo geral (D. R. Barbosa, 2011). Segundo Mancebo (1999), esses profissionais principalmente reunidos entre médicos, pedagogos, engenheiros e militares tinham como missão encontrar os homens “mais adequados” para os postos de trabalho ou “encaminhá-los desde cedo para seus devidos lugares no aparelho escolar” (p. 96).

Em sua investigação, D. R. Barbosa (2011) analisa, ainda, a obra “Manual de Psicologia Aplicada”, de Pierre Weil (1967), em que o autor apresenta as atividades da área de “Psicologia Aplicada à Educação”, identificando como principal ação do psicólogo atuante nesse campo “o aconselhamento em orientação educacional”. Dentre os “especialistas em Psicologia Aplicada”, figurava o “conselheiro em orientação profissional, ou orientador

³⁷ Uma sistematização dessas ideias foi proposta por Bissoli da Silva (1999), a quem o leitor poderá recorrer para aprofundamento da temática.

profissional”, e o “orientador educacional” cuja definição em outros países se assemelha aos termos “psicólogo escolar” ou “psicopedagogo” quando este se especializa em reeducação. Em relação à definição de orientador educacional explicitada por Weil (1967, citado por D. R. Barbosa, 2011), chama à atenção de D. R. Barbosa (2011) a referência ao trabalho em Orientação Educacional envolvendo não apenas o aluno, mas também os professores e pais, algo que expoentes da Psicologia como Noemi da Silveira Rudolfer, Helena Antipoff e Lourenço Filho também reiteravam, contrapondo a ideia comumente divulgada de que tais frentes de trabalho configuraram tendência somente a partir dos anos 1980 (D. R. Barbosa, 2011).

Nessa perspectiva, pudemos verificar no texto que regulamenta o ensino secundário e que contém capítulo específico sobre a Orientação Educacional (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), conforme anteriormente explicitado, a referência aos segmentos alunos, professores e família, embora predominassem tendências de “adaptação” e de “ajustamento” do indivíduo. Além disso, a análise apresentada por Goldberg (1969) e Pimenta (1995) acerca da influência francesa na orientação educacional brasileira explicita o uso do termo *psicólogo escolar* relacionado ao profissional que desempenha a função de orientação educacional na França, o que acreditamos justificar a referência ao termo na obra de Pierre Weil, educador e psicólogo francês que residiu no Brasil e colaborou com a regulamentação da profissão de psicólogo, nos anos 1960, conforme apontado por D. R. Barbosa (2011).

Em relação ao movimento pela regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, D. R. Barbosa (2011) localiza nas propostas formuladas argumentos relacionados à prática em Psicologia Educacional e Escolar, como: a necessidade de formação de psicologistas, uma vez que havia obrigatoriedade da figura do orientador educacional nas escolas; o “projeto dos psicologistas”, que tramitou no congresso em 1958 e propunha uma formação de bacharel em três anos que conferiria diploma para exercício de Psicologia para ministração de cursos em escolas do ensino médio, e *serviços em escolas de aplicação* como “orientador educacional” (grifos nossos). Portanto, tais argumentos nos levam a crer que essa atividade era realizada nas escolas de aplicação, ou mesmo que os *psicologistas* vislumbravam possibilidades de inserção nessas instituições, para o exercício da orientação educacional.

Por fim, em 27 de agosto de 1962, aprovou-se a Lei n. 4.119 (1962) que criou a profissão de psicólogo no país. Posteriormente, o Decreto n. 53.464 de 21 de janeiro de 1964, regulamentou a Lei n. 4.119, descrevendo as funções desse profissional, bem como as características do seu exercício profissional e formação. No que tange à Psicologia Educacional e Escolar, a lei aprova o exercício do cargo de professor de Psicologia no ensino

médio, além de “orientação psicopedagógica” e “solução de problemas de ajustamento” (D. R. Barbosa, 2011).

Somente em 21 de dezembro de 1968, a Lei n. 5.564 dispõe sobre a formação e o exercício do orientador educacional. Em seu artigo 1º determina que “a orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário”. De acordo com a referida lei, o orientador com formação em Pedagogia e habilitação em Orientação Escolar deveria cumprir o papel de educador e, ao mesmo, tempo, de conselheiro pedagógico, além de investigar as relações estabelecidas pelos alunos nos ambientes escolar e familiar.

Na avaliação de Mello (1975, citado por D. R. Barbosa, 2011), a efetivação de orientadores educacionais nas escolas se deu, sobretudo, pela atuação dos psicólogos e psicotécnicos, que exerciam Psicologia no país, embora ainda sem esta titulação. A autora define como “equívoco histórico” o fato de que esta atividade tenha sido destinada, posteriormente, como atribuição exclusiva dos pedagogos, uma vez que, em 1942, quando se instituiu a presença do orientador educacional nas escolas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, 1942), a tarefa era realizada por aqueles que trabalhavam na interface Psicologia e Educação.

De fato, podemos constatar que a atividade de *orientação educacional* se apresentou historicamente como comum aos pedagogos, cujo curso fora regulamentado em 1939, e aos psicotécnicos e psicólogos, que também a realizavam, embora a regulamentação da profissão tenha ocorrido somente em 1962. Notamos que as terminologias “orientação educacional”, “orientação escolar e pedagógica”, “orientação psicopedagógica”, e “psicologia escolar” denotavam um caráter semelhante de atuação por parte dos profissionais que se dedicavam ao campo do “aconselhamento em orientação educacional”. Possivelmente, esta superposição de funções desempenhadas por profissionais de diferentes formações, desde sua origem, desencadearam em dificuldades de delimitação de atribuições profissionais que acontecem até os dias atuais.

Pimenta (1995) afirma que, embora a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) tenha determinado a inserção do Serviço de Orientação Educacional nas escolas, a implantação desta na rede pública ocorrerá, na prática, a partir da década de 1950, primeiramente no Estado de São Paulo e depois no Rio de Janeiro, de maneira escassa em ambos. Os demais estados (MG, PE, RS) investigados na pesquisa desenvolvida pela autora só vieram a implantá-la após a Lei 5.692/71, que explicitou claramente esta obrigatoriedade (Pimenta, 1995).

Além das dificuldades em operacionalizar a implantação dos Serviços de Orientação Educacional e o ingresso dos orientadores educacionais nas escolas públicas, Pimenta (1995) aponta várias questões a considerar no âmbito da Orientação Educacional, dentre as quais destacamos: a concepção liberal que fundamenta a formação profissional; perspectiva reducionista que se traduziu em uma prática elitista que destinou a orientação profissional para os segmentos menos favorecidos e orientação educacional (incluindo a vocacional) nas escolas secundárias à formação dos futuros dirigentes; prática desvinculada da realidade da escola pública, não alcançado os objetivos esperados; fragmentação das especializações (Orientação Educacional, Supervisão, Administração) que não favorecem a realização de um trabalho integrado e reafirmam o caráter técnico da educação; a forte influência dos conhecimentos da Psicologia, tendo como princípios básicos o ajustamento e a adequação dos indivíduos às regras sociais.

Tais princípios também sustentavam o pensamento da Psicologia Escolar nesse período (décadas de 1960 e 1970), que passa a ser questionado nos anos finais da década de 1970, ganhando vigor na década de 1980. Em obra de referência publicada na década de 1970, Novaes (1976) afirmava que o papel do psicólogo escolar era o de contribuir para um “ajustamento” global da criança, buscando identificar por meio de diagnóstico e intervir com orientação e encaminhamento os casos que se apresentavam como portadores de dificuldades diversas. Para tal, era recomendável que se fizessem estudos sistemáticos de todos os alunos do primeiro ao último ano escolar.

Foi com o objetivo de atender à necessidade da sociedade e, portanto – com a finalidade de promover indivíduos capazes para o aumento da produtividade – que a Psicologia entrou na escola. A atuação do psicólogo baseava-se na ideia de que este deveria encontrar soluções adequadas às situações problemáticas apresentadas pelos alunos, concepção esta que foi alvo de críticas principalmente na década de 1980 e até hoje impulsiona o movimento pela consolidação de uma nova Psicologia Escolar (Patto, 1984).

Na tentativa de localizarmos o ano/período de ingresso do orientador educacional e do psicólogo escolar nos CA, buscamos esta informação nos autores que fazem referência à história dos Serviços de Orientação Educacional dessas instituições (Abreu, 1992; Barros, 1988; Collares, 1989; Werebe, 1997), mas não foi possível situá-la nas fontes consultadas. Além disso, não encontramos, nessas fontes, informações sobre os primeiros psicólogos escolares dessas escolas e seus espaços de atuação, embora acreditemos que, historicamente, tais profissionais tenham ingressado nos CA pela via dos Serviços de Orientação Educacional ou em outros setores, para a realização da atividade de *orientação educacional* ou *orientação*

psicopedagógica, uma vez que esta última denominação se encontra registrada na regulamentação das funções do psicólogo. Apoiadas em tais indícios, mas com a clareza de que este resgate histórico não se configura como objetivo da pesquisa, apresentamos brevemente algumas histórias de criação e desenvolvimento de experiências em SOE nos CA, visando relacioná-las com fundamentos da Psicologia Escolar e Educacional.

O SOE do CA da UFRJ teve sua origem assistida pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), criado em 1947, dirigido à época por Emílio Mira y Lopez. Esta experiência do ISOP encontra-se registrada na história profissional do autor como uma das mais importantes obras de sua criação, quanto à dimensão acadêmica e projeção internacional (Campos, 2001). O ISOP foi um importante centro de formação de psicotécnicos, bem como centro de pesquisas para implantação e difusão da Psicologia, não somente no Rio de Janeiro, mas como referência em vários estados brasileiros (Mancebo, 1999). O cruzamento das experiências entre o ISOP e o SOE do CA/UFRJ se deu principalmente porque o professor Mattos, protagonista do movimento de criação dos CA e, então diretor do CA/UFRJ, exercia também a função de orientador das atividades de ensino da FGV e o CA utilizou as salas de aula da FGV no período matutino para seu funcionamento inicial (Abreu, 1992). Portanto, a figura do professor Mattos se apresenta mais uma vez no cenário dos CA, como idealizador e articulador de novas possibilidades para a área educacional.

Acreditamos que a interlocução entre professores e diretores da FNFi da Universidade do Brasil (UB), da FGV e o assessoramento do ISOP na criação do SOE do Ginásio de Aplicação da FNFi/UB trouxeram influências para a consolidação deste serviço e, conseqüentemente, para os fundamentos de Psicologia Aplicada à educação. Certamente, as práticas em orientação educacional realizadas no referido SOE, além dos profissionais que compunham esse serviço, serviram como referência para atuação nessa área em outras instituições, uma vez que esta foi a primeira escola desta modalidade.

Nesse sentido, como instituição pioneira, no Ginásio de Aplicação da UFRJ, o funcionamento do SOE se dava por meio de instrumentos de registro e acompanhamento da vida escolar de cada aluno, com fichas completas que deveriam ser constantemente atualizadas, contendo aspectos considerados positivos e negativos acerca da evolução de cada orientando. Portanto, o trabalho contemplava ações de acompanhamento individual e coletivo das turmas, em que o orientador mantinha um horário semanal em cada sala, visando à prevenção de possíveis desajustamentos (Abreu, 1992).

Em relação às experiências do CA da UFRJ, Abreu (1992) situa o SOE como um serviço que marcou historicamente o conjunto de inovações presentes na escola. No entanto, sua pesquisa apontou o caráter ambíguo presente na representação de ex-alunos e ex-professores, à medida que era visto de um lado como “um dos ingredientes do ‘novo’, do ‘experimental’, do que ‘dava prestígio’, e de outro lado foi identificado por muitos como o setor repressivo da instituição” (p. 23).

De acordo com Collares (1989), as referências acerca do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) no Colégio de Aplicação da UFMG datam do início de 1960, daí inferir-se que o referido Setor tenha sido implantado no Colégio por volta de 1959/1960. Na pesquisa realizada pela autora, não foi encontrada documentação acerca do assunto e as pessoas entrevistadas não souberam precisar a data de seu início. A referência feita em relação ao trabalho desenvolvido pelas profissionais do SOEV era a participação na aplicação de testes de aptidão e de interesse, com objetivo de selecionar alunos para composição de turmas, como, por exemplo, a “classe musical”, uma proposta de classe experimental com inserção da música no currículo.

Quanto ao extinto Colégio de Aplicação da USP³⁸, Werebe (1997) esclarece que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) foi criado em 1958 sob sua responsabilidade, uma vez que também lecionava a disciplina de Orientação Educacional na USP. Nesse sentido, o CA passou a receber os estagiários da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, alunos dos cursos de Didática e também do curso de especialização em Orientação Educacional. Em 1962, o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) foi instituído no CA da USP e era dirigido pelo então professor responsável pelo Setor de Metodologia Geral do Ensino da FFCL. Os dois serviços respondiam pela orientação pedagógica e educacional dos alunos do próprio CA e promoviam estudos e pesquisas nos respectivos campos de atuação. Um dos objetivos do SOE era colocar em prática alguns procedimentos que poderiam ser estendidos às escolas da rede estadual e municipal como, por exemplo, a “orientação em grupo” e a “educação sexual” (Werebe, 1997).

Verificamos nessas experiências a interlocução existente entre CA e Ensino Superior, sobretudo pelo papel desempenhado pelos professores da universidade, catedráticos de

³⁸ Importante esclarecer que o **Colégio de Aplicação** sediado na Faculdade de Filosofia da USP, denominava-se “Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo” e, por ser considerado como instituição “de esquerda”, foi extinto no ano de 1969, em virtude da ditadura militar. Já a **Escola de Aplicação da USP** nasceu em 1956 como um Centro Experimental que foi transformado em Escola de Aplicação, em pleno funcionamento até os dias atuais. A princípio, a EA esteve sob responsabilidade do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) da região sudeste até 1973, quando a Faculdade de Educação (FE) a incorporou. Para mais informações, o leitor poderá acessar <http://www2.ea.fe.usp.br/escola-de-aplicacao>

Didática Geral e Especial das Faculdades de Filosofia, que assumiam funções de coordenação e direção nos CA, além do trabalho desenvolvido com os estagiários. O intercâmbio com professores, em âmbito nacional e internacional, também era frequente, principalmente em relação às influências do movimento escolanovista.

O Serviço de Orientação Educacional do CA da Faculdade de Filosofia da UFBA foi implantado por Alice de Oliveira Costa. Essa psicóloga e educadora, nascida em Salvador – BA, pioneira na área de Psicologia e docente da UFBA, realizou constantes comunicações com psicólogos reconhecidos por sua atuação no Brasil, como Emílio Mira y López e Helena Antipoff (Campos, 2001), dois grandes nomes que marcaram a relação entre Psicologia e Educação no Brasil.

Na década de 1970, em relação à atuação do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do CA da UFBA, Barros (1988) faz menção ao relatório elaborado pela então diretora dessa escola, Leda Jesuíno dos Santos (gestão 1958 – 1964), em que destaca o elevado nível alcançado pelo colégio e reconhecido pela comunidade. O relatório, encaminhado à direção da Faculdade de Filosofia da mesma universidade, evidenciava o papel determinante dos serviços técnicos desempenhados por dois setores: Coordenação Pedagógica (COP) e Serviço de Orientação Educacional (SOE). O primeiro deles tinha função de conjugar os interesses da Faculdade de Filosofia com os da própria escola, no sentido de realizar experiências e propiciar campo para a prática docente dos licenciandos, concretizando a ação educativa. Nota-se, nessa instituição, já na década de 1970, a presença de um setor denominado “Coordenação Pedagógica”, evidenciando uma proposta de vanguarda à época que só foi oficialmente regulamentada com a Lei n. 9.394 (1996).

Quanto às atribuições do SOE do CA da UFBA, Jesuíno dos Santos (1963 citado por Barros, 1988) aponta:

compete zelar pelo *ajustamento* do aluno à escola, através do acompanhamento pessoal e grupal, que permite *orientá-lo* para um melhor desempenho nos estudos e *adaptação* ao meio social, respeitando-lhe a individualidade e contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (p. 36, grifos nossos)

Os nossos destaques aos termos citados apontam novamente para as prováveis concepções presentes nos serviços de orientação educacional à época, pautadas nas ideias de “ajustamento psicológico” e adequação dos indivíduos a determinados comportamentos considerados exemplares ou satisfatórios e, portanto, em estreita relação com princípios educacionais adaptacionistas.

De forma convergente ao que localizamos em relação às atribuições dos SOE dos CA e, consequentemente, dos profissionais que os compunham, D. R. Barbosa (2011) aponta a presença da expressão “ajustamento” na legislação que cria a profissão de psicólogo, cujo tema passa a vigorar em várias publicações em Psicologia no período e também posteriormente. A autora destaca que, no caso da Psicologia Educacional e Escolar, esta tendência assumiu características de avaliação e tratamento das “crianças-problema”, com vistas à “adaptação” e ao “ajustamento” escolar.

Podemos constatar a estreita relação entre as funções originalmente atribuídas à Orientação Educacional e à Psicologia Escolar. Ao que tudo indica, a Psicologia Escolar e Educacional fortemente marcada pelo caráter psicométrico e clínico da época se apresentou como um dos fundamentos da formação e atuação desses e de outros profissionais da educação. Partimos do pressuposto de que esta influência se estendeu, sobretudo na década de 1990, e ainda pode ser encontrada na atuação de psicólogos e de profissionais que passaram a assumir funções de coordenação pedagógica (LDB n. 9.394/1996) e, mais recentemente, de psicopedagogia nas escolas. Esta última função tem sido exercida em escolas públicas e particulares de várias localidades no país, embora o exercício da atividade de psicopedagogia não esteja devidamente regulamentado³⁹, o que tem sido bastante debatido por diversas áreas de conhecimento, órgãos representativos de categorias profissionais e instâncias governamentais.

Reiteramos que não é objetivo do presente estudo estabelecer paralelo entre as funções do psicólogo escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico e de psicopedagogo escolar, mas cabe apontar a localização de várias atribuições coincidentes nos documentos norteadores dos cargos/funções dessas atividades profissionais, que nos detivemos a analisar, aspecto este que requer investigações posteriores.

O capítulo seguinte apresenta o movimento de crítica na Psicologia Escolar e Educacional, bem como os elementos teórico-práticos tomados como referência para a atuação do psicólogo escolar nessa perspectiva.

³⁹ Em abril de 2013, foi realizada uma audiência pública em Brasília para discutir o Projeto de Lei n.31, de 2010, de autoria da Deputada Federal Professora Raquel Teixeira, que “Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia”. Representantes de diferentes categorias, dentre elas a dos psicólogos, participaram do debate, cujo registro se encontra em ata.

2 EXPRESSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

O objetivo deste capítulo é apontar brevemente o percurso de constituição da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, esclarecendo o conceito de crítica que a fundamenta, e, a partir daí, evidenciar os principais indicativos teórico-práticos constituintes dessa área de conhecimento que sustentam uma atuação do psicólogo nessa perspectiva.

Com o intuito de esclarecer alguns dos aspectos referentes a cada um dos campos da Psicologia em sua interface com a Educação, M. P. R. de Souza (2007b) faz uma retrospectiva histórica sobre a constituição da Área de Psicologia Escolar evidenciando o predomínio do caráter instrumental e técnico que correspondia às próprias tendências educacionais das décadas de 1960 e 1970.

Antunes (2003) afirma que, a partir da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil em 1962 e durante a década de 1970, a atuação do psicólogo na escola estava calcada numa perspectiva clínica, por meio da utilização de testes e da realização de atendimentos individuais em gabinetes na escola destinados aos alunos considerados com problemas de aprendizagem. Segundo a autora, em meados da década de 1970, esta tendência começa a ser duramente criticada por psicólogos e educadores, uma vez que os diagnósticos realizados confirmavam a presença dos ditos problemas de aprendizagem, produzindo estigmas e preconceitos dirigidos às crianças e encobrendo os determinantes intraescolares que estavam nas raízes da maioria deles (Antunes, 2003).

Mas foi, sobretudo, a partir da década de 1980 com os questionamentos propostos pela Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto defendida em 1981⁴⁰ e publicada em 1984 com o título *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* que se inicia a discussão a respeito da formação/atuação do psicólogo escolar, questionando práticas psicológicas direcionadas à escola, métodos de investigação que centravam na criança e suas famílias a causa dos problemas escolares e a forma reducionista como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares (M. P. R. de Souza, 2007b).

⁴⁰ No mesmo ano, Maria Helena Souza Patto publica a primeira coletânea de sua autoria intitulada “Introdução à Psicologia Escolar” (Patto, 1981). No Prefácio desta edição, menciona a importância desse trabalho para a formação de psicólogos que venham atuar no campo da educação.

Na obra anteriormente mencionada, Patto (1984) denuncia, por meio da crítica epistemológica e ético-política, a colaboração da ciência psicológica na manutenção da ideologia liberal, ao adotar práticas discriminatórias e excludentes. Ressalta a necessidade de o psicólogo compreender as relações entre escola e sociedade no contexto da formação social capitalista, evidenciando bases teóricas para se pensar novas formas de atuação e formação do psicólogo escolar.

Nesse mesmo período, Patto defende a ideia de que as ferramentas teóricas e práticas do psicólogo escolar devem ser encontradas em todas as disciplinas que constituem o currículo da formação inicial em Psicologia e aponta que, tendo em vista as especificidades da instituição escolar pública em que vai atuar, o psicólogo necessita compreender as relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista, para que adote uma postura profissional mais consciente, crítica e comprometida com a transformação social. (Patto, 2010b)

No que tange ao compromisso político com a ciência e a profissão de psicólogo na tentativa de concretização de uma atuação crítica, Patto (1984) afirma que é preciso colocar em oposição à Psicologia como técnica, até então comprometida com os interesses da classe dominante, uma Psicologia que considere os processos psíquicos sem perder de vista a totalidade social concreta que lhes dá sentido. Na perspectiva da autora, fazer Psicologia sempre foi um ato político, mas a partir dessa nova concepção deixaria de ser um ato político aliado aos interesses daqueles que pretendem manter a estrutura social, dando lugar a um ato político comprometido com os agentes da transformação dessa mesma estrutura (Patto, 1984).

Ao referir-se à postura crítica ou perspectiva crítica de atuação, Patto (1981) recorre a José de Souza Martins (1977) para definição do sentido atribuído à noção de crítica:

Talvez seja conveniente explicitar a noção de crítica, pois não empregamos esta noção no seu sentido vulgar de recusa a uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir 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 este conhecimento como universal. (Martins apud Patto, 1981, p. 4)

Patto (2010b) alerta, ainda, que o psicólogo escolar deve partir de uma leitura mais ampla dos fenômenos que incidem no cotidiano escolar para que possa:

Superar uma visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra e repensar seu papel; atentar criticamente para o fenômeno da pobreza em suas consequências sobre o desenvolvimento humano e a maneira como tem sido encarada e

trabalhada nas escolas; entrar em contato com determinantes escolares das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar, indo além dos tradicionalmente situados no aluno. (p. 8)

Transcorridas mais de três décadas do movimento de denúncia deflagrado por Patto (1984), Meira (2000) e Tanamachi (2000) a partir de importantes pesquisas desenvolvidas na Área de Psicologia Escolar e Educacional constata-se que uma Psicologia que se proponha a pensar criticamente a relação com a educação tem como articulação as questões postas nos dois campos, permitindo considerar que, para se construir uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, é fundamental que tenhamos de nos apropriar de uma teoria crítica de Educação e de Psicologia.

Segundo M. P. R. de Souza (2014), pesquisadores da Psicologia e da Educação buscaram referenciais nesses dois campos, bem como na interface entre ambos, com o intuito de compreender o fenômeno educativo sob a ótica histórica e social. Em relação ao campo da Educação, as discussões desencadeadas em torno do papel social da escola foram essenciais para possibilitar uma discussão política do papel da escola. Tais estudos fundamentaram-se em autores como Bourdieu e Passerón (1978), Baudelot e Establet (1972), Althusser (1974) e Paulo Freire (1979) e ampliaram o campo de análise do fenômeno educativo e da própria escola. (M. P. R. de Souza, 2014)

No que concerne ao campo da Psicologia da Educação, da Psicologia Escolar no Brasil e das teorias psicológicas, M. P. R. de Souza (2014) aponta a influência das teorias advindas das discussões da Escola de Frankfurt, com destaque para Adorno e Horkheimer, Foucault, Deleuze e Guattari, além da importante presença da perspectiva histórico-cultural soviética de Vigotski, Leontiev e Luria na análise das dimensões históricas e sociais constitutivas do sujeito e de sua maneira de se relacionar com o mundo.

Uma das primeiras pesquisas realizadas com o intuito de compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica, intitulada “Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação” foi coordenada pela professora Maria Regina Maluf e publicada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 1994. Os resultados indicaram avanços no fazer psicológico nesta área em dois sentidos: (a) na superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar; (b) na atuação do psicólogo enquanto profissional independente do corpo administrativo da escola.

Poucos anos depois, Ragonesi (1997) afirma a complexidade de se alcançar uma definição clara do que seja uma concepção crítica de educação. Com o intuito de apontar pelo menos dois elementos principais que contemplam tal concepção, evidencia a necessidade de

se garantir uma compreensão aprofundada das relações entre educação e sociedade e das múltiplas determinações presentes na realidade educacional e, fundamentada neste conhecimento, assegurar as condições que nos permitam pensar a escola como uma realidade histórica que pode se constituir no objeto de uma ação humana transformadora.

Ao referir-se à concepção crítica de educação e seus principais representantes (Saviani, 1983; Libâneo, 1983; Giroux, 1986; Snyders, 1974), a autora elege a denominação histórico-crítica (Saviani, 1983) como aquela que mais se aproxima do compromisso de constituição de uma perspectiva crítica e contextualizada da atividade educacional (Ragonesi, 1997).

Referendamos Ragonesi (1997), ao partirmos do pressuposto de que a Psicologia Escolar e Educacional, “sem perder de vista sua especificidade, deve apropriar-se da concepção histórico-crítica enquanto um instrumento importante de compreensão acerca de seu objeto de estudo e atuação” (p. 91). Segundo Saviani (2009), “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (p. 29). Nessa direção, o papel de uma teoria crítica de educação se constitui concretamente por uma luta incessante pela garantia aos trabalhadores de um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Tomamos como referência a proposição de Ragonesi (1997) que, a partir de análise aprofundada de pressupostos do pensamento crítico e suas expressões em concepções críticas de Educação, Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional, apresentou alguns elementos que podem ser considerados indicativos de práticas em Psicologia em uma perspectiva crítica, definindo-os em cinco eixos, a saber:

1) *Concepção do profissional sobre o fracasso escolar* – caracteriza-se como aspecto fundante da atuação do psicólogo, uma vez que a concepção do profissional sobre o fracasso escolar se constitui no princípio estruturador de toda sua prática. Portanto, espera-se que os psicólogos escolares rompam com explicações pseudocientíficas que buscam situar a origem dos problemas educacionais no aluno e/ou em sua família.

2) *Áreas de intervenção escolhidas* – o principal critério para a delimitação das áreas de intervenção prioritárias é a definição por parte do psicólogo do quanto sua atuação pode contribuir para que a escola cumpra sua função social no sentido de garantir a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

3) *Modelo de atuação no qual o trabalho se assenta* – ruptura com o modelo clínico tradicional de atuação que separa, de um lado, as atividades de ensino consideradas como responsabilidade do professor e, de outro lado, os problemas do aluno, relacionados a

comportamento e desempenho acadêmico, tidos como responsabilidade do psicólogo. O principal objetivo é que o psicólogo consiga situar mais adequadamente os processos psicológicos no interior do processo pedagógico, garantindo a especificidade de sua atuação.

4) *Processos de avaliação utilizados* – o ponto de partida para qualquer processo de avaliação deve ser um profundo conhecimento da realidade a ser trabalhada, considerando a apreensão das multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e a educação.

5) *Vínculos que o profissional estabelece com os usuários de seus serviços* – ao ter clareza da finalidade transformadora de sua ação profissional, o psicólogo deve privilegiar o trabalho reflexivo e solidário junto aos usuários de seus serviços, considerando as possibilidades de engajamento em projetos coletivos, sem perder de vista sua identidade e objetivos profissionais (Ragonesi, 1997).

De acordo com Checchia e Souza (2003), o aprofundamento das discussões no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional permitiu que a área produzisse estudos que levaram à elaboração de elementos constitutivos de uma atuação/formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, a saber: a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola democrática e de qualidade social; b) ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica; c) construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar.

Por meio da análise das práticas mencionadas pelos psicólogos participantes da pesquisa realizada, M. P. R. de Souza (2010a) considera como expressões de uma atuação em uma perspectiva crítica:

- a) Propiciar um espaço reflexivo no interior da escola no qual seja possível o diálogo, a circulação de discursos, saberes e questionamentos que favoreçam uma prática educativa mais compartilhada e discutida.
- b) Intervir nas relações interpessoais de modo a promover o desenvolvimento humano e facilitar o comprometimento de todos os atores (aluno, escola, família) que estão envolvidos no processo de escolarização.
- c) Contribuir para a reflexão, implantação e consolidação de políticas públicas, com destaque para a Educação Inclusiva, buscando construir novos modos de educar e atuar tendo como finalidade transformações efetivas no contexto educativo.
- d) Colaborar com a formação docente ao propor discussões que busquem compreender as contradições e especificidades do processo educativo, contribuindo para ampliação das possibilidades na atuação em sala de aula.
- e) Discutir o projeto político-pedagógico da escola, refletir sobre a prática pedagógica, contribuir na elaboração de currículos e repensar as rotinas escolares.
- f) Buscar realizar um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, tendo a assessoria como uma das alternativas, agregando os conhecimentos da Psicologia ao campo educacional. (M. P. R. de Souza, 2010a, p. 191)

Martínez (2010), ao discutir as possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, aponta que formas tradicionalmente características das ações do psicólogo escolar coexistem e se articulam com formas emergentes de atuação, ou seja, aquelas vinculadas à dimensão psicossocial da instituição escolar. As últimas se referem ao trabalho com a equipe de direção pedagógica da escola; análise e intervenção institucional; implementação de políticas públicas; realização de pesquisas voltadas ao contexto escolar e ao processo educativo; compreensão da subjetividade individual, dos sistemas de relações e subjetividade social relacionados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; participação na construção do projeto político pedagógico da escola, realização de oficinas, entre outras.

O conjunto de elementos constitutivos de uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, conforme apresentado, aliado a outras importantes produções na área contribuíram também para a articulação com os órgãos representativos da categoria. Com o intuito de concretizar ações em direção à ampliação e fortalecimento de perspectivas críticas de atuação do psicólogo na Educação, ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, a partir de pesquisas destinadas à investigação da identidade, formação e atuação dos psicólogos brasileiros, o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais provocaram discussões em torno da formação dos profissionais da Área de Psicologia Escolar e Educacional, bem como de possibilidades e alternativas contidas em práticas consideradas críticas, desencadeando na produção e difusão de material para suporte a essa construção (Cruces, 2005; CFP, 2010). Especialmente em 2008, eleito pelo CFP como o “Ano da Educação”, com o objetivo principal de aprofundar discussões sobre o papel da Psicologia na luta pela consolidação de uma educação para todos e sua efetivação na política educacional brasileira, os resultados advindos dos debates e reuniões regionais e nacionais culminaram na elaboração da Carta de Brasília (CFP, 2009a) e nas Contribuições da Psicologia para a Conferência Nacional de Educação CONAE de 2010 (CFP, 2010; M. P. R. de Souza, 2010a).

Ainda em 2009, o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) do Conselho Federal de Psicologia (CFP) realizou uma pesquisa sobre a atuação de psicólogas (os) em Políticas de Educação Básica que identificou, dentre outros resultados, avanços significativos na efetivação de práticas que não focalizam indivíduos, mas o contexto educacional como um todo (CFP, 2013).

Com o intuito de apresentar recursos para qualificação e orientação da prática profissional dos psicólogos, o CFP elaborou os Documentos de Referências Técnicas, dentre

eles, o que se destina à atuação de psicólogas (os) na Educação Básica. O documento em questão é o resultado de reflexões e relatos de ações dos profissionais participantes da pesquisa anteriormente citada, além de análises e discussões realizadas por uma comissão de especialistas da área os quais culminaram na elaboração das Diretrizes para Atuação do Psicólogo na Educação Básica (CFP, 2013).

Nesse sentido, consideramos que o conjunto de produções científicas e de publicações na área aponta para a importância da constituição de uma perspectiva crítica em Psicologia e para a consolidação de alguns modos possíveis de materialização de tais enunciações (Antunes, 2003; CFP, 2013; Guzzo, 2005; Meira, 2000; Maluf, 2003; Patto, 2010; M. P. R. de Souza, 2010a; Tanamachi, 2000). Possibilita, ainda, o reconhecimento dos avanços alcançados em direção a novos referenciais para a atuação do psicólogo escolar nessa perspectiva (Machado, Fernandes & Rocha, 2006; Maluf, 1999; Machado & Souza, 1997; Martinez, 2009, 2010; M. P. R. de Souza, 2009, 2010a; Tanamachi & Meira, 2003). Com o intuito de apresentarmos uma proposta de síntese das principais contribuições elaboradas até o momento em direção à perspectiva crítica de atuação, passamos a considerar os principais indicativos da presença de expressões teórico-práticas do pensamento histórico-crítico em Psicologia Escolar, tomando por base as propostas de Ragonesi (1997), Checchia e Souza (2003), M. P. R. de Souza (2010a) e Martínez (2010).

Obviamente, não se trata de definir um *checklist* para a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, o que de antemão refutaria os princípios fundantes de uma atuação nessa vertente. Trata-se de uma tentativa de elucidar os principais elementos apontados por autores que, ao longo de décadas, se dedicam a estudar o fazer em Psicologia Escolar sustentado nessa vertente.

Estamos conscientes de que, ao elegermos alguns dos elementos fundamentais que possam favorecer a construção de práticas coerentes com princípios e finalidades transformadoras, não conseguiremos apresentar a riqueza dos conhecimentos acumulados pela área, tampouco a totalidade de autores responsáveis por sua elaboração. Contudo, acreditamos que suas ideias vêm sendo apreendidas ao longo da história da Psicologia Escolar e Educacional.

Destacamos, ainda que, para esta pesquisa, recorreremos a fundamentos de áreas de conhecimento como a Sociologia, Filosofia e outras que dialogam com a perspectiva histórico-crítica em Psicologia e Educação.

2.1 Principais indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica

Uma atuação que vá ao encontro de uma compreensão ampliada do processo de escolarização, rompendo com uma leitura do imediato, do aparente, com concepções conservadoras e práticas individualizantes frente aos fenômenos escolares.

Sabe-se que o processo de escolarização, fruto da educação formal, tal como concebida em nossa sociedade, traduz-se em uma das dimensões da vida humana e exerce lugar de grande importância na constituição dos indivíduos. Contudo, essa dimensão é atravessada por uma complexa rede de elementos que se constitui em âmbitos sociais, institucionais, psicológicos, pedagógicos, políticos, econômicos, dentre outros (M. P. R. de Souza, 2010b).

Segundo M. P. R. de Souza (2010a), o processo de escolarização é o cenário onde se produz a queixa escolar. Esta se constitui “... pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem obstáculos de várias naturezas, culminando na impossibilidade de a escola cumprir suas finalidades” (p. 29).

A Psicologia Escolar e Educacional protagonizou e assistiu ao movimento de culpabilização de crianças e/ou de suas famílias, sobretudo das camadas populares, pelo fracasso escolar, em que o enfoque individual da análise dos fenômenos escolares assumiu centralidade na atuação do psicólogo (Patto, 1999). Mas, afinal, do que falamos quando usamos a expressão posturas ou práticas individualizantes? Práticas individualizantes referem-se ao fenômeno de psicologização do cotidiano escolar em que as ideias de cunho psicológico determinam a prática pedagógica (Bautheney, 2002), reduzindo a indivíduos a responsabilidade por questões que são de ordem social, econômica, política, institucional, dentre outras.

Yazlle (1997) considera que o início do trabalho da Psicologia no contexto escolar caracterizava-se pela “psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias com ênfase nos processos de aprendizagem e nos processos remediativos – modelo médico – como solução dos chamados problemas escolares” (p. 35).

Em estudo recente realizado com psicólogos que atuam em Institutos Federais Tecnológicos, Prediger (2010) identificou que a abordagem individualizada é apontada como

um dos problemas com o qual os psicólogos precisam lidar no contexto escolar. Ainda persiste a expectativa, por parte da instituição, pela intervenção clínica individual. “Esta demanda que surge sob o nome ‘clínica’ é uma demanda por ajustamento. A superação de uma abordagem individualizada é mencionada como experimentação e desafio” (p. 58).

Portanto, uma atuação que rompa com o modelo clínico de atuação no contexto educacional considera o indivíduo situado historicamente, inserido em um contexto social e, por ser sujeito histórico-cultural, carrega singularidades e formas subjetivas de estar no mundo. Um dos principais desafios ao trabalho do psicólogo na área educacional é compreender o papel da subjetividade no processo educacional (Ragonesi, 1997).

Discutir a ideia de práticas individualizantes as quais vem sendo apontadas como característica da atuação clínico-médica no espaço institucional é de suma importância e já avançamos no sentido de reconhecer tais posturas como desfavoráveis ao processo educacional e à atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica. No entanto, é preciso confrontar os termos *individualizantes* e *individualidades* para que se alcance clareza dos propósitos a que se referem. Acreditamos que uma atuação pautada em uma perspectiva crítica necessariamente contempla individualidades, uma vez que estas são expressões concretas do coletivo em que se constituem.

Para Heller (1985), “a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular, e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica”(p. 80).

Concordamos com Lane (1980, *apud* Libâneo, 2012) ao afirmar: “Por mais que enfatizemos a unicidade, a individualidade de cada ser humano, por mais *sui generis* que se possa ser, só poderá ocorrer sobre os conteúdos que a sociedade lhe dá, sobre as condições de vida real que ela lhe permite ter” (p. 160).

De acordo com Shuare (1990), a obra de Vigotski, fundamentada no marxismo, revela que a chave para entender todos os fatos e fenômenos presentes na individualidade é a origem histórico-social da psique humana. Nesse sentido, Facci (2009) afirma:

O materialismo histórico e dialético concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem não como uma força externa, à qual o homem deva adaptar-se por imposição das circunstâncias, porque o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto das relações sociais; é produto e produtor da sociedade. (p. 109)

A Psicologia Escolar e Educacional, concebida a partir de uma visão histórico-cultural, enfatiza que o homem se constitui e constrói sua singularidade através de sua relação

com o meio social. Assim, à medida que o indivíduo transforma a realidade, ele também se modifica. Nesse sentido, Bernardes (2010) esclarece:

Superar a compreensão do ser individual pressupõe a compreensão do ser universal. No entanto, a universalidade não pode ser identificada apenas como a condição particular própria do processo de culturalização que medeia a condição humana. A compreensão do ser universal se dá a partir da apropriação da condição humana constituída histórico-culturalmente, mediada pelas condições postas na socialidade. (p. 360)

Para Leontiev (1978), o indivíduo ao nascer, a partir das primeiras experiências, aprende gradativamente a ser homem e isso só se dá quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, ele aprende a ser homem. Portanto, o que permite a aquisição de qualidades, capacidades, características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas que diferenciam o homem dos demais animais é a apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social da humanidade.

Ao nos reportarmos ao campo educativo e nos referirmos a singularidades, a especificidades de processos de desenvolvimento e aprendizagem expressos pelos alunos, as quais a escola deve considerar, precisamos ter como referência que a escola contempla um trabalho coletivo, o que não exclui a subjetividade de seus agentes. Nesse contexto, ao nos referirmos às subjetividades, precisamos considerar que elas trazem a marca do humano, do social. Nas palavras de Libâneo (2012), “uma psicologia não-individualista, portanto uma psicologia voltada para as relações sociais, entende que as capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, são antes determinadas por variáveis do mundo material externas ao indivíduo” (p. 159).

Acreditamos que a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica deve focalizar, principalmente, as relações que se dão no contexto escolar e os processos que constituem o ato educativo. Se de um lado, a ênfase da atuação não deva incidir sobre os indivíduos, sejam eles alunos, professores, familiares, é fato que eles devem ser contemplados. Sabemos que práticas individualizantes contribuíram para a estigmatização de pessoas, principalmente crianças e adolescentes na maioria das camadas populares. Por outro lado, com o movimento de autocrítica da Psicologia Escolar, tornou-se quase uma “heresia” o psicólogo realizar ações na escola ou em outros contextos educacionais voltadas a indivíduos, pensamento este apoiado numa lógica de que o individual opõe-se ao institucional.

Retomamos Heller (1985) ao afirmar que “o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e

aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade” (p. 80).

Defendemos que uma atuação crítica em Psicologia pode abarcar perfeitamente processos de investigação, orientação e intervenção nos fenômenos escolares, contemplando os sujeitos, sem com isso privilegiar o polo individual, desde que os indivíduos sejam compreendidos como expressões da socialidade, ou seja, da estrutura social em que vivem, em um movimento dialético entre o singular, o particular e o universal⁴¹. A investigação dos fenômenos escolares deve compor o conjunto de ações desenvolvidas por e com todos os agentes do processo educativo, cujas finalidades sejam avanços coletivos, visando repensar posturas e práticas alijantes da subjetividade, rompendo com imposições de adequações institucionais, que priorizam fins de adaptação do indivíduo e consequente perpetuação da desigualdade social.

Uma atuação que busque trabalhar com a coletividade na escola, compreendendo coletividade inserida em um contexto social, histórico, econômico, cultural, político-educacional.

É importante ressaltar de antemão que, no âmbito da escola, trabalhar com grupos não significa necessariamente trabalhar a coletividade, da mesma forma que trabalhar com indivíduos não se reduz a assumir posturas individualizantes. Esses equívocos podem ser esclarecidos pelo modo como entendemos a relação indivíduo-coletividade a partir de uma concepção dialética.

Para Vigotski (2001), social não é sinônimo de coletividade, pois mesmo quando sozinho, o homem é social, já que carrega em si as marcas de sua história, de uma construção que é social. Na perspectiva vigotskiana, “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento geral da espécie humana e assim deve ser entendido” (Vigotski, 2007, p. 62).

Sabemos que a escola se constitui como espaço onde condições materiais se fazem presentes. Como *lócus* da educação sistematizada, a escola deve considerar o conceito de educação em sua inteireza, tomando-a em todo seu significado humano, como apropriação do saber produzido historicamente. Este saber mediado pela educação se constitui por meio da

⁴¹ Para aprofundamento das análises acerca da relação singular-particular-universal e a atuação do psicólogo, o leitor poderá recorrer a Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In Abrantes, A.A., Silva, R. N. da. & Martins, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

produção material de existência do homem, na construção de sua história, e abarca conhecimentos, valores, atitudes, técnicas, comportamentos passados a cada geração (Paro, 2000). Para Libâneo (2012), “compreender a escola na relação dialética indivíduo-sociedade significa ao mesmo tempo um processo de cultivo individual (promover mudanças no indivíduo) e de integração social (intervir num projeto de mudança social)” (p. 160).

Com base nos conceitos de escola e de educação acima mencionados, defendemos que um dos pontos fundamentais da abordagem histórico-crítica em Psicologia Escolar e Educacional é conhecer a escola que temos, e não a escola que idealizamos (M. P. R. de Souza, 2010a). Para tanto, um elemento de criticidade que pode ser ressaltado na prática do psicólogo é o envolvimento dos diversos segmentos da escola na superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar (Barbosa e Silva, 2011).

Evidenciamos a importância de a atuação do psicólogo contemplar conflitos e violências produzidos nas práticas institucionais, não no sentido de amenizá-los, mas de assumir compromisso social e político com a democratização da sociedade, sendo protagonista e auxiliando por meio da consolidação de práticas de enfrentamento de questões que afetam diariamente a vida das pessoas como exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre outras. Além disso, espera-se que o psicólogo, em conjunto com os educadores, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar constituam relações democráticas, valorizem o trabalho do professor e as potencialidades de todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender, fortalecendo a luta contra a medicalização, a judicialização e a patologização da vida (CFP, 2013).

Assim como Penteado e Guzzo (2010), defendemos a construção de uma escola participativa e democrática, cujos espaços coletivos instituídos englobem deliberações no âmbito da escola, respeito à diversidade, com construção de PPP envolvendo a comunidade escolar e diversos equipamentos públicos que atendam a mesma comunidade. Para tal, torna-se indispensável conhecer a realidade de vida dos alunos e suas famílias, buscando estabelecer uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico da escola e a emancipação possível dos estudantes.

Uma atuação em que seja possível compreender o psicólogo e seu papel inseridos no âmbito pedagógico, com função ético-política de problematizar o instituído, sem perder de vista seu compromisso com a função social da escola que é ensinar, ou seja, propiciar a todos a apreensão do sólido conhecimento historicamente acumulado.

Torna-se prioritário à ação de psicólogos conhecer as direções éticas e políticas que norteiam o cotidiano escolar, para que questões como *Escola para quem? Escola para quê? O quê e como ensinar?* sejam constantemente debatidas pelos profissionais que atuam no campo educacional, visando facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas (CFP, 2013).

O quê? Para quê? Para quem? Por quê? Como? Esse conjunto de questões tradicionalmente postas como desencadeadoras da prática pedagógica pode favorecer ao psicólogo ter clareza dos caminhos a realizar no exercício de sua função no âmbito educacional. Visando à estruturação de uma prática fundamentada em pressupostos teóricos críticos, acrescentamos outras perguntas provocativas: com qual finalidade? A quais interesses servem? A quais instrumentos teóricos e práticos recorrer? Acreditamos que ao refletir sobre as possibilidades de sua atuação, tendo clareza dos propósitos de sua prática e, portanto, da intencionalidade de sua ação, o psicólogo assume a dimensão ético-política de seu papel. É a esta Psicologia Escolar e Educacional, pautada na ética social, questionadora de seu papel e das suas finalidades que nos referimos como fundamento teórico-prático (Antunes, 2008).

Nas palavras de Patto (2009):

A ética do exercício da profissão refere-se à escala de valores que orienta essa prática. Para ingressar no âmbito ético-político da Psicologia é preciso rever concepções e práticas... meramente adaptativas que contribuem para a reprodução de uma sociedade hierarquizada e injusta. (p. 34)

É fundamental que o psicólogo escolar conheça sobre Políticas Públicas Educacionais e sua relação com os determinantes político-econômicos, e que também cumpra seu papel na elaboração, execução e monitoramento de tais Políticas, que compreenda a função dos diferentes agentes na escola, que conheça sobre Currículo e, mais, sobre o currículo e sobre o Projeto Político Pedagógico da escola onde atua, as práticas pedagógicas que os materializam no cotidiano, bem como os conhecimentos da Psicologia que as favoreçam. Nessa perspectiva, concordamos com M. P. R. de Souza (2010a) ao afirmar que “entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção” (p. 28).

Acreditamos que o psicólogo pode levar importantes contribuições à escola por meio de sua participação na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP e também no planejamento em conjunto com os professores, à medida que busque contribuir com

conhecimentos, sobretudo da Psicologia, para a prática pedagógica (Penteado & Guzzo, 2010). Este envolvimento do psicólogo escolar requer conhecimento das legislações que resguardam direitos das crianças e adolescentes para que saiba orientar alunos, pais e professores em relação a temáticas como: inclusão, proteção contra a violência, direito à educação, entre outras (Guzzo, 2002). Entre as leis disponíveis, destacam-se o Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Ao nos referirmos à importância do conhecimento sobre as leis, não estamos em defesa de posturas passivas, de obediência às mesmas, mas do legítimo exercício da cidadania que se dá com a tomada de consciência acerca da realidade em que se insere. Conhecer e adotar um olhar crítico sobre as leis existentes possibilita ao psicólogo que lute pela permanência ou pela modificação das mesmas em prol da população (Del Prette, 2007).

Segundo Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de que a escola lança mão para refletir prospectivamente sobre suas ações educativas, traçar caminhos, refletir sobre o presente visando ao futuro; é político-pedagógico na medida em que é uma ação intencional com um compromisso definido com a formação do indivíduo para um determinado tipo de sociedade. Para a autora, o projeto da escola “não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (Veiga, 2001, p. 56).

Para Libâneo (2012),

O ato educativo é uma totalidade na qual afluem fatores (sociais, econômicos, psicológicos) que se constituem nas condições para o desenvolvimento individual. Condições biológicas, condições sociais, disponibilidades psicológicas são todas mediações entre o indivíduo e a sociedade, e que permitem ou dificultam à criança apropriar-se do patrimônio cultural, construindo-se pela sua própria atividade, como ser humano, vale dizer, como ser social. (p. 156)

Nesse contexto, o autor afirma que se a ação docente se dá entre o indivíduo e as realidades sociais (o mundo), o papel da Psicologia é o de contribuir com a leitura das relações entre o individual e o social e, daí, para o pedagógico propriamente dito. No que diz respeito ao apoio docente, entende que ao explicitar os princípios do desenvolvimento humano, especialmente os relacionados com a aprendizagem escolar, o psicólogo propicia subsídios para que o professor os transforme em metodologias de trabalho adequadas às situações pedagógicas concretas, de modo a mediar o saber escolar e as condições de vida dos alunos (Libâneo, 2012).

Uma atuação que não receie e não se omita a realizar processos de avaliação, seja institucional, seja do processo de escolarização, problematizando as queixas escolares, mas que o faça partindo do pressuposto que um processo de avaliação psicológica em uma perspectiva crítica engloba, desde o início, um rico processo de intervenção.

Retomamos Patto (1981) ao recorrer a José de Souza Martins (1978) para esclarecer o que caracteriza uma perspectiva crítica: “... A perspectiva crítica pode, por isso, *ultrapassar ao invés de simplesmente recusar*, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos” (Martins apud Patto, 1981, p. 4, grifos nossos).

Machado e Proença (2004) defendem que pensar a área de Psicologia Escolar na atualidade implica em situá-la em um espaço de atuação profissional cuja construção fundamenta-se em um movimento de crítica à adaptação da criança à escola de baixa qualidade e à utilização de avaliação que padroniza e classifica o desenvolvimento humano.

Consideramos que um processo de avaliação pautado em uma perspectiva crítica parte de questionamentos das queixas escolares, problematizando junto aos participantes do ato educativo (incluindo membros da equipe pedagógica, professores, família e o próprio aluno) concepções e sentidos atribuídos à queixa anunciada, bem como o contexto escolar em que foi produzida (Machado & Souza, 1997).

Portanto, não se trata de o profissional negar sua contribuição sob a justificativa de que não é papel do psicólogo escolar avaliar o aluno, culminando em encaminhamentos para outros profissionais. Afinal, a avaliação que abarca o aluno incide sobre o processo de escolarização do qual é integrante. Trata-se de explicitar, de tornar claro aquilo que, ao longo de décadas, covardemente responsabilizamos indivíduos, sejam eles alunos, professores ou familiares, isentando a escola, o Estado e a sociedade de sua responsabilidade na produção do fracasso escolar. Para tal, faz-se necessária a contínua busca por processos e instrumentos de avaliação cada vez mais fundamentados em concepções críticas de Psicologia e de Educação.

Nessa direção, respaldamo-nos nas ideias de Collares e Moysés (2010) ao afirmarem:

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e em longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico. (p. 208)

Torna-se indispensável colher e problematizar as versões de cada participante do ambiente escolar e de outros que estejam indiretamente envolvidos, pois assim cria-se uma mobilização conjunta entre pais, professores e outros educadores, além dos próprios alunos, no intuito de reverter alguns funcionamentos institucionais produtores do fracasso escolar. Além disso, acreditamos que, desta forma, seja possível pensar conjuntamente em estratégias de ação favorecedoras de mudanças necessárias para a melhoria do processo educativo.

Com o intuito de ampliar a compreensão da dinâmica das relações em que se produzem os fenômenos e em que contexto se manifestam, podemos questionar: *Por quê? Como? Em quais circunstâncias se revelam? O que a escola pode fazer para contribuir com o processo educacional? Quais limites e possibilidades de ação de todos os envolvidos?* A análise, portanto, deve dirigir-se ao processo de escolarização e não aos ditos problemas de aprendizagem. Desloca-se o eixo de análise da pessoa para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que constituem o cotidiano escolar (Proença, 2002).

Assim, em vez de cairmos no que comumente acontece quando questionamos o papel do professor, “*O que é que está acontecendo com esta professora? Por que ela não consegue ensinar esse (a) aluno (a)?*”, ou mesmo “*Por que esse aluno não aprende?*” poderíamos questionar “*Quais são os fatores determinantes na produção das queixas apresentadas?*”. Além disso, nos processos avaliativos que envolvam os estudantes, torna-se necessário tanto conhecer o desenvolvimento atual, quanto avaliar o que as pessoas conseguem realizar com a ajuda de mediadores culturais e, portanto, aquilo que se encontra na zona de desenvolvimento próximo, segundo a proposta de Vigotski (2000), conforme apresentado por estudiosos da área (Beatón & Calejon, 2002; Facci, 2007).

Na mesma direção, Machado (1994) aponta a necessidade de o psicólogo criar condições para movimentar e redefinir concepções das próprias crianças que vivenciam situações de fracasso escolar a respeito de suas potencialidades, visto que desta forma estará contribuindo para a transformação educacional. Diante de possíveis dificuldades escolares, o envolvimento de alunos, pais ou responsáveis, professores e equipe pedagógica nas discussões pode promover o alcance de ações favorecedoras de uma prática compartilhada, com mudanças significativas na qualidade do processo ensino e aprendizagem (CFP, 2013).

Importante ferramenta ao processo de avaliação e intervenção em queixas escolares, sob uma perspectiva crítica, foi proposta por Santos (2007), em sua análise acerca de produções escolares, especialmente dos cadernos de alunos do ensino fundamental. Embora o texto apresente uma proposta de utilização clínica das produções escolares, fundamentada em

abordagem crítica, acreditamos que as reflexões desencadeadas no texto possam contribuir para a atuação do psicólogo em outros contextos, como no interior da própria escola. Vale destacar as contribuições da pesquisa desenvolvida por Lessa (2014) que considera fundamental o envolvimento de outros atores além dos próprios alunos na investigação das queixas no processo de escolarização.

Assim como a proposta acima mencionada, acreditamos que contribuições significativas ao processo educacional surgem quando emergem potencialidades, quando são valorizadas tentativas de superação e novas alternativas diante da avaliação conjunta do que foi realizado. O processo de transformação se dá exatamente no cotidiano das relações, seja no âmbito da escola ou em outros espaços sociais, nos encontros entre os sujeitos que reiteram os avanços. Ressaltar constantemente as dificuldades dando ênfase aos ditos problemas significa desacreditar nas possibilidades de superação.

Uma atuação que reconheça as lacunas inerentes ao processo de formação inicial e continuada na Área de Psicologia Escolar e Educacional, e que busque na rica produção teórica produzida pela área e outras áreas afins, fundamentos críticos para a prática do psicólogo na escola ou em redes de apoio educacional.

Na década de 2000, Patto (2009) reafirma a necessidade de revisão curricular dos Cursos de Psicologia visando a aquisição de instrumentos filosóficos que permitam aos psicólogos pensar o pensamento da Psicologia, formar-se como intelectuais e não como técnicos que aplicam mecanicamente procedimentos de avaliação e de psicoterapia dos quais desconhecem os fundamentos.

Em pesquisa realizada com 765 concluintes de 32 Cursos de Psicologia no Brasil, Cruces (2006) buscou investigar como se inserem na profissão, como se preparam para desenvolvê-la, preferências, expectativas e suas posições sobre o papel do psicólogo na educação, relacionando-os ao papel da formação inicial. As respostas dadas por 22 participantes acerca de possível atuação na área escolar e educacional revelaram desconhecimento sobre as leis e o funcionamento do sistema educacional brasileiro evidenciando uma postura que culpabiliza professores e métodos de ensino na produção das dificuldades escolares. Um dos dados que chamou à atenção foi que apenas um egresso conhecia a chamada “Psicologia Crítica” ou “postura crítica” do psicólogo escolar.

Algumas críticas em relação à formação do psicólogo para atuar na área educacional tem sido apontadas, a saber: os conteúdos trabalhados durante a formação muitas vezes não

atendem aos contextos da realidade; reprodução do modelo médico-clínico dentro do contexto educacional; ausência de compreensão política dos fenômenos sociais, tendo como consequência o distanciamento da população da escola; modelo de formação passivo-receptiva, onde se espera que os problemas se manifestem para então agir, implicando em uma compreensão inadequada da dinâmica social (Guzzo, 2006).

Os aspectos acima mencionados apontam a necessidade de maior investimento na qualidade da formação do psicólogo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar as implicações que a atuação do psicólogo no campo educativo tem no processo de formação do psicólogo, uma vez que a formação tem estado ainda distante das necessidades e dos desafios que a realidade da educação brasileira coloca para esse profissional (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009).

É preciso termos clareza de que muito ainda temos a conhecer sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem sob o enfoque Histórico-Cultural e que grandes contribuições podem vir a partir desse e de outros referenciais teóricos, sendo urgente o aprofundamento teórico-conceitual tomando por base conhecimentos da Psicologia e da Educação que fundamentem a prática profissional. Duarte (1996) e Prestes (2010) apontam para a interferência na qualidade da formação de psicólogos e de outros profissionais por meio dos equívocos advindos das traduções de obras de Vigotski, constituindo-se em adulterações fundamentais de conceitos de sua teoria que distorcem seriamente suas ideias. Recentemente, tais obras tem sido traduzidas diretamente do russo, favorecendo o alcance mais aproximado dos postulados originais de Vigotski e demais estudiosos da escola russa.

De acordo com Meira (2003), a universidade deveria oferecer aos alunos o espaço para exercitarem a prática e refletirem sobre estas práticas, no decorrer da formação inicial e posteriormente, em um processo de formação continuada, considerando a realidade vivida pela sociedade. Esta formação crítica possibilita ao psicólogo compreender a dinâmica da sociedade e ir ao encontro das necessidades apresentadas pela população, por meio do exercício de sua função social e política. Pensar em formação continuada do psicólogo é considerar a importância de espaços para pensar criticamente sua atuação e entrar em contato com novos conhecimentos produzidos, visando ao alcance de novas possibilidades teórico-práticas (Meira, 2003).

Nesse sentido, Guzzo, Costa e Sant'Ana (2009) consideram que os estágios profissionalizantes em Psicologia Escolar e Educacional proporcionam aos estudantes articulação entre teoria e prática por meio do contato direto com uma dimensão específica da realidade advindo dos espaços educativos, cumprindo um papel decisivo na formação básica.

Contudo, este espaço curricular de fundamental importância na formação do estudante de Psicologia merece ser repensado em suas várias dimensões, conforme aponta Silva Neto (2014).

Cruces (2006) constatou que os egressos dos cursos de Psicologia sentem-se mais seguros e melhor preparados para enfrentar os desafios profissionais à medida que se deparam com diferentes oportunidades de estágio com supervisão de professores e têm acesso à formação inicial de qualidade.

Outro aspecto fundamental ao psicólogo escolar que assume uma perspectiva crítica de atuação diz respeito à promoção de articulação entre as instâncias formativas e de representatividade da categoria, visando aperfeiçoar sua própria formação e a de outros psicólogos, além de ampliar as redes de contato entre psicólogos e outros profissionais de áreas afins.

Uma atuação que tenha como princípio que um trabalho de formação continuada de professores necessariamente implica em um trabalho de formação continuada do psicólogo que assume essa função, desde que tenha clareza dos objetivos, do referencial teórico adotado, dos recursos a utilizar e da necessidade de compromisso com todos os envolvidos.

Como ponto de partida para a realização de propostas de formação de professores é fundamental termos cuidado para não assumirmos posturas de ditar aos professores (nem aos alunos e às famílias) o que entendemos como certo, o que fazer, como devem aprender, ensinar, relacionar-se. Este pretense conhecimento não contribui para a superação das questões inerentes a todo processo de desenvolvimento. Ao contrário, no mínimo produz impotência, incapacidade e insegurança diante da criação de alternativas de enfrentamento das situações apresentadas.

De acordo com Facci (2009), abordagens teóricas que priorizam a reflexão que o professor faz de sua experiência no processo pedagógico, como, por exemplo, na Teoria do Professor Reflexivo contribuem para a desvalorização do trabalho docente e para o distanciamento do conhecimento teórico crítico como ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Nesse sentido, defendemos, assim como Facci (2009) que “somente a prática, sem a teorização sobre ela, de modo que a torne conhecimento científico, por parte do professor, não o auxilia a ter uma posição ativa, consciente e crítica em sala de aula” (p. 117).

Concordamos com Antunes (2008) ao apontar a Psicologia como um dos fundamentos do processo formativo do educador a qual deve reconhecer o educador/professor como sujeito do processo educativo, protagonista fundamental da educação, contribuindo para a concretização de mudanças profundas das políticas de formação inicial e continuada de professores.

Desta forma, acreditamos que a partir de um trabalho colaborativo e bem fundamentado teoricamente, o psicólogo escolar pode favorecer a apreensão de conhecimentos da Psicologia aliados à área de formação dos educadores, de modo que este se sinta em plenas condições de criar e realizar estratégias diferenciadas de ensino visando ao desenvolvimento de seus alunos no processo de escolarização.

Esta proposição vai ao encontro da experiência apresentada por Tanamachi (2006) em trabalho de intervenção em escola pública, envolvendo psicólogas, professores, direção e pais, visando compreender o processo de elaboração conceitual de um grupo de alunos e a reorientação das estratégias utilizadas em sala de aula. Fundamentado no referencial teórico-filosófico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho busca modos diferenciados de pensar os processos de aprendizagem e de escolarização, com vistas à concretização de novas condições de ensino. Nessa perspectiva, Tanamachi (2006) explicita:

A finalidade assumida para a Psicologia e para a Educação é favorecer os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico, por meio da educação da consciência do psicólogo (dimensão educativa de sua formação) e da consciência do professor (dimensão psicológica de sua formação). (p. 72)

A relação psicólogo-professor se sustenta em um processo horizontal, de troca e cooperação, em que são respeitadas as contribuições de cada área. Silva (2005) defende que as experiências partilhadas entre professor e psicólogo proporcionam o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos e contribuem tanto para o processo ensino-aprendizagem, quanto para as relações interpessoais inerentes a esse processo.

É preciso considerar a trajetória de cada grupo e de cada instituição em sua escolha quanto à maior ou menor participação do psicólogo nas atividades diretas com os alunos, mas parece-nos consensual que a grande contribuição do psicólogo escolar, incluindo os que compõem as equipes das escolas, não reside necessariamente nas intervenções que ele próprio conduz junto aos diversos segmentos, sobretudo aos alunos, mas no trabalho que favoreça aos professores a apreensão de fundamentos teórico-conceituais que contribuam para o desenvolvimento de uma prática cada vez mais autônoma e transformadora.

Uma atuação junto à gestão da escola que possa favorecer o aprofundamento das concepções que fundamentam as práticas pedagógicas na escola, a compreensão dos fenômenos que se manifestam sob os mais diversos matizes, problematizando conflitos interpessoais, violência, processos de (não) aprendizagem, questões comportamentais, medicalização, determinantes institucionais produtores da queixa escolar, mecanismos de efetivação de uma gestão democrática, dentre outros.

Considerar as necessidades da comunidade escolar e local, a diversidade cultural da instituição e do seu entorno, além dos desafios da contemporaneidade são alguns dos objetivos a percorrer pelo psicólogo escolar que fundamenta sua atuação em uma perspectiva histórico-crítica.

Como integrante da equipe escolar, o psicólogo, a partir de sua compreensão dos processos subjetivos (sociais e individuais) que caracterizam a instituição escolar, pode contribuir no delineamento de estratégias que facilitem atingir os objetivos almejados. Facilitar, de forma crítica, criativa e inovadora a implementação das políticas públicas no espaço escolar se constitui, assim, numa importante função do psicólogo que trabalha no campo educativo.

Para tal, é necessário compreender que, de modo geral, a Escola está imersa em preceitos neoliberais que supervalorizam as relações mercantis que acabam interferindo na prática pedagógica. Meira (2000) salienta que competitividade, consumo e mercantilização da educação se fazem presentes por meio da defesa da “qualidade total”, do “avanço tecnológico”, da “eficiência”, da “competência”, em convergência com uma escola que reproduz as relações do capital e, portanto, com a ideologia dominante. Nesse sentido, o psicólogo que tem um compromisso social e como norte de sua atuação a coletividade pode contribuir com a gestão e com a comunidade escolar para a leitura crítica desse processo, favorecendo possibilidades de contraposição a essa ideologia (Facci, 2009, p. 126).

Penteado e Guzzo (2010) afirmam que:

Ao pensarmos sobre uma proposta emancipadora de gestão, iniciamos por considerar que a escola está inserida em um contexto social e histórico e que a luta pela emancipação humana dentro da escola é parte da luta pela emancipação da sociedade como um todo. O exercício participativo e dialógico deve ter seu início no interior das escolas (e de outras instituições) para que, através de uma ação consciente, possa vir a se configurar na sociedade. (p. 573)

Martinez (2010) evidencia a importância do trabalho do psicólogo escolar para o desenvolvimento de equipes de trabalho na escola, começando pela equipe gestora até

alcançar outros coletivos possíveis. Ressalta que a direção da escola precisa se constituir em verdadeira equipe de trabalho, devido à complexidade de seu papel no processo de implementação e acompanhamento da proposta pedagógica, como também por seu papel mobilizador de todos os atores da escola na consecução dos principais objetivos institucionais.

Em conformidade com as ideias anteriormente apresentadas, apontamos a pesquisa-intervenção realizada por Petroni (2013) com gestores de uma escola pública de ensino fundamental de Campinas, SP, cujo objetivo foi analisar a atuação do psicólogo por meio de práticas que se utilizam da Arte como instrumento psicológico mediador, com o intuito de promover um movimento de ampliação da consciência de todos os envolvidos sobre si e sobre seu papel na escola. Ao considerar a Arte como meio de intervenção que viabiliza uma atuação crítica em Psicologia Escolar e a ampliação da consciência dos sujeitos, a autora recorre aos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, para desenvolver sua proposta. Dentre as constatações a que chegou por meio da investigação, enfatizamos o processo de ampliação da consciência que se deu tanto nos gestores, quanto nas psicólogas que conduziram a pesquisa, possibilitando a configuração de novos sentidos e significados para sua atuação. Nas palavras da autora:

Destacamos aqui a defesa de que o psicólogo escolar é um ator escolar, pois se encontra inserido nela. Seja como pesquisador ou como profissional da Psicologia, não há como nos mantermos neutros. Somos afetados ao mesmo tempo em que afetamos; as relações estabelecidas entre nós e os gestores, nos constituíam como psicólogas escolares. (Petroni, 2013, p. 174)

Nessa direção, ressaltamos a importância da realização de práticas em Psicologia Escolar numa perspectiva crítica que envolvam a equipe gestora da escola para que sejam viabilizados avanços nos processos educativos na escola, de forma fundamentalmente integrada aos demais atores da instituição.

Uma atuação que trabalhe para que os processos de inclusão sejam, antes de mais nada, contrários a mecanismos de exclusão, a fim de contribuir para a expansão da Psicologia na sociedade e para a promoção dos Direitos Humanos em diferentes contextos educacionais.

Trata-se de tema fundamental quando se refere à formação de psicólogos e à discussão sobre o lugar real e o lugar possível do psicólogo escolar na Educação Básica, de modo

especial na rede pública de ensino, considerando as especificidades de uma sociedade dividida em classes (Patto, 2010b).

Não se pode negar que o movimento de crítica na Área de Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo em relação aos modos conservadores de se fazer Psicologia e de manutenção do *status quo* produziu efeitos em várias direções: avanços na área de Psicologia Escolar e Educacional podem ser confirmados na vasta produção científica alcançada; indignação por parte de profissionais que lutam por uma prática crítica e emancipadora e não se sentem reconhecidos em seu fazer; intimidação de muitos psicólogos que diante dos ditames sobre o (não) fazer, também não sabem de que forma podem fazer o novo, o que muitas vezes contribui para que se mantenham vulneráveis diante de sua própria atuação.

De acordo com Facci (2009), nesse movimento alcançado pela Psicologia Escolar e Educacional rumo às novas formas de intervenção, superando a visão tradicional que fundamentava a área, “um aspecto fundamental é desenvolver o sentimento e a prática social calcada na coletividade, no sentimento de que todos os indivíduos devem ter condições objetivas para ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história” (p. 124). Possivelmente este acesso seja expressão da condição mínima de garantia dos Direitos Humanos.

Sabemos que, principalmente, a partir da década de 1990, crianças com necessidades educacionais especiais de várias ordens entraram gradativamente para a escola regular, em um movimento instituído e denominado Inclusão Escolar (Política Nacional de Educação Especial, 1994; Plano Decenal de Educação para Todos, 1994; LDB, 1996; Resolução n. 2, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008c; Decreto n. 6.571, 2008d). Recorremos ao documento oficial que explicita alguns princípios da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008c, p. 5)

Entendemos ser este um processo que requer mudanças significativas desde aspectos estruturais, culturais, de formação dos educadores, dos psicólogos e demais profissionais da Educação e da Saúde, envolvimento de pais e responsáveis nas discussões, enfim, engajamento de toda a sociedade para que possamos nos aproximar da concretização dos objetivos traçados nos documentos legais que constituem a Política de Inclusão. Tais

mudanças implicam necessariamente em novas formas de conceber a escola, o homem, a sociedade, a deficiência, a normalidade, a inclusão.

O movimento pela inclusão refere-se a uma visão e perspectiva de mundo, não se restringe à luta por (e de) algumas minorias, conforme aponta Santos (2000) e se traduz em “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008c, p. 5). Para além do discurso ideológico predominante nos documentos oficiais, encontramos ressonância nos princípios defendidos pelo Sistema Conselhos (CFP, 2009), por acreditarmos nas contribuições teórico-práticas da Psicologia para a viabilização de ações transformadoras da Educação. No ano de 2007, o CFP criou o Prêmio Profissional *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia* com o objetivo de dar visibilidade a experiências bem-sucedidas de Educação Inclusiva realizadas por psicólogos. Inspiradas nessa iniciativa, defendemos uma atuação em Psicologia Escolar que possibilite a ampliação da consciência dos diversos protagonistas desse movimento, pautada nos seguintes objetivos:

contribuir para a promoção e a defesa de uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos; *colaborar* para a igualdade de acesso e permanência na escola de pessoas que têm sido excluídas por serem consideradas deficientes, anormais, inferiores, diferentes, indígenas, homossexuais, negros, caboclos, etc.; *ampliar* a ideia de inclusão, no intuito de articulá-la à defesa dos direitos humanos, em todas as vertentes de luta contra a discriminação, a invalidação, a desqualificação e o preconceito. (CFP, 2009b, p. 16)

Consideramos que são muitos os desafios, a começar pelos próprios educadores que não se sentem devidamente preparados para lidar com as questões decorrentes do processo de inclusão. Cabe ressaltar que não estamos aqui responsabilizando os professores por não dominarem os recursos considerados adequados à aprendizagem de seus alunos, o que se configuraria em uma concepção que valoriza o discurso técnico e acredita que o educador deve ser um detentor de técnicas de ensino, supervalorizando-as no processo educativo.

Angelucci e Lins (2007) problematizam o convite muitas vezes dirigido aos psicólogos para que *instrumentalizem* e *capacitem* educadores para o trabalho pedagógico com seus alunos, em uma relação hierárquica que submete o fazer pedagógico e a autonomia do professor ao diagnóstico psicológico/médico, comprometendo de forma significativa o processo educacional. As autoras fazem um alerta importantíssimo à categoria de psicólogos e de outros profissionais da educação para que se atentem aos sentidos subjacentes à inclusão escolar, que muitas vezes condicionam o direito à educação de qualidade de crianças e jovens

com diferenças significativas ao acompanhamento prestado por especialistas. Nesse sentido, entram em jogo uma série de desdobramentos, dentre os quais destacamos o caráter corporativista da “(re)abertura de espaços de trabalho para psicólogos em instituições educacionais públicas e privadas” (Angelucci & Lins, 2007, p. 330).

Concordamos com Antunes (2008) em relação à importância de se discutir e encaminhar junto aos órgãos legais a defesa de uma prática em Psicologia Escolar e Educacional que possa contribuir com a melhoria da educação brasileira “não como reivindicação motivada por interesses corporativistas, mas como concretização de uma luta cujo motivo primeiro é seu compromisso radical com a educação das classes populares” (p. 475).

Entendemos que, se de um lado a entrada do psicólogo escolar e de outras áreas de conhecimento na escola ou em outras instituições educacionais se apoia na justificativa da necessidade de especialistas para o trabalho com o público-alvo da educação inclusiva, de outro lado essa inserção pode ser transformada em suas finalidades, rompendo com enfoques reducionistas de atuação, com vistas ao desenvolvimento de uma educação mais justa e igualitária.

Para tal, torna-se necessário ao psicólogo que fundamenta sua atuação em uma perspectiva crítica, conhecer de antemão as legislações que respaldam a Política de Educação Inclusiva, desde documentos mais abrangentes como a Declaração de Salamanca (1994), até os que incorporaram de alguma maneira seus princípios, como a LDB (1996), as Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008c), Decreto n. 6.571/2008 que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (2008d) dentre outros.

A reflexão e possibilidade de discussão dos preceitos que compõem os dispositivos legais supracitados e outros relacionados à temática em questão propiciam articulações favoráveis ao questionamento dos mesmos e ao planejamento de ações voltadas à inclusão escolar/social que podem se concretizar no cotidiano, mobilizando a participação efetiva de diferentes atores na (re) elaboração de políticas públicas de inclusão.

Há que se reconhecer nosso compromisso para com pessoas historicamente em processo de desvantagem social, sejam elas deficientes ou não. A Psicologia tem o compromisso de lutar pelos direitos assegurados dessas pessoas, sobretudo o direito básico de acesso à educação de qualidade, necessariamente comprometido com a apropriação do saber.

Em relação à escola, concordamos com Penteado e Guzzo (2010) ao afirmarem que este pode ser *locus* privilegiado para uma formação emancipadora, se estiver necessariamente associada à tarefa de transformação social, por meio do diálogo com o outro e com a realidade, da reflexão crítica e da tomada de consciência por parte dos alunos e demais agentes da escola acerca das condições concretas de existência.

Facci (2009) destaca:

Numa atuação comprometida com a transformação da consciência dos alunos, com vistas ao processo de humanização, cabe uma prática que auxilie os alunos a se apropriarem do conhecimento científico, independentemente da classe social em que está inserido, pois o conhecimento teórico auxilia o aluno a desvelar a realidade em que vive, podendo a partir disso, coletivamente, buscar a transformação da sociedade. (p. 125)

Nessa perspectiva, referendamos Leite (2007) ao defender que à categoria dos psicólogos caberia apontar os conhecimentos e práticas psicológicas mais relevantes para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade para todos, imprimindo nossa efetiva contribuição no processo de construção de uma sociedade menos excludente e desigual.

Uma atuação que contemple realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e colaborar com a ruptura da fragmentação entre pesquisa e intervenção

A realização de pesquisa no contexto escolar, envolvendo alunos e professores, com a finalidade de movimentar as queixas e concepções sobre o ensino e a aprendizagem foi apontada por Barbosa e Silva (2011) como um dos indícios de criticidade apresentado por um participante da pesquisa realizada em Minas Gerais sobre a atuação dos psicólogos na rede pública de educação.

Tendo em vista os desafios da formação do psicólogo escolar, Martinez (2006) destaca a necessidade de uma atuação pautada no compromisso ético-político da profissão, com vistas à construção conjunta da proposta pedagógica e consequente aprimoramento do processo educativo da instituição educacional. A autora aponta a formação em pesquisa como uma das direções essenciais nas quais é preciso trabalhar, tomando-a como ferramenta para o trabalho profissional do psicólogo, pautado em concepções epistemológicas e metodológicas que favoreçam o enfrentamento dos desafios do trabalho investigativo no contexto escolar, compreendido na sua real complexidade.

Na perspectiva de Maluf (2011), temos assistido a progressos em relação ao desenvolvimento da pesquisa brasileira na área da Psicologia, uma vez que se tem dado ênfase à pesquisa desde a graduação e não somente na pós-graduação como atividade essencial na formação e atuação do psicólogo, como predominava nas últimas décadas do século XX.

Araújo (2010), a partir de análise do cenário da investigação científica em Psicologia Escolar, sobretudo nas duas últimas décadas, constata a existência de forte consolidação da área em relação à pesquisa científica e sua expressiva vinculação com a prática profissional, embora os estudos alertem para a fragmentação ainda existente entre a pesquisa e a intervenção, no que se refere à produção de conhecimento na área.

Em consonância com as constatações acima mencionadas, Martinez (2010) aponta como fatores que dificultam a constituição de uma cultura da pesquisa na instituição escolar: a tradicional fragmentação entre pesquisa e atuação profissional, a representação ainda predominante acerca da pesquisa como atividade essencialmente acadêmica e a dinâmica do cotidiano atravessado pelas condições concretas de desenvolvimento do trabalho. Por outro lado, evidencia a pesquisa como instrumento fundamental do trabalho profissional dos diferentes atores da escola, dentre eles os psicólogos escolares. Nesse sentido, concordamos com a autora ao propor a articulação entre o psicólogo e outros profissionais da escola para a realização de pesquisas envolvendo alunos, professores, pais e membros da comunidade sobre questões diversas que comparecem no contexto escolar e merecem um olhar atento para que sejam mais bem compreendidas e enfrentadas.

Constatamos os avanços alcançados pela área de Psicologia Escolar e Educacional por meio do desenvolvimento de pesquisas, em que se produziram conhecimentos significativos acerca de várias temáticas, dentre elas exemplificamos a da Queixa Escolar (Cunha, 1997; Freller, 2004a; Freller, 2004b; Neves & Almeida, 2003; B. P. de Souza, 2007; M. P. R. de Souza, 1996). Estas e outras produções possibilitaram ampliar a análise do fenômeno bem como revelaram propostas que evidenciam caminhos possíveis para a melhoria da atuação do psicólogo em uma perspectiva crítica e para a constante busca por uma educação de qualidade.

Defendemos que este movimento de pesquisa continue se estendendo às diversas questões que se apresentam no contexto escolar/educacional, as quais merecem investigações mais aprofundadas envolvendo a participação do psicólogo escolar que atua na escola ou em outros contextos educacionais. Afinal, por meio da compreensão ampliada dos fenômenos, podem ser construídas novas bases teórico-práticas de atuação em uma perspectiva crítica,

não somente para o psicólogo escolar, como também para os demais profissionais da educação.

Para finalizar os apontamentos acerca dos **principais indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica**, explicitamos a relevância desse conjunto de elementos para a ampliação de nossa compreensão acerca dos princípios que sustentam uma atuação crítica em Psicologia Escolar, os quais se tornaram referência para a análise dos dados acerca da atuação dos psicólogos nos CA, cujos caminhos percorridos serão apresentados no próximo capítulo.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de abordagem qualitativa, com o intuito de alcançarmos uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Entendemos que o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, compartimentadas, uma vez que pressupõe interação dinâmica entre os dados em toda sua riqueza e diálogo entre investigador e participantes.

Assim, visando apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa incide sobre a dinâmica interna das situações, considerando a complexidade e as múltiplas dimensões do fenômeno estudado (Bogdan & Biklen, 1994).

Ao adotarmos o referencial teórico metodológico da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva histórico-crítica, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético, buscamos compreender e analisar o objeto da presente pesquisa – a atuação do psicólogo nos CA das universidades federais. Segundo Netto (2011), o método proposto por Marx não é um conjunto de regras que se aplica a um determinado objeto que foi recortado para uma investigação. Nossa tarefa, portanto, é desvendar a essência, a estrutura, a dinâmica, o movimento implicados na inserção e atuação do psicólogo nos Colégios de Aplicação das universidades federais, englobando suas práticas e concepções subjacentes, bem como as especificidades dessas instituições e suas implicações para a atuação do psicólogo.

Apresentamos os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, entendendo que não se tratam de etapas estanques, mas de momentos que se deram em tempo e espaço diferentes os quais se entrecruzaram, visando ao alcance dos objetivos do estudo, os quais foram explicitados na Apresentação e serão recuperados a seguir, para favorecer a compreensão do processo em sua totalidade.

O **objetivo geral** da presente pesquisa é investigar práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam nos Colégios de Aplicação das universidades federais, buscando identificar expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Como **objetivos específicos**, buscamos:

- 1) Compreender a constituição histórica dos CA e especificidades dessas instituições de ensino.
- 2) Compreender concepções teórico-metodológicas que fundamentam a atuação de psicólogos escolares nos CA.

- 3) Identificar ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos CA que favoreçam articulações entre Educação Básica e Ensino Superior.

3.1 A escolha dos participantes e dos procedimentos de investigação

Os participantes da pesquisa são psicólogos que atuam nos CA das universidades federais e diretores dessas instituições. Optamos por entrevistar psicólogos escolares que atuam nos referidos CA das universidades federais, com o intuito de conhecer as práticas desenvolvidas por esses profissionais, especificamente nessas escolas e as concepções subjacentes às práticas. Realizamos, ainda, entrevistas com alguns diretores dos CA, priorizando as escolas que contam com psicólogos na composição do quadro funcional, visando nos aproximar, de forma exploratória, do contexto de cada instituição e da compreensão dos diretores acerca do papel desempenhado pelo psicólogo nessas Instituições.

Um dos principais recursos utilizados na presente pesquisa é a entrevista semiestruturada. Entende-se por entrevista semiestruturada aquela que parte de questionamentos básicos que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novos questionamentos que possam surgir à medida que são anunciadas as respostas dos entrevistados. Desta forma, os informantes podem seguir seu pensamento de forma espontânea, trazendo à tona suas experiências no que se referem ao foco principal colocado pelo pesquisador e participam na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987).

Além das entrevistas semiestruturadas, alguns documentos foram consultados e contribuíram com a investigação, a saber: currículos Lattes, cuja leitura teve como foco a formação e trajetória profissional dos psicólogos, portfólios e relatórios institucionais, legislações, editais e outros documentos produzidos pelos CA e relacionados à atuação do psicólogo escolar nesse contexto.

3.2 A entrevista como recurso

De maneira poética, Bosi (2003) apresenta um conjunto de orientações ao pesquisador iniciante, alertando para a qualidade da relação a ser estabelecida entre entrevistador e entrevistado, com vistas a transformar as entrevistas⁴² em oportunidades para o estabelecimento de uma relação verdadeira de amizade, onde a narrativa passa a ser o principal elo entre quem tem o que contar e aquele que se interessa por sua história, por suas memórias. Caso contrário, “a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro” (Bosi, 2003, p. 61).

O procedimento das entrevistas vem ao encontro do caráter interativo da produção de conhecimentos, ao valorizar o diálogo durante o processo de produção de informações para a pesquisa. Segundo Queiroz (1988, p. 20), “a entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador”, cujo tema central é escolhido conforme o interesse do pesquisador. Para a condução da entrevista, pode-se seguir um roteiro previamente estabelecido, ou optar pela sistematização de assuntos propostos pelo pesquisador ao narrador, no desenrolar do diálogo.

Bosi (2003) alerta sobre a importância de ter em mente que é o pesquisador quem orienta a entrevista, mas é o informante quem conhece os acontecimentos, as condições atuais ou históricas, seja por tê-los vivido, seja por deter informações a respeito dos mesmos.

O momento da entrevista caracteriza-se por sua qualidade reflexiva, de trocas e produções de significados e sentidos entre o entrevistado e o entrevistador. Constitui-se também num espaço de organização de ideias e construção do discurso para o interlocutor (Szymanski, 2004).

Nessa perspectiva, Bosi (2003) destaca que lapsos e incertezas das testemunhas representam o selo da autenticidade, uma vez que narrativas seguras e unilineares correm sempre o risco de deslizar para o estereótipo. Quando a narrativa é hesitante, cheia de silêncios, o pesquisador não deve ter pressa de fazer interpretação ideológica do que escutou, ou de preencher as pausas. Ao contrário, confessar ao depoente as dúvidas e dificuldades pode ajudar a descobrir pistas facilitadoras na pesquisa.

⁴² Torna-se importante esclarecer que Bosi (2003) refere-se às entrevistas com memorialistas, geralmente realizadas em pesquisas que se utilizam da história oral. A obra de Bosi (2003) foi utilizada no presente estudo em virtude de sua importância no âmbito das ciências humanas.

A autora complementa que não estamos em busca de descobrir qual é a verdadeira versão dos fatos, pois nunca a saberemos. Tampouco temos o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse num banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade (Bosi, 2003).

Nesse sentido, interessou-nos apreender as perspectivas dos participantes, as experiências sob o ponto de vista dos informantes, bem como os sentidos que estes atribuem às situações vividas. O registro das entrevistas, feito por meio de gravadores, quando autorizados pelos entrevistados, é um excelente recurso para resgatar os ditos e não-ditos dos informantes.

Para nos aproximar das práticas profissionais dos psicólogos e das concepções que as fundamentam, bem como aprofundar questões relativas às especificidades das escolas em que atuam, as entrevistas se constituíram como importante recurso. Temos clareza de que, ao optarmos pela entrevista, o acesso às práticas dos psicólogos se deu por meio do relato dos participantes, o que implica em considerar o modo como compreendem sua atuação e a forma como apresentam suas ações.

No caso específico deste trabalho, a entrevista via *software Skype*⁴³ mostrou-se uma ferramenta de grande importância, em virtude da distribuição dos CA nas cinco regiões brasileiras, o que trouxe dificuldades de contato presencial com alguns dos participantes do estudo. Ao avaliarmos as dificuldades relativas à distância geográfica entre os CA onde atuam os psicólogos, optamos por utilizar este recurso o que possibilitou a realização dos diálogos e a aproximação entre os participantes e a pesquisadora. De outro lado, uma das psicólogas convidadas recusou-se a realizar entrevista nesta modalidade por não ter familiaridade com o uso do *software*, o que inviabilizou sua participação.

Uma das principais inquietações vivenciadas na preparação e até mesmo no decorrer das entrevistas realizadas incidiu sobre o fato de que a investigação se direcionava à atuação de psicólogos, parceiros de trabalho o que, de alguma forma, também inclui indiretamente a atuação da pesquisadora, as condições de trabalho, as (im)possibilidades do fazer do psicólogo escolar. A necessidade de distanciamento do objeto, tão apropriada na realização das pesquisas, colocou-se como fundamental e desafiadora, revestida de extremo respeito e cuidado com o saber e o fazer do outro.

⁴³ *Skype* (2014) é um *software* que permite comunicação pela Internet por meio de conexões de voz e vídeo entre usuários.

3.3 O percurso realizado

3.3.1 Início do processo

O ponto de partida se deu a partir do mapeamento dos CA das universidades federais e da identificação de psicólogos escolares atuando em tais instituições.

Os primeiros contatos foram feitos por e-mail enviado a todos os diretores dos CA apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando que preenchessem um breve questionário (Apêndice 4) investigando a presença do psicólogo no quadro da instituição, a existência de um setor ou área específicas de atuação deste profissional, bem como os nomes dos responsáveis pela realização do trabalho, com os respectivos meios para contato (e-mail, telefone).

Nesse primeiro momento, dos dezessete e-mails enviados, dois diretores encaminharam o e-mail diretamente para os psicólogos dos CA e eles próprios responderam ao questionário, retornando-o com as informações, os próprios contatos e até um plano de trabalho proposto e desenvolvido por um psicólogo participante exclusivamente desta etapa. Vale lembrar que este plano de trabalho é, em geral, elaborado por todos os profissionais que atuam na escola e apresentado à direção, em virtude das exigências da própria carreira, pautada em atividades de ensino, pesquisa e extensão e com o objetivo de apresentar a proposta de trabalho à escola.

Consideramos que o fato de a pesquisadora ser psicóloga de um dos dezessete Colégios de Aplicação favoreceu a apreensão dos dados iniciais e até mesmo a receptividade de todos os participantes para a realização da pesquisa, uma vez que há compreensão da importância do processo de pesquisa no interior dos CA, que são escolas inseridas nas universidades. Tanto nos contatos por e-mail, quanto nos contatos telefônicos, houve grande disponibilidade por parte dos informantes em nos fornecer os dados necessários.

A partir dos dados levantados, chegamos ao mapeamento⁴⁴ da presença do psicólogo nos CA, conforme apresentado na Tabela 3.1.

⁴⁴ O mapeamento foi realizado ao longo do ano de 2012.

Tabela 3.1 – Relação entre psicólogos escolares e Colégios de Aplicação

Colégio de Aplicação / IFES	Estado/ região	Quantidade de psicólogos escolares no exercício da função
1. Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará	PA/NO	1 psicólogo
2. CA da Universidade Federal de Pernambuco	PE/NE	1 psicólogo
3. CA da Universidade Federal Fluminense	RJ/SE	1 psicólogo
4. CA da Universidade Federal de Minas Gerais	MG/SE	1 psicólogo
5. CA da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA	MG/SE	5 psicólogos
6. CA da Universidade Federal de Goiás	GO/CO	1 psicólogo
7. CA da Universidade Federal de Santa Catarina – Núcleo Infantil	SC/S	1 psicólogo
8. CA da Universidade Federal de Santa Catarina*	SC/S	1 psicólogo
9. CA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS/S	1 psicólogo
Total		13 psicólogos

Fonte: Dados da pesquisa.

* Ingresso profissional no ano de 2013, de acordo com informações posteriores ao mapeamento inicial.

3.3.2 As entrevistas

Com a clareza de que a entrevista seria o principal instrumento da pesquisa, tínhamos como ideia inicial entrevistar todos os psicólogos dos CA que atuam nessa função, totalizando 13 profissionais. No entanto, consideramos necessário definir alguns critérios para viabilizar a realização das entrevistas: a) receptividade e disponibilidade de participação; b) contemplar o maior número de regiões onde se localizam os CA; c) tempo mínimo de um ano de atuação no CA, uma vez que acreditamos ser necessário um período de inserção na instituição para estruturação do trabalho.

A realização das entrevistas ocorreu em função das respostas ao convite enviado por e-mail e da disponibilidade das psicólogas convidadas em participar da pesquisa, já que em alguns casos a participação requeria familiaridade com o uso do *software Skype*. Portanto, em decorrência de recusa (1 convidado), de transferência de profissional para outro órgão da universidade (1 convidado), de indisponibilidade de tempo (1 convidado), de alguns profissionais não terem retornado ao contato realizado (3 convidados) e de outros não terem sido contatados em virtude de estarem iniciando sua trajetória nos CA, não foram

entrevistados todos os psicólogos dos CA. Contudo, consideramos que os profissionais entrevistados nos forneceram dados suficientes para nossas análises, assim como na direção a atingir os objetivos propostos para a pesquisa.

Após aprofundamento das questões referentes à estrutura e funcionamento das instituições, sentimos necessidade de conhecer com mais profundidade as funções e especificidades destas escolas, conforme explicitado nos objetivos específicos do trabalho. Nesse sentido, optamos por realizar entrevistas com diretores dos CA que contam com psicólogo em seu quadro funcional para, então, buscar aproximações com a atuação dos psicólogos nestes espaços.

Os participantes da pesquisa são um diretor de CA que teve envolvimento na condução dos trabalhos do CONDICA, quatro diretores ou membros da direção dos CA que possuem psicólogos em seu quadro e seis psicólogas que atuam no exercício desta função nos CA, independente do cargo que ocupam, docente ou técnico, e do tipo de contrato estabelecido com a instituição (efetivo ou temporário) no momento da realização da pesquisa. Esta decisão se deu em virtude dos objetivos da presente investigação.

Embora o critério para a escolha dos diretores entrevistados tenha sido pelo fato de haver profissionais da Psicologia no CA, não fizemos a correspondência direta entre entrevistar diretores e psicólogos do mesmo CA. Desse modo, foram entrevistados tanto psicólogos e diretores pertencentes ao mesmo CA, quanto psicólogos de CA cujos diretores não foram entrevistados. Por outro lado, também entrevistamos diretores de CA, cujos psicólogos não participaram da pesquisa, uma vez que não pretendíamos correlacionar os dados apresentados pelos participantes dos dois segmentos.

No grupo de diretores e psicólogos entrevistados, foram contemplados CA de todas as regiões brasileiras: Sul; Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Respeitamos os procedimentos de formalização da pesquisa por meio de Carta de Apresentação (Apêndice 1), ciência e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 2 e 3) e posterior realização das entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora e por uma colaboradora da pesquisa.

Para a elaboração dos roteiros de entrevista semiestruturada, foram retomados os objetivos propostos no estudo. Procurou-se estabelecer uma organização por Eixos onde foram reunidas as questões a eles pertinentes, articulando-os entre si e com o objetivo geral da pesquisa.

Construímos inicialmente dois roteiros que nos orientaram na realização das entrevistas, um destinado aos diretores (Apêndice 5) e outro roteiro para entrevista com os psicólogos (Apêndice 6).

Após o Exame de Qualificação, algumas sugestões de acréscimo ou de aprofundamento de questões ao roteiro de entrevistas inicial foram apontadas pela banca⁴⁵ culminando em um instrumento reestruturado (Apêndice 7). A partir desse instrumento, realizamos mais duas entrevistas com psicólogas, sendo uma presencial e outra por skype, totalizando seis entrevistas com psicólogos que atuam nos CAs. Portanto, das seis psicólogas entrevistadas, três entrevistas foram presenciais e três, realizadas por *Skype*, em virtude da distância geográfica, o que impossibilitou a realização da entrevista presencial com todas as participantes.

Os Eixos abordados na entrevista com os psicólogos foram:

1. Trajetória profissional na instituição (história de ingresso na instituição, forma de ingresso, tipo de contrato, relacionamento com os grupos da escola, outros)
2. Atuação (ações desenvolvidas, cargo, funções, público alvo, projetos de ensino, pesquisa e extensão, trabalho em equipe, outros)
3. Apoio institucional / condições de trabalho (apoio para participação em eventos científicos, qualificação, carga horária, outros)
4. Relação colégio de aplicação e universidade (contato com docentes do Ensino Superior para a realização de projetos, estágio, assessorias, dentre outros)
5. Relação entre Colégios de Aplicação (contato com outros profissionais de CA de outras localidades, participação de eventos dos CA)

O roteiro de entrevista com diretores dos CA se estruturou nos seguintes Eixos:

1. Dados pessoais/profissionais
2. Trajetória profissional no CA
3. Especificidades do CA
4. Atuação do psicólogo no CA
5. CONDICAP (item exclusivo para diretor com atuação no CONDICAP)

As cinco entrevistas realizadas com os diretores se deram no mesmo período da realização do seminário “A função dos colégios de aplicação/CAP nas universidades federais”, ocorrido em Brasília, em novembro de 2012, período que reuniu diretores,

⁴⁵ A banca de Exame de Qualificação foi composta pela professora orientadora Prof^{ra} Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e pelas professoras convidadas Prof^{ra} Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira e Prof^{ra} Dra. Laurinda Ramalho de Almeida cujas contribuições foram fundamentais à realização da presente pesquisa.

coordenadores, professores dos CA, dentre os quais a pesquisadora, e representantes de órgãos governamentais. Assim, os contatos foram feitos pessoalmente, oportunidade em que a pesquisadora apresentou a temática e os objetivos da investigação. Portanto, as entrevistas com os diretores foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, realizadas nos intervalos ou após o encerramento das atividades do congresso do qual participávamos.

3.3.3 Grupo Focal

No decorrer da pesquisa, sentimos necessidade de colocar em discussão, com os próprios psicólogos dos CA, os principais elementos apreendidos acerca da atuação do psicólogo nos CA, visando à ampliação e ao aprofundamento dos dados provenientes das entrevistas individuais. Discutimos com a banca de Qualificação nossa intenção e desse diálogo saímos convictas de que a realização de um grupo focal composto por psicólogos que atuam nos CA traria elementos importantes acerca de como os psicólogos compreendem e organizam sua atuação nos CA.

Em relação à técnica, o grupo focal se dá por meio de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, pertencentes ou não ao mesmo segmento de trabalho e que partilham traços em comum, relevantes para o estudo em questão (Gatti, 2005).

O convite à constituição do grupo focal se deu aos psicólogos que atuam na Área de Psicologia Escolar e Educacional do CA da UFU, pelo fato de se revelarem como a única equipe constituída de psicólogos dos CA identificada na pesquisa, pela viabilidade de constituição de um grupo presencial, pela formação que possuem na área de Psicologia Escolar e Educacional, pela trajetória de tais profissionais na instituição e por serem considerados, assim como todos os demais participantes desta pesquisa, como “[...] colaboradores e interlocutores qualificados para construção do conhecimento sobre fenômenos sociais e humanos (Schmidt, 2008, p. 395)

Dos cinco psicólogos que compõem a equipe do CA da UFU, três psicólogos compareceram ao encontro. Os demais não tiveram disponibilidade para participar. O diálogo foi norteado por um roteiro de trabalho com o grupo (Apêndice 8), com vistas a favorecer a discussão, sendo realizado em um encontro com duas horas de duração. Os dados foram

apresentados por meio de duas sínteses: uma contendo dados de caracterização das psicólogas entrevistadas e outra com a categorização das temáticas principais obtidas nas entrevistas individuais com as psicólogas.

Torna-se relevante destacarmos os momentos de entrevistas individuais e do encontro em grupo como oportunidades profícuas para que os participantes refletissem sobre suas próprias práticas, expondo suas ideias, dúvidas e desafios.

3.3.4 Procedimentos de análise das entrevistas e do Grupo Focal

Consideramos que a análise esteja presente em todas as etapas da pesquisa, compondo um processo contínuo, complexo, não linear, que implica um trabalho de organização e interpretação dos dados que acompanha toda a investigação (Alves-Mazzotti, 1998).

As entrevistas realizadas e o encontro em grupo 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)

Realizamos, primeiramente, leitura do material buscando destacar os temas recorrentes identificados nas entrevistas com os diretores e com as psicólogas. As várias leituras e identificação das temáticas mais frequentes desencadearam novas organizações dos dados, culminando na categorização sucessiva do material. Da mesma forma, as temáticas mais evidenciadas no Grupo Focal foram organizadas em categorias. Organizamos o conteúdo em uma categorização que possibilitasse construir relações entre as práticas desenvolvidas pelas participantes e concepções teórico-metodológicas subjacentes, bem como com os demais objetivos propostos pela pesquisa. Portanto, elencamos as temáticas mais recorrentes de cada procedimento: entrevistas com diretores, entrevistas com psicólogas, Grupo Focal e elaboramos sínteses dessas etapas.

Após análise das sínteses contendo as categorias identificadas nas entrevistas e no Grupo Focal, reunimos as categorias das duas etapas, entrevistas e Grupo Focal, a partir dos seguintes Eixos:

- I) Caracterização dos psicólogos da etapa de entrevistas individuais
- II) Atuação do psicólogo escolar nos CA
- III) Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior

No próximo capítulo, procedemos à análise dos dados, considerando os Eixos acima descritos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Eixo I: Caracterização dos psicólogos da etapa de entrevistas individuais

Nesse Eixo, foram reunidas as questões referentes aos dados de identificação que contemplam aspectos pessoais e profissionais dos psicólogos entrevistados individualmente, como a formação, a trajetória profissional, o ingresso ao CA, relação entre cargo e função, especificidades da carreira, qualificação profissional, dentre outros aspectos relacionados à temática.

4.1.1 Perfil dos psicólogos entrevistados, trajetória e formação profissional

Todos os psicólogos, participantes da etapa de entrevistas individuais, são do sexo feminino, corroborando os dados historicamente identificados e os apresentados em recentes pesquisas realizadas sobre o psicólogo no Brasil, de que a profissão de psicólogo é predominantemente feminina (Bastos & Gondim, 2010; Lhullier, 2013). Isto significa dizer que dos 232 mil profissionais em exercício, 88% são mulheres (Lhullier, 2013). Portanto, a partir desse trecho faremos referência às participantes da pesquisa como psicólogas.

Em relação à faixa etária das psicólogas entrevistadas, a maioria possui idade entre 20 e 40 anos (83,3%), podendo-se considerar um grupo relativamente jovem de profissionais, como pode ser constatado na Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Faixa etária das psicólogas

Idade	Quantidade de psicólogas
20 a 30 anos	3
31 a 40 anos	2
41 a 50 anos	0
51 a 60 anos	1
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa.

O ingresso das psicólogas nos CA ocorreu recentemente, entre 2006 e 2012 (Gráfico 4.1), sendo o ano de 2011, o que reuniu maior número de psicólogas ingressantes nos CA (3),

devido à abertura de Concursos Públicos para preenchimento de vagas de docentes e técnicos, sobretudo no ano de 2010, o que não ocorria na mesma magnitude nas décadas anteriores. Das seis psicólogas entrevistadas, três tiveram sua primeira experiência profissional no CA, duas com cargos efetivos, assumiram assim que concluíram a graduação e uma com cargo de substituto. Duas psicólogas tiveram experiência como psicóloga escolar em outras instituições educativas antes de ingressar no CA, além de outras experiências como clínica-escola e consultório particular. Uma psicóloga atuou na docência no Ensino Técnico e Superior, ministrando disciplinas de Psicologia antes de ingressar no CA.

Gráfico 4.1. Ano de ingresso das psicólogas ao CA

No que diz respeito ao tempo de formação, a maioria das entrevistadas graduou-se entre os anos de 2001 e 2010, sendo que cinco das psicólogas possuem mais de quatro anos de formação. A entrevistada com menor tempo de formação concluiu a graduação em 2011, no mesmo ano em que ingressou ao CA, conforme podemos verificar no Gráfico 4.2, e seu contato com a área de Psicologia Escolar e Educacional se deu ao longo da graduação, por meio de disciplinas e estágio.

Gráfico 4.2. Distribuição das psicólogas por década de conclusão da graduação

As instituições responsáveis pela formação inicial das psicólogas entrevistadas são predominantemente públicas e cinco profissionais concluíram sua graduação na mesma universidade onde se situa o CA em que trabalham (Gráfico 4.3), representando 83,3% e evidenciando dados importantes acerca da relação formação-atuação do profissional de Psicologia nos CA. De forma semelhante, C. E. Souza (2011) realizou pesquisa com professores formadores no Ensino Superior e constatou que 44% formaram-se na mesma universidade em que atuam (UFU), cujas experiências como alunos certamente exerceram influência em sua constituição como professores.

Gráfico 4.3. Distribuição das instituições de formação das psicólogas por categoria administrativa

Em relação à qualificação profissional das entrevistadas, verificamos que a maioria possui título de mestre (3) ou de doutor (1), sendo que três profissionais encontram-se matriculadas em curso de Mestrado e de Doutorado (Tabela 4.2), evidenciando o processo contínuo de formação profissional das psicólogas, o que também se constata pelo ano de obtenção do último título (Quadro 4.1).

Tabela 4.2 – Psicólogas matriculadas e tituladas em pós-graduação *strictu sensu* nas áreas de Psicologia e Educação

Áreas Cursos	Mestrado		Doutorado		Total
	Em curso	Titulados	Em curso	Titulados	
Psicologia	2	2	-	-	4
Educação	-	-	1	1	2
Total (por curso)	2	2	1	1	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4.1 – Ano de obtenção do último título pelas psicólogas

ANO DE CONCLUSÃO	CURSO	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
2005	Mestrado	1
2010	Mestrado	2
2011	Graduação	1
2012	Especialização	1
2013	Doutorado	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Pudemos verificar que as psicólogas investiram e continuam investindo em qualificação profissional antes e após o ingresso no CA. Das seis psicólogas entrevistadas, duas ingressaram em curso de Mestrado na área de Psicologia Escolar ou do Desenvolvimento, duas ingressaram em curso de Doutorado em Educação, após entrarem para o quadro funcional do CA, sendo que nos cursos de Mestrado dedicaram-se a pesquisar na Área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Uma das profissionais realizou sua pesquisa de Mestrado em Psicologia Escolar, explicitando, no momento da entrevista, que está aguardando oportunidade de liberação para qualificação em nível de Doutorado. Uma psicóloga havia se submetido a processo de seleção para Doutorado em Psicologia poucos dias antes da realização da entrevista e aguardava resultado do mesmo. Das seis entrevistadas, que já concluíram ou se encontram em curso de pós-graduação *strictu sensu*, todas realizaram, pelo menos, uma qualificação na mesma universidade do CA.

Pelas temáticas pesquisadas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* (Quadro 4.2), constatamos a estreita relação com as áreas de Psicologia, Educação e Psicologia Escolar e Educacional, apontando para a congruência entre formação e atuação, em uma possível busca de fundamentação teórico-metodológica que respalde a prática profissional.

Quadro 4.2 – Temas das pesquisas em desenvolvimento e concluídas pelas psicólogas no Mestrado e Doutorado

TEMAS DAS DISSERTAÇÕES OU TESES	QUANTIDADE
Psicologia escolar e Formação de professores	1
Formação Humana do Educador	1
Psicologia Escolar e Educação Infantil	1
Atuação do psicólogo escolar	1
Saúde Pública e Psicologia	1
Gravidez na adolescência	1
Violência na adolescência	1
Personalidade do adolescente	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Tais dados são significativos, uma vez que revelam que a atuação em Psicologia Escolar e Educacional se deu por afinidade e escolha pela área, o que aconteceu em alguns casos durante a formação inicial, por meio de disciplinas e estágios em Psicologia Escolar e também ao longo da própria experiência profissional. Ao serem indagadas no que diz respeito ao interesse pela área de Psicologia Escolar, algumas psicólogas disseram:

Desde que eu fiz PEPA [Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem], a gente fez alguns estágios durante a disciplina e depois eu comecei a fazer estágio e grupo de estudo com essa professora. Antes disso, já no 2º período, eu fui colaboradora de pesquisa em Psicologia, e a gente fazia algumas leituras pra subsidiar nosso fazer como colaboradora da pesquisa, porque nós fazíamos uma parte da pesquisa que era observação em sala, então eu li um pouco. Depois, a partir dela, eu tive contato com outra professora, dois anos de iniciação científica. Mas as leituras mais críticas que eu tive a esse respeito foi a partir do contato que eu tive com a professora de PEPA. (P5, grifos nossos)

Então, um pouco no início da minha prática e também quando estava no estágio com o professor X, eu estava estudando questões da Psicologia Escolar, a partir do movimento de crítica da década de 80 no Brasil, então, até da sua orientadora já li muita coisa, e de Desenvolvimento estou aprofundando agora. (P1)

Foi a minha primeira experiência nessa área, em Psicologia Escolar e Educacional, foi muito importante pra minha formação, até para o meu Mestrado, porque foi dali que eu senti o desejo, o interesse maior em pesquisar sobre a atuação do psicólogo escolar. (P2)

Eu trabalhava numa escola, de educação básica, no primeiro momento eu conciliava as duas atividades, eu trabalhava um turno na clínica-escola e um turno na escola. Porque do trabalho da clínica-escola eu passei a fazer supervisão de estágio. Depois eu fui pra sala de aula, pra formação do curso de Psicologia. Então, eu trabalhei onze anos nesse espaço e eu já tinha feito o Mestrado. Quando eu saí de lá, eu fiz concurso pra entrar no CA... no primeiro ano na escola eu voltei pra fazer psicopedagogia porque eu queria retomar as leituras, retomar o que estava se discutindo na educação básica nesse momento, porque eu já estava afastada da educação básica há mais de dez anos. Então eu fiz um ano de psicopedagogia, terminei psicopedagogia e no ano que eu estava terminando a especialização, eu fiz a seleção pro Doutorado e passei. (P4)

As constatações alcançadas no presente estudo reafirmam as conclusões formuladas por Gondim, Magalhães e Bastos (2010) sobre a escolha pela área de atuação de que “as ofertas de estágio e de participação em grupos de pesquisa favorecem o processo de identificação com uma área de atuação antes da conclusão do curso” (p. 82).

Das seis psicólogas entrevistadas, todas tiveram algum contato anterior com a área de Psicologia Escolar, seja por meio das disciplinas do curso de graduação, pela realização de estágios ou por atuação na área. Quatro das psicólogas entrevistadas expressaram ter afinidade e buscar fundamentação teórica na Área de Psicologia Escolar e Educacional em uma

perspectiva crítica, sendo que duas delas também cursaram Especialização em Psicopedagogia, com vistas a buscar melhor preparação para o trabalho na Educação Básica.

A proliferação de cursos de Psicopedagogia no Brasil ocorreu a partir da década de 1990 (Bossa, 2000), sobretudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada, e muitos profissionais buscam tal formação com intuito de instrumentalizar a prática. Segundo M. P. R. de Souza (2009b), após o movimento de autocritica sobre os modelos e práticas de atuação da Psicologia no campo da educação, sobretudo a partir dos anos 90, que culminou em período de “crise” na área, houve considerável retração da contratação de psicólogos no campo da educação, que deixaram de atuar mais amplamente nos setores educacionais, principalmente nos públicos. A autora afirma que:

De maneira geral, esse espaço tem sido ocupado pela Psicopedagogia, cuja prática tem reeditado a concepção clínica de atendimento à chamada ‘criança com dificuldades escolares’, atribuindo rótulos sofisticados de transtornos de déficit de atenção e de hiperatividade, abrindo espaços para a patologização/medicalização do processo de escolarização. (M. P. R. de Souza, 2009b, p. 181)

Na tentativa de buscarmos informações reveladoras da oferta de cursos de especialização em Psicologia Escolar e em Psicopedagogia, consultamos a lista de cursos de Especialização em Psicologia credenciados pelo Conselho Federal de Psicologia – sob responsabilidade da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)⁴⁶ – e, identificamos cento e cinquenta e seis cursos de diversas áreas da Psicologia, dos quais apenas um destina-se à especialidade de Psicologia Escolar e Educacional, ofertado por uma instituição em Porto Alegre, RS. Tada, Lima, Sapia e Neves (2014), em pesquisa realizada com psicólogos de Rondônia, identificaram o primeiro curso de especialização em Psicologia Escolar histórico-crítica oferecido a partir de 2007 pela Universidade de Rondônia (Unir) e, em 2009, o mestrado acadêmico de Psicologia – Mapsi, que tem como uma das linhas de pesquisa a Psicologia Escolar e Processos Educacionais numa perspectiva crítica. No entanto, constataram que, nesses cursos, a participação de psicólogos que atuam na Educação no estado de Rondônia é considerada baixa.

Sabemos que a regulamentação de cursos de especialização é feita pelo MEC e, por esta razão, consultamos a lista disponível no site⁴⁷, onde localizamos seis cursos de especialização em Psicologia Escolar e Educacional, em contraste com a oferta de mais de oitocentos cursos de especialização em Psicopedagogia. Este aspecto merece estudos

⁴⁶ Para mais informações, acessar o site: <http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/cursos-credenciados/>

⁴⁷ Recuperado em 26 outubro 2014, de <http://www.emec.mec.gov.br>

posteriores, por que acreditamos que, além de possíveis oportunidades de inserção em mercado de trabalho ou de obtenção de título para qualificação na carreira, muitos profissionais buscam tais cursos de especialização em virtude da oferta e da viabilidade em cursá-los. Esclarecemos que essa é uma discussão polêmica que foge aos objetivos do presente trabalho, mas é importante destacar que a Psicopedagogia é uma modalidade de formação continuada bastante procurada por profissionais que atuam na Educação Básica, dentre eles os psicólogos, o que, certamente, traz consequências para a atuação profissional.

Conforme apontado no texto, constatamos que cursos de especialização em Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo numa perspectiva histórico-crítica⁴⁸ são oferecidos em menor escala e fundamentam-se em concepções teórico-metodológicas divergentes das concepções que respaldam a Psicopedagogia, numa vertente clínica de formação. Os dados anteriormente apresentados apontam tanto para carência na oferta de cursos *lato sensu* em Psicologia Escolar e Educacional em âmbito nacional, quanto para o baixo índice de participação dos psicólogos que atuam no campo da educação nos cursos mencionados.

Portanto, à medida que há carência na oferta de cursos de especialização em Psicologia Escolar e Educacional pautados em perspectivas críticas, restringem-se possibilidades de ampliar a formação continuada dos profissionais de Psicologia nessa direção e reafirma-se a importância de uma formação inicial que garanta a qualidade na apreensão dos diversos fundamentos teórico-metodológicos em Psicologia, em conformidade com os princípios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução CNE/CES, n.5/2011).

Em pesquisa realizada com vinte psicólogos que atuam nos Institutos Federais (IF) Tecnológicos distribuídos pelo Brasil, cujo objetivo foi dialogar sobre as práticas em construção nessas instituições, para as quais foram criados 57 cargos de psicólogos em âmbito nacional, Prediger (2010) constatou que alguns dos psicólogos escolares que atuam nos IF cursaram especialização em Educação Especial, Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos e áreas afins, mas nenhum deles havia cursado especialização específica em Psicologia Escolar e Educacional:

Em muitos casos, a Psicologia Escolar não fez parte de um percurso profissional e de formação, mas esteve colocada a partir da entrada na instituição de Educação Profissional e

⁴⁸ Não foram encontrados nas bases consultadas cursos de especialização em Psicologia Escolar e Educacional com a explicitação de fundamentação teórica em perspectivas críticas. Localizamos o Curso de Especialização em Teoria Histórico-Cultural oferecido pela Universidade Estadual de Maringá em sua oitava edição no ano de 2014, destinado a psicólogos e outros profissionais da Educação, Saúde e Ciências Sociais. Recuperado em 2 setembro 2014, de <http://www.ppi.uem.br/eventos/Folder%20THC%202014.pdf>

Tecnológica. Assim, este ingresso na instituição traz consigo os primeiros impactos com a própria atuação nesta especificidade da psicologia (Prediger, 2010, p. 47).

Embora a pesquisa mencionada não tenha explicitado os motivos pelos quais os psicólogos que ingressaram nos IF optaram por cursos de outras especialidades, entre as quais a Psicologia Escolar e Educacional não foi contemplada, trata-se de dado relevante do ponto de vista da formação e atuação profissionais. O investimento em formação profissional é, sem dúvida, de extrema importância para a atividade do psicólogo que, independente do campo de atuação, deve se pautar pela ética e pelo engajamento em ações que promovam a melhoria das condições sociais da população (Heloani, Macedo & Cassiolato, 2010).

Especificamente no que tange à Psicologia Escolar e Educacional, sabe-se que a formação do psicólogo tem-se dedicado pouco a preparar o aluno para atuar no campo educacional (Facci & Eidt, 2011). Este fato aponta para a necessidade de uma revisão contínua da própria formação em Psicologia e de um compromisso profissional do psicólogo que opta por esse campo de atuação em buscar uma formação teórica consistente que subsidie a prática, além de uma compreensão ampliada de Educação, tendo em vista a sociedade capitalista em que vivemos e, conseqüentemente, os efeitos do mercado como determinantes de políticas e de processos educacionais.

4.1.2 Psicólogo escolar: docente ou técnico? Especificidades das carreiras

Uma questão de fundamental importância identificada na pesquisa em relação ao exercício da função de psicólogo nos CA refere-se à forma de ingresso do profissional à instituição. Constataram-se duas formas de ingresso do psicólogo nos CA: por meio da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, efetivo ou substituto, e por meio da carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE).

Das seis entrevistadas, quatro ingressaram no CA no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sendo 3 efetivas e 1 substituta, e 2 no cargo de Técnico Administrativo em educação (TAE), concursadas como psicólogas no cargo.

A convergência entre os dados identificados no presente estudo e nas pesquisas de Senna e Almeida (2005) e Tada e Costa (2014), no que tange à forma de ingresso no *cargo de professor* para atuar na *função de psicólogo*, pode estar relacionada à contratação pela

instância pública estadual e federal a que os profissionais participantes das pesquisas realizadas no Acre, Distrito Federal e nos CA das universidades federais estão vinculados.

Conforme supracitado, a forma de ingresso das psicólogas dos CA das universidades federais se dá por cargo de professor, mas também por cargo técnico. Em relação ao cargo de professor para atuar na função de psicólogo na área de educação, a exigência é ter graduação e licenciatura plena em Psicologia, apresentar todos os requisitos para investidura no cargo, explicitados no Edital do Concurso que define a Área de atuação para a qual o candidato será selecionado, o tipo de contrato e outras determinações legais. A forma de seleção se apresenta detalhada em Edital de Concurso Público de Provas e Títulos, ao qual o candidato deve se submeter e, de modo geral, contempla prova escrita, prova didática e apreciação de títulos. A segunda forma de ingresso se dá por Concurso Público para Técnico Administrativo em Educação, para o cargo de ‘psicólogo – área’ da universidade solicitante. O candidato também deve ser graduado em Psicologia, apresentar todos os requisitos exigidos para o cargo e submeter-se à avaliação definida em Edital, geralmente composta por prova escrita e apreciação de títulos.

Na tentativa de elucidar o que caracteriza um cargo técnico e um cargo de professor, identificamos alguns conceitos. Pela Lei n. 11.091 (2005), em seu capítulo 3º, artigo 5º, entende-se por cargo o “conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor”.

Especificamente em relação ao cargo técnico, Meirelles (2004) conceitua: “Cargo técnico é o que exige conhecimentos de profissionais especializados para seu desempenho, dada a natureza científica ou artística das funções que encerra” (p. 398). Segundo a autora, a mera nomenclatura do cargo não é suficiente para caracterizá-lo como técnico, sendo necessária a análise das atribuições do cargo, a fim de se verificar se há exigência de conhecimentos profissionais especializados a serem aplicados na prática.

O conceito anteriormente mencionado encontra respaldo legal no Decreto Federal n. 35.956, de 2 de agosto de 1954, que trata da acumulação de cargos públicos. Embora o documento tenha sido publicado há mais de sessenta anos, parece ser a referência atual para os conceitos de cargo técnico e cargo de magistério. Assim, encontram-se legalmente expressos os seguintes conceitos:

- Art. 3º. Cargo técnico ou científico é aquele para cujo exercício seja indispensável e predomine a aplicação de conhecimentos científicos ou artísticos de nível superior de ensino.
Art. 4º. Cargo de magistério é o que tem como atribuição principal e o permanente lecionar em qualquer grau ou ramo de ensino, legalmente previsto. (Decreto-Lei n. 35.956, 1954).

Ao analisarmos os conceitos acima, identificamos a principal diferença entre as atribuições dos dois cargos, sendo o cargo técnico diretamente relacionado à *aplicação de conhecimentos* de determinada área e o cargo de magistério relacionado a *lecionar em qualquer grau ou ramo de ensino*, ou seja, a ensinar.

Para além da questão conceitual em relação aos cargos técnico ou docente, discussões recentes desencadeadas por profissionais da Psicologia apontam a necessidade de esclarecer diferenças entre o exercício da função de psicólogo escolar e a de docente de Psicologia na Educação Básica, sobretudo a partir da intenção de reinserção da disciplina de Psicologia no Currículo do Ensino Médio cuja obrigatoriedade foi retirada pela LDB/96. (Kohatsu, 2010; Mrech, 2007; M. P. R. de Souza, 2007).

Estudos em torno das dificuldades em relação ao ensino de Psicologia no Ensino Médio apontam a existência de grande confusão entre os papéis de professor de Psicologia e de psicólogo escolar. Em meio à confusão, professores de Psicologia no Ensino Médio acabam saindo da área de ensino e se direcionando para as práticas em Psicologia, como Orientação Profissional, Orientação Sexual, entre outras (Mrech, 2007).

Com o intuito de esclarecer alguns dos aspectos referentes a cada um dos campos da Psicologia em sua interface com a Educação, M. P. R. de Souza (2007) a partir de uma retrospectiva histórica desde a constituição da área de Psicologia Escolar até as discussões mais recentes, afirma que “o Ensino de Psicologia é um espaço eminentemente de formação, de socialização do conhecimento acumulado no campo da Psicologia, de reflexão sobre a subjetividade humana (p. 262)”. Distingue, portanto, o trabalho de intervenção psicológica realizado pelo psicólogo do trabalho do psicólogo no Ensino destacando que cabe a este problematizar e discutir questões que são, de alguma maneira, objeto de estudo da Psicologia como campo de atuação e de conhecimento. A autora ressalta, ainda que, embora as finalidades de ambas as áreas de aplicação sejam comuns, como a melhoria da qualidade da educação, melhoria da qualidade de vida, atuar na direção da humanização, os objetos dos dois campos são distintos (M. P. R. de Souza, 2007).

Diante do exposto, apresentamos a Tabela 4.3, contendo a distribuição das psicólogas entrevistadas em relação a cargo, função e carreira, com as respectivas características.

Tabela 4.3 – Distribuição das psicólogas entrevistadas por cargo, carreira, função, contrato e regime de trabalho

CARGO	CARREIRA		FUNÇÃO	CONTRATO		REGIME DE TRABALHO		TOTAL
	EBTT	TAE		Efetivo	Substituto	40 h	40h/DE	
DOCENTE	4	-	4	3*	1	1	3	4
TÉCNICO	-	2	2	2	-	2	-	2
TOTAL	6		6	6		6		6

* Das 3 psicólogas efetivas, 2 tiveram experiência anterior como psicólogas no mesmo CA, em contrato temporário de professor substituto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns aspectos que caracterizam o ingresso de psicólogos nos CA merecem esclarecimentos. O exercício da função de psicólogo escolar cujo cargo é de professor de EBTT não se configura como desvio de função, uma vez que tais profissionais atenderam a todas as exigências de provas e títulos previstos no Edital aberto para seleção de professor, para atuar na área de Psicologia ou em serviço de orientação escolar do CA. Para exemplificar, destaca-se o Edital nº 029/2010 para Concurso Público na área de seleção – Psicologia Escolar e Educacional – em que consta o cargo de professor da carreira EBTT, o número de vagas a ela destinado, definindo-se inclusive o local para exercício da função no interior da universidade, no caso, o CA. A questão que colocamos diz respeito à atribuição do cargo de professor que, conforme explicitado anteriormente, pressupõe ministrar aulas, o que, muitas vezes, gera desconfortos e cobranças dirigidas ao psicólogo ocupante do cargo de docente, uma vez que se entende que o trabalho realizado pelos profissionais junto aos alunos em sala não se configura como o que tradicionalmente se conhece por aula, mas por uma prática da atuação do psicólogo escolar. Além disso, a política de abertura de concursos para professor nos CA tem passado por sérias restrições, levando os professores a uma verdadeira disputa por vagas.

Contudo, em relação às atribuições do professor definidas no Edital nº 029/2010 do CA da Universidade Federal de Uberlândia, para Concurso de Provas e Títulos para preenchimento de vagas de Professor da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sendo uma das áreas a Psicologia Escolar e Educacional, em consonância com o disposto pela LDB/96 constam que o mesmo incumbir-se-á de:

- I. Participar da elaboração da proposta pedagógica de sua Unidade Acadêmica;
- II. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica de sua Unidade Acadêmica;
- III. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. Estabelecer estratégias de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- V. *Ministrar, com frequência obrigatória, as aulas que lhe forem designadas pela sua Unidade*, nos dias letivos e horários fixados pela Unidade competente, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. Colaborar com as atividades de articulação da *universidade* com a comunidade; e,
- VII. Realizar atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica constantes de planos de trabalho e de programas elaborados pela Unidade Acadêmica. (Edital nº 029/2010, grifos nossos)

Podemos verificar que o item V do referido Edital aponta a obrigatoriedade de o servidor aprovado, incluindo o psicólogo, ministrar aulas desde que estas sejam designadas pela Unidade onde exerce suas funções. Cabe à Unidade, portanto ao CA, a partir da análise das necessidades institucionais, definir e apontar a carga horária destinada às aulas ou atividades de ensino que ficarão sob responsabilidade do psicólogo. Os demais itens expressos no Edital, embora não explicitem atribuições específicas à função de psicólogo escolar, contemplam atividades que serão desenvolvidas por esse profissional na instituição como, por exemplo, *participar da elaboração da proposta pedagógica da Unidade, realizar atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão* ou mesmo, *zelar pela aprendizagem dos alunos*, considerando, obviamente, as devidas críticas ao que representa o termo *zelar*, que pode estar associado a *cuidar, vigiar com cuidado*, apontando para uma função reducionista do papel do educador. Ademais, o item II explicita a necessidade de elaborar e cumprir plano de trabalho em consonância com a proposta pedagógica da Unidade, o que implica necessariamente a apresentação de uma proposta de atuação formulada pelo psicólogo que considere as contribuições da Área de Psicologia Escolar e Educacional e a realidade da instituição educacional em que atua.

Ao analisarmos esta forma de ingresso, entendemos que esta decisão institucional pela contratação do psicólogo via cargo de docente está relacionada ao processo histórico de inserção do psicólogo nos CA. Por meio da investigação realizada, constatou-se que, historicamente, os psicólogos ingressaram nos CA por meio de concurso de docente e que tal situação não trazia à tona a disputa por vagas, visto que as condições econômicas e educacionais eram diferentes das atuais.

À medida que tais profissionais se aposentavam ou mesmo optavam por sair das escolas, ocorria perda de vagas de docentes nas respectivas instituições. Ao longo dos anos, a própria conjuntura político-educacional ampliou vagas de cargos técnicos para os CA, o que não ocorreu na mesma proporção para cargos de docentes, evidenciando novas necessidades para a escola. Atualmente, a distribuição de cargos de docentes da carreira de EBTT (Portaria n. 959, 2012), efetivos e substitutos, bem como de cargos técnicos administrativos em educação regulamentados pelo PCCTAE (Lei n. 11.091, 2005), é estabelecida pelo Banco de Professor Equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Decreto n. 8.260, 2014b) que dispõe sobre os cálculos definidores do quantitativo de cargos efetivos, sobre a contratação de professores substitutos e visitantes e, sobre cargos efetivos de Técnico-Administrativo em Educação lotados em cada instituição.

Verificam-se, cada vez mais, dificuldades relacionadas tanto à estruturação, quanto à política salarial que impacta nas carreiras de docentes de Magistério Superior, de Ensino Básico Técnico e Tecnológico e de Técnico Administrativo em Educação das IFES, cujas discussões recentes evidenciam problemas de defasagem, insuficiência para a realidade atual das instituições e desestruturação por meio de mecanismos diversos, dentre eles, as políticas salariais governamentais (Graciolli, 2012). Este conjunto de questões político-administrativas, as quais não serão aprofundadas no presente trabalho, incide de forma significativa nos aspectos pedagógicos e interferem na estrutura e no funcionamento institucional.

Pelas respostas das psicólogas entrevistadas, identificamos que, em período anterior à entrada dessas profissionais nas instituições – período que não souberam precisar – a função de psicólogo na escola era exercida por professores originários de outras áreas de conhecimento que, ao longo do exercício da docência no CA, cursaram Psicologia e, posteriormente, passaram a atuar como psicólogos. Na forma de ingresso atual, a seleção se dá via concurso público para psicólogo, por meio do cargo de docente ou de técnico. Este movimento revela que ter formação em Psicologia é o fator determinante para o ingresso do profissional nessas instituições, o que nos leva a pensar que existe reconhecimento da relevância desse profissional e da importância das contribuições que pode trazer ao processo educacional.

Em relação ao cargo técnico de *psicólogo – área*, algumas questões precisam ser consideradas. A primeira delas diz respeito às atribuições gerais dos cargos de Técnico Administrativo em Educação, previstas na Lei n. 11.091 (2005), no Capítulo IV, “Da estrutura do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação”:

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;

II – planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III – executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento. (Lei n. 11.091, 2005)

Podemos verificar que, pelas atribuições gerais dos cargos integrantes da Carreira de Técnico Administrativo em Educação que a ênfase é dada às atividades técnico-administrativas de apoio ao ensino e inerentes à pesquisa e extensão, considerando o ambiente organizacional onde o profissional se encontra. Trata-se, portanto, de orientações que abarcam o conjunto de técnicos ingressantes nas universidades, das diversas áreas de conhecimento, cujo tripé se sustenta em Ensino, Pesquisa e Extensão.

Outro aspecto identificado e que pode interferir significativamente no processo de constituição de um trabalho coerente com os princípios de uma atuação crítica em Psicologia Escolar reside no fato de que, assim como na Carreira de EBTT, não existe na Carreira de Técnico Administrativo em Educação o cargo de psicólogo escolar, mas o cargo de *psicólogo-área*. Em relação às atribuições específicas de cada cargo, a Descrição sumária do cargo *psicólogo-área* de que trata o **Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação** (2005) apresenta as seguintes funções:

Estudar, pesquisar e *avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais* e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a *finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes*; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (grifos nossos)

As expressões e termos destacados evidenciam o predomínio de uma concepção médico-clínica em relação à atuação do psicólogo em qualquer área ou órgão no interior da universidade que venha a desenvolver seu trabalho. Em relação à atuação do psicólogo escolar, há mais de três décadas deflagrou-se na Área de Psicologia Escolar e Educacional a

discussão acerca da necessidade de ruptura com a concepção clínica, individualizante e psicologizante dos fenômenos escolares, o que remete à necessidade de discussão e reformulação das atribuições do cargo, considerando as especificidades da Área Escolar e Educacional. Quanto à descrição das atividades típicas do cargo, em consulta aos onze itens da lista, encontramos apenas duas referências aos termos Escolar e Educação, a saber:

- Elaborar, implementar e acompanhar as políticas da instituição nas áreas de Psicologia Clínica, *Escolar*, Social e Organizacional.
- Diagnosticar e planejar programas no âmbito da saúde, trabalho e segurança, *educação* e lazer; *atuar na educação*, realizando pesquisa, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual. (grifos nossos)

Pudemos verificar, na descrição típica do cargo ‘psicólogo-área’, funções generalistas que não especificam as atribuições do psicólogo escolar, além de não fazer referência a processos de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento humano e de aprendizagem, elementos centrais da atuação do psicólogo escolar, que não se restringe a eles, mas os abarca. Ao retomarmos as atribuições do psicólogo escolar e educacional presentes nos documentos das instâncias reguladoras da profissão no Brasil, como o Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a definição de especialidades proposta pela Resolução 013/2007 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Resolução CNE/CSE n.5/2011) identificamos descrições sobre as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil e especificamente sobre aquelas que se referem ao psicólogo escolar e educacional. Nessa perspectiva, acreditamos que os conhecimentos acumulados pela Psicologia e expressos em síntese por documentos reguladores que abarcam as três instâncias, de formação (MEC), de ocupação profissional (MTE) e de exercício profissional (CFP), poderiam servir de fundamento para a elaboração tanto dos editais de seleção profissional, quanto da descrição de cargos nas instituições dos diversos campos de atuação do psicólogo. Da mesma forma, a articulação entre as três instâncias pode ser um caminho frutífero para a constante revisão de atribuições e princípios, considerando os avanços teórico-práticos da área e as mudanças do contexto sociopolítico na realidade brasileira.

Além disso, na maioria dos casos, os editais dos concursos não explicitam para qual tipo de função o psicólogo será selecionado, dentre as várias possibilidades cabíveis na atuação do psicólogo, seja na área de saúde, escolar, organizacional, clínica, dentre outras. Portanto, o profissional presta concurso para psicólogo da universidade, que será lotado em algum órgão ou setor da instituição. Isto quer dizer que o candidato, ao se inscrever no

concurso, não tem conhecimento de qual será seu destino profissional, podendo ou não haver afinidade com sua trajetória e formação, o que foi confirmado pelo relato de uma participante:

Eu fiz concurso pra universidade sem saber que eu iria para o colégio, era concurso para Psicologia, tanto é que as outras duas que passaram, uma foi pro Recursos Humanos, e a outra pra clínica do Instituto de Psicologia. Depois da posse, eles faziam uma entrevista pra ver com o que a gente já tinha trabalhado e como eu durante o curso sempre trabalhei em pesquisa e nos estágios com criança e adolescente, e também eu tinha feito estágio em Psicologia Escolar, que não é muita gente que faz, eu tinha feito um ano em escola, daí eles me direcionaram pro CA. (P3)

Esta forma de seleção compromete o desenvolvimento de uma atuação condizente com a formação do profissional, interferindo inclusive na possibilidade de constituição de trabalho contínuo na instituição. Isto não quer dizer que o psicólogo que ingressa no CA sem experiência anterior ou formação específica na área de Psicologia Escolar e Educacional antes de sua entrada na instituição realizará um trabalho isento de compromisso. Contudo, identificamos que falhas decorrentes do processo de seleção dos candidatos trazem consequências para a trajetória profissional do psicólogo, e certamente de outras áreas, e interferem significativamente na estruturação do trabalho do psicólogo na própria escola, como pode ser observado no relato de uma diretora:

Hoje... nós temos uma psicóloga que é preferencialmente por opção psicóloga hospitalar, ela já deixou bem claro que a qualquer momento que surgir uma vaga no hospital a preferência dela é ir para o hospital, que é a área que ela gosta... Ela prestou um concurso pra universidade e aí à medida que vão aparecendo códigos de vagas vai se preenchendo com quem for o próximo aprovado. Então, assim, não é aquilo ‘Você tem a pretensão de trabalhar num colégio de aplicação’, não é assim, ela não fez um concurso para a escola; mas desenvolve bem o trabalho. (D3, grifos nossos)

Notamos, pelo depoimento da diretora, que a psicóloga ingressou no CA com expectativas claras de ser alocada em outra unidade, no caso, o hospital universitário, evidenciando que sua opção profissional foi pela área de saúde/ hospitalar e não pela área de Psicologia Escolar e Educacional. Por mais que a psicóloga demonstre compromisso ético-profissional com sua própria atuação e com a instituição em que trabalha, aspecto ressaltado pela diretora (D3), verificamos, por meio de análise de currículo, que a maior parte de sua formação priorizou outra área que não foi a escolar e educacional, com as respectivas especificidades que possui. Torna-se importante ressaltarmos que esta psicóloga seria uma das entrevistadas da pesquisa, mas, ao ser contatada pela pesquisadora, a profissional já havia sido transferida para o hospital universitário e esclareceu que não possuía mais ligação com o CA,

inviabilizando a realização da entrevista. Informou ainda que outro profissional tinha ocupado sua vaga no CA, assumindo a função de psicólogo na escola.

Situação semelhante também foi relatada por outra diretora que identifica uma atuação clínica por parte da psicóloga escolar que ingressou na instituição por meio de concurso para psicólogo-área (cargo técnico):

O trabalho da psicóloga x na minha leitura, posso estar equivocada, mas pra mim ela tem o perfil muito mais de uma psicóloga clínica do que uma psicóloga escolar. Então ainda é um trabalho muito assim, de coordenação, muito fechada, o atendimento individualizado, como se fosse mesmo uma consulta, ela faz um trabalho com a família dos alunos que são encaminhados, seja pelos professores, pela coordenação que identifica determinados problemas, é encaminhado pra ela, mas eu analiso e já conversei muito com ela sobre isso, que o trabalho dela é muito pontual, então ele não tem uma repercussão dentro da escola, uma visibilidade dentro da escola em termos de resultados. Eu penso que ela encara muito como se fosse um trabalho clínico. (D4, grifo nosso)

Pelo relato da diretora (D4), percebemos que a mesma possui expectativas acerca da atuação do psicólogo escolar no CA, com vistas a frentes de trabalho que alcancem o coletivo da escola. Ela demonstra ter conhecimento de que uma perspectiva clínica de atuação se dirige a atendimentos individuais das queixas escolares, embora não explicita com esta terminologia. Tal aspecto pode evidenciar a ampliação do alcance dos conhecimentos acumulados pela Psicologia Escolar e Educacional, numa perspectiva crítica, sobretudo após a década de 1980 com pesquisas que denunciaram formas de atuação pautadas em uma compreensão clínica dos fenômenos escolares (Patto, 1990, 1997). No entanto, a clareza demonstrada pela diretora acerca da importância de uma atuação que busque romper com a concepção clínico-médica, tradicionalmente assumida pela Psicologia Escolar e Educacional, com base na fala apresentada, parece não ir ao encontro das concepções que sustentam a prática da psicóloga do CA em que atua.

Cabe ressaltar que não estamos estabelecendo uma relação simplista entre ocupar cargo técnico e atuar numa perspectiva clínica e ocupar cargo docente e atuar numa perspectiva crítica na área de Psicologia Escolar e Educacional. Portanto, acreditamos que o fato de o psicólogo ocupar um cargo técnico não determina que seu fazer paute-se em uma concepção tecnicista de Psicologia. Conforme amplamente debatido na Área de Psicologia Escolar e Educacional e apresentado no segundo capítulo da pesquisa, sabemos que uma atuação que se aproxima de uma perspectiva crítica contempla um conjunto de fatores, incluindo formação, concepções de homem, de mundo, de fracasso escolar, de desenvolvimento humano, de Psicologia Escolar, de escola, de sociedade, dentre outros, e que

esta atuação não se reduz nem ao local em que o profissional realiza seu trabalho, nem à definição do cargo ou carreira em que se enquadra.

No entanto, é necessário considerar que os dados da pesquisa evidenciam que a forma de seleção do psicólogo que ingressa na universidade por meio de concurso para *psicólogo – área* abre vasta gama de possibilidades de atuação profissional que podem ou não se aproximar da Psicologia Escolar e Educacional, assim como ocorre nas demais áreas de atuação do psicólogo.

Constatação semelhante foi expressa em pesquisas recentes realizadas com equipes de psicólogos, evidenciando a ausência de especificações de cargo para psicólogo escolar em editais de concursos, o que possivelmente está relacionado à falta de leis que sustentam a presença do psicólogo no setor público (Gomes, 2012; M. P. R. de Souza, 2010a). Em pesquisa com psicólogos que atuam na secretaria de SP, Gomes (2012) afirma: “[...] Esta é uma das 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” (p. 54). Na mesma direção, Silva et al. (2014) consideram fundamental “que o psicólogo ingresse no trabalho com a área de atuação previamente definida” (p. 118).

Um exemplo de avanços alcançados no processo de seleção para *psicólogo-área* foi identificado na presente pesquisa. Nas entrevistas realizadas, houve um relato de psicóloga com cargo técnico cujo concurso explicitou por meio do Edital a quantidade de vagas disponíveis para as respectivas áreas, dentre elas a Psicologia Escolar e Educacional. Essa psicóloga (P1) se submeteu à prova escrita específica de conhecimentos em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional, além de prova de títulos. A candidata foi aprovada e empossada para o cargo de *psicólogo-área* da universidade, para atuar na área de Psicologia Escolar e Educacional. Portanto, no momento da inscrição, tinha clareza de que seu concurso era para atuar na área específica de Psicologia Escolar e Educacional, embora não tenha sido informado em Edital em qual unidade seria lotada, como pode ser confirmado a seguir.

Então, o concurso tinha três vagas pra psicólogo e estava dividido por área, então tinha uma prova pra Psicologia Organizacional, uma pra Psicologia Clínica e uma pra Escolar. Então eu fiz o concurso sabendo que era pra Psicologia Escolar. Quando eu fiz, eu não sabia que a vaga era no CA, e aí eu descobri, na verdade depois que eu tinha feito o concurso, que era pra atuar na educação infantil, conversando com algumas pessoas que sabiam que era pra lá... A prova foi específica pra escolar. (P1)

Silva et al. (2014) acrescentam a contribuição que editais de concursos públicos especificamente voltados para a área de Psicologia Escolar podem trazer, inclusive, na preparação dos candidatos tanto para a realização do processo seletivo, quanto para sua futura atuação no cargo.

Nesse sentido, defendemos que os Editais para Concurso Público, independente de o cargo ser técnico ou docente, explicitem o perfil profissional demandado, as atribuições gerais do cargo e a função a ser desempenhada, além da Unidade em que o profissional irá atuar, minimizando a ocorrência de problemas dessa natureza. Em relação ao Edital para Concurso Público de professor da Carreira de EBTT, forma predominante de ingresso das psicólogas entrevistadas, acreditamos que uma das maneiras de evitar questionamentos acerca do exercício de psicólogo escolar ocupante do cargo de professor seria explicitar no próprio Edital a definição de ‘aulas’ ou ‘atividades de ensino’ que contemplem as especificidades da atuação do psicólogo escolar voltadas ao segmento dos alunos. No que diz respeito à função de psicólogo escolar, tais dificuldades poderiam ser minimizadas se houvesse melhor comunicação entre os órgãos responsáveis pela elaboração do Edital, a Unidade que demandou a vaga, incluindo a Direção e os profissionais que desempenham a mesma função ou atribuições que a ela se aproximam, as deliberações do Conselho de Classe Profissional (CCP) sobre as atribuições do psicólogo escolar e educacional e o do próprio Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), considerando os avanços teórico-práticos alcançados pela produção na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Esses são alguns caminhos apontados para a superação dos problemas identificados acerca da forma de ingresso dos psicólogos nos CA, mas torna-se fundamental destacarmos que, independente da forma de ingresso, o psicólogo escolar vem ocupando seu lugar nessas instituições e, gradualmente, reconhecem as contribuições da área de Psicologia Escolar e Educacional para o coletivo da escola.

Quanto ao tipo de contrato – efetivo ou substituto – se por um lado o cargo efetivo representa uma oficialização da presença da Psicologia nos CA, assim como acontece em outras áreas de conhecimento, o fato de o psicólogo ser efetivo na escola não determina se seu trabalho é efetivo na instituição, uma vez que a efetividade implica em reconhecimento e legitimação por parte de todos os envolvidos. Trata-se de uma conquista, de um processo que se constitui nas relações, nas tensões e superações alcançadas pelos mais diversos atores da instituição, dentre eles o psicólogo. Vale destacar que o psicólogo com cargo temporário de trabalho, nos casos de concurso para professor substituto, também se apresenta como um importante aliado da equipe da escola, trazendo contribuições significativas para o

enfrentamento de questões do cotidiano escolar. Oportuniza também ao profissional a vivência de ser psicólogo daquela escola, de fazer parte de uma realidade que requer aproximação com as pessoas que compõem o espaço e de investir em oportunidades futuras de atuação na área, como foi relatado por algumas psicólogas que tiveram a experiência em cargos substitutos nos CA:

Foi a minha primeira experiência nessa área, em Psicologia Escolar e Educacional, foi muito importante pra minha formação, até para o meu Mestrado, porque foi dali que eu senti o desejo, o interesse maior em pesquisar sobre a atuação do psicólogo escolar... onde eu comecei e pude desenvolver mais e perceber o que é escola, o que é a realidade da escola, porque antes eu tinha alguns contatos, claro, eu tinha tido experiências durante a faculdade, mas não de mergulho. Porque o mergulho na escola é uma realidade muito dinâmica, que exige muito, são muitos desafios. (P2)

Quando eu soube do processo eu estava em fase final de mestrado. Então, eu estava bem interessada em voltar para o CA, porque eu tinha vivido uma experiência que pra mim foi muito rica, em termos de formação profissional... Então, quando eu entrei no CA, eu entrei com a motivação de quando eu saí, mas eu senti que o trabalho estava um pouco diferente, eu me deparei com outro formato de trabalho do que eu havia vivido anteriormente. Aí já não tinha mais aquela equipe constituída, faltavam profissionais e estava num momento muito complicado da instituição, que na verdade demorei pra entender, porque teve problemas de vagas. (P6)

Eu considero que eu aprendi muito. Então pra mim foi muito enriquecedor. Eu fico com a sensação, agora que estou próxima de sair, que agora que eu estou sabendo os caminhos, sabendo como fazer. Se eu entrasse aqui agora, eu penso que eu teria feito muito mais, teria tido muito mais ações acertadas, com mais continuidade, com mais efetividade. Mas, enfim, também não foi uma questão que eu poderia controlar, foi o tempo que eu precisava pra entender as relações, as demandas, questões legais que perpassam o currículo, tudo isso. (P5)

É importante lembrarmos que a oportunidade de atuação como psicólogo em cargo temporário só se torna possível na estrutura de carreira docente, uma vez que a carreira técnica não possibilita a contratação de substitutos para casos de licença qualificação, saúde ou outras necessidades institucionais, fato que explicita outra diferença entre as carreiras docente e técnica, além das já mencionadas como forma de ingresso na instituição, incluindo as exigências do processo seletivo, atribuições dos cargos, desenvolvimento de atividades no Ensino, especificidades na política de qualificação, entre outras.

Nas entrevistas com as psicólogas ocupantes de vagas de professor, notamos que cada CA compreende esta atuação de determinada forma, e mais, parece evidenciar que o ingresso do psicólogo escolar via vaga de professor ao longo da história dessas escolas foi uma das saídas administrativas ou “brechas” encontradas pelas instituições para efetivar esse profissional em seu quadro funcional, apontando para uma demanda das próprias escolas de

contar com o psicólogo em suas equipes, o que também se traduz em uma conquista institucional e da própria Psicologia na Educação Básica. Vejamos alguns depoimentos:

Eu não me lembro especificamente se era cargo de docente, mas buscando a questão do Edital porque eu me lembro que onde eu estava trabalhando eu estava muito insatisfeita, aí um colega me ligou e falou “por que você não presta um concurso no CA? Abriu processo seletivo pra psicólogo”. Eu acho que era pra psicólogo, porque eu me lembro dele falar assim “é pra psicólogo, é num setor de apoio, eu acho que você vai gostar”, então era pra psicólogo... Depois que eu entrei lá é que eu vim a saber que o cargo era de docente, porque o cargo já era de docente antes e aí eu fui conhecer a história, já sabia que as colegas tinham entrado pra escola como professoras, depois fizeram a sua formação em Psicologia e depois constituíram esse grupo, mas até então eu fui pra trabalhar como psicóloga. Na verdade, o trabalho era de Psicologia Escolar mesmo, na minha percepção, um cargo de docente, mas um trabalho de Psicologia Escolar. (P6)

A gente tem um trabalho, é interessante, porque embora psicóloga o meu contrato é de professor. A gente tem inserção em sala de aula, na estrutura curricular da escola, em todo o Fundamental, nas quatro séries, do sexto ao nono ano e do primeiro e no segundo ano do Ensino Médio, uma hora semanal com cada turma, porque a gente não tem séries iniciais no CA... Embora a gente esteja como componente curricular, é como se a gente não fosse disciplina, o tratamento não é de uma disciplina, é como se não fosse exigido o desenvolvimento, digamos assim, ou as atribuições formais do professor, tipo avaliação, parecer de aprendizagem, essas coisas todas... A escola reconhece como de fundamental importância esse espaço do SOE em sala de aula, mas como serviço não como docência. Aí fica aquela discussão, se você é serviço, você não é docência, se você é docência você tem que estar em uma das áreas. (P4)

Ao explicitar que o CA demanda o trabalho de atuação em Psicologia Escolar e não de ensino de Psicologia na grade curricular, a psicóloga (P4) deixa claro que independente de estarem na grade curricular, os encontros com os grupos de alunos em sala de aula coordenados por ela são atividades legitimadas pela escola, uma vez que as exigências inerentes à prática docente (avaliação formal, registro de presença, dentre outros) não são as mesmas solicitadas à sua prática como psicóloga que possui cargo de docente. O que são valorizados em relação ao trabalho com os alunos em sala de aula são as possíveis repercussões advindas desse processo, como pode ser constatado pelo relato de um diretor ao se referir ao trabalho realizado pela psicóloga que compõe o Setor de Orientação Educacional (SOE) no CA:

Para mim é fundamental, eu acho que é um serviço essencial, eu vejo uma diferença muito grande em alunos que tiveram o SOE e alunos que não tiveram o SOE... Eu sempre tive esse pensamento, eu sempre achei que o SOE deveria estar em sala de aula, deveria não, para mim o SOE tem que estar em sala de aula, um horário eu acho pouco, mas também... eles [os alunos] já têm uma carga horária apertada, para aumentar mais uma hora, acho puxado. (D2)

Contudo, embora pareça haver reconhecimento da escola em relação ao trabalho realizado pela psicóloga, tanto ela, quanto o diretor, expressam que essa discussão merece ser encaminhada junto ao coletivo da instituição, de modo a favorecer o enfrentamento dos conflitos advindos das discordâncias sobre o cargo ocupado pela psicóloga no CA onde trabalham:

A impressão que me dá é que a gente precisa definir de fato o que a gente está chamando de disciplina ou de componente curricular e ter uma clareza de que esse currículo ele precisa explicitar 'o quê' e 'quem faz o quê' nesse contexto todo. (P4)

Estamos em criação do Projeto Político Pedagógico... Eu disse bem assim, "mas o meu objetivo é, pelo menos, dar um esboço ao projeto político, para que tudo seja definido". A escola é muito dividida, há muitos aspectos e esse é um deles: se o SOE é ou não uma disciplina... Os outros professores se indispõem com o SOE, eu acho que mais com o que é professor do que com os técnicos. Eu vejo como se fosse: "Ah, você é professor, mas você não é da grade da escola". Para mim, ficou bem evidente, o certo era ser psicólogo e não professor entendeu? Como se fosse uma carreira. (D2)

Em ambas as falas (P4; D2), verificamos a necessidade de a instituição colocar em discussão o fato de psicólogo integrante do SOE ocupar cargo de docente, aspecto relatado como ponto de discussão na elaboração do PPP da escola, encaminhamento que entendemos como de fundamental importância tanto para definições no currículo da escola, quanto para a legitimação do lugar do psicólogo nesta instituição e nos demais CA.

Portanto, fica claro, por meio das falas dos participantes, que a discussão posta não incide sobre ter ou não ter psicólogo na escola, uma vez que grande parte da instituição legitima a atuação do psicólogo escolar, mas sobre ter psicólogo ocupando cargo de técnico ou de docente, o que coloca o profissional em situação de vulnerabilidade no exercício de sua função.

Em contrapartida, verificamos pelo depoimento da psicóloga (P4) que o trabalho do psicólogo com os alunos, em sala de aula, inserido na grade curricular, embora resguarde a legalidade do cargo de docente que ela ocupa na escola, faz com que ela tenha que ir para a sala de aula obrigatoriamente em todas as turmas, do Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio, totalizando doze horas semanais, além de assumir as outras atividades de Psicologia Escolar, ocasionando sobrecarga de funções. Tal constatação exprime insatisfação da psicóloga tanto com seu lugar ainda indefinido na instituição, quanto em relação ao fato de se sentir sozinha e com acúmulo de demandas. Ela afirma:

Eles pediram pedagogo, porque a gente estava com defasagem de pedagogo na escola. Então chegou uma, depois chegou outra e hoje temos três, que são três técnicas pedagogas no serviço, são efetivas. Mas eu já ventilei a possibilidade, como eu não tenho outro psicólogo, de não vir outro professor pro serviço [SOE], eu quero que seja um técnico, mas que venha outro psicólogo, porque é impossível você dar conta de sala de aula, de acompanhamento, de toda essa demanda sozinha. (P4, grifos nossos)

De forma similar ao relato da psicóloga P4, a psicóloga P6 também aponta a existência de um mal estar na instituição em que trabalha quanto ao fato de psicólogos ocuparem cargos de docentes. Contudo, ela apresenta uma percepção diferente acerca de o psicólogo escolar ocupar cargo de professor, uma vez que a atuação contempla atividades que envolvem os alunos, mas não em caráter obrigatório de assumir carga horária em sala de aula:

Porque hoje, após essa conquista de vagas, na nossa área constituída por psicólogos escolares, mesmo que ocupando cargo de docente, porque eu acho que um nó grande que vai ser difícil de desfazer é a história de a gente ocupar cargo de docente... Mas eu consigo ver que a possibilidade de a gente realizar um trabalho diferenciado é muito grande ocupando o cargo de docente, na minha percepção, porque a gente acaba realizando um trabalho muito no Ensino e não sei se como psicólogo escolar técnico a gente realizaria esse trabalho e a nossa contribuição no Ensino é grande. Então, estando no cargo de docente a gente idealiza um projeto, realiza um projeto que é Ensino, Pesquisa e Extensão, sempre percorrendo também as funções da Psicologia Escolar. (P6)

De fato, constatamos pelo depoimento das participantes, cuja carreira é técnica e o cargo é de *psicólogo-área* que, ao ingressar como técnico, o psicólogo não é questionado por não realizar atividades geralmente assumidas pelos docentes, como o desenvolvimento de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Esse incômodo percebido pelas psicólogas, em relação ao cargo de docente que ocupam, não foi mencionado pelas profissionais que ocupam cargo técnico:

O cargo [técnico] tem essa condição de fazer Ensino, Pesquisa e Extensão, mas ainda não é muito naturalizado na universidade os cargos técnicos fazerem Ensino, Pesquisa e Extensão da mesma forma que os docentes, mas a gente tem oportunidade, enfim, é possível fazer. Às vezes tem coisa que só pode professor, tem que ter algum professor, enfim, aqui no CA a gente também tem uma prática de fazer em conjunto, às vezes tem professor e um técnico. Então é possível fazer. (P1, grifos nossos)

Pelo trecho da fala da psicóloga, evidenciam-se diferenças acerca da compreensão por parte da instituição do que cabe ao docente e ao técnico do CA, cuja viabilidade de realização de atividades voltadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão precisam ser amplamente esclarecidas no âmbito da universidade e de suas respectivas unidades – movimento que pode ser protagonizado pelos profissionais responsáveis. Acreditamos que tais diferenças carregam

marcas de uma hierarquia historicamente constituída no âmbito da universidade em relação à docência e às funções técnicas, aspecto que merece investigações futuras e que não são objetivos desta pesquisa. No entanto, a elucidação das funções pertinentes aos cargos, bem como a conquista de novas frentes de trabalho, seja na carreira docente ou técnica, trariam a ampliação das possibilidades de atuação profissional e de rupturas de procedimentos burocráticos bastante comuns na esfera pública que, muitas vezes, inviabilizam avanços em todas as áreas. Nesse sentido, reiteramos as ideias de Prediger (2010):

Assim, o fazer aprendido para tornar-se um técnico é parte de um processo de transformação da realidade, não sendo de forma alguma um ato isolado. Ao vislumbrarmos a técnica desligada dos aspectos culturais e sociais, estamos ignorando que ela é produzida e também é produtora do homem. Sendo assim, o fazer humano, as técnicas que o homem compõe para chegar a determinados fins, podem ser colocadas como ato político e podem ser assumidas como tal no contexto da educação. (p. 63)

Verificamos que, independente de o psicólogo ocupar cargo docente ou técnico, exceto quando há inserção na grade curricular, a realização de trabalhos com grupos em sala de aula só é possível quando algum professor faz concessão de seu horário para que o psicólogo tenha esse espaço no mesmo turno em que os alunos estudam:

Às vezes consegue horário em sala de aula, mas nesses momentos mais combinados. Às vezes a gente consegue combinação pra esses encontros mais sistemáticos, é mais raro no Ensino Médio, conforme eles vão subindo, mais difícil é de conseguir... No 5º ano, por exemplo, agora, eu e a orientadora deles, toda terça-feira durante esse semestre a gente vai entrar por um período nessa turma, fazer um trabalho, mas sempre com combinação, nós não temos um momento fixo, por não sermos docentes, nós não temos um momento fixo na grade horária deles pra isso. (P3)

Diante da fala das psicólogas cujos cargos são técnicos, identificamos que, nos CA em que atuam, a realização de intervenções específicas da Psicologia Escolar direcionadas aos alunos em sala de aula não é considerada institucionalmente como prática do psicólogo escolar, uma vez que o cargo técnico não contempla a atribuição de ministrar aulas, embora também possam fazer intervenções em sala de aula e outras atividades de apoio ao ensino. Reafirmamos que as referidas intervenções com os alunos em sala de aula não assumem formato de aulas. Notamos que, apesar de muitas vezes o psicólogo, a equipe pedagógica ou os próprios estudantes identificarem a necessidade de um trabalho da Psicologia dirigido aos alunos coletivamente, cujo espaço de sala de aula viabiliza tal ação, verificamos que, tradicionalmente, “estar em sala de aula” é responsabilidade do professor de determinada

disciplina, o que implica em arranjos curriculares para concretização dessa prática do psicólogo escolar.

É interessante observarmos, ainda que, à medida que os alunos avançam para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, os professores parecem não priorizar a contribuição da Psicologia Escolar para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, enfatizando aulas do currículo formal em virtude da exigência de preparação dos alunos para os exames de avaliação como ENEM e Vestibular, aspecto que também precisa ser considerado do ponto de vista da própria Psicologia e da Educação.

As dificuldades mencionadas pelas psicólogas dos CA em relação à forma de contratação no âmbito das universidades federais também são apontadas por psicólogos de municípios do Estado de São Paulo. M. P. R. de Souza (2010a) constatou dilema semelhante vivido nas instâncias municipais, considerando a necessidade e a importância do trabalho deste profissional, mas as impossibilidades ou restrições de contratação no âmbito administrativo e legislativo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 (1996), ao definir quem são os profissionais da educação a compor a escola, não respalda a inserção de profissionais de outras áreas, além da Pedagogia, para constituição de equipe no campo da educação, como pode ser verificado no artigo 67:

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Tais restrições apontam para a necessidade de contínua discussão entre as instâncias formativas e deliberativas das várias áreas de conhecimento que dialogam com o campo da Educação, dentre elas a Psicologia Escolar e Educacional.

Diante das reflexões expostas ao longo dessa seção, referendamos Silva et al. (2014), ao afirmarem que “a contratação de *psicólogos escolares* pode auxiliar no reconhecimento social das especificidades da atuação do psicólogo junto à Educação, contribuindo para consolidar a categoria profissional” (p. 118).

4.1.3 Sobre a qualificação profissional

O psicólogo é um dos profissionais de nível superior que mais investe em sua profissão (Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli, 2010). Diante disso, reforçamos a importância desse investimento para o exercício competente de suas funções, uma vez que possibilita avanços teórico-práticos inquestionáveis, desde que seja observada a qualidade dessa formação. Na presente pesquisa, merece destaque a política de qualificação que favorece aos psicólogos dos CA estar em constante processo de formação continuada.

O Decreto n. 5.825 (2006) do Ministério da Educação conceitua qualificação como “processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira”.

Em relação ao período e à condição de qualificação das entrevistadas, representados na Tabela 4.4, identificou-se que duas obtiveram os últimos títulos antes de ingressarem no CA, três se encontram em curso e não se afastaram das atividades profissionais, seja por estarem em período de estágio probatório, seja por definição de critérios de liberação da instituição. No entanto, nas três situações, de acordo com a fala das psicólogas, a instituição flexibilizou a carga horária de trabalho para que fosse possível às profissionais cumprirem suas atividades acadêmicas nos respectivos cursos, sem prejuízo para o trabalho desenvolvido. Torna-se fundamental destacarmos o direito e incentivo à qualificação profissional dos servidores federais resguardados por lei, sejam eles docentes ou técnicos, cabendo a cada unidade definir critérios para a política de qualificação⁴⁹. Uma das psicólogas relatou que obteve concessão oficial de 30 horas de liberação para qualificação a partir do segundo ano de curso, embora na prática não tenha usufruído totalmente de seu direito, em virtude de demandas institucionais.

⁴⁹ Especificamente em relação à pesquisadora, cujo cargo é de docente de CA, houve liberação total das atividades para a realização do Curso de Doutorado, aprovada em Conselho Pedagógico e Administrativo da instituição, respaldada pela política de qualificação da unidade.

Tabela 4.4 – Condição da última qualificação das psicólogas entrevistadas

Período \ Condição	Sem afastamento	Com afastamento parcial	Com afastamento total	Total
Antes de ingressar ao CA	2	-	-	2
Após ingressar ao CA	3	1	-	4
Total	5	1	-	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à carreira de Técnico Administrativo em Educação, A Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC, composto pelos cargos efetivos de técnico-administrativos que integram o cargo de pessoal das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), dentre eles o cargo de *psicólogo – área*. Em seu Capítulo II, Art. 3º, estabelece como uma das diretrizes a observar: “VIII – garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal”. Ao longo do texto, no Capítulo V, artigo 9, define em seu parágrafo 7 que: “A liberação do servidor para a realização de cursos de Mestrado e Doutorado está condicionada ao resultado favorável na avaliação de desempenho” (Lei n. 11.091, 2005).

O referido Plano de Carreira propõe o fortalecimento dos programas de capacitação, qualificação e valorização do servidor com vistas ao desenvolvimento profissional e da gestão nas IFES. Seu foco é contribuir para o aprimoramento das competências do servidor técnico-administrativo para que este possa progredir na carreira profissional, atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade.

Dentre os objetivos específicos do PCCTAE, destacam-se o de promover e apoiar as ações de capacitação e qualificação do servidor para: “o desenvolvimento da gestão pública, nas IFES; o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE”. Prevê, ainda, que “os servidores participantes do Programa de Qualificação em Serviço deverão ser dispensados do cumprimento da jornada de trabalho, quando as atividades acadêmicas presenciais forem realizadas em horário de expediente, sem a necessidade de compensação de horário no órgão ou entidade que estiver em exercício” (Portaria n. 27, 2014a, pp. 26-28).

Tais afirmativas são ilustradas pelos seguintes trechos das entrevistas:

É na verdade uma negociação com a direção pra que todos os técnicos façam 30 horas pra manter essa condição de 12 horas ininterruptas de trabalho. Bom, e nesse momento é isso que está permitindo também que eu faça a minha atividade de formação, como eu estou em estágio probatório ainda eu não tenho direito ao afastamento, então eu estou podendo fazer algumas disciplinas do Mestrado porque eu tenho essa flexibilidade de horário. (P1, grifos nossos)

Mas o incentivo à qualificação sim, que pra nós é muito bom, para o mestrado e doutorado, pra nós o mestrado é até melhor do que para os docentes. Só no doutorado que para os docentes é 100% e pra nós 75% sobre salário base. Mas por isso é que tá todo mundo fazendo, todas nós, tem três doutoras. Tem claro a liberação de turnos, agora eu não consigo ir à quantidade de turnos que eu ia antes por causa das minhas aulas, isso é muito tranquilo assim, isso é muito bom no trabalho com os professores, como todo mundo, como também o vice-diretor que agora está fazendo doutorado. Então, tem essa compreensão dos afastamentos e tudo. É que nós (técnicos) não temos substituto. Então quando um sai é porque realmente todo mundo da equipe concordou pra bancar e alguém assume o trabalho. (P3, grifos nossos)

No que tange à carreira do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em que se enquadram quatro das psicólogas entrevistadas, a Lei n. 12.772 de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal prevê em seu capítulo IX, relativo aos afastamentos, que:

Art. 30. O ocupante de cargos do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, sem prejuízo dos afastamentos previstos na Lei nº 8.112, de 1990, poderá afastar-se de suas funções, assegurados todos os direitos e vantagens a que fizer jus, para:

I – participar de programa de pós-graduação stricto sensu ou de pós-doutorado, independentemente do tempo ocupado no cargo ou na instituição;

§ 2º Aos servidores de que trata o caput poderá ser concedido o afastamento para realização de programas de mestrado ou doutorado independentemente do tempo de ocupação do cargo.

§ 3º Ato do dirigente máximo ou Conselho Superior da IFE definirá, observada a legislação vigente, os programas de capacitação e os critérios para participação em programas de pós-graduação, com ou sem afastamento do servidor de suas funções (Lei n. 12.772, 2012).

Sustentados em base legal e impulsionados tanto por interesse pessoal e profissional em qualificar-se, quanto pelo incentivo da própria carreira, docentes e técnicos buscam investir em formação, uma vez que as universidades possuem suas políticas de qualificação cujo principal objetivo é o de desenvolver e aprimorar a pesquisa, o ensino básico, técnico e de graduação e a pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Há percentuais de incentivo para que os profissionais busquem qualificar-se principalmente na mesma área de conhecimento que tenha relação direta com o cargo exercido, na proporção de acréscimo

salarial de 52% para título de mestre e 75% para título de doutor, na carreira técnica. O investimento em qualificação é notável dentre as psicólogas e diretores entrevistados:

Eu comecei meu Doutorado em 2009. No primeiro ano eu trabalhei pagando os créditos das disciplinas, mas sem me afastar 100% da escola; no segundo ano eu pedi uma redistribuição de carga horária, eu pedi 70% da minha carga horária pra estudo e foi concedido. Então eu estava oficialmente autorizada a estar apenas 10 horas na escola. Pedi um professor substituto pra cobrir meus horários, só que eu nunca estive de fato apenas 10 horas na escola, eu acho que eu fiz meu doutorado trabalhando pelo menos 20 horas semanais... porque a colega que me substituiu, inclusive, pediu afastamento, e aí eu não tive como deixar a equipe desassistida... Como eu sou a única psicóloga da escola e as demandas são grandes, a gente teve que dar cobertura. (P4)

Eu ingressei este ano no doutorado, na Faculdade de Educação... já fiz algumas disciplinas e estou construindo o projeto de pesquisa, mas que visa atuar na escola. (P2)

Ao ser indagada sobre a opinião que possui acerca das diferenças entre um CA e outras escolas públicas, uma diretora ressaltou a questão da qualificação:

E também uma [diferença] que é bastante importante, eu diria assim que ela é essencial, é a possibilidade que eu tive de qualificação dentro da universidade, que eu tive a oportunidade de afastamento para cursar o meu mestrado, tive a possibilidade de afastamento para cursar o meu doutorado e, além disso, todas as possibilidades de formação que o contexto universitário me proporciona, além do apoio institucional para que eu possa sair durante esses anos todos que eu atuo no CA, para participar de eventos quando vou apresentar trabalhos pra, enfim, ampliar os meus conhecimentos. (D1, grifos nossos)

É inegável a contribuição que uma política de qualificação como a da Carreira de Ensino Superior das IFES oferece à formação dos servidores em todos os níveis. Embora haja distinções entre as carreiras de Magistério Superior, EBTT e TAE, as condições proporcionadas se traduzem em elementos distintivos desse segmento, se comparados a outras esferas públicas, como Estadual ou Municipal.

4.2 Eixo II: Atuação do psicólogo escolar nos CA

Neste Eixo, foram agrupadas questões referentes (a) ao espaço institucional em que as psicólogas estão inseridas, (b) etapas, níveis de ensino e segmentos em que atuam (c) às principais demandas destinadas ao fazer do psicólogo, (d) à forma como organizam e desenvolvem seu trabalho nos CA, incluindo práticas concepções subjacentes; (e) abordagens

teóricas e autores de referência; (f) apoio institucional ao trabalho do psicólogo; (g) Concepções de Psicologia Escolar, de educação e do papel do psicólogo escolar nos CA, na perspectiva dos diretores e das psicólogas; (h) desafios à atuação das psicólogas nos CA.

Para iniciar este tópico, apresentamos os espaços em que as psicólogas encontram-se alocadas nos CA em que trabalham, bem como a composição de tais setores. Conforme anteriormente mencionado, das seis entrevistadas, três psicólogas atuam na mesma instituição e as demais em CA de outras localidades.

4.2.1 Espaço institucional em que os psicólogos estão inseridos

Pelas análises das entrevistas, observamos que, embora a abertura de vagas específicas para psicólogo, nessas escolas, configure-se em um movimento relativamente recente que ocorreu principalmente após o ano de 2006, a presença do psicólogo escolar nos CA antecede este período e, conforme anteriormente mencionado, expressa necessidades diversas dessas instituições de contar com tal profissional em seu quadro funcional, mesmo que este ingresso tenha se dado ora por cargos técnico-administrativos, ora por cargos de docentes, substitutos ou efetivos.

Um dos espaços constituídos pelo psicólogo nos CA denomina-se **Área de Psicologia Escolar/ Psicopedagogia e Educação Especial**, conta com cinco psicólogos, sendo quatro mulheres e um homem, além de uma pedagoga responsável pela Educação Especial e pela criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola. Todos os profissionais que compõem este espaço ocupam cargo de docente. Os psicólogos foram aprovados em concurso para atuar como docentes da Área de Psicologia Escolar/ Educacional e Psicopedagogia. A pedagoga ingressou como docente da Área de Educação Especial, cujas ações predominantes se destinam ao acompanhamento do processo educacional dos alunos com deficiência. No entanto, na estrutura organizacional, as áreas citadas constituem atualmente a área denominada “Área de Psicologia Escolar/ Educacional, Psicopedagogia e Educação Especial” e se configura institucionalmente como Área de Conhecimento, assim como as demais que compõem o organograma da escola (Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Filosofia e outras). Nessa instituição, não há cargo técnico de psicólogo. Há um assistente social, dois técnicos em assuntos educacionais e um técnico administrativo em educação, que exercem suas funções em locais distintos, o que

não caracteriza uma equipe multiprofissional. Contudo, segundo o relato de uma das psicólogas, a atual área de conhecimento passou por reestruturações ao longo da história do próprio CA, anteriormente com outras nomenclaturas (setor de apoio) e com configurações diferentes da apresentada no momento da entrevista, revelando um processo dinâmico que se modifica em função de condições internas, da quantidade de profissionais e de determinantes políticos-educacionais que interferem na estrutura e funcionamento da instituição.

Houve períodos em que o então setor era constituído por docentes originários de diferentes áreas de conhecimento, com formação em Psicologia, Pedagogia, Letras e outros cursos sendo que os profissionais, na maioria das vezes, cursaram especialização em Psicopedagogia. Além disso, o assistente social que sempre ingressou com cargo técnico nessa instituição, compôs em alguns períodos este setor, participando do processo de constituição de equipe multiprofissional, juntamente com psicólogos, pedagogos e especialistas em psicopedagogia com formação inicial em outras áreas de conhecimento, configuração esta que não se mantém nos dias atuais. As coordenações pedagógicas específicas são realizadas por professores que assumem anualmente a função de coordenadores de sua respectiva área de conhecimento, na maioria dos casos, acumulando esta função à docência. A coordenação pedagógica mais geral é assumida pelos assessores da direção que assumem as coordenações do 1º, 2º e 3º ciclos, os quais abarcam desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro espaço em que localizamos o psicólogo escolar nos CA é o **Serviço de Orientação Educacional** (SOE), composto por três pedagogas com cargo técnico que exercem função de orientação educacional e uma psicóloga escolar, com cargo de docente. De acordo com o relato da psicóloga, quando ingressou como efetiva no CA, havia um colega psicólogo, com cargo de substituto, na vaga de outra psicóloga efetiva que estava afastada, em licença para interesses particulares e, posteriormente, pediu exoneração do cargo, o que culminou em perda da vaga de um psicólogo na instituição. No mesmo CA, há o Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP), em que não há psicólogo na equipe, cujas ações são mais próximas ao acompanhamento do trabalho do professor, ou seja, à assistência didático-pedagógica, incluindo os planos de trabalho e as pesquisas voltadas para a realidade escolar. Embora haja constante comunicação entre os serviços mencionados, eles se constituem como espaços institucionais com funções diferentes.

Encontramos em um dos CA a **Coordenação Pedagógica**, composta por duas docentes eleitas pela escola para realizar a função de coordenadora pedagógica, duas

pedagogas com cargos técnicos que dão apoio ao processo educacional, uma técnica administrativa com cargo de assistente administrativo que trabalha na coordenação de pesquisa e extensão e uma psicóloga com cargo técnico na função de psicóloga escolar. Neste CA, antes do ingresso da psicóloga participante da pesquisa, havia uma psicóloga com outro cargo técnico na universidade e, por estar em desvio de função, retornou ao cargo original. A atual vaga de psicóloga efetiva ocupada pela entrevistada foi destinada ao CA para regularizar a situação mencionada e pelo fato de a direção do CA e a reitoria da universidade entrarem em acordo sobre a destinação da vaga.

Localizamos também o **Núcleo de Orientação e Psicologia Educacional (NOPE)**, constituído por profissionais de diferentes áreas de conhecimento, tanto com cargos técnicos, quanto com cargos de docentes: uma psicóloga, duas assistentes sociais, uma fonoaudióloga, uma nutricionista, uma técnica em assuntos educacionais com especialização em psicopedagogia e duas orientadoras educacionais. Pelo relato da psicóloga entrevistada, a presença de psicólogo na instituição ocorreu há alguns anos e o ingresso de tais profissionais ao longo desse período se deu por meio de cargo de docente, assim como constatado em outros CA. A partir de discussões promovidas pelo CA, dentre as quais a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, deliberou-se pela constituição de uma equipe multiprofissional, sendo o psicólogo um dos componentes desta equipe. A formação desse novo grupo de trabalho no CA tem sido viabilizada pela política de expansão de vagas, sobretudo de cargos técnico-administrativos, para as Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC.

Pelas análises das respostas, chamou-nos a atenção a diversidade na forma de organização desses espaços em que o psicólogo está inserido, tendo cada CA uma história bastante singular. Observamos que, embora o lugar na estrutura organizacional da instituição esteja mais claramente delimitado, o lugar do psicólogo na equipe escolar em cada CA encontra-se em permanente construção, expressando as contradições do momento histórico, político e educacional vivenciado pelos profissionais dessas instituições, reflexo da realidade educacional brasileira e do próprio movimento de consolidação da Área de Psicologia Escolar e Educacional.

De modo geral, todas as psicólogas evidenciaram a importância do trabalho em equipe. No caso da equipe constituída por cinco psicólogos e uma pedagoga responsável pela Educação especial e AEE destacaram a conquista pelas vagas como resultante de um processo de busca pela legitimação do lugar do psicólogo na escola que aos poucos vem se consolidando na instituição e ressaltaram a troca de saberes e experiências entre os

profissionais com formação em Psicologia Escolar como um grande aliado no desenvolvimento de seu trabalho. Em relação às psicólogas que compõem equipes multiprofissionais, reconhecem a riqueza da interlocução dos profissionais de áreas diversas, embora haja desafios na definição das funções e atribuições de cada profissional. No entanto, tal aspecto não se colocou como impeditivo da constante busca pela construção de um trabalho em equipe, tampouco do lugar ocupado pelo psicólogo escolar nesses espaços.

Os trechos transcritos abaixo ilustram a busca institucional pela definição da melhor estrutura que possa corresponder às necessidades institucionais. Esses movimentos envolvem questões pedagógicas e político-administrativas mais amplas e são carregados de tensões e enfrentamentos internos nas escolas, entre escola e universidade e universidade e MEC, este último responsável pela viabilização ou não das vagas dos servidores federais das universidades.

Então, são cinco coordenações de ensino, cada coordenação de ensino ela tem uma estrutura assim: tem um coordenador, um vice-coordenador e atrelado a ela, sob a sua gestão, ela tem uma coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica hoje, de 2009 pra cá, que foi quando nosso último regimento foi aprovado, a composição da coordenação pedagógica, na sua estrutura, embora na prática isso não se efetive, seria um pedagogo, um assistente social, uma psicóloga. São essas três: a psicóloga, uma pedagoga e uma assistente social, então esse é o organograma. No entanto, das cinco coordenações nós só temos uma que o concurso dela foi pra psicóloga e ela atua dentro da escola, e no momento ela é lotada à coordenação de quinta a oitava série. (D4, grifos nossos)

Tem um setor de Psicologia, com uma psicóloga. Nós já tivemos três psicólogas atuando ao mesmo tempo, com o processo de aposentadoria nunca tivemos essa reposição, acho que teve uma época que foram até quatro, logo que eu entrei, aí foram aposentando, aposentando e não repôs, e tínhamos uma assistente social. Hoje, nós não temos nenhuma assistente social, nós temos uma psicóloga. (D3, grifos nossos)

Existe a Coordenação Pedagógica... composta por duas coordenadoras, mais duas pedagogas que colaboram nessa coordenação pedagógica em todas as frentes de trabalho que essa coordenação exige e também a psicóloga, então é um trabalho conjunto, é um trabalho articulado. (D1)

Na verdade, assim, a escola tem uma demanda muito grande dentro da promotoria de gestão de pessoal (da universidade), eles têm uma relação lá de técnicos que nós precisamos... Quando nós assumimos a direção, nós mandamos uma lista pra lá, falando que nós precisávamos desses profissionais e, vez ou outra, a gente tem recebido assim, muito demoradamente, esse retorno. Então a psicóloga vem dentro dessa composição, é uma necessidade da escola, é uma demanda nossa que foi atendida. (D4)

Além dos aspectos político-administrativos mencionados, também localizamos o movimento das próprias psicólogas pela legitimação e definição do lugar a ser ocupado pelo profissional de Psicologia na equipe escolar.

Eu entrei em 2011, me deram turmas para eu orientar, na verdade eu era orientadora, orientava Ensino Médio. Até que eu briguei quase o ano todo pra não ser orientadora, porque tinham as orientadoras e eu queria ser psicóloga na equipe que estava chegando e agora a equipe é bem grande, mas foi bem conflituoso, porque é outra carreira e essa modificação foi bem difícil, em 2010, 2011. Em 2010 eu não estava, mas as colegas contam que foi bem difícil esse lugar do técnico de nível superior e de não ser mais docente nesse cargo, e de muito conflito, a gente ter que ir várias vezes pra... pró-reitoria de gestão de pessoas pra marcar esse lugar. Mas, enfim, agora está mais tranquilo. (P3, grifos nossos)

Ao referir-se a “marcar esse lugar” a psicóloga (P3) explicita as dificuldades vivenciadas no decorrer do processo de definição de um lugar do psicólogo no CA, que pode ser considerado expressão do lugar da Psicologia na Educação que ainda não está devidamente legalizado, conforme aponta M. P. R. de Souza (2010a), apesar dos avanços alcançados pela área e pelos esforços de psicólogos que atuam na Educação em direção à construção de práticas profissionais que contribuam com esse campo de atuação e de conhecimento.

No trecho abaixo, observamos a preocupação da profissional quanto à redefinição do lugar da Psicologia na escola numa vertente crítica de atuação, visando superar as marcas que a própria Área de Psicologia Escolar e Educacional produziu ao longo da história, o que considera como um desafio ao seu trabalho:

Bom, eu não sei se é especificamente da Psicologia, mas eu penso que vai demorar muito até que a gente tenha realmente um lugar de direito dentro da escola, da instituição escolar; porque a Psicologia historicamente foi construindo uma prática de psicodiagnóstico, de rótulo e aconteceram muitos desencontros no trabalho da Psicologia dentro da escola, o que acabou definindo um lugar, um lugar que é difícil de sair. (P6)

Em relação à profissionalização do psicólogo na área educacional, Del Prette (2007) denuncia as restrições impostas pela LDB (Lei n. 9.394, 1996), sobretudo no artigo 71, que estabelece a definição de despesas educacionais, e, em seu inciso IV, além de excluir o psicólogo do quadro funcional da escola, situa seus serviços entre *outras formas de assistência social* e comete o equívoco de considerar tal atuação como despesa e não como investimento educacional.

Ao nos aproximarmos das composições dos espaços institucionais em que as psicólogas estão inseridas nos CA, reconhecemos um movimento que busca superar essa visão equivocada presente na Lei n. 9.394 (1996) em relação às possibilidades de atuação do psicólogo na interface Psicologia e Educação, bem como de profissionais de outras áreas de conhecimento que certamente trazem contribuições à escola. É preciso considerar, ainda, que cada CA tem autonomia administrativa para implantar sua política e definir sua estrutura em

consonância com os princípios da universidade, portanto, o próprio processo de estruturação institucional e de construção do PPP, bem como a opção pela inserção do psicólogo e de outros profissionais em suas respectivas equipes, resultam em diferentes configurações das equipes escolares no seio dessas instituições. Entendemos tais movimentos como conquistas importantes concretizadas por essas escolas e pelos psicólogos que procuram colocar-se como membros das equipes, na busca pela consolidação de uma educação de qualidade.

4.2.2 Etapas, níveis de ensino e segmentos em que os psicólogos atuam

No que tange às **etapas** e aos **níveis de ensino**, os participantes revelaram que, em sua atuação, buscam contemplar os níveis abarcados pelas respectivas escolas onde desenvolvem seu trabalho. É fato que os CA são escolas de Educação Básica e, portanto, oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, havendo variações entre as instituições, conforme demonstrado no Capítulo 1 (Quadro 1.2).

As entrevistadas realizam seu trabalho junto à **Educação Infantil** (P1, P6), **anos iniciais do Ensino Fundamental** (P5), **anos finais do Ensino Fundamental** (P2, P3, P4), **Ensino Médio** (P3, P4). Em relação à EJA, duas das instituições em que atuam as psicólogas entrevistadas oferecem este nível de ensino, sendo que, em uma delas, a psicóloga não atua com este público, devido à incompatibilidade de horário de trabalho e em outro CA o trabalho de Psicologia Escolar é realizado por outro profissional da escola que não foi entrevistado na pesquisa.

Mas eu acompanho é do 1º ano do Fundamental até o 3º do Ensino Médio e as orientadoras se dividem, na verdade a escola é dividida por equipe de trabalho. Então do 1º ao 5º ano do Fundamental tem uma orientadora. Depois tem a equipe do 6º e 7º anos. Depois tem o 8º e 9º anos, com outra orientadora. Para cada equipe tem uma orientadora diferente. E no Ensino Médio tem outra orientadora, mas tem se tentado mais uma orientadora, porque a maioria dos alunos está no Ensino Médio. (P3)

A gente trabalha do sexto ao nono ano, que é o Fundamental II, e o Ensino Médio. Então, a gente tem inserção em sala de aula em todo o fundamental, nos quatro anos, do sexto ao nono ano e no primeiro e no segundo ano do Médio. No terceiro ano a gente faz um acompanhamento fora de sala de aula, a gente faz um acompanhamento junto com as pedagogas no sentido de acompanhar os meninos na perspectiva do desempenho, nas dificuldades que um grupo ou que um individualmente possa estar apresentando, seja de aprendizagem ou de comportamento, enfim, de qualquer ordem, e eventualmente a gente entra em sala de aula no terceiro ano do Ensino Médio, pedindo digamos assim, hora emprestada para outro colega professor... para que a gente possa trabalhar com o grupo. (P4)

Em relação aos **segmentos** com que atuam, as psicólogas informaram desenvolver seu trabalho de forma a abranger a instituição. A partir das afirmações das participantes, criamos as seguintes categorias: 1) **Alunos, professores, pais e/ou membros da família** – quando o trabalho é realizado com alunos, professores e pais ou responsáveis, somente com professores e pais ou responsáveis, predominantemente com alunos e pais ou responsáveis. A segunda categoria foi denominada 2) **Direção e outros profissionais** – foram reunidas respostas que relataram trabalhar com diretores e demais membros da equipe gestora, coordenadores, orientadores e profissionais da escola, como assistente social, fonoaudióloga, enfermeira, entre outros, incluindo funcionários de vários setores. Ainda nesta categoria agrupamos respostas que se referiram ao contato com profissionais da comunidade que acompanham alunos do CA. A terceira categoria é a de 3) **Estagiários** – nela foram incluídas as respostas que mencionaram o trabalho com estagiários da mesma universidade do CA, tanto do curso de Psicologia, quanto de outras áreas.

Nesse sentido, encontramos nas falas das psicólogas que elas procuram atuar de modo a abarcar praticamente todos os envolvidos no processo de escolarização, embora haja variações de acordo com as necessidades da instituição, especificidades dos níveis de ensino, possibilidades ou escolhas de cada profissional. Há predomínio de respostas cujas ações são voltadas, principalmente, para alunos, professores e pais ou membros da família, mas também envolvem os demais segmentos. Uma psicóloga cujo cargo é técnico informou que praticamente não realiza atividades diretamente com alunos do CA, mas acompanha o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes por meio de discussão com os professores, equipe escolar, estagiários, pais ou membros da família. Outra profissional informou que suas ações envolvem principalmente alunos e pais ou membros da família, sendo o trabalho com os professores realizado principalmente pelo orientador educacional.

O trabalho com estagiários da própria universidade, sobretudo de Psicologia, foi apontado por todas as entrevistadas, evidenciando uma das especificidades da atuação das psicólogas nos CA. Pela relevância que a frente de trabalho com esse público possui na atuação das psicólogas entrevistadas, ela será apresentada mais adiante no texto.

Quanto à categoria *Direção e outros profissionais*, observamos que, de modo geral, todas as psicólogas realizam atividades envolvendo os diretores e demais gestores, como coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, assistentes sociais e outros profissionais que façam parte da equipe profissional do CA, incluindo os funcionários. Tais atividades se referem a discussões, participação em comissões e outros espaços coletivos da escola.

É importante esclarecer que não foram identificadas atividades que se caracterizam como formação de gestores ou propostas de trabalho em grupo elaboradas pelas psicólogas e dirigidas a tais segmentos, e sim práticas que envolvem vários profissionais da escola, dentre eles, as psicólogas escolares.

Ainda nesta categoria, em relação ao trabalho com *funcionários* da escola, localizamos relatos que fizeram referência à realização de atividades direcionadas a esse público, cuja participação e apoio do psicólogo foi uma solicitação da Direção ou dos próprios funcionários, o que ocorre esporadicamente, de acordo com a demanda institucional. O detalhamento de tais atividades será feito no item 4.2.4.2.

Passamos à apresentação das demandas de atuação do psicólogo nos CA.

4.2.3 Principais demandas ao psicólogo escolar

Neste item, tratamos das solicitações dos diversos segmentos das escolas dirigidas ao psicólogo escolar. Entendemos que, ao nos aproximarmos das demandas das psicólogas, em relação ao trabalho que essas profissionais desenvolvem nos CA, possivelmente nos aproximamos das expectativas dos diversos atores que compõem tais instituições acerca de como compreendem esta atuação, bem como das respostas dadas pelas psicólogas a essas solicitações.

Apresentamos, a seguir, as **demandas** extraídas das entrevistas realizadas, as quais foram organizadas por segmentos com que as psicólogas atuam, a saber: **professores e famílias** (Quadro 4.3), **alunos** (Quadro 4.4), **estagiários** (4.5) e **instituição** (Quadro 4.6) no caso de solicitações da direção e outras que abarcam diversos segmentos simultaneamente. Observamos que as demandas variam de acordo com a composição das equipes que as psicólogas fazem parte e também do nível de ensino em que atuam.

Quadro 4.3 – Demandas de professores e famílias dos CA dirigidas ao psicólogo escolar

Demandas dos professores e das famílias: avaliação da aprendizagem das crianças, orientações sobre desenvolvimento, aprendizagem, comportamento, relações interpessoais.
1. Questões do desenvolvimento infantil: sexualidade, medo, agressividade, construção da identidade e da autonomia.
2. Aspectos relacionados à aprendizagem: alfabetização, leitura, escrita, conhecimento lógico-matemático.
3. Mediação de conflitos: limites, regras, interação aluno-aluno, professor-aluno.
4. Orientação às famílias: adaptação à escola, aprendizagem, desenvolvimento, desempenho acadêmico, posturas diante de situações que ocorrem no ambiente familiar e escolar (rotina, limites, agressividade/mordidas, sexualidade, conflitos...).
5. Avaliação de queixas escolares: aprendizagem, desempenho acadêmico, comportamento...
6. Ter espaço sistematizado na escola para discussão com as famílias.
7. Reorganização do grupo de professores diante de questões administrativas: ausência de professor eventual e de coordenação pedagógica para apoio ao grupo de professores, necessidades surgidas, etc.
8. Colaboração com o grupo de professores para a realização de projetos definidos coletivamente, bem como de estratégias de comunicação entre professores de um mesmo segmento e de outros segmentos da escola: criação de instrumento de registro sobre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ações realizadas por diferentes profissionais, dentre outros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4.4 – Demandas de alunos dos CA dirigidas ao psicólogo escolar

Demandas dos alunos
1. Trabalhar aspectos relacionais: convivência, competitividade, sexualidade, violência simbólica, relação professor-aluno...
2. Trabalhar questões da aprendizagem, do processo de escolarização, desempenho acadêmico
3. Orientação em relação a aspectos afetivo-emocionais
4. Orientação profissional

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4.5 – Demandas de estagiários dos CA dirigidas ao psicólogo escolar

Demanda dos estagiários
1. Questões do desenvolvimento infantil: sexualidade, agressividade, construção da identidade e da autonomia da criança.
2. Atuação do estagiário de Psicologia: planejamento, execução e avaliação das atividades, elaboração de relatórios, discussões pontuais sobre alunos e grupos.
3. Mediação de conflitos: limites, regras, interação aluno-aluno, professor-aluno.
4. Relação família-escola: postura ética na orientação às famílias em relação ao conteúdo dos diálogos estabelecidos sobre as crianças, posturas diante de solicitações dos familiares e professores (limites, mordidas, sexualidade, adaptação à escola outros).
5. Formação: especificidades em relação à teoria e à prática, articulação teoria-prática a partir de situações do cotidiano escolar e do acompanhamento do trabalho do psicólogo.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4.6 – Demandas institucionais dirigidas ao psicólogo escolar dos CA

Demanda institucional	
1. Demanda excessiva para psicólogo como “resolvedor” de problemas – individuais, coletivos, relacionais e outros.	
2. Apoio à gestão	
3. Inclusão Escolar	
a) Acompanhamento dos alunos com deficiência.	
b) Apoio e orientação às famílias dos alunos com deficiência.	
c) Apoio aos professores no que tange ao trabalho com os alunos com deficiência e com a sala.	
d) Apoio aos estagiários no que tange ao trabalho com os alunos com deficiência e com a sala.	
e) Coordenação das ações da equipe multiprofissional em relação ao trabalho com os alunos com deficiência e desdobramentos da inclusão escolar.	
4. Aspectos político-administrativos: apoio para discussão e posicionamentos sobre aspectos políticos que interferem na instituição.	
a) Demanda da própria equipe de psicólogos visando à legitimidade do lugar do psicólogo na escola.	
b) Demanda da equipe de professores para organização do grupo que perdeu vaga de coordenação; disputa por vagas dentro da própria escola.	
c) Greve na universidade e no CA.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas equipes multiprofissionais em que há profissionais de outras áreas atuando em conjunto com as psicólogas, embora não haja uma divisão precisa do que cabe ao psicólogo, ao pedagogo ou ao assistente social, por exemplo, as solicitações às psicólogas partem principalmente dos professores e familiares e são mais relacionadas a questões comportamentais, relacionais e a aspectos do desenvolvimento, que podem referir-se a grupos ou a indivíduos, do que à aprendizagem propriamente dita. Tais demandas também variam em relação à faixa etária, como pode ser observado nos depoimentos abaixo:

Já os pequenos, são uma demanda dos professores para que seja solucionada alguma questão em sala de aula mais comportamental... os professores querem que você mude porque a criança se descontrola. Criança que está se arrastando pelo chão... eles querem que a gente vai resolver no momento. Por exemplo, criança que está desesperada chorando, que está se arrastando pelo chão... bem complicado de inserir em sala de aula, mas eles esperam que você resolva, é claro, a gente atende, dá atenção, e isso está conseguindo ser modificado de alguma forma com os professores, de eles se empoderarem no sentido de eles resolverem aquela situação com a turma, porque justamente ali não é um aluno, é uma turma, de compreender como é que aquilo implica em todo o grupo, mas isso está sendo conseguido. (P3)

No Ensino Médio, os alunos procuram muito e variam muito as demandas, daí às vezes o aluno escreve alguma coisa pro professor sobre alguma coisa que está acontecendo em casa, ou sobre alguma coisa que está incomodando na escola, e eles são próximos de alguns professores específicos e criam uma ligação muito forte com os alunos e esses alunos procuram esses professores para que eles nos encaminhem, isso acontece bastante, alunos chorando por algum motivo... No Ensino Médio eles procuram muito mais, mais do que os professores encaminham, a demanda é bem grande de eles irem à nossa sala. (P3)

Individualmente, quando os casos são identificados, seja pelo professor ou por nós mesmos e a equipe de pedagogo que me acompanhou nesse processo, a gente chama a família quando necessário, conversa com o aluno, quando demanda um outro tipo de assistência a gente também encaminha, seja pra psiquiatria quando há demanda, seja pra fono, seja pra terapia, seja pra um acompanhamento psicopedagógico mais sistemático, enfim, havendo a demanda de um acompanhamento mais prolongado e externo à escola, o que a gente não vai dar conta, a gente chama a família e conversa tanto com o aluno quanto com a família e faz um encaminhamento e faz contato com os profissionais que acompanham esse aluno, e eles procuram a gente sempre também, então quer dizer, é uma troca sempre de informações nesse sentido. (P4)

Pelas falas acima, percebemos que as demandas traduzem expectativas dos profissionais da escola, professores e de alunos ao trabalho do psicólogo como “resolvedor de problemas”, evidenciando o caráter clínico que esperam dessa atuação. Por sua vez, tais pedidos de ajuda ao psicólogo escolar indicam que esse profissional é visto a partir de uma concepção tradicional de sua atuação na escola, ou seja, como o profissional que tem a função de eliminar os comportamentos indesejados dos alunos, substituindo-os por condutas tidas como “normais” no sentido de uma adaptação do aluno à escola (Maluf, 1994).

No dizer de uma das diretoras entrevistadas, essa expectativa fica bastante clara, o que parece ser correspondido pela condução do trabalho da psicóloga que responde a tais demandas, assumindo uma postura predominantemente clínica de atuação:

Outra questão: encaminhamento dos alunos. Eu não teria como indicar igual poderia um psicólogo... nem a fonte de onde ir, como marcar, eu não teria como fazer isso. Então, a função dela, só do encaminhamento já é muito importante, além do levantamento de todos os diagnósticos que ela faz, de todos os alunos diagnosticados, dos tipos de acompanhamento, se levou documentação ou se não levou. Porque às vezes a mãe fala assim: “Ah, o fulano é TDAH”, mas a documentação nunca chegou, existem indícios de que seja, mas a gente não pode dizer que é. Aí é ela que faz todo esse levantamento... No caso do Ensino Médio já tem alunos deprimidos, alunos com transtorno bipolar. A gente encaminha para essa primeira triagem com a psicóloga para que ela defina o que é melhor, se é chamar a família, se é encaminhar para um psicólogo. (D3)

Constatamos, pela análise desse trecho, a concepção da diretora e, provavelmente, de outros atores da escola, acerca da atuação da psicóloga no CA, que aponta o caráter clínico-médico tanto das demandas, quanto das respostas a tais solicitações. Observamos que funções como levantamento de diagnósticos, atendimentos, triagem e encaminhamentos para tratamento clínico são atribuídas à psicóloga da escola, o que nos faz questionar o “poder do psicólogo” sobre definições que certamente imprimem marcas na história de vida de crianças e adolescentes. Por sua vez, pelo relato da diretora, tais funções parecem se configurar como as principais práticas desenvolvidas pela profissional, com quem não conseguimos contato

para entrevista. Não observamos no relato da diretora nenhum questionamento dirigido ao funcionamento da escola ou ao papel da escola na produção de tantos alunos identificados como portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtorno bipolar e depressão.

Tais aspectos evidenciam as seguintes concepções: a) os problemas estão no aluno, em seu psiquismo; e b) a função do psicólogo escolar é detectá-los e encaminhá-los para tratamento psicológico externo à instituição. As principais consequências das concepções mencionadas implicam na manutenção de uma escola e de uma Psicologia a serviço da exclusão social desses alunos, aspectos que se aproximam do que foi identificado por M. P. R. de Souza (2007a), em análise de prontuários de atendimento à queixa escolar em clínicas-escola de cursos de Psicologia na cidade de São Paulo.

Em outra perspectiva, uma das participantes expressa sua leitura acerca dessa expectativa cristalizada na modalidade clínica de Psicologia, ao afirmar que *“eles esperam que a gente faça mágica na hora... que o aluno vai conseguir voltar completamente tranquilo”* (P3) e demonstra que tem buscado romper com tais posturas e concepções, em um processo que está sendo modificado gradualmente com o grupo de professores.

No trecho, a seguir, uma das psicólogas compartilha a conquista de um processo que se deu ao longo de sua trajetória na instituição e, necessariamente, construído com o grupo de profissionais com que trabalha:

Eu não me sinto cobrada enquanto psicóloga de resolver algo que, vamos dizer, há um tempo atrás, seria destinado à Psicologia resolver. “Ah, deixa que o psicólogo vai resolver! Vamos convidar o psicólogo pra resolver!” As questões são discutidas e decididas coletivamente. (P6)

Ainda em relação a questões comportamentais, localizamos demandas decorrentes de um processo que marca as histórias escolares dos alunos ingressantes no CA em que há processo seletivo para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental⁵⁰.

A gente acaba tendo um grupo que não tem grandes dificuldades cognitivas porque eles passam por uma seleção que acaba sendo rigorosa e acaba nivelando mesmo. Então eles começam a apresentar problemas muito mais de comportamento, eles vêm de uma escola em que eles se destacam como sendo o melhor ou os melhores. Quando eles chegam ao CA eles chegam todos nivelados, de alguma forma, e aí a necessidade de se destacar passa muitas

⁵⁰ Vale destacar que esta informação foi obtida no momento da entrevista e que possivelmente essa estratégia deve ter sido modificada, já que a escola à época se encontrava em processo de (re) elaboração do PPP. Além disso, conforme anunciado no texto, no ano de 2013 foi publicada a Portaria n. 959, que determina aos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: “oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento”.

vezes pela conduta mesmo. E aí a gente tem problemas de ansiedade, problemas de rivalidade, aí vem o bullying, vem a necessidade de afirmação... e vem um pouco essa coisa bem perversa que eles vivem já desde que chegam à escola, que é a questão do ranking em que alguns cultivam mais, outros menos, no sentido de manter-se como destacado, enquanto melhor aluno. (P4)

O depoimento acima expressa a compreensão da psicóloga (P4) acerca das interferências exercidas pela forma de ingresso à escola por meio de seleção, em que a instituição acaba enfatizando a dimensão meritocrática, na qual valores do mercado como competitividade e eficiência se fazem presentes, além de perpetuar mecanismos tão valorizados na sociedade capitalista. Nesse sentido, a psicóloga explicitou: *“A tendência é [o grupo de alunos] ficar num nível bem elevado. Não que eu acho que isso seja a melhor forma, mas a turma pega pesado no conteúdo” (P4).*

Ao ser indagada acerca de sua compreensão das consequências do processo de seleção para ingresso na escola como estratégia de seletividade, a entrevistada compartilha suas preocupações:

Acaba sendo [estratégia de seletividade], não tenha dúvidas. E uma coisa é você trabalhar com os alunos que chegam nivelados dessa forma, e outra coisa é você pegar a diversidade de quem chega por sorteio... essa questão do sorteio é algo que a gente tem conversado bastante na elaboração do PPP. (P4)

Nesse sentido, a entrevistada menciona sua participação no processo de discussão do PPP da escola que se encontra em curso, cuja temática está em pauta, e reconhece a interferência desses aspectos no cotidiano das relações entre alunos e professores. Enquanto frente de trabalho, a psicóloga explicita o movimento de busca de estratégias para o enfrentamento da competitividade e de outras questões, sobretudo com os grupos de alunos, como pode ser observado no trecho abaixo:

A gente tenta desconstruir tudo isso com eles [alunos] para que criem uma outra rotina de estudo, de inserção na escola e de processos de aprendizagem, que sejam, digamos assim, mais saudáveis, mais relacionais, que valorizem mais a troca com o colega, que seja numa perspectiva mais do formar-se e um pouco nessa perspectiva do humanizar-se mesmo, já que a gente vem trabalhando nessa perspectiva da humanização, não só do educador mas como isso vai se dando na Educação Básica. (P4)

Em relação à educação como formação e à escola como lugar de preservação de valores humanistas, Patto (2010a) alerta para a importância de reconhecer que a violência existente nas escolas não se reduz a um fenômeno exclusivamente externo a elas, mas que perpassam as práticas e processos diários de ensino e convívio nas unidades escolares.

Concordamos com a autora ao afirmar que é indispensável fazer das escolas “não só lugar de ensino de matérias escolares, mas também lugar onde as relações se pautem por princípios humanistas”. (Patto, 2010a, p. 38)

Quanto às demandas direcionadas à atuação das psicólogas nos CA, em que não há cargo de pedagogo (P2; P5; P6), e a função de coordenação pedagógica está condicionada à disponibilidade de vagas da instituição, observamos que as demandas direcionadas às psicólogas partem principalmente dos professores e abarcam um leque mais amplo de solicitações, uma vez que o psicólogo realiza encontros sistemáticos com o grupo de professores, momentos principais em que as demandas são socializadas, conforme ilustrado nos trechos abaixo:

A demanda surge, sobretudo, pelas reuniões de diálogo, pela visão que o professor traz do aluno, a gente vai percebendo, vai começando a fazer uma avaliação, de alguns alunos que têm uma necessidade maior de fazer um trabalho mais próximo e diferenciado. Questão da aprendizagem vem muito pelo desempenho acadêmico do aluno e o relacionamento vem muito pela observação, a gente faz essas observações, às vezes até o próprio aluno vai na área, a família também, então a demanda ela é variada, mas a maioria é a partir dos professores, da visão dos professores. (P2)

Eu acabei fazendo intervenções mediante uma demanda delas [das professoras]. A professora daquela turma notou que estava tendo conflitos por causa de x questão. Por exemplo, questões relacionadas à sexualidade que teve no 2º ano [Fundamental]. Teve um acontecimento envolvendo alunos dessa sala na van e alguns alunos da Educação Infantil... Na outra turma, eram questões da convivência entre diferentes “panelinhas” de alunos e estavam tendo conflitos, tinham tido até agressões, aí eu fiz intervenções ali. Então, assim, de maneira bem pontual, umas três, quatro intervenções pensadas para aquelas questões de cada turma. (P5)

Montamos um projeto de oficinas no contraturno, alunos da alfabetização que apresentavam demandas relacionadas à questão da aprendizagem eram convidadas... para trabalhar questões afetivo emocionais, questões específicas da aprendizagem, conhecimento lógico matemático, leitura, escrita... então constituía um grupo de mais ou menos 15 alunos, que vinha semanalmente, uma vez por semana, para essa atividade. E aí trabalhávamos com estagiários pra auxiliar na execução desse trabalho. Tinha também as intervenções em sala, que também eram em demandas emergenciais. Na educação infantil... um trabalho voltado pras dificuldades da criança na entrada na escola, o processo de adaptação, porque muitas crianças estavam na escola pela primeira vez, então tinha a questão do medo, da insegurança, então a gente trabalhava com as crianças dentro do contexto das salas de aula, buscava realizar atividades pra auxiliar esses professores também. (P6)

A experiência desse trabalho de condução de reuniões com os professores se dá com as psicólogas cujos relatos foram apresentados acima e revela um momento importante de construção da relação psicólogo e professores. Nos depoimentos, as psicólogas demonstraram que tais reuniões apresentam demandas diferenciadas, dependendo de como o grupo se estrutura em determinado período, de questões político-administrativas que atravessam o

cotidiano da escola e do próprio processo de construção coletiva do trabalho, sobretudo em relação às concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento do aluno, como pode ser observado no seguinte trecho:

Tinha essa reunião institucionalizada, reunião de diálogo, que era a condução do psicólogo... mas eu vivi momentos muito difíceis nessas reuniões, porque os formatos iniciais eram reuniões em que na verdade discutiam-se problemas dos alunos, colocando a situação como o problema é o aluno em sala. Então, muitas vezes passava uma lista fulano, beltrano, sicrano, tudo que eles apresentam e aquilo ali era colocado pra nós como psicólogos, uma demanda pra gente resolver, encaminhar; e eu já não estava nem um pouco tranquila com esses encaminhamentos, porque por mais que a gente definia que o desdobramento seria uma ação conjunta professores e Psicologia ou professores junto à família ou o psicólogo junto a família – tentando pensar conjuntamente que as questões não se davam nessa ordem, que o problema não está no aluno ou localizado na família, sempre acabava que essa demanda era remetida pra Psicologia Escolar... repetindo um modelo que foi construído historicamente dentro da Psicologia de rotular a criança, de centrar o problema no aluno ou na família, de culpabilizar o sujeito. (P6)

Ao expressar sua insatisfação com esse formato de reunião e com o modo tradicional como os professores concebiam o trabalho do psicólogo escolar, a psicóloga evidencia uma concepção crítica de Psicologia Escolar e Educacional, revelando o processo de tomada de consciência sobre um movimento que se configurava no grupo com o qual trabalhava e que precisava ser rompido. Em seu depoimento, revela também que percebeu avanços em direção a um trabalho mais construtivo para todos os envolvidos:

E sempre o nosso convite na área é de levar esses professores à reflexão de que o que aquele aluno estava apresentando tinha a ver com muitas outras questões, e isso nem sempre era fácil. Hoje eu estou tendo uma experiência muito diferente com a reunião de diálogo e estou muito feliz porque a gente está terminando o ano letivo, nós conseguimos implementar uma ação no grupo que eu acompanho. (P6)

Movimento de transformação também foi vivenciado pela psicóloga P5 no decorrer de sua atuação no CA. A profissional contou em seu relato que, ao ingressar na escola precisou de um tempo para compreender o funcionamento da instituição e para conseguir estruturar seu trabalho como psicóloga daquela escola, com suas especificidades e demandas:

Inicialmente eu fiquei bastante perdida em relação à organização institucional. Eu lembro até de rememorar alguns estudos de Psicologia Institucional que eu tinha tido na graduação, porque no primeiro mês, de repente, eu estava sendo engolida por ter que entender essa organização e dar conta de algumas demandas burocráticas que essa organização demandava. E daí eu pensei: Não, eu não posso fazer só isso! Eu tenho que fazer o fazer próprio da função mesmo. Esse foi um ponto que eu levei um susto assim, que eu não imaginava, eu fazia reuniões com as professoras, as reuniões de diálogo e daí vinham mil

demandas nesse sentido, fora as reuniões, aquelas administrativas, com milhões de siglas que só agora estou aprendendo. (P5)

De forma semelhante, a psicóloga P3 faz referência a um processo de constituição de um lugar da Psicologia no CA em que ingressou recentemente, evidenciando a importância das relações estabelecidas com outros profissionais que, mesmo com formação em Psicologia, desempenhavam outras funções na escola, no caso como orientadoras educacionais. Em sua breve avaliação das dificuldades e dos aspectos positivos dessa trajetória, revela a aproximação com os professores, que demonstram “abertura para escuta” de novas possibilidades de trabalho as quais pretende concretizar ao lado deles. Curioso pensarmos nesse movimento, em que o lugar tradicionalmente posto ao psicólogo como “aquele que tem/exerce a escuta”, também pode ser desconstruído, em um processo de rupturas e também de construção de novos caminhos, de novos lugares:

Quando entrei eu me sentia bastante, bem perdida na verdade... Então pra construir um lugar, chegar a um lugar que não existia aquele lugar, isso é bem complicado. Mas também é bem positivo. Você pode construir muitas possibilidades no trabalho e as pessoas, eu vejo uma abertura nesse sentido, de escuta dos professores... eles não conseguem às vezes na prática, mas a escuta existe. (P3)

A mediação da relação entre família e escola, sobretudo em relação a aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo de crianças com deficiência, também foi apontada como demanda ao trabalho da Psicologia Escolar. Uma das experiências trazida pela entrevistada envolve coordenação de projeto de inclusão no CA, o que implica na realização de várias atividades a ele relacionadas. Nesse caso, a escola conta com uma equipe multidisciplinar que atua conjuntamente nesta frente de trabalho. Além disso, o apoio aos professores no que tange às questões pedagógicas, comportamentais e do desenvolvimento também foi apontado como demanda à atuação da Psicologia, envolvendo acompanhamento de estagiários de vários cursos de graduação. As demandas dos estagiários foram detalhadas no Quadro 4.5 e se referem à atuação de todas as psicólogas entrevistadas.

Além das demandas dos estagiários, outra solicitação comum ao trabalho das psicólogas entrevistadas refere-se ao acompanhamento dos alunos com deficiências ou com dificuldades no processo de escolarização. Conforme mencionado anteriormente, essa demanda varia nas situações em que o CA conta com o serviço de AEE e com equipe multiprofissional em seu quadro, mas vale ressaltar que o psicólogo escolar se envolve, direta ou indiretamente, com essa frente de trabalho.

Acreditamos que as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de seu trabalho tornaram-se mais complexas a partir da política de Educação Inclusiva em âmbito nacional (Constituição, 1988; Lei n. 8.069, 1990; Política Nacional de Educação Especial, 1994; Lei n. 9.394, 1996; Resolução n. 2, 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008c; Decreto n. 6.571, 2008d; Resolução n. 4, 2009), em que o ingresso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares aumentou de forma significativa.

De acordo com Glat e Blanco (2009), uma política de Inclusão Escolar implica na reorganização da dinâmica, estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos da escola para o trabalho com todos os alunos. Tais mudanças não ocorrem de imediato, mas constituem-se em um processo em que devem ser considerados os múltiplos fatores envolvidos na questão educacional, além de grande investimento na formação dos profissionais.

Nessa perspectiva, localizamos em documento elaborado por um grupo de profissionais (direção e representantes da equipe pedagógica) do CA da UFU (ESEBA), o registro de um percurso na elaboração de propostas pedagógicas que abarcassem alunos com deficiência, visando à formação da escola como um todo:

A partir das demandas advindas do trabalho com estes alunos, os profissionais da escola sentiram necessidade de buscar respaldo teórico para suas ações na prática cotidiana e realizaram, nos anos de 2003 a 2005, vários encontros pedagógicos com o intuito de refletir sobre o processo de inclusão escolar (Faria et al., 2008, p. 122, no prelo).

Em continuidade à proposta anteriormente mencionada, bem como às ações educacionais historicamente realizadas em prol da inclusão escolar nessa instituição, no segundo semestre de 2006, as psicólogas juntamente com a psicopedagoga do Setor de Apoio Psicopedagógico e Social do referido CA (ESEBA/UFU) propuseram a realização de um projeto intitulado Projeto Incluir⁵¹. Destinado prioritariamente aos alunos com deficiência matriculados na escola, suas famílias e professores, o projeto envolveu em determinados períodos a equipe de professores e coordenadores de áreas de conhecimento, direção da escola, docentes do Instituto de Psicologia da UFU e profissionais da comunidade. Este projeto compreende a inclusão como princípio de educação para todos, valorizando as diferenças entre as pessoas. No período de 2006 a 2010 foi desenvolvido continuamente, com

⁵¹ O Projeto Incluir foi coordenado pelas psicólogas Liliâne dos Guimarães Alvim Nunes e Lucianna Ribeiro de Lima, autora da presente pesquisa.

modificações introduzidas a partir das avaliações realizadas, evidenciando avanços, dificuldades e expectativas de todos os envolvidos (Nunes & Lima, 2006). Com a entrada de uma pedagoga, concursada para atuar como docente da Educação Especial no ano de 2010 e, posteriormente, com a criação do AEE nessa escola, reestruturações aconteceram e culminaram em modificações no projeto mencionado, nos objetivos e ações destinadas ao público-alvo desse trabalho. Nesse sentido, evidenciamos a busca institucional por uma proposta pedagógica inclusiva, da qual as psicólogas escolares participam ativamente, em conjunto com outros profissionais.

Silva e Santiago (2010) revelam que houve um aumento significativo das matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas básicas da rede pública municipal e estadual, e também na rede particular. No entanto, o aumento de matrículas de educandos com deficiência não ocorreu na mesma proporção nos Colégios de Aplicação das universidades federais. Em relação a esta constatação, apontamos para o fato de que o ingresso na maioria dessas escolas ocorre por sorteio de vagas, o que explica a proporção de matrículas de alunos com deficiência ser menor nessas instituições.

Recentemente, o Ministério Público de alguns estados determinou aos CA das universidades federais a garantia de reserva de vagas para alunos com deficiência⁵², com o intuito de promover uma seleção isonômica, o que tem mudado anualmente a realidade dessas escolas. Informações contidas em relatório institucional do CA da UFU (ESEBA) apontavam em 2008: “Assim, já há alguns anos, a instituição tem se deparado com um crescente número de alunos que apresentam necessidades dessa ordem, o que tem exigido da escola reestruturações diversificadas: pedagógica, política, organizacional, dentre outras” (Faria et al., 2008, p. 121).

Outra questão interessante a observar é que a procura dos pais⁵³ de alunos com deficiência pelos CA tem aumentado gradativamente à medida que tomam conhecimento tanto do aumento de vagas destinadas aos alunos com deficiência, quanto da presença de profissionais capacitados a oferecer suporte ao processo educacional desses educandos. O fato de os CA serem escolas das universidades federais parece elevar o caráter de confiabilidade

⁵² Para obter mais informações e verificar exemplos de tais determinações, o leitor poderá acessar: <http://www2.prsc.mpf.mp.br/conteudo/servicos/noticias-ascom/informativo-prdc/edicoes-antiores/2010/1/a/pessoas-com-deficiencia/mpf-garante-reserva-de-vagas-para-alunos-com-deficiencia-do-colegio-de-aplicacao> e <http://pr-mg.jusbrasil.com.br/noticias/100448553/mpf-quer-reserva-de-vagas-para-alunos-especiais-em-escola-do-ensino-fundamental-universidade-federal-de-uberlandia-realiza-sorteios-publicos-para-as-vagas-de-sua-escola-de-educacao-basica-e>

⁵³ Tais observações são baseadas na minha experiência como psicóloga do CA da UFU (ESEBA), com base nos relatos de pais, professores e demais profissionais da escola.

da comunidade nos serviços prestados, culminado em um aumento de procura por essas instituições.

Em relação ao processo de Inclusão Escolar nos CA das IFES, Silva e Santiago (2010) investigaram os desafios enfrentados por essas escolas, na perspectiva de 10 diretores de escolas dessa modalidade que apontaram a formação de professores como um dos principais fatores que comprometem a compreensão e análise crítica do ideário inclusivista, interferindo na qualidade do trabalho destinado a esse público. Em consonância com tais constatações, dos cinco diretores entrevistados na presente pesquisa, quatro apontaram o trabalho de Inclusão Escolar como uma das principais expectativas para a atuação do psicólogo escolar, sobretudo em relação ao apoio aos professores para lidar com questões que envolvem esse trabalho, ilustrado pela fala a seguir:

Eu acho que o trabalho do psicólogo é fundamental, no caso do professor ele também poderia ajudar muito, principalmente nessa parte de lidar com alunos com necessidades especiais, porque nós não somos formados pra isso, não que o psicólogo seja, até porque muito dessa discussão é nova, embora a exigência seja colocada por lei, mas nos cursos de formação em si nós não somos formados pra lidar com isso, a gente está aprendendo a lidar muitas vezes com a prática. Eu penso que essa discussão na Psicologia está muito mais avançada... então ela poderia ajudar o professor nesse sentido de orientação... como trabalhar com esse aluno de forma que, de fato, ele fosse incluído e não ficar solto dentro da escola.” (D4)

Verificamos, por meio das entrevistas com as psicólogas dos CA, demandas significativas de apoio por parte dos professores para lidar com as questões que surgem no trabalho com essas crianças e com o grupo em que estão inseridas. Nessas solicitações dirigidas aos psicólogos e à equipe pedagógica, os professores expressam suas necessidades reais, por não se sentirem devidamente preparados e amparados para lidar com essas novas exigências, mesmo com o alto nível de qualificação que possuem em suas áreas de formação. Nos CA, em que há o profissional responsável pelo AEE ou mesmo equipe multiprofissional para dar apoio a essa frente de trabalho, o psicólogo escolar não se sente sozinho para assumir essa demanda e ressalta a importância do trabalho em equipe.

Constatação semelhante ao que foi identificado na presente pesquisa, também foi alcançada por Souza e Silva (2009) em relação ao tema da inclusão escolar de estudantes com deficiência como uma demanda recorrente à atuação do psicólogo escolar tanto em São Paulo (23,23%), quanto em Minas Gerais (33,33%).

Os trechos apresentados ao longo dessa seção, bem como a síntese das demandas contida nos Quadros 4.1 a 4.6, contam o quanto o psicólogo dos CA têm tido de responder a

diferentes demandas e a multiplicidade de papéis que tem assumido em sua atuação. Nesse sentido, concordamos com M. P. R. de Souza (2010a) que defende a seguinte posição:

Assim, ao mesmo tempo em que é importante dizer que o trabalho do psicólogo deve procurar abarcar a todos os envolvidos no processo de escolarização, o que é um dos consensos das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Escolar e Educacional contemporânea, por outro lado, é preciso problematizar até onde pode ir sua contribuição. (M. P. R. de Souza, 2010a, p. 122)

Na perspectiva de uma atuação crítica por parte do psicólogo defende-se o movimento de questionar as demandas que surgem no cotidiano do trabalho, de modo que não sejam nem aceitas, nem negadas, mas pensadas com aqueles que nos trazem suas preocupações, como aponta Patto (1999). Localizamos nos depoimentos abaixo a experiência dos psicólogos a cerca da forma como passaram a lidar com as demandas da instituição:

As pessoas têm mais a visão do psicólogo clínico e muitas vezes confundem o psicólogo clínico com o psicólogo escolar, tanto que na escola a gente se deparava com essas dificuldades. Às vezes as pessoas vinham querendo que a gente fizesse um atendimento emergencial, de demandas de alunos, às vezes até confundindo a área de saúde, de atendimento emergencial, ‘o menino caiu, manda pra Psicologia!’ A gente tinha que... saber separar as demandas, de saber falar e colocar limites também, ao mesmo tempo que a gente estava construindo essa atuação. (P2)

Pensando na nossa equipe que eu conheço a história e sei que foi uma luta, que a gente foi desenvolvendo projetos, nós buscamos fora, e também com professores do Ensino Superior, cada um foi fazendo o possível e a instituição foi respondendo também àquilo que a gente ia propondo e a gente trabalhando conforme algumas demandas que vinham, mas chegou um determinado momento em que a gente disse: “Espera aí!” E começou a definir as demandas. Algumas demandas a gente começou a falar “Não, isso aqui não é da Psicologia! Isso é da Psicologia!” (Grupo Focal)

Dos depoimentos anteriores, podemos apreender alguns aspectos essenciais em direção à consolidação de um trabalho que pretende contribuir com o coletivo da escola. O primeiro deles se refere à importância de se considerar a história de cada grupo, dos sujeitos singulares e da instituição na qual estão inseridos. A dimensão histórica nos remete à importância de situarmos no presente o processo que se consolidou ao longo do tempo, por meio de diversos participantes, de suas lutas e conquistas, das finalidades de suas atividades, as quais estiveram condicionadas a determinações econômicas, sociais e políticas.

Em relação aos mesmos depoimentos, ressaltamos a importância de um trabalho que envolveu os psicólogos da equipe, os professores do Ensino Superior e os diversos atores da instituição, em um movimento dialético, construído por lutas, embates e também por

concessões por parte dos envolvidos. Nesse processo, o psicólogo se encontrava diante de demandas variadas e foi preciso definir quais delas se aproximavam das concepções que tinham sobre o trabalho de Psicologia Escolar. Para algumas demandas foi preciso dizer “não”.

M. P. R. de Souza (2010a) nos alerta para que, ao invés de responder prontamente às demandas, torna-se fundamental ao psicólogo escolar “transformá-las em um ponto de partida para a investigação do contexto no qual essas demandas são produzidas” (p. 145). Para tal, torna-se essencial que eles se aproximem dos diferentes agentes da escola por meio de diálogos, embates e reflexões compartilhadas, como podemos constatar a seguir:

Eu considero que tenho autonomia pra realizar meu trabalho e já não sinto mais que fico à mercê da demanda da instituição, especificamente do que a direção ou do que o professor entendem que eu deva realizar. Mas eu acho que isso foi construído, também nessa relação cotidiana. Eu penso também que nós conseguimos, de certa forma, respeito... um certo reconhecimento. (P6)

Nesse sentido, acreditamos que a consolidação de uma atuação predominantemente crítica em Psicologia Escolar envolve todos os atores que compõem o coletivo da escola e não se reduz à assunção de uma postura crítica apenas por parte do psicólogo, embora ele seja elemento indispensável, uma vez que os diversos fatores que interferem no processo de escolarização, juntamente com seus agentes, condicionam a *práxis* do psicólogo e produzem efeitos determinantes no processo educacional construído. Por se tratar de um processo que se constitui historicamente pelo coletivo da instituição, torna-se indispensável realizar trocas, diálogos e reavaliações constantes no decorrer desse percurso, construindo espaço para questionamento daquilo que muitas vezes se encontra naturalizado no contexto escolar.

4.2.4 Organização e desenvolvimento do trabalho do psicólogo: práticas e concepções

Os espaços institucionais onde se encontram as psicólogas participantes da pesquisa, bem como sua composição foram apresentados no item 4.2.1 desse capítulo e demonstrou diferentes configurações de acordo com as especificidades de cada escola. O que verificamos como ponto comum é o fato de que todas estão inseridas em equipes e, nessa perspectiva, procuram realizar suas funções como psicólogas escolares juntamente com outros profissionais, evidenciando semelhanças e diferenças no modo como desenvolvem o trabalho.

Semelhanças, sobretudo, no que tange às práticas da maioria das psicólogas voltadas para os diferentes segmentos, com foco na instituição educativa como um todo em uma tendência de atuação predominantemente institucional (Souza, 2010a). Diferenças quanto às singularidades de cada psicóloga, às relações estabelecidas no grupo de que fazem parte, às concepções e propostas, às especificidades do nível de ensino com que trabalham e também em relação ao cargo ocupado – técnico ou docente. Outras semelhanças e diferenças poderiam ser evidenciadas, mas optamos por apresentá-las sem a preocupação de estabelecer paralelos entre as práticas dos profissionais, uma vez que as diferenças existem até quando são realizadas pelo *mesmo* profissional, com o *mesmo* grupo e em um *mesmo* formato de proposta. Paradoxalmente, isso nos leva a crer que de “mesmice” a atuação do psicólogo escolar não tem nada! Passemos à compreensão desses processos, iniciando pela síntese das práticas e atividades realizadas, conforme apresentadas pelas psicólogas participantes da pesquisa, no Quadro 4.7.

Quadro 4.7 – Síntese das práticas e atividades realizadas pelas psicólogas entrevistadas

Acompanhamento ao processo de desenvolvimento, ensino-aprendizagem, adaptação escolar e questões comportamentais dos alunos (Individual ou coletivo).
Orientação ao aluno em relação ao processo educacional abarcando questões: do processo ensino-aprendizagem, afetivo-emocionais, relacionais. Ocorrem em espaços coletivos de discussão ou individuais, de acordo com a especificidade.
Realização de oficinas psicoeducacionais com grupo de alunos para trabalhar aspectos referentes à: aprendizagem – alfabetização; leitura/escrita/raciocínio lógico-matemático; estratégias de aprendizagem; questões afetivo-emocionais, relacionais.
Realização de intervenções em sala de aula (contínuas ou pontuais) – atividades em grupo com os alunos com ou sem a presença do professor, em função de demandas identificadas pelo(s) professor(es)/ alunos/ psicólogo / coordenador pedagógico ou outros profissionais/ no decorrer dos fóruns de avaliação em grupo (assembleias)/ reuniões coletivas.
Planejamento de atividades e elaboração de recursos para realização das propostas dirigidas aos diversos segmentos.
Avaliação psicoeducacional – envolve todos os segmentos: aluno, família, professores, direção e profissionais externos, quando necessário.
Trabalho de inclusão escolar:
f) acompanhamento dos alunos com deficiência.
g) apoio aos estagiários no que tange ao trabalho com os alunos com deficiência ou com dificuldades no processo de escolarização.
h) discussão sobre o trabalho e apoio aos professores, familiares e outros profissionais internos e externos à escola relacionados aos alunos com deficiência ou com dificuldades no processo de escolarização.
Relação família-escola – trabalho com as famílias por meio de projetos de extensão ou outros encontros periódicos para discussão de temáticas relacionadas ao processo de formação dos alunos e questões pertinentes à relação entre educação e sociedade.
Visitas domiciliares com ou sem a participação de outros profissionais da escola (eventualmente).
Modalidades de reuniões realizadas com os professores:
Reuniões de diálogo – coordenação de reunião com professores para discussão de práticas pedagógicas, de questões referentes às turmas de alunos, relação professor-aluno, desenvolvimento e aprendizagem de alunos, formação de professores em serviço, participação na elaboração de propostas pedagógicas, reestruturação do trabalho em equipe, discussão sobre aspectos político-administrativos e outras demandas. Estas reuniões são institucionalizadas e ocorrem em caráter semanal.
Reuniões pedagógicas com a equipe de professores – reuniões pedagógicas em que se discutem vários

aspectos do trabalho pedagógico (psicólogo participa como membro do grupo e não como coordenador). Reuniões individuais com professores para discutir questões específicas relacionadas ao trabalho com os alunos, com o grupo de professores, gestão, famílias e outros.
Trabalho de suporte ao professor: presencial, com o professor e as crianças em sala de aula; troca de ideias sobre atividades que o professor realiza em sala de aula, projetos, etc.
Apoio a funcionários/ corpo técnico da escola em relação a questões institucionais, relacionais e/ou, eventualmente, questões particulares.
Realização de reuniões com direção visando: a) assessorar os gestores da escola nos processos de reflexão, discussão, enfrentamento e tomada de decisões acerca de questões presentes no cotidiano escolar. b) participar dos processos de avaliação e análise da instituição.
Registros técnicos: Elaboração de relatórios (reuniões, avaliações, oficinas, conselho de classe, encaminhamentos e outros); elaboração de laudo para Conselho Tutelar; elaboração de relatórios para fins de progressão na carreira. Elaboração de Planos de Trabalho (individuais e coletivos) abarcando as atividades do psicólogo escolar. Elaboração de Relatório de Atividades relacionadas ao Plano de Trabalho (anual).
Intercâmbio com outros profissionais/ serviços externos à escola: Contato com profissionais da comunidade que acompanham alunos da escola, bem como com órgãos como Conselho Tutelar, Ministério Público; assessorias com profissionais externos à escola.
Participação em/ contribuição para as atividades da equipe, núcleo ou setor onde está inserido e entre equipes do CA: Reuniões de área (semanais) – no próprio setor/núcleo/serviço/área de conhecimento/departamento que o psicólogo faz parte na instituição para discussão de questões administrativas e educacionais. Discussões entre os profissionais da equipe sobre questões relacionadas à escola, aos alunos, aos professores, aos familiares, à gestão envolvendo o processo educacional. Reuniões com coordenação pedagógica para discussão de questões envolvendo o processo ensino-aprendizagem e planejamento em conjunto de estratégias de ação. Reuniões envolvendo equipes de trabalho – reunião de ciclo com professores, coordenação e demais profissionais que trabalham com o ciclo (Ed. Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA). Coordenação das ações da equipe multiprofissional em relação ao trabalho com os alunos com deficiência e com dificuldades no processo de escolarização.
Apoio e participação nas atividades político-pedagógicas e administrativas da instituição: Participação no cotidiano escolar , incluindo situações emergenciais; apoio aos professores, aos alunos, às famílias. Participação do processo de enturmação, remanejamento de alunos, conselhos de classe ao final das etapas de avaliação. Coordenação de fóruns ou assembleias para avaliação qualitativa, envolvendo alunos e professores. Participação na construção do PPP juntamente com os demais atores da escola. Participação na elaboração do regimento da escola, em comissão para esta finalidade. Planejamento de projetos e atividades pedagógicas em conjunto com professores e equipe pedagógica. Participação em eventos da escola Participação e Representação da Área em reuniões de Colegiado/ Conselho Escolar/ Conselho Pedagógico e Administrativo/ Comissões internas do CA – avaliação, carreira, currículo e outros temas.
Supervisão de Estágio a) Estágio em Psicologia: estagiários participam do trabalho com o psicólogo e são orientados pelos psicólogos da escola em relação às frentes de trabalho das quais participam. b) Estágio em outras áreas de conhecimento: estagiários desenvolvem ações no ensino com crianças da Educação Infantil e são supervisionados pela psicóloga escolar (Graduandos da Pedagogia, História, Geografia, Ed. Física, Artes, Fonoaudiologia e outros cursos da universidade). c) Estágio com supervisão conjunta do psicólogo e professor orientador do Ensino Superior: a orientação do Estágio ocorre com a participação conjunta dos estagiários, do psicólogo supervisor de estágio que os acompanha no CA e do professor orientador proponente do Estágio no ensino superior.
Projetos de Extensão (em escolas e instituições educativas da comunidade) envolvendo profissionais da escola, estagiários e/ou parcerias com o Ensino Superior Projeto de Formação de professores da rede estadual e/ou municipal Projetos de integração família-escola Projetos de Inclusão Escolar Projeto de orientação profissional em escolas estaduais de Ensino Médio Projeto sobre relações de gênero com adolescentes

Projeto Ações Solidárias
Projetos de Pesquisa internos à escola ou com o Ensino Superior Projeto sobre Indisciplina na escola Projeto sobre Potência, Gênero e Sexualidade Projetos de mestrado e de doutorado das psicólogas envolvendo o CA
Atividades de Formação Participação em grupos de estudos Participação em eventos ou atividades acadêmicas Participação em eventos científicos nas áreas de Psicologia e Educação: reuniões, encontros, simpósios, seminários, congressos com/sem apresentação de trabalhos Participação nos SICEAS e Feiras dos Colégios de Aplicação
Outras atividades Participação em aulas no Ensino Superior – relatos de experiência, discussões temáticas Participação em comissões de organização de eventos científicos na área de Psicologia Escolar e Educacional Ministrar disciplinas de Curso de Educação a Distância promovido pelo Centro de Educação da universidade. Coordenação de concursos e participação em bancas de processo seletivo e de concurso público para docentes da Área de Psicologia Escolar e de outras áreas de conhecimento no CA. Participação em bancas de avaliação de TCC, de atividades profissionais para progressão na carreira Produção bibliográfica de artigos científicos, capítulos de livros, organização de livros Parecerista em revistas (produzidas pelos CA e outras instituições) Orientação de iniciação científica discente – Ed. Infantil e Ensino Fundamental, alunos da graduação

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos o Quadro 4.7, deparamo-nos com uma variedade significativa de atividades desenvolvidas pelas psicólogas entrevistadas, envolvendo os diversos segmentos da escola, assim como práticas mais específicas do contexto dos CA como, por exemplo, a participação em atividades de Ensino, Pesquisa e de Extensão, Supervisão de Estágio e de representatividade em instâncias deliberativas como Coordenação da Área ou órgão em que o psicólogo está inserido na instituição, Conselho Pedagógico e Administrativo, Conselho Colegiado e outros.

Com o intuito de favorecer maior aproximação com o modo pelo qual as psicólogas desenvolvem suas práticas, bem como as concepções subjacentes, procuramos trazer exemplos de situações, os quais expressam alguns dos caminhos trilhados no exercício de suas funções.

Nos diálogos com as psicólogas, pudemos constatar que a **organização de cada equipe** no formato em que se encontra atualmente sofreu mudanças ao longo do tempo, em função de alguns fatores por elas relatados, sendo os principais: afastamento de profissionais para qualificação ou licença; exoneração de uma psicóloga que trouxe prejuízo em relação à perda dessa vaga para o CA; períodos em que a equipe ficou reduzida, sem contratação de profissionais substitutos, por falta de vagas; de outro lado, a contratação de substitutos que implicou em reorganização do trabalho da equipe; mudança na configuração da equipe em função de questões político-administrativas e reestruturação da organização escolar.

Ao longo das mudanças citadas acima, cada profissional buscou construir sua prática, com base nas experiências existentes na escola ou na conciliação entre as expectativas da escola e as possibilidades de estruturação do trabalho, em consonância com sua respectiva formação e contribuição dos demais profissionais da equipe. Como verificamos no início deste capítulo, há profissionais que ingressaram há mais tempo nas suas respectivas instituições e que já têm uma história construída no CA. Outras ingressaram mais recentemente e ainda se encontram em fase de (re)estruturação de uma proposta, com experiências distintas. Uma das entrevistadas registrou na história do CA suas contribuições como psicóloga e, em função de o contrato de trabalho ser em caráter temporário, leva consigo o aprendizado dessa vivência.

Das respostas das psicólogas, observamos que todos os CA em que essas profissionais atuam já tiveram experiências anteriores com outros psicólogos, os quais nem sempre ocupavam cargo de psicólogo, mas desempenhavam esta função, exemplificado nos relatos a seguir:

Quando eu entrei, os psicólogos que eram então orientadores, dois deles foram lá e me fizeram passagem de várias coisas e foi muito positivo porque imagina você recém-chegado a um lugar? (P3)

Quando eu cheguei, as coordenadoras me explicaram um pouco como era o CA, me mostraram o CA, já tinha antes de mim uma pessoa que exercia a função de psicólogo, mas que não era contratada como psicólogo. Então as pessoas já tinham uma expectativa para o trabalho do psicólogo escolar e, nessa expectativa, tinha o trabalho com a coordenação do projeto de inclusão. (P1)

Pelo exposto nos trechos acima, observamos que a “herança” sobre a atuação do psicólogo no CA nem sempre foi transmitida diretamente pelo profissional veterano ao ingressante. Nas situações em que não foi possível o contato com os psicólogos anteriores, essas experiências foram transmitidas por outros profissionais que atuam na escola. De modo geral, as psicólogas expressaram importância fundamental desse resgate da história da Psicologia Escolar no CA em que ingressaram.

Em relação ao **desenvolvimento do trabalho**, notamos que as psicólogas procuram realizar suas práticas contemplando todos os níveis de ensino oferecidos pela instituição, havendo variação na divisão e distribuição de funções de acordo com a quantidade de profissionais que compõem as equipes. Na equipe constituída por cinco psicólogos, os profissionais se organizam por níveis de ensino ou mesmo por anos de ensino dentro do mesmo nível, responsabilizando-se pelas ações voltadas para os diversos públicos da escola

referentes aos anos e/ou níveis que assumem. Para exemplificar, o psicólogo que assume o trabalho das séries finais do Ensino Fundamental desenvolverá seu trabalho, principalmente, com todos os segmentos envolvidos nesse nível de ensino, além das atividades institucionais e da própria equipe, que envolvem a escola como um todo.

Observamos que a forma predominante de **organização e desenvolvimento das práticas em Psicologia Escolar** assumida pelas participantes se orienta pelos diferentes **segmentos**, a saber: **alunos, professores, pais e/ou membros da família, estagiários, direção e outros profissionais** da instituição, os quais foram apresentados no item 4.2.2. Outro aspecto relevante na definição das práticas refere-se às especificidades dos **níveis de ensino**. Assim, questões que comparecem na Educação Infantil divergem qualitativamente de demandas do trabalho com Ensino Médio, por exemplo.

Desta forma, as psicólogas escolares procuram **organizar** suas atividades contemplando as **demandas** dos diferentes **segmentos** expressas nas especificidades dos **níveis de ensino**, avaliando-as e traduzindo-as em propostas consonantes com as possibilidades de cada instituição e de cada profissional, além do modo como compreendem as finalidades de sua atuação.

No entanto, pudemos constatar que alguns profissionais também organizam suas frentes de trabalho por meio de **projetos**, principalmente de **Ensino e Extensão**, e em menor proporção pelos projetos de **Pesquisa**, reafirmando predomínio do caráter prático dessa atuação em relação às atividades formativas de pesquisa.

Quando eu entrei no CA... eu me deparei com um outro formato de trabalho... faltavam profissionais e estava num momento muito complicado da instituição. Na época, pra poder minimizar essas dificuldades, porque as demandas para o trabalho eram muito grandes, fomos tentando montar projetos, pra poder organizar esse trabalho, e aí contamos com a ajuda do Instituto de Psicologia, pra que a gente pudesse pensar numa proposta que, dentro daquele quadro de profissionais que a gente tinha na escola, pudesse conseguir abarcar tanta demanda... elaboramos projetos de ensino, pesquisa e extensão. (P6)

Constatamos, pelo trecho da psicóloga, a necessidade que o grupo sentiu em buscar apoio em alguns professores da área de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da universidade em que o CA está inserido, visando apoio na estruturação do trabalho de Psicologia na escola, o qual se encontrava caótico, em meio ao excesso de demandas e à falta de profissionais para compor a equipe de profissionais à época de seu ingresso na instituição

De forma semelhante ao que foi dito, M. P. R. de Souza (2010a) constatou que alguns serviços das Secretarias Municipais de Educação de São Paulo em que os psicólogos estão

inseridos contaram com a assessoria da universidade (USP e UNESP) para a estruturação do trabalho, reafirmando a importância dessa aproximação.

Entendemos que a troca entre profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior inseridos na universidade representa importante estratégia de articulação entre duas instâncias que compartilham da mesma estrutura, a universitária, aspecto que será aprofundado mais adiante, no Eixo Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior.

Esta forma de estruturação do trabalho, por meio de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, pautada no modelo universitário, na concepção das psicólogas que conseguem organizar algumas práticas nesse formato, favorece o alcance de vários objetivos em torno de uma proposta mais ampla de atuação. Exemplo dessa forma de organização por projetos foi mostrado por uma psicóloga ao referir-se a um projeto em Inclusão Escolar idealizado por ela e demais parceiros de equipe. Nesta proposta, articulada com os demais participantes, é possível envolver alunos com e sem deficiência, estagiários, professores, gestão da escola, família e até profissionais da comunidade, por meio do desenvolvimento de atividades de Ensino e Extensão.

Além disso, há uma infinidade de possibilidades a que os profissionais inseridos na estrutura universitária têm acesso, como a inscrição de seus projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão nos órgãos competentes da universidade, os quais podem viabilizar, por meio das agências de fomento, recursos como aquisição de equipamentos, materiais, bolsas de monitoria e de iniciação científica, publicação de livros, dentre outros. Ao visualizar tais oportunidades e a elas recorrer, as psicólogas expressam compreensão ampliada acerca da sua atuação em um contexto de Educação Básica imersa na Educação Superior, buscando rupturas com os muros da escola e maior alcance da concretização de suas práticas profissionais.

Exemplos de experiências representativas desse movimento também foram relatados por algumas psicólogas por meio da realização de Projetos de Extensão voltados para a *formação continuada de professores* da rede pública municipal e estadual, *integração família-escola*, *orientação profissional* em escolas estaduais de Ensino Médio, *inclusão escolar* e também pela experiência de participação conjunta com docentes do Ensino Superior em projetos de pesquisa envolvendo o CA, além das próprias pesquisas desenvolvidas pelas profissionais em seus cursos de Mestrado e Doutorado. O investimento ainda escasso em atividade de Pesquisa, que pode ser identificado como não prioritário nas atividades das psicólogas, pode ser entendido pelo caráter pragmatista que a atuação assume, o que requer contínua revisão das finalidades a que se propõe. Não podemos desconsiderar, ainda, que o engajamento em atividades de pesquisa requer do pesquisador uma grande variedade de ações

destinadas à consecução dos objetivos do estudo, o que implicaria em destinação de carga horária de trabalho das profissionais para esta finalidade, na maioria das vezes impraticável, em função das várias funções assumidas pelas psicólogas.

Duas das psicólogas mencionaram a intenção de desenvolver pesquisa longitudinal com os educandos (desde o ingresso até a saída), para investigar quais são os processos de formação e até de humanização que a escola promove ou não ao longo do desenvolvimento desses alunos. Vale lembrar que uma das características dos CA é que a grande maioria dos alunos ingressa na escola nos primeiros anos de escolarização oferecidos pela instituição e permanece ao longo de seu processo de desenvolvimento, desligando-se da escola no período de conclusão do nível de ensino oferecido, geralmente o 9º ano do Ensino Fundamental ou 3º ano do Ensino Médio.

Uma das psicólogas compartilhou sua experiência de organização de muitas das atividades que realiza no CA em torno do projeto de Inclusão Escolar, em que também assumiu a função de coordenadora durante um período. Este é desenvolvido em conjunto com professores do Ensino Superior, incluindo a orientação de estagiários:

Eu fui me inserindo nas atividades e aos poucos assumindo a coordenação desse projeto de inclusão... ele organiza uma equipe multidisciplinar porque a ideia é fazer reuniões pra dar apoio pro trabalho do professor e do estagiário em sala de aula, quando tem crianças com deficiência ou uma outra necessidade educacional especial... o projeto na verdade funciona a partir da demanda pedagógica... No Projeto Político Pedagógico do CA o princípio inclusivo está presente, não só em relação às crianças com deficiência, mas em relação à convivência de forma geral. (P1)

Em relação ao processo de inclusão das crianças com deficiência no CA, a psicóloga P1 explicou que as discussões são feitas primeiramente na equipe multidisciplinar que trabalha mais diretamente nesse projeto (profissionais das várias áreas, professores, estagiários e outros). Os profissionais discutem como está o processo de inclusão na escola, quais são as necessidades de adaptação da escola e o que precisa ser feito para melhorar a qualidade do ensino destinado a esse público, o envolvimento da família no processo, o trabalho com os estagiários, dentre outros.

Além das questões relacionadas à Inclusão Escolar, outras frentes de trabalho surgem em função das especificidades dos níveis de ensino, conforme apontado anteriormente e ilustrado pelo relato da psicóloga que trabalha com Educação Infantil:

Às vezes aparecem questões de como mediar as situações com as famílias. Os professores identificam algo que está interferindo, eles querem ter uma conversa junto com a família,

sobre rotina, limites... Eles geralmente chamam alguém da coordenação, ou eu pra estar junto nessa conversa. Aparecem bastantes questões de limites, de sexualidade das crianças, que às vezes a gente discute um pouco como intervir, situações de expressão da sexualidade infantil em sala de aula... por exemplo, a situação da mordida aparece em vários semestres... necessidade de uma conversa com a família, uma necessidade de ajudar o profissional [professor] a mediar isso com as crianças, para que os estagiários também tenham uma atitude de mediação... pra entender que não é uma coisa da criança má que morde, porque faz parte do desenvolvimento infantil e mediar isso de uma forma adequada. (P1)

Observamos, ainda, outras formas de organização do trabalho por parte das psicólogas entrevistadas. Uma delas é a **delimitação do trabalho a determinados segmentos** que será foco da sua atuação. Na tentativa de atender à grande demanda por parte da instituição em relação a questões de ordem individual dos alunos, como dificuldades no processo de escolarização e questões comportamentais, há um predomínio dos atendimentos às famílias, aos alunos com queixa escolar e reuniões com os professores para discussão dos casos.

Quando eu entrei, tive que atender muito os alunos. A gente atende muitas famílias por dia e pra atender essa demanda uma orientadora [orientadora educacional] é muito complicado... Mas o que a gente faz? Faz muito atendimento, eu atendo bastante com as orientadoras e com a assistente social, ou só com a assistente social, enfim, depende do caso, a gente faz o acolhimento e encaminhamento. O que é mais difícil na escola, em relação ao papel do psicólogo é de realmente tirar do individual e ir para o coletivo, é algo que tem muito mais resistência dos professores, pra gente conseguir organizar esse espaço [da Psicologia] no espaço escolar mesmo. (P3)

Estudiosos da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva histórico-crítica consideram que o trabalho do psicólogo escolar tradicional tem como principal objetivo atender aos alunos e seus pais ou responsáveis, realizar avaliações psicológicas com modalidades de atuação mais individualizantes, pautadas em um modelo clínico de atuação e, ainda, fazer encaminhamentos para outros atendimentos clínicos (Angelucci, 2007; Machado & Souza, 1997).

Encontramos trechos das entrevistas que apontam para a identificação crescente de crianças com queixa de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros transtornos no espaço escolar.

Então, é uma aluna que realmente precisa ser medicada, para o quadro depressivo. As questões de Transtorno de Déficit de Atenção, que tem se multiplicado. A gente vê que parece que isso é um fenômeno da atualidade. (P4)

Eu atendo muito as famílias, a gente tem uma realidade que eu acredito ser geral, a gente tem muitas crianças em acompanhamento psicológico, psiquiátrico, muita criança tomando medicação, bastante assim, então eu converso muito com os profissionais, com os psicólogos, neuros, psiquiatras, isso basicamente, mas atendo bastante família. Normalmente os casos

dos transtornos, sou que eu atendo, atendo junto com a orientadora, 90% dos casos eu atendo junto com a orientadora ou com a assistente social. (P3)

Em momento posterior, a mesma psicóloga pondera:

A gente tem um menino autista, com déficit de atenção a gente tem alguns... tem aqueles que dizem assim “Ah, todo mundo tem déficit de atenção?”, mas realmente tem uns casos bem característicos e que exigem uma atenção diferenciada até no planejamento de aula. (P3)

Por meio dos relatos das psicólogas, constatamos o predomínio de uma concepção que considera o aumento dos diagnósticos de transtornos como o TDAH como um fenômeno da atualidade isento de questionamento, cujos problemas são situados nas pessoas. Em uma escola em que a cada dia cresce o índice de crianças avaliadas, encaminhadas e diagnosticadas como portadoras de supostos transtornos, caberiam investimentos em estratégias de enfrentamento aos processos de medicalização na escola e na sociedade, buscando a superação de paradigmas que reforçam o viés da patologização. Nesse sentido, entendemos que o psicólogo escolar que se fundamenta em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional assume posturas que contrapõem a lógica individualizante de compreensão dos fenômenos que interferem no processo de escolarização.

Eidt e Tuleski (2007) consideram a tendência em naturalizar problemas de ordem social por meio do interesse cada vez mais crescente pelo desenvolvimento de estudos do cérebro e dos avanços da genética. Nesse sentido, afirmam:

Essas práticas evidenciam um processo de alienação vigente na própria ciência, na medida em que alguns pesquisadores e profissionais desconsideram os múltiplos fatores que têm determinado o surgimento de novas doenças – ou o aumento vertiginoso de patologias já conhecidas – deslocando o foco de análise de questões sociais, econômicas e educacionais, unicamente para o plano individual e orgânico. (Eidt e Tuleski, 2007, p. 232)

Embora nos trechos apresentados pela profissional P3 haja uma proposta de envolvimento dos vários segmentos e a intenção de ampliar a leitura da queixa escolar por meio da participação de outros profissionais, o que consideramos um avanço, a centralidade do processo permanece muitas vezes nas “dificuldades dos alunos”, conforme constatado também em outra pesquisa sobre a atuação do psicólogo (Tada & Costa, 2014). Os atendimentos aos alunos e pais ou membros da família evidenciam que o foco da atuação profissional continua sendo o aluno, o que aponta para a necessidade de maior investimento nos encontros que favoreçam questionamentos dessas demandas e das práticas a elas

destinadas, bem como em fundamentação teórica que respalde uma prática crítica, cujo foco de atuação é o processo de escolarização.

Ao eleger os segmentos família e alunos como prioritários em sua atuação na escola, a psicóloga reconhece que sua participação junto aos professores se dá mais no sentido de troca de ideias, discussões sobre as dificuldades dos alunos, em um movimento que requer muito investimento em busca de rupturas com esse modelo clínico de atuação, o que necessariamente implica em mudança de concepções, conforme ilustrado a seguir:

Se você vai falar com eles [os professores] sobre os alunos tudo bem! Mas pra gente pensar a prática, pensar em algumas estratégias é bem complicado. A gente está tentando, porque é muito mais efetivo, do que ficar atendendo um caso por vez, é enlouquecedor pra gente, de tentar dar conta da demanda da escola. (P3)

Pelo trecho acima, constatamos, assim como indicam os resultados de pesquisa de Rossi e Paixão (2006), que a representação do psicólogo escolar por parte dos professores é a de um profissional de ajuda que escuta, apoia, orienta em relação aos caminhos a percorrer, do qual se esperam soluções imediatas e mágicas. O movimento institucional de dirigir ao psicólogo tais demandas e deste, por sua vez, em respondê-las prontamente, repete uma postura alienante e, nesse sentido, perdem-se oportunidades de questionar o funcionamento da escola e essa tendência médico-clínica predominante que precisa ser repensada. Contudo, pelos relatos apresentados, assim como M. P. R. de Souza (2010a), destacamos o esforço por parte da psicóloga em tentar mudar o olhar e a compreensão do professor sobre o papel do psicólogo na escola, bem como as funções a ele relacionadas.

Além disso, as entrevistadas informaram sobre a realização de acompanhamento ao processo educacional dos alunos em conjunto com outros profissionais, por meio de **atendimentos individuais e em pequenos grupos** quando se fazem necessários, em espaço/tempo diferente da sala de aula. Frequentemente as psicólogas estão em **contato com os professores**, para discutir questões referentes às turmas ou a alunos que estejam demandando alguma atenção específica. O mesmo ocorre na troca com os orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, assistentes sociais e outros profissionais, além do trabalho realizado com famílias.

Em experiência de estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional realizada junto a professores da rede pública, resguardadas as especificidades da situação relatada, Galdini e Aguiar (2003) destacaram algumas questões encontradas no trabalho, como a necessidade de acolhimento e de responsabilização do professor, as quais também apareceram no contexto da

presente pesquisa. Por acolhimento, as autoras compreendem a disponibilidade para ouvir o grupo e se aproximar do que sente, do modo como explica os fatos vivenciados, os pressupostos que orientam as ações, para que as psicólogas pudessem explicitar as contradições vividas e construir juntamente com as professoras algumas alternativas de atuação.

A prática do acolhimento perpassa o trabalho das psicólogas escolares nos CA em situações distintas e também com os diferentes segmentos, sobretudo com os professores, famílias, alunos e, em menor frequência, com funcionários. Ao serem solicitadas, ou mesmo em propostas iniciais de trabalho destinadas aos referidos segmentos, as profissionais expressaram necessidade de ouvir as pessoas, para então problematizarem as demandas e definirem juntas, ou mesmo envolvendo outros profissionais da escola, os próximos passos em direção à superação do que foi apresentado.

É interessante destacar que, nos CA, as psicólogas dispõem de espaço físico específico para realização dos **encontros com familiares, educadores, alunos, estagiários**, ou mesmo **atividades em pequenos grupos**, preservando as conversas de caráter confidencial. Embora alguns trechos mostrem que, em muitas situações, as conversas são interrompidas pela entrada de outras pessoas da escola, geralmente em busca do apoio do psicólogo para alguma situação emergencial, de modo geral, este espaço parece ser resguardado nos CA. Vale ressaltar que esses espaços não se configuram como gabinetes ou consultórios de atendimento clínico, em que as psicólogas aguardam sentadas à espera das queixas escolares. Ao contrário, são salas compartilhadas pelos profissionais da equipe e utilizadas para realização de práticas que requerem um local mais reservado para tais encontros, como orientação a alunos, pais ou professores e outras atividades.

Uma compreensão diferente da apresentada pela presente pesquisa foi apresentada por Tada et al. (2014) que constataram não haver salas específicas nas escolas para que as psicólogas possam realizar suas atividades. Uma das participantes da pesquisa referida considera que, ter uma sala para o psicólogo na escola, pode se tornar um empecilho, uma vez que exigiria a permanência por mais tempo dentro da sala, configurando uma atuação clínica e prejudicando uma leitura mais ampliada sobre o cotidiano escolar.

Entendemos que uma atuação crítica por parte do psicólogo escolar não se restringe a ter ou não ter espaço físico na escola para a realização de sua prática. Concordamos que a sala para atendimento psicológico na escola nos moldes tradicionais possa, de fato, configurar uma prática clínica e contribuir para a perpetuação dessa representação acerca da atuação do psicólogo no contexto escolar. No entanto, todos estes aspectos se inter-relacionam com as

concepções do psicólogo sobre Psicologia, Educação e, sobretudo, Psicologia Escolar, que vão favorecer ou não a assunção de um posicionamento crítico diante das demandas, culminando na autonomia por ele conquistada perante a instituição escolar.

Recorremos a Tanamachi e Meira (2003), ao ressaltarem que as questões referentes ao trabalho do psicólogo não podem ser pensadas de forma desvinculada do contexto em que constroem suas propostas:

As maneiras pelas quais os psicólogos constroem suas propostas de trabalho estão sujeitas a uma multiplicidade de fatores que se relacionam, por um lado, aos seus posicionamentos filosóficos, teóricos e metodológicos e, por outro, à política educacional das instituições e às expectativas construídas em relação à ação da Psicologia, que em geral se traduzem por solicitações de trabalho de diagnóstico e atendimento de casos individuais considerados problemáticos (Tanamachi & Meira, 2003, p. 59).

Nesse sentido, entendemos que os CA, ao resguardarem espaços físicos para a realização de atividades que requerem sua utilização, demonstram reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelos psicólogos e outros profissionais que deles compartilham, cabendo principalmente a eles a responsabilidade de questionar e explicitar tanto a função, quanto as finalidades implicadas nessas práticas.

Outro aspecto apresentado nas falas é a **realização de registros** relacionados às ações envolvendo os alunos, familiares e profissionais da educação. Alguns psicólogos mencionaram adotar a prática de elaboração de relatórios como algo contínuo em seu trabalho, com a finalidade de facilitar a continuidade das ações desenvolvidas, de repensá-las, e de servir como informações acerca do que foi realizado, caso outros psicólogos venham a assumir posteriormente esta frente de trabalho. Preocupação semelhante foi demonstrada pelo grupo de professores com que uma das entrevistadas trabalha. O trecho abaixo se refere à percepção da psicóloga acerca da preocupação dos professores em relação ao registro da história escolar do aluno no CA:

Uma questão que sempre perpassava as discussões do grupo era a necessidade de pensar uma maneira de registrar, de fazer registro sobre o aluno, que abarcasse os registros de todas as áreas, onde pudesse ter contribuições de todas as áreas, que não fosse quantitativo, que fosse qualitativo, pra melhorar a comunicação entre as áreas. Pensando num menino que sai do primeiro ciclo e lá no final do 6º ano ele tem alguma questão e aí os profissionais começam a se dar conta da história de vida do menino, que a gente já estava careca de saber e sabendo de estratégias que poderiam ser adotadas e isso se perde. Existem vários exemplos disso na escola. E até... de substituto que vai embora e a história do menino some. E aí questões que poderiam ter sido acompanhadas, estratégias que foram legais com o aluno, que se mostraram efetivas se perdem. (P5)

Trata-se de aspecto importante a refletir: a questão do registro na escola. Até onde, o quê e como registrar? Considerando as especificidades da Psicologia, entendemos como um princípio ético de fundamental importância o sigilo profissional, evidenciando um cuidado necessário, e o dever do psicólogo ao “proteger a intimidade das pessoas, grupos ou organizações a que tenha acesso no exercício profissional” (CFP, 2005, p. 13). De outro lado, também compreendemos que registros acerca das intervenções realizadas no espaço da escola, em que há momentos de investigação e orientação junto ao aluno, família e professores não devem se embasar em um modelo clínico de atuação.

Acreditamos que um dos grandes desafios à área de Psicologia Escolar e Educacional é a criação de instrumentos e técnicas mais próximos às necessidades da atuação nesse campo específico os quais, por meio de avanços e desconstruções de modelos, podem propiciar novas formas de pensar e realizar Psicologia na educação sem, com isso, ferir condutas de sua responsabilidade. Estas se referem aos registros, encaminhamentos, aos formatos de atendimento, aos espaços a eles destinados no contexto educacional e a várias outras práticas contempladas ao longo do Eixo em questão. Importante retomarmos algumas questões, conforme explicitado no Capítulo 2 acerca dos indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica: *O quê? Para quê? Para quem? Por quê? Como?* Questões que podem se dirigir às práticas do psicólogo, no sentido de ampliar a compreensão dos fenômenos que se manifestam na escola e a alcançar maior clareza dos caminhos a realizar no exercício de sua função no âmbito educacional.

Nessa direção, ressaltamos a constatação, ou mesmo provocação, formulada por Lara (2013) em relação aos psicólogos escolares que pautam sua atuação em perspectivas críticas ao apontar a necessidade de “desenvolver intervenções diferenciadas do modelo tradicional de entrevistas que possam se utilizar do espaço da escola tal como ela se apresenta” (p. 81). Tudo indica que a própria área de conhecimento e de atuação esteja mais próxima de construir essas novas formas de fazer Psicologia Escolar. Se os questionamentos já se apresentam, isso nos leva a crer em possibilidades mais amplas de concretização de práticas inovadoras.

Outra forma de organização do trabalho desenvolvido pelas participantes da pesquisa foi percebida em decorrência de uma necessidade institucional. Em função do cargo de docente que a psicóloga ocupa, e conseqüentemente da carreira em que se enquadra, existe uma disciplina na grade curricular por ela assumida, conforme tratamos anteriormente no texto, no item 4.1.2. A profissional entra em sala de aula semanalmente para realizar atividades em grupo com os alunos, em que são trabalhadas diversas temáticas e, portanto,

suas atividades principais com esse segmento se dão nesse espaço, contemplando as atividades de Ensino, conforme ilustrado abaixo:

Em sala de aula, a gente tenta trabalhar nas turmas muito mais a dinâmica do grupo, a organização do grupo, seja para um estudo, para o desenvolvimento das relações, para orientação pros estudos, para entendimento ou discussão de algumas temáticas que a gente apresente e que eles também indicam. (P4)

Outras atividades são realizadas com os demais segmentos, levando em conta os níveis de ensino e demandas, além de possibilidades da psicóloga e da escola como um todo. A organização do trabalho de Psicologia Escolar nesse CA não se pauta por projetos, embora também realize atividades de Pesquisa e Extensão.

Constatamos, nas respostas de algumas participantes, a elaboração de um planejamento de trabalho anual proposto(s) pelo(s) psicólogo(s) escolar(es), em consonância com o trabalho de equipe, o qual apresenta em linhas gerais as diretrizes que norteiam a atuação, bem como a previsão de realização das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com possíveis formas de concretização das mesmas. O **Plano de Trabalho** expresso nos trechos a seguir é um documento produzido de modo geral por todas as áreas, equipes e setores da escola, para ser compartilhado institucionalmente, visando ampliar a leitura das intenções das propostas e de sua concretização ao final de cada ano letivo.

A gente tem a prática de fazer nossa reunião de área pra poder discutir o que está acontecendo nos diferentes segmentos, a gente faz o plano de trabalho e aí tenta sempre contemplar um projeto que é coletivo, em que a gente possa estar junto, mas existem as especificidades de cada segmento e aí a gente se diferencia. (Grupo Focal, grifos nossos)

Nosso plano de trabalho foi todo direcionado para que, já que tem a equipe toda, que a gente consiga trabalhar de forma integrada, sem separar tanto, até porque não dá pra separar. (P3)

Observamos que, embora façam parte de equipes, pelo fato de os psicólogos se responsabilizarem por determinadas etapas contempladas nos níveis de ensino (Ed. Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, séries finais do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos do Ensino Médio) o **planejamento e realização das atividades de cada psicóloga** ocorre de maneira independente, de modo que não há um planejamento comum ao trabalho cotidiano desenvolvido pelas profissionais. Isso não significa que não recorram uns aos outros, sejam psicólogos ou outros profissionais, para troca de experiências, realização de algumas ações em conjunto, ou para compartilhar ideias, recursos e referenciais bibliográficos que utilizam no cotidiano de sua atuação, como pode ser observado nos trechos abaixo:

E nem sempre a gente tem clareza do que os colegas fazem nos diferentes ciclos. Então, eu acho que a gente precisava afinar um pouco mais nesse sentido. Quando cada um faz as oficinas em seus grupos, são diferentes faixas etárias, mas “que recursos você utiliza? Eu estou partindo de qual referencial teórico pra fazer essa leitura, a compreensão desse aluno, dessa família, dessa abordagem?” Porque eu acho que isso seria bacana se a gente desse conta de fazer! Acho que a gente precisa avançar nesse aspecto. (Grupo Focal, grifos nossos)

Muitas vezes a gente procura os pares, se a gente está com alguma questão, algum problema pra resolver, um desafio, muitas vezes a gente se depara com situações que a gente não sabe como lidar, a gente conversa isso nas reuniões de área. Então, em questões mais específicas, minha interlocução é maior com os colegas que trabalham na faixa etária com a qual eu trabalho, mas questões mais gerais, eu geralmente sinto muita liberdade de colocar isso no grupo. Sempre que eu preciso, que sinto a necessidade de trocar ideia eu troco... tem essa facilidade, essa possibilidade, claro que não é a todo momento. (P2, grifos nossos)

Com relação às práticas que envolvem mais diretamente o segmento “alunos”, por meio de atividades ora individuais, ora coletivas, localizamos outras modalidades que se dirigem ao acompanhamento ao processo educacional, como **orientação ao aluno, oficinas psicoeducacionais, intervenções em sala de aula e avaliação psicoeducacional**. Elas ocorrem principalmente em espaços coletivos, mas também contemplam encontros individuais, de acordo com a especificidade da demanda, e envolvem tanto o **planejamento de atividades**, quanto a **elaboração de recursos** destinados à sua realização.

Em relação às **oficinas com os alunos**, foram identificados dois formatos diferentes: **oficinas psicoeducacionais** e **oficinas/intervenções em sala de aula**. Na primeira modalidade, os encontros são realizados no contra turno e contam com a participação de alunos que, na percepção do grupo de professores, requerem um trabalho diferenciado por parte da Psicologia Escolar, em função de queixas relacionadas à aprendizagem, comportamento ou relacionamento. Geralmente os encontros ocorrem semanalmente e o grupo pode ser alterado, a partir da avaliação conjunta dos objetivos alcançados e do processo de evolução dos alunos, como pode ser observado no relato abaixo:

As oficinas psicoeducacionais, oficina de aprendizagem, a gente trabalha estratégias de aprendizagem com os alunos, e as oficinas de vivências, que trabalha mais a questão do relacionamento, parte mais afetiva, emocional... Os alunos são convidados, a gente entra em contato com as famílias, os pais têm que autorizar e os alunos vêm no contra turno e participam desses encontros que duram uma hora e vinte minutos... as estratégias são variadas, a gente utiliza vários recursos... textos, vídeos, filmes, exercícios, e varia de acordo com o objetivo da aula do dia, da oficina do dia. (P2)

A proposta de oficinas realizada com os alunos ocorre também a partir da percepção do grupo de professores sobre questões que perpassam o coletivo da sala de aula. Estes encontros são denominados **oficinas, trabalhos com grupos** ou **intervenções em sala de**

aula e ocorrem no mesmo turno de aula dos alunos, a partir da concessão de horário de aula por algum(ns) professor(es) para a realização dessa atividade. Geralmente são coordenadas pelas psicólogas, mas também podem envolver a participação de estagiários, dos próprios professores ou de outros profissionais da escola, como, por exemplo, os orientadores educacionais, assistente social ou fonoaudiólogo, de acordo com a demanda.

As intervenções em sala são intervenções mais específicas, focadas... São assim: se nas reuniões de diálogo a gente percebe a necessidade de fazer alguma intervenção pontual com as turmas, a gente marca com os professores e faz. (P2)

Com os alunos tem trabalhos com grupos, às vezes com a turma inteira, às vezes com série inteira, às vezes, por exemplo, só com as meninas daquela turma, ou só com os meninos... porque tinha questões bem específicas desse público. (P3)

Foi com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, tinha um comportamento sexualizado, era muito complicado, os professores não conseguiam dar aula naquela turma e o comportamento deles não era porque eles conversavam demais, eram umas brincadeiras muito disruptivas pra idade, parecia que eles tinham uns treze anos e ali eu fiz um trabalho. Eu tinha uma estagiária e eu fiz junto com ela, foi um trabalho de várias oficinas, por várias semanas, pra trabalhar as relações entre eles e a vinculação com a infância mesmo. Foi quase um ano de trabalho, mas com um resultado que propagou até hoje, agora estão no 5º ano, e aquilo permanece, não se esgotou no trabalho em si. (P3)

Ao apresentar essa experiência de oficinas com essa turma, a profissional explicita a dificuldade experimentada pela escola em lidar com o fenômeno da juvenilização da cultura e suas manifestações no espaço escolar. Expressa, ainda, a intencionalidade de sua ação ao trabalhar com aquele grupo de crianças a importância de vivenciar a infância, período de desenvolvimento em que os alunos se encontravam, em detrimento de uma cultura de erotização da infância, em que as crianças são inseridas de maneira precoce no mundo adulto, influenciadas, sobretudo, pela sociedade de consumo em que estamos imersos. Vejamos o relato:

Agora eles já são adolescentes, mas a gente fez mais [a proposta de oficinas] nem porque o comportamento era tão inadequado... mas de eles estarem perdendo um momento tão legal, de ter nove anos e não brincar, de não fazer nada que alguém de nove anos pode fazer e deve fazer, porque só vai ter nove anos uma vez! E de eles perceberem quão importante, porque tem uma cultura da juvenilização, de que todos tem que ser jovens, todo mundo mais velho tem que ser mais novo, e eles que tem nove tem que ter quatorze anos... foi bem legal! (P3)

Ao compartilharem suas experiências, as psicólogas demonstram que muitas situações vivenciadas pelos grupos de alunos e professores em sala de aula não são consideradas como foco do trabalho dos professores que delegam às psicólogas esta função e, estas, por sua vez, incorporam-na em sua prática. De um lado, podemos pensar em um movimento que, ao

contarem com o profissional de Psicologia na escola que assume tais funções, os professores se sentem amparados por esse suporte e dedicam-se a questões mais específicas de sua área de conhecimento no trabalho com os alunos. De outro lado, podemos supor que os professores não se sentem devidamente preparados para lidar com algumas questões que surgem no cotidiano da sala de aula, como relacionadas à sexualidade ou a conflitos interpessoais, por exemplo, e solicitam às psicólogas escolares que assumam a condução desse trabalho junto aos alunos.

A reunião com professores, ela traz esses desafios porque dali surgem muitas demandas e... o psicólogo precisa conduzir e encaminhar essas questões de forma que a responsabilidade seja compartilhada... Às vezes é muito mais fácil falar “Ah, tem que fazer uma intervenção nessa sala”, o psicólogo vai lá, faz uma intervenção e tudo fica bom, melhora tudo. Mas não é assim! (P2)

Entendemos que, nessas situações, também é preciso levar em conta que as psicólogas compõem a equipe dos CA e, portanto, estão presentes no cotidiano da escola, compartilhando as diversas situações inesperadas que surgem nesses encontros marcados pela diversidade e pela dinâmica das relações. Um dos aspectos ressaltados sobre as intervenções em sala de aula realizadas pelos psicólogos é a possibilidade de estreitamento de diálogo com os professores que parecem se sentir compreendidos pelo psicólogo escolar que experimenta a dinâmica da sala de aula:

O trabalho do psicólogo trouxe uma proximidade também com o trabalho do professor e o professor se sente seguro pra poder discutir as questões da sala, porque sabe que a gente também vive situações semelhantes quando está diante do grupo. (P6)

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância à atuação do psicólogo inserido nas equipes funcionais das escolas a assunção de posicionamentos críticos em relação às finalidades de suas práticas, para que as mesmas se dirijam ao envolvimento de todos no processo educacional, evidenciando e valorizando o papel do professor no que tange à formação integral dos alunos e, sobretudo, na função de transmissão dos conhecimentos culturais e científicos acumulados pela humanidade (Saviani, 2003).

Nessa perspectiva, a fala abaixo expressa a busca dessa participação coletiva nas decisões da escola:

Hoje as questões são discutidas e decididas coletivamente, num grupo de professores. Então, eu já percebo um avanço nesse sentido na nossa escola de que as pessoas se responsabilizam, corresponsabilizam pelo que está sendo posto ali nas reuniões. (Grupo Focal)

Em consonância com o que foi apresentado, Galdini e Aguiar (2003) são favoráveis à realização de atividades nas quais os professores possam expressar suas necessidades, problemas, expectativas, percepção de si mesmo e de sua atuação profissional, para que se vejam implicados no processo e participem da tomada de decisões sobre seu próprio trabalho e acerca de questões mais amplas da instituição.

Além das práticas realizadas em função dos segmentos e níveis de ensino com que trabalham, inseridas ou não nos projetos desenvolvidos, há outras atividades com as quais as profissionais se envolvem no cotidiano escolar. Estas se referem aos desdobramentos principalmente das atividades de Ensino, incluindo o Estágio, projetos de Extensão e, em menor proporção, atividades de Pesquisa. A **participação no cotidiano escolar**, incluindo algumas situações emergenciais que envolvem apoio aos professores, aos alunos, às famílias, também aparece nos relatos das psicólogas.

Além disso, algumas participantes informaram **participar do processo de enturmação, remanejamento de alunos e conselhos de classe**, geralmente realizados ao final das etapas de avaliação.

Com relação às práticas, que envolvem mais diretamente o segmento **pais e/ou membros da família**, estas se dão por meio de orientações pontuais em relação a questões do processo de escolarização, de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, reuniões para tratar de aspectos pedagógicos, encontros periódicos para discussão de temáticas relacionadas ao processo de formação dos alunos e questões pertinentes à relação entre educação e sociedade. Estes encontros podem ou não fazer parte de projetos mais amplos, que envolvam a participação de outros profissionais da escola e da comunidade, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Tem também uma demanda... uma solicitação grande que os pais têm trazido, de ter um espaço bem mais sistematizado, isso é algo que a gente está pensando em ver se desenvolve mais à frente ou em Extensão mesmo. (P4)

Tem um projeto de extensão, que visa estreitar as relações família e escola, a gente trabalha muito com famílias, a gente tem projetos, a gente tem ações de reflexão, de leitura de textos, de visitas a campo... a gente faz eventos, então a família participa e traz os filhos, é muito interessante, a última nós fizemos... uma gincana, esse é o nome que eu estava querendo lembrar, nós fizemos gincanas com os alunos, os pais participaram... todo ano a gente tenta diferenciar. (P2)

A relação família-escola nesse período [Educação infantil] costuma ser muito próxima, pelas especificidades da faixa etária, pelas necessidades da família. Muitas vezes a família não tem mais tanta rede de apoio quanto tinha antigamente de familiares... então a escola... também é

um espaço onde eles vão encontrar outras pessoas pra falar do desenvolvimento da criança, de como faz isso... A relação costuma ser bastante próxima e também tensa, porque aparecem valores diferenciados entre a família e a escola, aparecem questões que às vezes geram uma tensão e precisam ser trabalhadas. (P1)

Em relação ao trabalho com pais e/ou outros membros da família, desenvolvido pelo psicólogo escolar, Martínez (2010) aponta que este tem se constituído como uma das atuações tradicionais do psicólogo que atua no campo da educação. No entanto, a autora destaca a orientação ou coordenação de grupos de orientação a esse segmento, cujas principais demandas se referem aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos filhos, como uma das vias mais significativas de superação de dificuldades concretas e de alcance de objetivos de uma educação integral.

Ao longo do texto, procuramos apresentar as principais práticas realizadas pelas psicólogas entrevistadas, que procuram abranger os diversos sujeitos envolvidos no processo de escolarização e realizar diferentes frentes de trabalho na instituição. Esta **tendência institucional** (Souza, 2010a) predominante na atuação da maioria das psicólogas entrevistadas parece indicar tanto tentativas de aproximação das discussões recentes em Psicologia Escolar e Educacional, quanto apropriação dessa perspectiva por parte das profissionais que têm investido em formação na área, conforme explicitado no item 4.1.1. No entanto, localizamos algumas práticas consideradas mais tradicionais coexistindo com práticas tidas como emergentes (Martínez, 2010), o que caracterizaria uma **tendência de atuação institucional e clínica** (Souza, 2010a), cujo foco de intervenção encontrava-se no aluno, embora a atuação abrangesse outros segmentos da escola como pais, professores, gestores.

Na sequência, serão apresentadas, de forma mais detalhada, algumas práticas e/ou especificidades da atuação das psicólogas nos CA.

4.2.4.1 Avaliação da queixa escolar

No que diz respeito à prática de avaliação dos alunos com queixa no processo de escolarização, denominada pelas participantes como **avaliação psicoeducacional**, esta não foi citada como atividade recorrente das psicólogas. Houve relatos de encaminhamentos para avaliação com profissionais da comunidade, cuja interlocução se apresenta como prática das psicólogas, em situações que são necessários tais acompanhamentos. Duas profissionais

informaram que realizam eventualmente avaliação dos alunos, quando necessário, e que não utilizam instrumentos formais nesse processo. Em geral, a avaliação psicoeducacional se encontra inserida nas atividades coletivas realizadas com os alunos e no decorrer das oficinas. As psicólogas informaram que tais propostas de avaliação envolvem os alunos, as famílias, professores e outros profissionais, internos ou externos à escola, que trabalham com os estudantes.

Eventualmente a gente faz avaliações também, de alguns alunos que a gente percebe tanto pela fala de professores, às vezes a própria família solicita, e aí a gente faz uma avaliação dependendo da necessidade, às vezes uma avaliação mais cognitiva, visando avaliar alguns aspectos que estejam interferindo na sala de aula, na aprendizagem, eventualmente a gente faz avaliações também... Eu não tenho nenhum instrumento padronizado, mas... a gente tem vários livros que trabalham algumas funções psicológicas: memória, atenção, concentração... eu faço um estudo e monto alguns exercícios. As questões emocionais dependendo, a gente faz perguntas, a gente conversa, a gente desenha, dependendo do aluno, que tem alguns alunos que ainda gostam, alguns adolescentes, de faixa etária menor que desenhavam. Os instrumentos, geralmente, eu crio, eu não faço padronizado, e é justamente para perceber onde aquele aluno precisa de um incentivo maior pra desenvolver, e depois a gente faz a devolutiva para a família e para os professores. (P2)

No trecho a seguir, pudemos verificar que a avaliação também não é sistematizada por instrumentos tradicionais, mas é realizada juntamente com a proposta das oficinas psicoeducacionais, em que são utilizados jogos e, a partir da observação e análise acerca das habilidades das crianças na realização das atividades propostas, tais aspectos são trabalhados:

Eu intercalava [nas oficinas]... no início, logo depois desse encontro de acolhimento, juntamente com uma estagiária de Psicologia supervisionada por mim, uma sessão de jogos... escolhidos pra gente pensar em algumas habilidades. “Seleção de critérios pra resolução de problemas”, “raciocínio lógico-matemático”, e esses jogos a gente ia repetindo ao longo do período... a gente ia observando pra ir notando se aquele aluno desenvolveu mais aquela habilidade ou não, porque daí ele jogou hoje pela primeira vez, daqui a duas semanas a gente jogava de novo e observava “Ele aprendeu? Ou não?” Basicamente eram os jogos que eu utilizava pra levantar [as necessidades] e as atividades que a gente ia desenvolvendo no dia a dia. (P5)

Em relação à avaliação psicoeducacional dos alunos, ao serem indagados acerca da percepção dessa prática na atuação dos psicólogos dos CA, os integrantes do Grupo Focal analisaram:

Tem algumas práticas que a gente considera tradicionais que podem não ser considerados avanços, por exemplo, avaliação psicoeducacional. Eu penso que está na nossa função! É tradicional? Pode ser! Trabalho com o aluno, orientação a aluno, mas eu penso que o que faz a diferença e que vai caracterizar o avanço é o que a gente faz com isso... Porque fazer uma orientação a aluno e ficar só na orientação a aluno individualiza, culpabiliza. Mas se eu

trabalho isso nas reuniões, eu tento rever estereótipos e avançar no modo de lidar com esse aluno, com essa família, aí é um avanço! Então depende muito de como fazer e não da prática em si. (Grupo Focal)

Na verdade, a forma como a gente lida com essa demanda é que vai fazer a diferença! “Se a gente não vai fazer avaliação...”, por que não? Se nós temos a formação pra isso, precisamos desse recurso inclusive pra entender melhor o aluno e pra reverter isso para o professor ou para as próprias famílias. Então, revertendo isso de uma maneira diferente, já promove o avanço. A mesma coisa em relação às intervenções em sala, se eu for fazer uma intervenção em que eu foco o problema no aluno e não trago essa discussão de uma forma mais ampliada isso não é avanço, é retrocesso. Mas se seu trago para uma discussão mais coletiva, pra pensar o problema de uma forma mais coletiva, é um avanço. (Grupo Focal)

Consideramos importante ressaltar que, nas respostas acima, os psicólogos fazem referência a um aspecto fundamental: a finalidade e a intencionalidade da sua atividade profissional. Em relação à prática de **avaliação psicoeducacional**, que não se apresentou como algo recorrente na atuação das psicólogas, as participantes expressam sua compreensão acerca desse processo que não se pauta em uma abordagem clínica. As psicólogas referiram-se à importância de se *romper com a visão individualizante* presente no ambiente escolar por meio de uma postura crítica que promove *questionamentos e discussão coletiva*, o que não implica em negar a realização de determinadas práticas como a avaliação de alunos com queixas escolares. Nessa perspectiva, apontam que o avanço em direção a uma atuação crítica por parte do psicólogo “depende muito de como fazer e não da prática em si”, o que nos permite situar indícios de criticidade expressos pelas participantes.

Reiteramos um dos indicativos teórico-práticos da atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva histórico-crítica, apresentados como parâmetro da presente pesquisa que se refere a *uma atuação que não receie e não se omita a realizar processos de avaliação, seja institucional, seja do processo de escolarização, problematizando as queixas escolares, mas que o faça partindo do pressuposto que um processo de avaliação psicológica em uma perspectiva crítica engloba, desde o início, um rico processo de intervenção*.

Recorremos a Lessa (2010), que constatou em pesquisa sobre atuação do psicólogo no Paraná, que realizar Avaliação Psicológica “nem sempre denota um modelo de intervenção clínica, pois esta dependerá da forma que está sendo realizada essa avaliação, dos instrumentos utilizados, dos personagens envolvidos no processo de avaliação, dentre outros fatores” (Lessa, 2010, p. 189). Portanto, a questão principal se refere aos fundamentos teórico-metodológicos que respaldam uma avaliação psicoeducacional em uma perspectiva crítica.

Pelo exposto, ressaltamos a importância de esclarecermos que, historicamente, o enfoque individual da análise dos fenômenos escolares assumiu centralidade na atuação do psicólogo (Patto, 1999). No entanto, entendemos como grande desafio e acreditamos na possibilidade de intervenções pautadas em uma perspectiva crítica que contemplem os sujeitos em suas singularidades sem, com isso, assumirem posturas individualizantes.

Lessa (2014) mostra sua contribuição sobre o tema, ao apresentar uma proposta de avaliação psicológica, pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, cujas bases se ancoram no Materialismo Histórico e Dialético, tomando como elementos constitutivos o processo de escolarização de crianças com queixas escolares e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores para compor o processo investigativo e interventivo no âmbito da escolarização.

4.2.4.2 Participação dos psicólogos nos Espaços Institucionais nos CA

Constatamos por meio das respostas das entrevistadas, o envolvimento das psicólogas com as questões pedagógicas e político-administrativas dos CA que contemplam a coordenação em reuniões e a participação em diferentes espaços institucionais como **Comissões** internas de trabalho, **Conselho de Classe**, **Conselho de Coordenadores**, **Reunião de Colegiado**, **Conselho Pedagógico e Administrativo** e outros.

Outra coisa que a gente faz é participar dos conselhos de classe pra organizar os pareceres que são descritivos em todas as séries, a gente auxilia bastante nisso, na escrita de alguns inclusive, e esse é um espaço bem legal pra discussão dos casos com os professores, com toda a equipe na verdade, porque todo mundo participa, esse é um espaço muito bom e acontecem a cada trimestre. (P3)

[Quando eu entrei] já comecei a participar das reuniões de direção, de coordenação que acontecem toda semana, as reuniões da equipe pedagógica que também acontecem toda semana, além das reuniões que são pra discutir questões pedagógicas, junto com todos os professores, geralmente é noturna, reunião de colegiado, então eu fui me inserindo e participando um pouco de todos esses espaços. (P1)

Se de um lado, esta modalidade de atuação que demanda participação do profissional em várias frentes aponta importantes caminhos acerca da inserção do psicólogo na escola, ela parece ter se constituído em função das condições concretas de trabalho da instituição,

dificultando, muitas vezes, a concretização de espaços verdadeiramente profícuos no que diz respeito à consolidação de um trabalho de fato coletivo.

Embora haja espaços institucionalizados comuns na carga horária de trabalho dos psicólogos e demais profissionais dos CA para reuniões coletivas, muitas vezes esses encontros giram em torno de questões político-administrativas da instituição, as quais requerem posicionamentos e encaminhamentos para instâncias decisórias no CA e na universidade. Entendemos que tais espaços, os quais poderiam ser ricos em reflexões, trocas, diálogos e estudos, são sobrecarregados com questões burocráticas e conflitos de interesse, culminando em um processo desarticulador e enfraquecedor do coletivo.

A gente não tem, entre nós, um momento, que eu acho que a gente ainda precisa criar espaço, mas por conta da demanda a gente não tem, que seria um momento pra estudo, e isso a gente já falou várias vezes que é necessário, mas acaba que no dia-a-dia a gente é muito consumido por questões também administrativas que são necessárias, às vezes questões do CA, da escola, questões mais institucionais, políticas também, que a gente precisa discutir para, por exemplo, dar um retorno em uma reunião com a escola inteira. Às vezes, nossas reuniões de área ficam muito cheias de questões não tão específicas da área de Psicologia. (P2)

A gente discute, só na fala, mas realmente estudar junto não é uma coisa que a gente faça, e é uma coisa que os professores orientaram nas equipes, eu vi duas equipes que se organizaram, porque ficava também numa discussão das práticas, discussões administrativas. A questão realmente de estudo e de um trabalho em conjunto pra ter alguns conceitos unificados é um movimento bem grande que está sendo feito agora na escola. A gente está participando também porque daí não só os conceitos da Psicologia, mas o conceito de educação... A gente tenta organizar esses espaços, tem muito espaço de reunião, só que já tem as pautas das reuniões e a gente não consegue sair, aquilo ocupa muito tempo e o espaço de estudo a gente não faz, não tem feito. (P3)

Os trechos acima evidenciam a percepção de que os espaços de reunião institucionais existem, mas que muitas vezes tendem a discutir pontos de pauta relativos a questões político-administrativas em detrimento de atividades de estudo, de reflexão e aprofundamento teórico acerca das práticas. Apontam, ainda, a tendência de um movimento na escola em busca de um trabalho em conjunto em que são necessárias definições conceituais, situando a participação da Psicologia nessa discussão pautada nos dois campos, Psicologia e Educação.

Apesar de haver a compreensão de que muitas reuniões giram em torno de aspectos burocráticos, deixando em segundo plano a discussão das práticas ou estudos teóricos que as respaldem, por outro lado, há a percepção de que as reuniões também favorecem os encontros e possibilitam discussões sobre aspectos fundamentais ao trabalho. Ao se depararem com o quadro síntese contendo as práticas desenvolvidas pelas psicólogas entrevistadas, os integrantes do Grupo Focal reconheceram a participação do psicólogo em várias reuniões que

acontecem na escola como uma importante inserção do psicólogo escolar nos diversos espaços coletivos de trabalho dos CA e também nas diferentes instâncias:

Dessas práticas aqui elencadas, eu acho que chama a atenção porque tem muitas reuniões. Só que assim, às vezes a reunião traz aquele sentido pejorativo “Nossa, reunião, tanta reunião que a gente participa, mais uma reunião...” Só que reunião é um conjunto de pessoas e pressupõe um trabalho coletivo. Então eu penso que é um avanço para o trabalho do psicólogo a participação em reuniões, por mais que às vezes a gente fique se sentindo um pouco cansado pelas demandas que surgem nas reuniões, com professores, com direção e tudo mais, mas eu penso que é um avanço! (Grupo Focal)

Pelas considerações acima mencionadas, notamos que há valorização dos espaços de encontros entre os diferentes atores da instituição, uma vez que oportunizam a troca e o trabalho coletivo. Nesse sentido, compreendem a participação do psicólogo nesses espaços institucionais como avanços para sua atuação, mesmo que deles surjam novas demandas, cujas respostas serão definidas em conjunto. Pautadas nesta perspectiva de trabalho, as psicólogas demonstram ir ao encontro de *uma atuação em que seja possível compreender o psicólogo e seu papel inseridos no âmbito pedagógico, com função ético-política de problematizar o instituído, sem perder de vista seu compromisso com a função social da escola que é ensinar, ou seja, propiciar a todos a apreensão do sólido conhecimento historicamente acumulado.*

A **realização de reuniões com a direção**, visando assessorar os gestores da escola nos processos de reflexão, discussão, enfrentamento e tomada de decisões acerca de questões presentes no cotidiano escolar, processos de avaliação e análise da instituição também foi relatada por algumas psicólogas. Outra finalidade em participar da reunião com gestores se refere ao apoio na mediação de conflitos envolvendo algum segmento, dentre eles professores, pais ou membros da família e funcionários.

Uma das diretoras entrevistadas apontou a realização de algumas ações pontuais em que solicita a participação da psicóloga do CA para lidar com questões envolvendo funcionários da escola, como pode ser observado no trecho abaixo:

Em todas as reuniões individuais que eu tenho com algum servidor por conta de algum problema específico eu peço a ela para participar porque ela me ajuda depois a refletir sobre a conversa... ela faz esse papel de assessoria para a direção também, é bem importante... A psicóloga, ela tem toda a ética, que dali daquela reunião nada vai sair, é do ponto de vista profissional. Então ela participa e contribui bastante. Tenho feito isso e é bem importante. (D1)

Pelo exposto acima, notamos que a diretora (D1) busca apoio da psicóloga do CA, ao considerá-la como parceira importante no processo de reflexão e análise de situações que comparecem no cotidiano escolar, visando encontrar conjuntamente alternativas para o enfrentamento de determinadas questões.

Ao analisarmos o depoimento de outra diretora (D3), percebemos que há uma expectativa diferente da apresentada anteriormente em relação à participação da psicóloga nesses encontros, possivelmente apoiada na concepção médico-clínica de atuação da psicóloga em diagnosticar patologias e encaminhar para tratamento, ou mesmo de “testemunhar” alguma infração cometida pelas famílias:

Sempre que eu lido com a situação, que eu vejo que não é uma situação tão fácil de ser resolvida eu chamo a psicóloga. Às vezes nem é caso de nenhuma síndrome ou de nenhuma necessidade, mas até pra acompanhamento hoje junto a alguns pais que agridem a gente fisicamente e verbalmente, eu sempre gosto de testemunhas, até porque quando você está sozinha num diálogo eles dizem que você disse o que não disse, é um momento bem específico que eu solicito a presença dela, até pra contribuir sobre aquele momento que aquele aluno está passando, aquela necessidade. (D3)

Observamos que há questões importantes no que diz respeito às relações constituídas no espaço escolar envolvendo os diversos segmentos, e que essas relações expressam aspectos de várias dimensões do processo de escolarização que precisam ser consideradas em uma análise mais detalhada acerca de cada instituição. Certamente, a participação do psicólogo escolar nesse processo pode trazer contribuições para compreensão dos determinantes dessas relações, os quais devem ser explicitados, bem como para buscar alternativas nesse âmbito.

Demandas semelhantes dirigidas ao psicólogo escolar no que se refere a intervir em situações de conflito também foram constatadas na pesquisa conduzida por Ragonesi (1997). A autora apontou como um dos elementos críticos à atuação do psicólogo escolar seu posicionamento como intermediário na resolução de conflitos, não no sentido de apaziguá-los, mas de abrir espaços para o diálogo entre os envolvidos, com o intuito de ampliar a capacidade de reflexão sobre o contexto e não como um fim que se esgota em si mesmo.

Martins (1989) relatou, em sua experiência, as expectativas para o trabalho do psicólogo para que cumprisse uma função mediadora ou amortecedora dos conflitos gerados entre os segmentos da escola, de forma a manter o equilíbrio interno da instituição. Apontou que, ao contrário do que a instituição muitas vezes espera como resposta por parte do psicólogo escolar, as intervenções de fato significativas conduzidas pelo psicólogo deveriam

explicitar as causas reais dos conflitos, centralizando sua atenção nas relações de poder que atravessam a instituição.

As psicólogas que participaram eventualmente dessa frente de trabalho de mediação de conflitos em conjunto com a direção expressaram sua preocupação:

Eu tenho algumas atividades que não estão diretamente ligadas ao psicólogo escolar que eu ainda tenho bastante dúvida de como encaminhar. Por exemplo, em situações de mediação de conflito entre funcionários na escola, na relação entre os profissionais. A gente sente que às vezes precisa [dessa mediação] na instituição e daí em alguns momentos eu acabo me envolvendo pela necessidade. Como o caráter do meu trabalho é mais pedagógico, da Psicologia Escolar e não tanto da Organizacional, eu acabo não dando foco... mas às vezes elas aparecem... Como na universidade a gente tem vários tipos de contratações diferentes, além da questão dos professores e dos técnicos que tem carreiras diferentes, a gente tem estagiários, tem os bolsistas, tem os serviços terceirizados de limpeza, de cozinha... às vezes essas relações entre os profissionais têm alguns atritos que eu vejo que como um psicólogo escolar eu não consigo dar conta. (P1)

Eu vejo algumas práticas que de alguma maneira me preocupam. Por exemplo, eu já fui solicitado pra trabalhar questões aqui do corpo técnico da escola. Trabalhar com funcionários, porque estão com conflito, algum sofrimento, e eu já fui procurado no sentido de resolver conflitos entre funcionários da escola, conflito entre os técnicos. E me preocupa porque, ao mesmo tempo que há o compromisso da Psicologia, você tem o compromisso de trabalhar as relações, por outro lado eu fico pensando “Isso compete ao psicólogo escolar?” Porque daí trabalhar questões do corpo técnico da escola, pra mim não soa como um trabalho do psicólogo escolar e sim de um psicólogo institucional, do psicólogo organizacional. (Grupo Focal)

Na perspectiva de Martínez (2010), temas como processos grupais, liderança, estilos de gestão, motivação para o trabalho, clima e cultura organizacional, estresse laboral e outros tem sido foco de estudo e intervenção principalmente de áreas como a Psicologia Social, Psicologia Organizacional e Psicologia do Trabalho. Tradicionalmente, aspectos relacionados a essas temáticas e os conhecimentos produzidos em relação a elas, não são considerados como próximos à Área de Psicologia Escolar, embora sejam essenciais à atuação do psicólogo na escola.

A autora afirma que a escola não pode ser vista apenas como lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como espaço social em que as pessoas convivem e atuam, constituem e são constituidores desse contexto, o que implica reconhecer a importância, não só de sua dimensão psicoeducativa, mas também psicossocial, destacando o papel do psicólogo escolar nessa importante dimensão (Martínez, 2010).

Outra situação foi comentada por uma das entrevistadas, ao referir-se ao reconhecimento das contribuições do psicólogo escolar pela direção do CA em que atua:

A direção da escola apoia muito a nossa equipe, apoia no sentido de valorizar o trabalho, valorizar e procurar ajuda, muitas vezes tem algumas situações em que a família bate direto na direção, na porta da direção, aí a direção percebe que seria importante ter a presença do profissional da Psicologia Escolar, seja pra conduzir um diálogo, ou pra trazer alguma informação, ou pra colaborar mesmo, esclarecer alguma questão... existe esse apoio, existe essa valorização. (P2)

Reafirmamos, assim, a importância de uma formação do psicólogo pautada em uma perspectiva crítica, de modo que os espaços de intervenção do psicólogo na realidade escolar sejam profícuos em indagações acerca das circunstâncias em torno de “conflitos” instalados, com o intuito de problematizar as demandas e favorecer o entendimento da complexidade que envolve as relações estabelecidas na escola, em vez de colocar-se no lugar do profissional que tem as respostas para os problemas que são anunciados (CFP, 2013).

Localizamos, ainda, espaços institucionalizados em que há participação das psicólogas entrevistadas. Os encontros têm como finalidades partilhar experiências, analisar, refletir sobre questões pedagógicas e de outra ordem, as quais atravessam o cotidiano escolar e interferem no processo de escolarização. Esses espaços têm finalidades e denominações diversas, como **Encontro Pedagógico, Parada Pedagógica, Construção do PPP, Reuniões de Área**, dentre outras.

A gente está voltando às aulas amanhã com os alunos, mas desde segunda, a gente vem trabalhando com os professores o que a gente chama de encontro pedagógico, a gente tem trabalhado algumas questões tanto de relação entre os professores, professor-professor, um pouco a questão dos conflitos, a gente está retomando a discussão pra revisão do projeto pedagógico da escola, e aí a gente tem mobilizado toda a escola também. (P4)

Cada área se reúne na sua sala, mas todas as áreas [se reúnem] na sexta-feira à tarde. Porque a gente só tem atividade com aluno de segunda a sexta-feira, na sexta-feira só pela manhã. Na sexta à tarde a gente pára a escola para as áreas se reunirem, para as reuniões gerais e esses encontros pedagógicos também. Então, ora a gente pode trabalhar na pequena área, os professores das ciências exatas, os professores das humanas, ou das linguagens e discutir internamente alguma demanda ou juntar todo mundo e trabalhar uma determinada demanda também. (P4)

A gente avaliou que nesse momento tem várias experiências localizadas muito legais e que a gente está precisando fazer uma coletivização maior no grupo pra exatamente ter esse reconhecimento do trabalho e da importância desse trabalho não ficar só isolada nos que participam dele diretamente... A gente está pensando em alguma parada pedagógica, um momento em que seria um dia inteiro de planejamento de atividades pedagógicas internas... a gente fazer uma exposição mesmo das experiências, daí um pouco dos professores e dos estagiários contarem a experiência e mostrarem como foi o desenvolvimento ao longo de um período dos trabalhos desenvolvidos. (P1)

Lá [no CA] tem vários Conselhos e várias comissões também! Tem a Comissão de Ensino, que é toda semana, eu não participo dessas, tem muita reunião, na universidade tem muita

reunião... Essas de professores eu sempre participo na verdade, sexta-feira, mesmo que eu não esteja nas equipes de trabalho, a escola não tinha PPP e agora está sendo construído o PPP e o Regimento da Escola. Eu estou participando mais da parte do Regimento, a construção das normativas da escola, tem muita coisa de Lei, muita coisa de ECA que tem que incluir e eu participo mais como consultoria dessa parte, eu não faço parte da comissão fixa do Regimento, nem do PPP. (P3)

Ao nos depararmos com os relatos das psicólogas, constatamos diferenças em relação à forma como as instituições organizam seus espaços coletivos e também na forma como as profissionais se inserem nesses espaços. Há depoimentos reveladores de envolvimento por parte das psicólogas nos grupos de trabalho e na mobilização da participação de outros agentes do CA; outros que expressam necessidade de planejamento e socialização de experiências envolvendo todos os profissionais da escola; e ainda relatos sobre a participação por meio de pequenos grupos ou consultoria em relação a determinadas atividades, como a elaboração do PPP e do Regimento Interno da instituição. Chama à atenção o fato de que nem todos os CA procuram envolver a comunidade escolar na elaboração de documentos fundamentais às definições dos caminhos da escola como, por exemplo, o PPP.

Ao delegar a alguns representantes a “tarefa” de condução de determinadas funções, como a elaboração ou discussão dos componentes centrais do PPP, de acordo com Veiga (2003), a instituição expressa sua concepção de cunho empírico racional ou político-administrativo que considera o PPP “como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa...” (p. 271), priorizando o produto em detrimento da riqueza do processo em que todos deveriam estar envolvidos. Concordamos com Penteado e Guzzo (2010), ao defenderem que decisões relativas à organização e funcionamento da escola devem envolver a participação coletiva e fazer parte da rotina de trabalho da equipe escolar como um todo.

Há também reuniões em que as entrevistadas relataram sua participação em conjunto com os professores e, na maioria das vezes, as psicólogas assumem a coordenação das mesmas, denominadas **Reuniões de Diálogo**. A participação do psicólogo nessas reuniões tem como principal objetivo contribuir com o professor no modo como percebe e se relaciona com o grupo, coletivamente, e em relação a algumas dificuldades por eles vivenciadas no trabalho com determinados alunos. Esta participação se dá no sentido de oferecer apoio, pensar em conjunto algumas estratégias das quais podem lançar mão para alcançar determinados objetivos, ou mesmo colaborar com a leitura de determinados acontecimentos. Estes momentos não têm o propósito de interferir na atuação dos professores, no sentido de direcionar o trabalho pedagógico, ou de prescrever ações, mas de refletir em conjunto, de

estudar e de levar contribuições da Psicologia para a análise de determinados fenômenos, como inclusão escolar, fracasso escolar, preconceitos, relação família-escola, medicalização, conflitos e outros.

Teve uma reunião em que os professores... a gente percebeu a dificuldade de lidar com algumas turmas, questões comportamentais e aí a gente chegou à conclusão que era necessário fazer um fórum de avaliação com esses alunos pra ouvir deles, o que eles tão sentindo, o que está acontecendo, como é que a gente pode pensar em estratégias, retomando os fóruns que já existiam há um tempo atrás... de forma mais específica naquelas turmas... a gente bolou um questionário, nós aplicamos, os professores ajudaram... a ideia é a gente retomar e... levar esses dados para os alunos, discutir com eles, conversar com eles, ouvir os alunos. Isso surgiu dessa reunião de diálogo. A gente tem essa reunião que é o espaço de interlocução com a questão de práticas. (P2)

Houve respostas no que diz respeito à percepção das profissionais em relação à certa indisposição de alguns professores em participar das atividades de discussão que envolvem a prática docente, a proposta pedagógica, as quais implicam necessariamente em mudança de concepções. Algumas psicólogas comentaram que muitos professores sentem-se desrespeitados diante de questionamentos dessa ordem, quando explicitam as dificuldades encontradas no processo de escolarização, sobretudo no que nomeiam “dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Se eu estou numa reunião com professores, a gente precisa avaliar a situação e, de repente o professor começa a ter falas que focam muito na culpabilização do aluno, pelo fracasso escolar, por exemplo. Então, a gente tem que ter aquele jogo de cintura pra poder conduzir a reunião de forma que isso seja melhor pensado, porque isso tem a ver com mudança de concepção, mudança de visão, e eu percebi que muitos professores não queriam mudar aquela concepção, sabe, não queriam. (P2)

Mas tem muita angústia dos professores, e esse trabalho com os docentes é uma coisa mais nova, que daí é um espaço mais difícil de conquistar, eles são mais relutantes nesse trabalho diretamente com os professores. (P3)

Teve um outro momento que aconteceu também que era uma tentativa de discutir o pedagógico e pensar em atividades pro grupo de uma forma interdisciplinar, todos os professores pensando com aquele grupo e que não vingou, não deu certo, foi muito trabalhoso também, foram muitas situações que os professores sentiam incomodados, desrespeitados, porque eles não achavam que... tinham que fazer aquele trabalho de indicar ao professor regente o que fazer em sala, ou de indicar caminhos... eram reuniões difíceis, em que os professores não participavam ou participavam pouco. Quando iam, as contribuições eram poucas... foi trabalhoso. (P6)

Observamos que há, por parte das psicólogas, o reconhecimento da dificuldade na realização de propostas que, de alguma forma, questionam a prática dos professores em relação ao trabalho docente realizado. Não há dúvidas de que os professores dessas escolas

são bastante qualificados no que se refere ao domínio dos conhecimentos produzidos por suas respectivas áreas, fato este que evidencia a contradição competência *versus* onipotência. Ao mesmo tempo em que os docentes demonstram autonomia e competência para o exercício de suas funções, estas também se traduzem em onipotência, à medida que não sentem necessidade de trocas referentes à prática docente, advindas da Psicologia Escolar e Educacional enquanto área de conhecimento. Este fator foi apontado por algumas entrevistadas como um dos aspectos que interferem na qualidade das relações estabelecidas no espaço escolar, conforme ilustrado no relato abaixo:

Tenho um desafio com esses professores no sentido de que essa prática, ela seja revista, na medida em que se possa estabelecer com o aluno e promover que o aluno estabeleça com o conhecimento, outra postura que não seja essa que a gente vê tão hegemônica nas universidades [em relação ao saber], de que “eu sei, então o meu saber predomina!”. (P4)

A lógica adotada parece ser: professores altamente qualificados em sua área de conhecimento (muitos são mestres e doutores), com anos de experiência em sala de aula (são concursados, sejam efetivos ou substitutos), com participação constante em instâncias formativas são, portanto, profissionais capacitados ao exercício de sua atividade docente. Nessa perspectiva, os psicólogos compreendem que, na percepção dos professores, os problemas apresentados pelos alunos são em decorrência de questões individuais ou familiares.

A mesma lógica poderia ser transposta aos psicólogos escolares que compõem os quadros dos CA. Verificamos, conforme apresentado no início desse capítulo, que possuem qualificação em sua área de conhecimento para a função desempenhada e investem em formação continuada. A questão que colocamos é em relação ao que se apreende das queixas apresentadas pelos professores: há alunos com dificuldade no processo de escolarização, geralmente identificados pelos educadores como “alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento”, e nas falas de algumas das psicólogas: “muitos professores querem que o psicólogo resolva os problemas que consideram ser dos alunos”. Cabe questionar se há clareza por parte dos professores acerca das possíveis contribuições dos conhecimentos da Psicologia para o campo da educação e se a atuação dos psicólogos explicita de forma claras tais contribuições.

Na pesquisa desenvolvida por M. P. R. de Souza (2010a), também foram encontradas situações reveladoras de tensão entre professores e psicólogos. As dificuldades apontadas pelos psicólogos das secretarias de educação em relação ao trabalho de *assessoria nas escolas*

incidem, sobretudo, nas dificuldades de aceitação da participação do psicólogo nas reuniões de planejamento escolar e também na compreensão de que este pode ser um parceiro para discussões e tomadas de decisão.

Diante das possíveis expectativas dos professores em relação ao trabalho do psicólogo e, por sua vez, das expectativas dos psicólogos em relação à prática dos professores, localizamos um movimento que pouco contribui para a efetivação de um trabalho que se concretiza em avanços no processo educativo. O que tentamos explicitar é que os avanços se dão a partir da tomada de consciência de que o processo de escolarização precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões, o que possibilitará revisão das práticas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos psicólogos e pelos demais atores que constituem o coletivo da escola onde são produzidas as questões que se apresentam como dificultadoras do processo educacional.

Antunes (2008) explica que a superação dessas representações e expectativas que os outros profissionais possuem quanto às práticas dos psicólogos escolares – como uma atuação pautada no modelo clínico-terapêutico – só será possível se o próprio psicólogo recorrer à fundamentação teórica que acompanhe as transformações necessárias à mudança de paradigmas, concepções e, conseqüentemente, das práticas em Psicologia Escolar e Educacional.

Facci (2009) defende a criação de novas possibilidades e parcerias do psicólogo com os professores no sentido de valorização do trabalho docente e de busca por alternativas para os problemas que se apresentam no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, elegemos dois exemplos de práticas que apontam para avanços no que diz respeito à efetivação de um trabalho em parceria entre psicólogas e professores dos CA. Além disso, foram apontados pelas psicólogas como experiências bem sucedidas em sua atuação e ambos têm em comum a participação coletiva na tomada de decisões acerca da proposta de trabalho envolvendo professores e psicólogas escolares.

O trecho da experiência, apresentada a seguir, refere-se ao processo vivenciado pelo grupo no decorrer das reuniões, em que a princípio a queixa escolar voltava-se para aspectos individualizantes e pôde ser transformada em possibilidades de discussão dos fenômenos desencadeadores:

Nós conseguimos implementar uma ação no grupo que eu acompanho, que... são discussões temáticas. É uma proposta que vem até das professoras, a gente já vinha pedindo, solicitando, que a gente transformasse... Então saiu da vertente “menino que não tem um bom comportamento; o menino que morde; o coleguinha que vem mal vestido, sujo, a mãe não

cuida”. Então essas eram as demandas que geralmente chegavam e a gente foi pra outra vertente... eles fizeram uma lista de demandas que eles identificaram no trabalho deles com a família, com os alunos, com a escola... nós [professores e psicóloga] fizemos uma seleção dessas demandas... depois nós colocamos em ordem de prioridade pra discussão... Nós fomos trabalhando com aquelas demandas, por exemplo, família muito distante da escola, então, relação família-escola. Distribuímos ao longo do ano e fomos fazendo as discussões por tema, a cada reunião eu selecionava os textos ou pedia solicitação dos professores pra indicarem textos, então deixei aberto que a gente faria essa discussão junto, que cada vez um estaria à frente pra mediar, então que todos nós teríamos condição pra indicar textos, pra discutir, pra que a gente... estudasse esses textos e a gente ia trazendo a prática junto. Na minha percepção, foi um salto, avançou. (P6)

Galdini e Aguiar (2003) consideram que a contribuição da Psicologia para a intervenção com professores deve estar sempre orientada à potencialização desses profissionais, de modo a auxiliá-los a se reconhecerem como sujeitos que são produtos e também produtores de uma realidade social e historicamente formada, ressaltando sua capacidade de construir projetos profissionais criativos.

Outra experiência, mostrada a seguir, refere-se aos caminhos de um grupo que partiu da queixa dos professores relacionada a questões político-administrativas – ausência de profissionais com quem os docentes contavam anteriormente ao ingresso da psicóloga na escola – as quais trouxeram consequências concretas para a organização do trabalho pedagógico no CA, e avançou em direção à reestruturação da prática pedagógica, a partir da realidade pensada e enfrentada coletivamente:

A demanda era “Ah, porque não tem eventual, não tem coordenador!” e qualquer proposta que se fazia em relação à organização do trabalho pedagógico, à abordagem com as crianças, esbarrava numa questão que era “Não tem eventual, não tem coordenação, não tem profissional de apoio”. Então, todo o fazer delas estava muito comprometido naquele momento, porque elas não davam conta de lidar com isso. Eu comecei a propor ações que pudessem dialogar com isso e uma delas foi a reestruturação dos momentos da reunião de diálogo que, inicialmente, eu pensava num funcionamento como grupo de estudo, num momento de conversar, de trocar, sempre com embasamento, buscando fontes teóricas... Mas aquilo não cabia naquele momento. [Os encontros] eram quinzenais... eu conversei com os professores de todas as áreas... como eles achavam que deveriam ser aqueles momentos... para ajudá-los até naquelas questões que eles estavam passando. E aí a gente foi organizando momentos de conversas, às vezes teóricas, com algum embasamento teórico, algum texto, às vezes um momento de conversa, construção conjunta de soluções possíveis para as demandas do momento. (P5)

A resposta acima se refere à questão: qual é o papel do psicólogo escolar? Verificamos que a realidade impunha a necessidade de a profissional se posicionar, de se envolver com os problemas concretos daquele grupo. A grande diferença está exatamente na clareza expressa pela psicóloga sobre seu fazer. Ao se dar conta que tinha uma proposta diferente a ser

realizada com as professoras, mas ela “não cabia naquele momento”, porque a necessidade do grupo era outra, revela as possibilidades de concretização do trabalho do psicólogo diante daquilo que se apresenta, materializado naquilo que Patto (2010b) nos aponta sobre “o lugar real e o lugar possível do psicólogo escolar” (p. 14). Evidenciamos, assim, o papel do psicólogo como membro de uma equipe, problematizando as questões que interferiam no funcionamento do grupo e na organização do trabalho pedagógico, considerando as várias dimensões do processo educativo, sobretudo os aspectos político-administrativos que atravessam o cotidiano escolar.

Entendemos que a definição por parte dos dois grupos em relação aos caminhos que poderiam seguir expressou a concretização de encontros, de diálogos, enfim, de objetivos que culminaram em *processo de formação dos professores e das psicólogas, em um movimento dialético, envolvendo decisões coletivas, aspectos consoantes com uma atuação do psicólogo escolar pautada em uma perspectiva histórico-crítica*. Isso não se deu a partir de propostas idealizadas pelas psicólogas e impostas aos respectivos grupos e os relatos manifestam a tomada de consciência por parte das psicólogas e dos professores no sentido de se envolverem no processo, ao decidirem coletivamente quais intervenções eram possíveis, bem como o encaminhamento de providências institucionais.

As necessidades daqueles sujeitos e daqueles grupos, determinadas pelas condições concretas que se impunham à instituição, foram consideradas e o trabalho se efetivou pela conjunção de intenções e propósitos rumo à consolidação de um trabalho efetivamente construtivo.

4.2.5 Abordagens teóricas e autores de referência

Em relação aos pressupostos que embasam as práticas das psicólogas entrevistadas, situamos as principais correntes teóricas e autores que, segundo as participantes, são adotados por elas como referência para sua atuação. As psicólogas expressaram que fundamentam sua prática nas seguintes correntes teóricas – Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Social (abordagens sistêmicas); Construcionismo Social e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Verificamos, portanto, que algumas psicólogas adotam duas ou mais abordagens

teóricas simultaneamente, apesar de a maioria explicitar sua preferência por uma abordagem específica como base para a atuação profissional.

Os autores mencionados como referência para a atuação das psicólogas, relacionados à área de Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Social, Educação, Filosofia da Educação, e também de outras áreas, são: Vigotski, Leontiev, Foucault, Adorno, Urie Bronfenbrenner, Winnicott, Ferdinand Rohr, Afonso López Quintás, Michael White, Harlene Anderson, Tom Andersen, Sheyla Mcnamme, José Policarpo, Miguel Arroyo, Albertina Mitjans e Marilene Proença.

Faz-se necessário esclarecermos que as entrevistadas, ao se referirem às correntes teóricas que adotam como fundamentos de sua prática, mencionaram a relação com o desenvolvimento das pesquisas por elas realizadas ou que ainda se encontram em curso no mestrado ou doutorado, além das que fundamentaram os estágios na graduação. Ao serem questionadas sobre o referencial teórico em que se baseiam, apresentaram como respostas:

O principal referencial teórico pra mim é a Psicologia Histórico-Cultural, é Vigotski, Leontiev, os conceitos de zona de desenvolvimento próximo, atividade, atividade de estudo, motivo de estudo, mediação, sobretudo Vigotski que é um autor que eu estudei um pouco mais no Mestrado. (P2)

Várias coisas na verdade! Eu sempre segui, até mesmo pelas pesquisas que eu participava na época da graduação, eu sempre fui mais de teorias sistêmicas e um referencial mais específico que é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, de Bronfenbrenner. Vou fazer mestrado seguindo mais essa teoria e o trabalho realmente dos contextos e do desenvolvimento ecológico do sujeito e o contexto em que ele está inserido, o contexto histórico, social e aí eu acho que o trabalho fecha muito com o que eu estou conseguindo realizar [no CA]... dentro dessa compreensão. (P3)

Um pouco no início da minha prática e também quando estava finalizando o estágio... eu estava estudando questões da Psicologia Escolar, a partir ali do movimento de crítica da década de 80 no Brasil, até da sua orientadora eu já li muita coisa, e de desenvolvimento eu estou aprofundando agora. Na verdade, o meu mestrado é baseado na teoria histórico-cultural, apesar de já no estágio eu estar estudando Vigotski. Agora eu estou fazendo um estudo mais aprofundado da Psicologia Histórico Cultural... estudando mais a obra de autoria do Vigotski. Antes, até agora, eu não tinha lido ele no original, eu estava lendo o que as pessoas escreveram sobre o desenvolvimento infantil... outros autores dessa vertente. (P1)

A gente tanto trabalha numa perspectiva sistêmica, porque eu preciso entender essa escola como um sistema, eu preciso trabalhar com esse aluno como ele se vendo parte de um sistema, a escola é um sistema, a classe é um sistema, a família é um sistema, o grupo de amigos, seja no todo, seja na igreja, seja onde eu estiver, uma roda de amigos, são sistemas porque eu componho... fazem parte da minha vida. Mas ao mesmo tempo, eu também trabalho numa perspectiva histórico crítica. (P4)

Pelo exposto nos depoimentos, pudemos observar várias influências teóricas que fundamentam a atuação das psicólogas, apontadas como principais e organizadas nas seguintes categorias:

- 1) **Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica e Psicologia Histórico-Cultural:** 3 psicólogas
- 2) **Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica e Construcionismo Social:** 1 psicóloga
- 3) **Teoria Bioecológica do Desenvolvimento e abordagens sistêmicas:** 1 psicóloga
- 4) **Educação e abordagens sistêmicas:** 1 psicóloga

Interessante observarmos que, de modo predominante, foram citadas correntes teóricas e autores da Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, além da Psicologia Social, demonstrando influência expressiva das abordagens sistêmicas nas concepções de três das profissionais entrevistadas.

Em defesa de articulações entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Social, Alves e Silva (2006) afirmam que as ações realizadas por meio da intersecção entre as duas áreas “podem produzir, na comunidade escolar, a articulação das realidades objetiva e subjetiva que se processam dialeticamente, e consideram o sujeito e suas relações – subjetivas ou objetivas – com a coletividade” (p. 189).

Na mesma direção, Souza (2010a) esclarece que o movimento de consolidação de um referencial teórico-metodológico crítico na área de Psicologia Escolar e Educacional, sem a intenção de que se torne hegemônico, torna-se fundamental para o enfrentamento de dilemas e desafios postos pelas contradições do processo de escolarização, das políticas educacionais, enfim, da realidade concreta à Psicologia.

A fala a seguir expressa a afinidade entre o referencial teórico adotado pela psicóloga e o referencial que fundamenta a proposta pedagógica do CA em que trabalha, demonstrando avanços no diálogo estabelecido e nas proposições elaboradas coletivamente:

Tem essa questão da formação das professoras, e da concepção teórica de um dado trabalho no CA que facilita muito... meu trabalho no CA já é voltado pra uma perspectiva histórico-cultural. Então, já vem ao encontro de muitas coisas. Nosso trabalho é retomar essa perspectiva, alguns princípios que estão dados às vezes teoricamente, mas que na prática a gente precisa refletir em conjunto pra realmente readequar essas práticas à concepção e no CA isso aparece muito. Talvez em outra escola o trabalho fosse mais inicial, mas a gente tem uma equipe aqui de professores com formação, uma qualificação muito boa, realmente já tem essa discussão teórica e às vezes pela experiência mesmo, muito mais do que eu que estou iniciando a minha carreira. Eu me sinto nessa posição de ser mais um profissional pra pensar

junto, pra contribuir com o trabalho pedagógico de uma visão da Psicologia, pra também questionar algumas práticas que estão cristalizadas e poder repensar sobre elas. (P1)

Ao serem questionadas acerca de exemplos de materiais a que recorrem com mais frequência no cotidiano de sua atuação, a maioria não soube informar com precisão títulos de livros ou textos em que se apoiam para a fundamentação das práticas, o que pode estar relacionado ao fato de que o planejamento das ações também acontece de forma aligeirada em função das demandas e múltiplas frentes de trabalho que assumem na instituição.

Uma das psicólogas mencionou as “Referências Técnicas para Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica” (CFP, 2013) como um material de apoio com que teve contato recente ao participar de uma Jornada de Psicologia da Educação promovida pelo CRP regional na cidade onde reside, destacando tanto o evento, quanto o material citado como fontes importantes para a ampliação de conhecimentos específicos acerca da atuação do psicólogo na educação, com que está se aproximando mais recentemente:

Agora não tanto, mas quando eu entrei me sentia bastante perdida na verdade. Até que eu te falei da Jornada [de Psicologia Escolar promovida pelo CRP] e daí a gente acaba conhecendo outras pessoas. Agora no mestrado tem outra psicóloga escolar também, a gente acaba conhecendo nesses espaços e compartilhando de alguma forma, pra não ter que pensar sozinho o trabalho, porque às vezes a gente acha que acontecem só com a gente algumas coisas e não é bem assim. (P3)

Outras entrevistadas fizeram referência à sua participação em eventos das áreas de educação, de Psicologia e nos eventos mais específicos de Psicologia Escolar, tanto em âmbito nacional, quanto regional. Das seis entrevistadas, quatro responderam ter participado com apresentação de trabalhos no Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), exemplificado pelo relato a seguir: “*Eu participo quando tem o CONPE, o encontro que teve regional de Psicologia, eu participei, quando tem eventos na área de Psicologia Escolar eu sempre estou participando*”. (P2)

Em relação aos eventos específicos que reúnem profissionais dos CA em âmbito regional e nacional, denominados Seminários Internos de Colégios e Escolas de Aplicação (SICEAS), somente uma das psicólogas mencionou ter participado, apontando a necessidade e, ao mesmo tempo, o desafio de concretizar a aproximação entre os profissionais que atuam nessas escolas em diferentes regiões do Brasil:

A gente foi ao último SICEA... levou um minicurso, justamente nisso que a gente já vinha trabalhando, a promoção da formação humana na escola, e a gente trabalhou com um minicurso que tiveram umas cinco pessoas participando, foi bem legal, foi bem interessante,

assistimos algumas palestras... Está tendo também uma Feira de Colégios de Aplicação, que a gente deve estar se organizando pra ir, acredito que vai ser em outubro, e aí a gente está tentando dar conta do que é possível. (P4)

Quanto ao desenvolvimento e participação em grupos de estudo, de modo geral, as respostas dadas evidenciaram novamente o predomínio da prática em relação à fundamentação teórica. Ao mesmo tempo, constatamos a necessidade sentida por várias das entrevistadas de organizarem sua carga horária de modo que haja espaço destinado a essa finalidade:

Falta a gente criar um tempo, dentro da nossa carga horária, pra fazer o nosso grupo de estudo. Por exemplo, pra gente discutir questões da Psicologia, a gente tem esse apoio, essa parceria no dia-a-dia, mas não de forma sistemática... eu sinto que é um desejo da maioria, pra não dizer todos, de a gente ter esse momento, mas está faltando justamente a gente poder... não sei, criar esse espaço mesmo, tomar essa decisão e falar “Olha gente, vamos ter esse horário, vamos fazer, nem que seja quinzenalmente ou mensalmente, sabe?” Porque é algo que a gente precisa melhorar nesse sentido, na nossa prática. (P2)

Na verdade, a gente [equipe multidisciplinar] nunca estudou em conjunto, a gente discute um caso, acaba vindo uma questão teórica, daí a gente discute, mas só na fala, mas realmente estudar junto não é uma coisa que a gente faça... só agora está sendo organizado isso e eu acho que a organização do PPP, das reuniões, a gente teve que preencher alguns instrumentos, os técnicos, que eu acho que auxiliou bastante no início dessa discussão, porque realmente a gente não estuda junto, a gente acaba indo trabalhar. (P3)

Diante dessas constatações, ao serem questionados se consideravam faltar teoria para fundamentar a prática, após reflexão, o Grupo Focal apontou:

Falta... porque por mais que a gente se organize pra fazer os grupos de estudo, ou pra poder fundamentar as ações teoricamente, e a gente tem até a proposta de fazer isso dentro das demandas que surgem, a gente acaba assumindo muito da prática e cada um vai tentando correr atrás do prejuízo em relação à formação mesmo, não tem uma reserva de tempo específica para a questão teórica. (Grupo Focal)

No entanto, os participantes do grupo também pensaram na possibilidade de haver reflexão sobre a própria prática em circunstâncias mais pontuais:

A reflexão sobre a nossa própria prática eu até acho que acontece, porque a gente faz isso nas nossas discussões em área, quando a gente vai pensar no nosso plano de trabalho para o próximo ano, o que aconteceu o ano passado, nas publicações, então eu até percebo que a gente faz. A questão mesmo que eu penso teórica é de a gente debruçar um tempo maior, dentro de uma fundamentação teórica específica, de autores específicos, pra gente poder compreender melhor os fenômenos que se dão. A gente faz de uma forma mais individualizada... mas a gente fazer uma leitura mais aprofundada, teórica, eu acho que às vezes nos falta e eu sinto necessidade. (Grupo Focal)

Em seus depoimentos, os entrevistados demonstraram entender a importância da fundamentação teórica para uma atuação que contribua com o trabalho desenvolvido e expressam essa busca de forma mais individualizada, uma vez que as próprias condições de trabalho, como carga horária, nível de ensino, organização das atividades e respostas às demandas excessivas dificultam a criação de um tempo/espço comum, que se configure como trabalho coletivo, para a realização de estudos sistemáticos na Área de Psicologia Escolar e Educacional. Este foi mais um dos aspectos apontados como desafio a superar.

4.2.6 Apoio institucional ao trabalho do psicólogo

No que se refere ao apoio dado pela instituição e as condições de trabalho das psicólogas entrevistadas, constatamos que, de modo geral, as psicólogas sentem-se respaldadas no exercício de sua atuação profissional. Das respostas apresentadas, reunimos em três categorias:

1. **Apoio por parte da direção:** reconhecimento da colaboração do psicólogo escolar na compreensão de questões institucionais e do processo educacional; valorização do saber da Psicologia Escolar.
2. **Apoio por parte dos próprios colegas do CA:** discussões e trocas de experiência entre psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, professores e outros profissionais.
3. **Apoio institucional:** incentivo à capacitação e à qualificação por meio de recursos financeiros quando possível e flexibilização da carga horária de trabalho, visando à participação dos psicólogos em eventos científicos ou outras atividades que favoreçam a formação e atuação profissional.

Em relação ao apoio expresso pela direção dos CA e também por parte dos demais profissionais que atuam nas escolas, observamos pelas falas apresentadas ao longo das entrevistas, que se sentem integradas às equipes com que trabalham e que consideram que há reconhecimento da equipe gestora em relação ao trabalho realizado pelas psicólogas nos CA.

No que tange ao apoio institucional com vistas à capacitação ou qualificação profissional, as entrevistadas expressaram que, de modo geral, a escola, por meio da direção, procura viabilizar aos servidores, sempre que possível, a participação em cursos ou eventos científicos relacionados à área de atuação. São estabelecidos coletivamente alguns critérios

para que a participação dos profissionais da escola aconteça sem prejuízos para a instituição, conforme observado nos trechos a seguir:

A escola apoia, ajuda até financeiramente, dependendo da ocasião. Eu acho que tem esse apoio da escola, se for preciso a gente se ausentar alguns dias, a gente faz uma carta e pede essa autorização e normalmente essa autorização é dada. (P2)

A cada ano a gente tenta ir pelo menos a um evento... em um congresso nacional, ou internacional, esse ano a gente está se programando pra ir. (P4)

No entanto, uma das psicólogas explicitou seu sentimento em relação a haver uma compreensão por parte da instituição de que, por ocupar cargo técnico, a profissional não tenha necessidade de participar de eventos científicos, nem de se envolver em atividades de Pesquisa e Extensão na mesma proporção que os profissionais com cargo e/ou função de docentes. Esta situação parece se agravar em relação ao fato de a profissional trabalhar diretamente com a Educação Infantil. Tais aspectos foram considerados como desafios a serem superados na conquista desses espaços junto à instituição e à própria universidade. É provável, portanto, que haja critérios diferenciados em relação à liberação para participação de docentes e técnicos em eventos científicos, como pode ser observado no relato da participante:

O que mais tem me angustiado, tem outras situações em relação ao cargo técnico da universidade que também são questões que mobilizam o trabalho, são essas questões de participação em eventos. Eu, como técnica, é uma questão que se coloca. E em realizar pesquisas e extensão também, que às vezes é visto ainda como atribuição especificamente dos professores, sendo que essa é uma especificidade do trabalho na universidade que no contexto da Educação Infantil talvez não exista. (P1)

Situação semelhante em relação à diferenciação que remete a questões hierárquicas referentes a docentes e técnicos da instituição também foram trazidas por outra psicóloga, a respeito de destinação de espaço físico e chefia no CA:

Nós somos ligadas diretamente à direção, nossa chefia é a direção da escola, todos os técnicos. As docentes têm chefe de departamento, aquelas coisas todas da área delas, a sala é da área delas, porque na escola cada área tem uma sala, a matemática, o português, tem sua sala. E as docentes têm a sala da área delas. E nós temos a sala dos técnicos. (P3)

Notamos que questões referentes à carreira das psicólogas, as quais parecem demarcar relações hierarquizadas entre docentes e técnicos, comparecem no cotidiano escolar e exercem interferências no modo como as profissionais organizam suas atividades na instituição, o que merece tanto investigações mais aprofundadas, quanto discussões mais

amplas de cunho político-administrativo no âmbito dos CA e da própria universidade, conforme apontado no item 4.1.2.

4.2.7 *Concepções de Psicologia Escolar, de Educação e do papel do psicólogo escolar nos CA*

Apresentamos, neste item, as concepções expressas pelos diretores e psicólogos entrevistados sobre Psicologia Escolar e o papel do psicólogo escolar nos CA, bem como possíveis contribuições à educação.

4.2.7.1 Perspectiva dos diretores

Ao serem indagados acerca do papel do psicólogo no CA e possíveis contribuições desse profissional, todos os diretores afirmaram que consideram de grande importância a presença e a participação do psicólogo nessas escolas. Em relação à concepção acerca da Psicologia Escolar e do papel do psicólogo escolar, três deles relataram que o psicólogo deve trabalhar de forma interdisciplinar, juntamente com profissionais de outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, a assistência social e outras. Demonstraram que a atuação do psicólogo deve envolver vários segmentos da escola, como alunos, professores, pais, profissionais da equipe pedagógica, funcionários e gestores, visando alcançar o coletivo da instituição.

A diretora (D4) expressa que tem buscado dialogar com a psicóloga e também com a assistente social e pedagoga do CA em que é gestora, no sentido de a equipe pensar em ações mais institucionais:

Por conta dessas discussões nós conseguimos no ano passado fazer um planejamento... ainda não consegui convencê-la [a psicóloga] a desenvolver ações muito ligadas ao coletivo, mas pelo menos elas [a equipe] já começaram a pensar... chegaram a fazer um programa de formação continuada que era pra ter ocorrido... e nesse ano nós tínhamos pautado pra discutir na escola a Inclusão. (D4)

Um dos diretores entrevistados compartilha que, embora não tenha psicólogo no CA onde atua, a discussão acerca da importância desse profissional tem sido realizada pelo coletivo da escola. Há proposta de constituição de uma equipe multidisciplinar, em que o psicólogo venha a fazer parte da mesma. Considera ultrapassado o modelo de Orientação Educacional realizado atualmente no CA, em virtude das transformações da escola, da sociedade e das demandas atuais, sobretudo, em relação à Inclusão Escolar. Compreende que tais desafios serão enfrentados de modo mais satisfatório por uma equipe constituída de profissionais de diversas áreas do conhecimento, sendo a Psicologia uma delas. Explicitou em sua fala que não se trata de excluir ou substituir os pedagogos, que acredita sentirem-se ameaçados diante da proposta de constituição da equipe no CA, mas de integrar novas áreas de conhecimento. Assim, na perspectiva do diretor:

Acho que é preciso avançar em algumas coisas e inserir outros personagens, que possam contribuir no atendimento à família, na própria orientação do trabalho com os outros docentes, o próprio professor, ou seja, essa seria uma equipe que não pode ser pensada apenas com um profissional formado em determinada área. (D5)

A temática da Inclusão Escolar foi recorrente nos depoimentos dos gestores, apontada por quatro dos cinco diretores como uma das principais frentes de trabalho a ser assumida pelo psicólogo escolar.

Um aspecto que nos chamou a atenção diz respeito à compreensão de um dos diretores acerca da atuação do psicólogo indiferenciada da atuação dos demais profissionais que compõem a equipe no CA. A expectativa para a atuação é em relação ao trabalho da equipe e não em relação à contribuição específica do psicólogo escolar. O participante reconhece o trabalho realizado pela equipe como essencial à formação do aluno e, portanto, enfatiza que a atuação dos profissionais deve ser principalmente em sala de aula e de desenvolver o autoconhecimento, como o sentimento de segurança e as capacidades dos estudantes, em um enfoque que abarque os aspectos emocionais, preparando os alunos para a aprendizagem e a vida. Ao ser questionado se identificava diferenças entre a função do psicólogo escolar e dos pedagogos que compõem a equipe no CA que dirige, ele respondeu: *“Para mim todos atuam da mesma forma... Vai muito do profissional que está ali, se você sabe vender o seu peixe, o aluno é que vai saber absorver e vai querer mais; se você não sabe, [fica] complicado, entendeu?” (D2).*

Outra diretora entrevistada considera a atuação do psicólogo de extrema relevância, mas em uma vertente predominantemente médico-clínica, que busca identificar problemas e

encaminhar alunos para atendimento clínico. A realização de projetos em conjunto com os professores acerca de temáticas específicas como a sexualidade, também foi apontada como importante contribuição. A diretora demonstrou expectativas de um trabalho de levantamento de diagnósticos, acompanhamento de casos individuais e encaminhamento para atendimento externo à escola, o que parecem ser as principais atividades realizadas pela psicóloga nessa instituição:

A psicóloga faz trabalhos de acompanhamento, levantamento de diagnósticos, diante do levantamento de diagnósticos [realiza] o encaminhamento pra psicólogos conveniados, dá sugestão de onde poderia fazer o acompanhamento psicológico, que a gente não faz, ela só encaminha, não existe nenhum desenvolvimento com os alunos. (D3)

Torna-se importante retomarmos que não foram feitas entrevistas com todos os psicólogos dos CA e, portanto, as aproximações apontadas referem-se à compreensão que os diretores têm acerca da contribuição do psicólogo escolar, as quais não foram correlacionadas com relatos dos próprios profissionais.

Com o intuito de explicitar as expectativas sobre a atuação do psicólogo, reunimos as principais funções relatadas pelos diretores em relação ao papel do psicólogo na escola. São elas: atuação interdisciplinar envolvendo outros profissionais do CA e professores do Ensino Superior; compor equipe multidisciplinar; desenvolver trabalho com alunos, professores, com a administração da escola, com as famílias; alcançar o coletivo da instituição; coordenação e realização de atividades de Inclusão Escolar; entrar no cotidiano da sala de aula; contribuir para a formação do aluno; observar e acompanhar alunos; apoiar os professores em suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem e demandas em sala de aula; desenvolver projetos em conjunto com os professores sobre temáticas específicas (sexualidade); dialogar com professores e famílias; participar de reuniões dando apoio e assessoria à direção; ter olhar diferenciado para questões do desenvolvimento infantil; levantamento de diagnósticos, acompanhamento e encaminhamento de casos individuais para atendimento clínico externo à escola.

Grande parte das funções descritas pelos diretores apareceu nas respostas das psicólogas entrevistadas. Sobre as demandas dirigidas ao trabalho foram detalhadas no Quadro 4.6. Observamos que, de modo geral, os diretores concebem o psicólogo escolar como profissional a assumir várias frentes de trabalho na instituição, envolvendo os diferentes segmentos.

Conforme aponta Martins (1989), o psicólogo ao entrar na escola e intervir, toma como ponto de partida sua história pessoal e os conhecimentos psicológicos produzidos em diversos contextos dos quais se apropria e que irá aplicar à realidade escolar. Não raro esses recursos se colocam como insuficientes e até inadequados, tendo em vista as necessidades e especificidades da escola. Nesse sentido, muitas dificuldades vivenciadas pelo psicólogo, na escola, estão relacionadas à expectativa por parte dessa instituição de que esse profissional possa dar respostas práticas aos problemas concretos da escola, em um caráter utilitarista. Concordamos com Machado (2010), que afirma:

Ser psicólogo e estar na escola, como já dissemos, é uma faca de dois gumes: produz-se a necessidade de atendimentos individuais, reforça-se a ideia de problemas emocionais, alimenta-se a ideia de patologias individuais, intensifica-se a ilusão de que o psicólogo pode convencer os alunos e familiares a agirem de uma maneira diferente. Isso tudo também depende de como o psicólogo ocupa o lugar que, imaginariamente, lhe é atribuído pelos educadores. Ele pode, por meio de sua ação, confirmar ou não as crenças presentes no campo social e produzidas historicamente. (p. 119)

Apresentamos, a seguir, as concepções de Psicologia Escolar e do papel do psicólogo escolar na perspectiva dos psicólogos entrevistados.

4.2.7.2 Perspectiva dos psicólogos

As respostas das psicólogas sobre sua contribuição para a educação e do papel a desempenhar na escola evidenciam suas concepções.

De acordo com algumas entrevistadas, uma das principais contribuições da Psicologia à Educação e do papel a ser assumido pelo psicólogo na escola é o de romper com o modelo clínico-médico assumido historicamente pelo psicólogo escolar, com vistas a desmitificar esse lugar muitas vezes esperado pelos diferentes atores da instituição.

O cuidado que a gente tem nesse lugar de psicólogo é de não assumir o papel de especialista e de reforçar questões de medicalização, de patologização... a gente tem que estar sempre com o cuidado de não assumir esse papel que historicamente às vezes é atribuído ao psicólogo, de lidar com problemas de aprendizagem, de ter o foco só na criança. Um dos papéis do psicólogo é mesmo desmitificar esse lugar posto historicamente. Então, fazer atividades mais coletivas, o objetivo que eu acho principal e o psicólogo escolar tem que ter em mente é o trabalho pedagógico, mas aí tem uma contribuição específica para esse trabalho, diferente da formação dos pedagogos, a gente tem outras percepções. (P1)

Na minha percepção, a Psicologia Escolar... vai além de simplesmente pensar naquele aluno que não aprende ou nas questões que não estão sendo ensinadas como deveriam, porque precisa fazer uma leitura mais ampla das questões que se dão no contexto da escola e da sociedade como um todo. Eu acho que a Psicologia escolar tem grandes contribuições, participando das discussões da gestão escolar, da formação de professores, participando desses espaços de sala de aula, porque tem como pensar as várias vertentes em que a pessoa... o aluno, ou o sujeito se desenvolve... ele está envolvido num contexto histórico, social, cultural. Essas questões eu acho que são da área da Psicologia discutir, refletir, provocar, essa leitura não individualizada das questões da aprendizagem... a Psicologia escolar amplia as possibilidades de atuação, frente às questões que se dão no universo escolar. (P6)

Em consonância com os aspectos apresentados pelas entrevistadas (P1; P6), Machado (2003) afirma que o papel da Psicologia não é outro senão o de problematizar as questões, sempre buscando refletir sobre as práticas institucionais, com vistas a alcançar o objetivo maior, que é o de intervir nas produções cotidianas, criando práticas e acontecimentos que permitam movimentar aquilo que se encontra cristalizado.

Em resposta dada por uma das participantes, situamos a prática de questionar a si própria e aos professores com quem trabalha no contexto escolar, buscando articular ações, implicar os envolvidos e implicar-se no processo de tomada de decisões. Diante de solicitações institucionais sobre elaboração de uma determinada proposta pedagógica, a psicóloga juntamente com o grupo levantaram questionamentos à própria prática: “*Como lidar com isso?*” ou “*A gente pode fazer alguma coisa?*” (P5).

Tais questionamentos dirigidos às práticas e às finalidades da psicóloga, aliados ao modo como esta se relacionou com o grupo expressam as concepções e possibilidades de concretização de um trabalho em Psicologia Escolar que investe nas trocas, nas parcerias, no respeito às diferentes formas de pensar a educação. Nas palavras da participante: “*o processo de conversar sobre... de acolher, de pensar... Acho que isso foi importante naquele momento, porque o grupo se estabilizou, teve um vínculo, inclusive comigo*” (P5).

As entrevistadas nos contaram que o diálogo sobre as questões do cotidiano da escola ocorre em diferentes espaços, nos informais inclusive, evidenciando um dinamismo que é inerente ao funcionamento da escola: “[conversamos] *muito no recreio, eu sempre desço porque lá pipoca de coisa, a gente conversa de coisas muito importantes tomando lanche*” (P5). Outro aspecto é de uma relação de troca e não de interferência ou dependência do professor em relação ao psicólogo escolar para realizar as ações. A maioria das entrevistadas acredita e reitera que os professores têm autonomia para realizar seu trabalho e o que estes buscam é apoio do psicólogo escolar para a troca de ideias: “*Eles [os professores] são autônomos, tem um saber que a gente tem que respeitar que é próprio da área de*

conhecimento deles, cada um com as suas condições de formação de professores, com projetos de formação de professores” (Grupo Focal).

Na concepção das profissionais, foi consensual a defesa de que o psicólogo escolar não ocupa lugar de detentor do saber, do especialista. Algumas expressões extraídas das falas das psicólogas em relação ao papel do psicólogo escolar evidenciam essa concepção: *“fazer um trabalho em conjunto, participar, colaborar com a discussão, dar apoio e construir práticas, pensar em estratégias, discutir, conversar, ouvir, promover ações de reflexão” (P2); “fazer junto com as pessoas, acolher o que o grupo está precisando, ajudando o grupo a construir” (P5); “construindo essa relação com os professores... Se você acolhe o que o outro diz, então é uma construção de relação bastante interessante” (P4); “a gente tenta pensar junto com a família e com os professores em estratégias” (P3); “pensar conjuntamente, pensar em propostas conjuntas” (P6).*

Ao considerar a importância das relações que se estabelecem dentro da instituição escolar, uma das entrevistadas apontou o papel do psicólogo na mediação das relações humanas na escola, como pode ser constatado no relato abaixo:

A gente vai muito na mediação, vamos pensar por aqui, vamos pensar por ali, o que está promovendo tudo isso, um pouco essa reflexão que a gente tenta fazer, sem perder de vista que não é o meu eu que tem que estar em evidência, mas o que é melhor pra escola nesse momento. Então, fazê-los refletir que a escola tem que estar em primeiro lugar. A escola somos nós, mas não sou eu que tenho que estar em evidência. A gente tem que construir um pouco essa cultura. É processo, é processo realmente! (P4)

Entendemos que, ao se referir a “estar em evidência”, a entrevistada aponta a questão de como professores e alunos se relacionam com o conhecimento, muitas vezes utilizado como instrumento de poder, na percepção da profissional. Este é um aspecto que parece perpassar outras escolas dessa modalidade, uma vez que uma das dificuldades trazidas por algumas das entrevistadas foi “lidar com professores altamente qualificados”. A respeito dessa discussão, a psicóloga evidencia sua concepção de educação, que contempla uma formação com objetivo de transformar o instituído. Aponta, ainda, o papel do psicólogo escolar nesse contexto:

A gente precisa entender que enquanto educação básica a gente tem que estar na perspectiva de uma formação, eles [os alunos] vão chegar na universidade mas eles precisam chegar lá com uma formação que possibilite inclusive questionar tudo isso e transformar, se for o caso, para que isso não seja perpetuado. Em relação aos professores, é fazê-los pensar nessa perspectiva; em relação ao estagiário que chega é fazê-los ver que aquele é o campo de formação, que o universo psíquico está ali, mas aquele é um universo de relações e que tudo vai perpassar por essas relações, ou psíquica, ou emocional, ou social, é o poder, é o

conhecimento. Então, como é que tudo isso está sendo construído? E como que a gente enquanto psicólogo pode intervir nesse contexto, para promover saúde, não para criar os tiranos, digamos assim, não para formar uns “tiraninhos”, como quem domina o conhecimento. (P4, grifos nossos)

Em consonância, com o que foi expresso no trecho anterior, a discussão do Grupo Focal apontou a importância de compreender o papel do psicólogo escolar e, principalmente, o papel do psicólogo escolar nos CA, situando o contexto da atuação, onde as relações se estabelecem e as situações se apresentam, em suas múltiplas determinações:

Eu fico pensando na grande especificidade que é o nosso trabalho no Colégio de Aplicação. Por quê? Uma que é o trabalho do psicólogo escolar. Outra que é o psicólogo escolar em um Colégio de Aplicação, que é bem diferente das outras escolas. E a gente tem uma condição diferente. Então é um trabalho que não existe parâmetro mesmo. Assim, como tem o médico, o fonoaudiólogo, o pedagogo, que a gente sabe no geral o que eles fazem. (Grupo Focal)

Mais adiante, ao se depararem com as informações sobre os diversos formatos que assumem o trabalho dos psicólogos escolares nos CA, os diferentes espaços que ocupam nas instituições, bem como as múltiplas práticas desenvolvidas, os participantes do Grupo Focal questionam-se: “O que é o psicólogo escolar?” E constata: “Essa clareza não é alcançada com facilidade!”

De fato, ao longo das entrevistas realizadas, os participantes expressaram seus sentimentos de nem sempre terem clareza sobre a definição do papel do psicólogo escolar. Consideraram esta indagação “difícil de responder”, mas demonstraram clareza sobre diversas facetas que caracterizam sua atuação, explicitaram suas práticas, suas concepções acerca das contribuições do psicólogo para a escola, os referenciais teóricos em que se apoiam e vários outros aspectos apresentados ao longo deste estudo.

Esta mesma experiência parece ter sido vivenciada por outros psicólogos escolares em diferentes períodos e espaços de atuação (Lara, 2013; Martins, 1989). Martins (1989) define sua inserção como psicólogo escolar na década de 1980 como conquista de espaço, tarefa de demarcação de território, cuja demanda escolar era pouco clara. No período mencionado, a partir de suas experiências como psicólogo escolar em diferentes instituições educacionais, dentre elas o Colégio de Aplicação da UFMG, considera ter alcançado, por meio de um movimento de ação-reflexão-ação, uma compreensão mais elaborada, embora provisória, sobre a contribuição do psicólogo escolar. O autor conclui que o psicólogo “não é chamado a uma escola para explicar seu funcionamento ou suas dificuldades, mas para realizar alguma ação que a escola interprete como solução para seus problemas” (Martins, 1989, p. 96).

Possivelmente as discrepâncias entre expectativas para o trabalho do psicólogo e a atuação propriamente dita, possam auxiliar a compreensão de um dos desafios apontados pelos participantes desse estudo em relação ao reconhecimento da contribuição do psicólogo escolar, explicitado no trecho abaixo:

[Quais são os desafios para atuação do psicólogo no CA?] *É a legitimidade do nosso trabalho dentro da escola, reconhecer a Psicologia como realmente colaborativa nas questões da aprendizagem e desenvolvimento dentro do universo escolar, que a Psicologia tem contribuições a dar quando se discute sobre várias temáticas. Não é ver a Psicologia como aquela... que tenha um super saber, mas como uma área de conhecimento que tem grandes contribuições, juntamente com as outras áreas de conhecimento que tem na escola. (P6)*

Em outro momento, a mesma profissional refere-se ao trabalho do psicólogo construído no cotidiano da escola em que percebe certo reconhecimento da instituição: *“Eu acho que isso foi construído, também nessa relação cotidiana, depois eu penso que também nós conseguimos, eu acho, de certa forma, respeito, um certo reconhecimento” (P6).*

As entrevistadas que mencionam o desafio de legitimação do lugar do psicólogo nos CA parecem revelar que fazem referência a um lugar ainda a ser conquistado, o lugar que expressa concepções críticas de Psicologia Escolar e de Educação, o lugar provocador, questionador, que evidencia tensões e, portanto, muitas vezes não corresponde às expectativas da escola. Além desse lugar, há questões ainda a ser resolvidas no âmbito político-administrativo, acerca do cargo ocupado pelos psicólogos escolares, docente ou técnico, e das funções assumidas por esses profissionais, conforme discutido no item 4.1.1, uma vez que as interferências exercidas não se reduzem a aspectos administrativos, mas interferem diretamente em sua condição psíquica, pois demonstram sentirem-se frequentemente vulneráveis e ameaçados.

O desafio se torna ainda maior se considerarmos que todos esses psicólogos integrantes dos quadros funcionais dessas escolas possivelmente permanecerão nelas ao longo de muitos dias, meses, anos, ou até mesmo durante boa parte de sua trajetória profissional, aspecto que reafirma o compromisso ético-político do psicólogo escolar com a transformação da educação e da sociedade e, em especial nessas escolas.

Nesse sentido, a busca pela promoção de mudanças nas práticas institucionais cristalizadas, nas relações estabelecidas e no modo como os diversos atores se implicam em tarefas que precisam ser coletivas e coletivizadas, como nos aponta Machado (2003), torna-se um grande desafio à atuação do psicólogo na escola e à consolidação de uma Psicologia Escolar crítica. Esta busca se evidenciou nas respostas apresentadas pela maioria das

psicólogas participantes dessa pesquisa, cujas dificuldades e principais desafios são apresentados na seção seguinte.

4.2.8 Dificuldades e desafios à atuação do psicólogo nos CA

No decorrer da discussão dos resultados da presente pesquisa, procuramos explicitar as relações existentes entre as condições de trabalho dos psicólogos nos CA, as especificidades da carreira e cargo que ocupam, as demandas ao trabalho do psicólogo, as práticas realizadas e as concepções subjacentes, bem como outros aspectos que configuram a atuação em Psicologia Escolar nessas instituições.

Apresentamos, a seguir, as principais dificuldades e desafios expressos pelos psicólogos em relação à sua prática: a) Lidar com o excesso de demandas inerentes ao trabalho na escola e eleger prioridades para a atuação; b) Definição e legitimação do lugar do psicólogo no CA; c) Romper com modelo clínico de atuação e enfrentar processos de medicalização na educação; d) Encontrar elementos promotores de mudança na cultura escolar cristalizada; e) Estabelecer um trabalho do psicólogo escolar destinado especificamente à Educação Infantil; f) Coletivizar experiências bem sucedidas no trabalho; g) Trabalhar na perspectiva da formação humana; h) Rever a relação que se estabelece com o conhecimento, de disputa pelo saber; i) Concretizar a proposta de grupo de estudo; j) Lidar com professores altamente qualificados; k) Estreitar a comunicação entre psicólogos dos CA.

Em relação aos principais desafios à atuação do psicólogo nos CA, entendemos que muitos deles foram explicitados e discutidos ao longo desse capítulo. Portanto, elegemos algumas temáticas que acreditamos sintetizar a essência do que foi apresentado pelos participantes em relação aos desafios a superar. São elas: “A atuação do psicólogo e o cotidiano escolar” e “O papel do psicólogo escolar e do orientador educacional nos CA: intersecções e abertura a novos personagens”.

4.2.8.1 A atuação dos psicólogos e o cotidiano escolar

Ao nos reportarmos a Heller (1985), deparamo-nos com a afirmação de que atividade cotidiana não é *práxis*, mas pode ser elevada ao plano da *práxis*. “A atividade prática do

indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é *atividade humano-genérica consciente*” (Heller, 1985, p. 32) [itálicos no original].

Se fizermos analogia com a atividade do psicólogo no cotidiano escolar, podemos constatar que, quanto mais atividades são absorvidas pelo profissional no desenvolvimento de seu trabalho, maior probabilidade de haver um predomínio da ação em detrimento da reflexão crítica acerca de sua prática e do contexto em que é realizada. Quanto mais o psicólogo assumir uma postura de atender às excessivas demandas a ele direcionadas, sem questioná-las e sem resguardar minimamente um tempo para reflexão, planejamento e avaliação acerca de seu fazer, mais ele estará absorvido pelas tarefas cotidianas, a que sua prática não pode ser reduzida. Nessa perspectiva, quanto mais intensa for sua imersão no cotidiano, mais probabilidade de assumir uma posição alienada diante de sua prática e menos possibilidades de sair desse círculo alienante ele terá, implicando em distanciamento do alcance de uma *práxis* transformadora.

Ao nos debruçarmos nos depoimentos trazidos pelas psicólogas sobre sua prática, localizamos algumas brechas possíveis, as quais poderíamos nomear, inspiradas em Heller (1985), como atividades com certa “margem de movimento e possibilidades” que se apresentam como favorecedoras de rupturas com esse cotidiano alienante. São elas: as diversas reuniões em equipe que possibilitam refletir sobre a prática cotidiana e a avaliação coletiva do trabalho; a elaboração do planejamento, sobretudo em equipe, os quais possibilitam trocas e confrontos de concepções; a produção bibliográfica de artigos científicos e de trabalhos para apresentação em eventos, que implicam necessariamente em reflexão e busca por fundamentação teórica acerca da atuação; o investimento em formação continuada por parte das psicólogas e dos demais atores da escola; o acompanhamento e a supervisão de estagiários que promovem movimentação nos espaços ocupados e nas propostas elaboradas; a assessoria dos professores do Ensino Superior que possibilitam um olhar de fora sobre a atuação do psicólogo no CA.

Explicitamos que o fato de os psicólogos escolares integrarem as equipes funcionais das escolas é, por si só, um fator que dificulta a tomada de consciência dos mecanismos subjacentes ao funcionamento institucional e ao cotidiano escolar. Não tanto pelo fato de se encontrarem hierarquicamente submetidos à Direção Escolar, conforme apontado por Maluf (1994), uma vez que, em virtude da proposta de gestão democrática dessas instituições, constatamos uma relativa autonomia no trabalho desenvolvido, que foi explicitada pelas participantes em relação à elaboração de suas propostas de trabalho:

Eu acho que, por ser um Colégio de Aplicação, público, a gente tem maior liberdade pra poder desenvolver práticas e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade muito grande, porque é autonomia, mas vem junto com essa responsabilidade de ter práticas efetivas e acho que a gente se cobra também de fazer o melhor... Eu vejo autonomia como uma possibilidade de criar, desenvolver, construir práticas. (P2)

Notamos pelo trecho da entrevistada, a percepção de que possui autonomia para criar e propor práticas, mas que existe uma expectativa por parte da escola de que essas práticas de fato contribuam para o enfrentamento das questões que surgem no contexto escolar. Aliada às expectativas da escola, existe uma cobrança expressa pela própria profissional em corresponder a tais expectativas para “fazer o melhor”.

A questão está posta, portanto, na imersão do psicólogo no cotidiano da escola por meio de uma prática em que predomina a multiplicidade de ações, as quais solicitam várias das capacidades profissionais e absorvem a condição de pensar em detrimento do fazer, convertendo muitas atividades em algo mecânico. As falas de algumas entrevistadas são representativas desse movimento:

De repente, “Vamos fazer!” E esse vamos fazer já era para amanhã... tudo muito tumultuado. Mas aí as demandas da escola foram consumindo a gente. (P5)

A gente está sempre na roda viva! (P4)

A gente sente às vezes que tem que tomar decisões muito rápidas... porque é necessário, porque a demanda surge e... muitas vezes a gente se consome ali naquela correria. (P2)

Vale destacar que, nesta pesquisa, não estamos em defesa de posições sobre o *lócus* de atuação do psicólogo escolar. Logo, na Apresentação da pesquisa e ao longo de toda a discussão presente no texto, expressamos nossa convicção acerca das possibilidades de uma atuação predominantemente crítica em Psicologia Escolar, independente de o psicólogo compor ou não a equipe funcional da escola. Não consideramos ser o *lócus* de atuação o fator determinante da atuação em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, recorremos a Tanamachi e Meira (2003), que afirmam: “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola” (p. 11).

A partir das constatações desse estudo, entendemos que a presença do psicólogo nos CA traz várias contribuições a essas instituições e procuramos explicitá-las no decorrer do texto. De outro lado, também buscamos evidenciar os aspectos que se contrapõem à assunção de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar por parte dos psicólogos integrantes das equipes funcionais dessas instituições.

Em busca da superação, entendemos que, ao mesmo tempo que a estrutura institucional favorece a alienação, também apresenta possibilidades concretas para esse enfrentamento, por meio de uma atuação consciente do psicólogo escolar e pautada em uma perspectiva crítica de Psicologia e de Educação.

Algumas atividades desenvolvidas pelas psicólogas escolares se mostram favoráveis às rupturas com o cotidiano alienante da escola e foram apontadas anteriormente no texto. O desenvolvimento de atividades formativas de Ensino, Pesquisa e Extensão, além de participação na elaboração, execução e avaliação do PPP, com as quais esses profissionais podem se envolver com outros agentes do processo educacional e com diferentes áreas de conhecimento, também revela possibilidades para a efetivação de tais rupturas.

4.2.8.2 O papel do psicólogo escolar e do orientador educacional nos CA: intersecções e abertura a novos personagens

As funções assumidas no interior da escola por psicólogos escolares, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e especialistas em psicopedagogia, muitas vezes se sobrepõem e confundem os próprios profissionais, diretores e demais componentes da equipe, além de alunos, professores e familiares acerca das diferenciações entre o trabalho das diversas áreas. Entendemos que essa é uma questão constituída historicamente, relacionada ao modo como as áreas se constituíram, à consolidação da Psicologia no Brasil estreitamente vinculada à Educação (Antunes, 2008) e a presença dos fundamentos teóricos da Psicologia, sobretudo da Psicologia da Educação, na formação do pedagogo, e em especial do orientador educacional (Pimenta, 1995), aspectos abordados no Capítulo 1.

Segundo Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), historicamente, os cursos de Pedagogia têm formado profissionais para o exercício de funções ligadas à gestão educacional: administradores escolares, orientadores educacionais e supervisores de ensino. O resgate histórico da função do orientador educacional no país levou os autores a constatarem que, em alguns estados brasileiros, o profissional compõe as equipes de gestão escolar das escolas públicas estaduais e, em outros, tal função inexistente. Embora não tenhamos nos dedicado a tal investigação, identificamos registros da presença desse profissional em vários CA, aspecto explicitado na subseção 1.3, sobre os SOE.

Questionamentos de várias ordens são dirigidos à existência e a permanência do orientador educacional na rede escolar e o enfoque dado às atividades que desempenha tem passado por modificações. De modo geral, atribui-se ao orientador educacional o papel de mediador entre o aluno, as situações de caráter didático-pedagógico e as situações socioculturais (Pascoal et al., 2008).

A caracterização dos espaços onde as psicólogas estão inseridas nos CA, bem como os profissionais que compõem as equipes das quais fazem parte, foram apresentados na subseção 4.2.1. Dos relatos das entrevistadas, pudemos identificar que os profissionais com quem as psicólogas trabalham nessas equipes são: pedagogo, nas funções de pedagoga (2 equipes), coordenadora pedagógica (1 equipe), orientadora educacional (1 equipe) e docente da Educação Especial (1 equipe); assistente social, fonoaudióloga, nutricionista, técnica em assuntos educacionais, com especialização em psicopedagogia (1 equipe).

As principais parcerias na realização de propostas de trabalho em conjunto se mostraram entre psicólogas escolares e pedagogas (2 equipes); psicóloga e assistente social (1 equipe) e entre psicólogas, no caso da equipe composta por cinco psicólogos e 1 pedagoga da Educação Especial.

Embora nem sempre essas profissionais realizem atividades em conjunto, identificamos algumas frentes de trabalho que parecem se sobrepor em relação à atuação das psicólogas entrevistadas e das pedagogas com quem trabalham. Na busca de investigarmos como as psicólogas compreendem a realização de seu trabalho e possíveis diferenças entre as atividades assumidas pelas pedagogas, tanto orientadoras educacionais, quanto coordenadoras pedagógicas, apreendemos algumas reflexões interessantes.

Em relação à composição da Área de Psicologia Escolar/ Educacional, Psicopedagogia e Educação Especial, torna-se importante resgatar que a equipe é composta por psicólogos e uma pedagoga responsável pela Educação Especial, cujos cargos são de docentes. Nas entrevistas não foram apresentadas questões sobre sobreposição de funções entre os profissionais, mas de parcerias, uma vez que assumem frentes de trabalho propostas pelo próprio grupo e outras demarcadas institucionalmente como de responsabilidade da Psicologia Escolar e da Educação Especial. A pedagoga, concursada para o cargo de docente da Educação Especial, assume principalmente esta frente de trabalho na instituição, que abarca uma série de desdobramentos, dentre eles a implantação do Atendimento Educacional Especializado no CA. Outro aspecto que também foi abordado anteriormente, é que a função de coordenação pedagógica nessa instituição é assumida por docentes das respectivas áreas de

conhecimento, não havendo cargo específico de coordenador pedagógico ou orientador educacional atualmente nesse CA.

Portanto, o que foi identificado é que algumas funções realizadas pelos psicólogos escolares se aproximam das atribuições do orientador educacional e até mesmo do coordenador pedagógico, considerando o que geralmente desempenham em escolas, relacionadas ao trabalho com alunos, famílias, professores e gestão. Uma das entrevistadas salientou que a Psicologia Escolar traz grandes contribuições à escola, mas não é a única área a contribuir, conforme apontado no trecho abaixo:

Eu acho que a Psicologia Escolar vai além de simplesmente pensar naquele aluno que não aprende ou nas questões que não estão sendo ensinadas como deveriam, porque precisa fazer uma leitura mais ampla das questões que se dão no contexto da escola e da sociedade como um todo... A Psicologia tem grandes contribuições a dar, mas eu acho que a Psicologia é uma das áreas de conhecimento que pode contribuir com a formação do professor, com a qualidade no ensino. (P6)

Assim como constatado por M. P. R. de Souza (2010a), a fala da participante expressa a superação de uma concepção bastante criticada nas últimas décadas pela própria área de Psicologia Escolar e Educacional, em relação ao saber psicológico possuir um *status* superior comparado ao da educação, apontando para a necessidade de uma proposta de trabalho interdisciplinar.

De acordo com Pascoal et al. (2008), o foco da atuação do orientador educacional, inicialmente, era o atendimento aos problemas apresentados pelo aluno, envolvendo a família, com pouca ênfase à autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão.

Segundo os autores, a partir da década de 1980, a Orientação Educacional começa a ser questionada e o profissional passa a participar de vários espaços escolares, discutindo questões curriculares, além de situações envolvendo os alunos e o processo de aprendizagem. Atualmente, atribuições como articulação entre família e escola, o conhecimento da realidade do aluno e aproximações com a comunidade, ampliação do currículo por meio de discussões sobre fatos sociais marcantes presentes na sociedade brasileira e na realidade mundial, com objetivo de desenvolver com os alunos a construção da cidadania, a participação política, fazem parte do trabalho do orientador educacional (Pascoal et al., 2008). Evidenciam-se, portanto, muitas aproximações entre as funções desempenhadas pelos orientadores educacionais e psicólogos escolares.

Em pesquisa desenvolvida por Martins (1989), o autor retrata sua experiência como psicólogo escolar de duas instituições escolares, dentre elas, o CA da UFMG na década de

1980, conforme apontado anteriormente. À época, as atribuições do orientador educacional e do psicólogo escolar eram pouco distintas, embora os profissionais demarcassem um espaço privativo de atuação na escola. Geralmente eram dirigidos ao psicólogo, problemas apresentados pelos alunos que envolvessem questões de sexualidade e uso de drogas, na visão dos professores ou de outros profissionais da escola. Mesmo que tivessem muitas tarefas e atribuições que, tanto o psicólogo, quanto o orientador educacional, procurassem envolver outros segmentos da escola – como os professores e a direção – o aluno acabava por se tornar o centro do trabalho de ambos os profissionais. As revelações trazidas pelo autor, embora transcorridos mais de 25 anos, também se apresentaram nas análises da presente pesquisa em relação a algumas práticas institucionais e profissionais que permanecem nessa direção.

No entanto, é importante observarmos algumas semelhanças nas transformações vivenciadas pelas áreas de Orientação Educacional e Psicologia Escolar. Pascoal et al. (2008) refere-se a um processo de revisão de demandas, também constatado na função do psicólogo escolar, uma vez que “Não se trata mais de ‘apagar o fogo’, como, historicamente, fazia o orientador educacional, chamado nas ocasiões em que havia problema a ser solucionado ou para abafar os casos de indisciplina” (p. 118).

Em pesquisa recente sobre atuação do psicólogo escolar em escolas privadas, Bray (2015) constatou que os psicólogos que atuam nas escolas investigadas são contratados, na maioria das vezes, como orientadores educacionais, o que delimita um campo de atuação centrado em interpretações e práticas de cunho pedagógico e individual. Embora afirmem não realizar atendimento clínico (avaliação/psicoterapia) nas escolas, os profissionais realizam práticas que abarcam atendimento aos estudantes, pais e professores, individualmente, utilizando referenciais da Psicanálise e da Psicologia Comportamental, pouco recorrendo ao conhecimento teórico-metodológico da Psicologia Escolar e Educacional e aos teóricos da Psicologia da Educação, aspectos divergentes dos que foram encontrados na presente pesquisa, detalhados no item 4.2.5.

Ao buscarmos uma definição de Psicologia Escolar, recorremos a Martínez (2006):

campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade. (Martínez, 2006, p. 107).

Nessa direção, a autora aponta que, para contribuir com o processo educativo, a atuação do psicólogo escolar deve fundamentar-se nos diversos conhecimentos psicológicos

que não se restringem à Psicologia da Educação, os quais hoje se encontram fragmentados em diferentes áreas da Psicologia, como a Psicologia Organizacional, ao considerar a escola como um tipo de organização particular; a Psicologia do Desenvolvimento, ao considerar os processos de desenvolvimento dos sujeitos; a Psicologia Social, ao abordar os funcionamentos dos grupos e das representações sociais, dentre várias outras de extrema relevância (Martínez, 2006).

Em relação às ações/attitudes do coordenador pedagógico desencadeadoras de um processo de mudança, em que haja compromisso com a formação do homem transformador da realidade da qual faz parte, Orsolon (2003) aponta a formação continuada do professor como uma das estratégias possíveis para a efetivação desse processo. Dentre as ações/attitudes formuladas pela autora, destacam-se a realização de um trabalho coletivo com toda a escola, articulação entre o trabalho da coordenação com a gestão escolar, investimento em formação continuada na própria escola, parceria do coordenador com o professor, e outras. Tais funções também são defendidas nas produções recentes da área de Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica, em relação à atuação do psicólogo escolar.

As discussões atuais acerca das funções e finalidades do trabalho do psicólogo escolar (CFP, 2013) englobam objetivos que se aproximam dos apontados pelos autores em relação à prática dos orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos (Pascoal et al., 2008, Orsolon, 2003), embora sejam evidenciadas especificidades na formação e objetos de estudo. Em relação à Psicologia Escolar e Educacional, Martínez (2006) define como objeto “qualquer um dos elementos ou processos psicológicos que, no contexto escolar, participe da definição da qualidade da função educativa ali desenvolvida” (p. 108).

Uma das entrevistadas da presente pesquisa explicitou seu incômodo em muitas vezes se sentir desprovida de conhecimentos da área de Pedagogia para que pudesse dialogar com os professores sobre discussões curriculares, questões específicas de metodologias nas práticas educativas, aspectos que considera ser do âmbito da Psicologia Escolar, mas que atribui falhas à formação do psicólogo:

Uma falha que eu acho, na nossa formação, porque eu não vi isso no curso e ainda não conheci um curso de Psicologia que trabalhe, pode ser que algum tenha essa questão curricular, pedagógica, que o psicólogo é chamado a assessorar e tem que assessorar mesmo, eu penso, mas eu não me senti e não me sinto preparada ainda para fazer! (P5)

Conforme anteriormente apontado no texto, um dos aspectos ressaltados por Martínez (2006) em relação às possíveis contribuições dos psicólogos que integram equipes escolares

diz respeito à construção conjunta da proposta pedagógica da escola e, por sua vez, ao aprimoramento do processo educativo da instituição. Destaca, portanto, a fundamental importância de o psicólogo dominar conhecimentos básicos de educação em geral e de pedagogia em particular, apontados como elementos subvalorizados tanto pelos profissionais, quanto pelas instituições formadoras de psicólogos.

Nessa perspectiva, uma das possibilidades de intervenção do psicólogo na escola é o planejamento e a realização de atividades que visem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, trabalhadas em parceria com pais, professores e equipe pedagógica, incluindo a relação entre cognição e afeto (CFP, 2013).

Uma compreensão diferente acerca dos objetivos da atuação do psicólogo escolar foi expressa por uma das psicólogas participantes da pesquisa, conforme observado no trecho a seguir:

As orientadoras educacionais na escola trabalham bem mais focadas com as equipes de professores, por exemplo, em reuniões de equipe que tem na escola. Até a metade do ano passado a gente ia, eu e a assistente social também. Agora vão só as orientadoras, cada equipe tem seu orientador. Nós vamos a convite se é para discutir algum assunto que tenha relação com a nossa área, mas isso é mais difícil de acontecer, porque as equipes são bem mais focadas nas questões de aprendizagem, a questão do orientador. Porque deu essa confusão antes... isso ficou muito misturado na escola, na verdade, a prática ficou bem psychologizante, demais, e daí tudo era porque a pessoa tinha alguma coisa psicológica ou precisava de um acompanhamento e pra romper um pouco com isso, precisou de uma quebra, do psicólogo sair desse lugar de orientador, porque ficaram muito ligados a isso. (P3, grifos nossos)

Parece haver algumas questões a problematizar. Ao se referir ao convite que eventualmente acontece para que o psicólogo participe de discussões da reunião cujos assuntos tenham relação com a área de Psicologia Escolar, está implícita a concepção de um trabalho em que as questões de aprendizagem, as práticas educativas e os encontros com os professores para tais discussões não são foco da atuação do psicólogo escolar, pois se referem à atuação do pedagogo, no caso dessa instituição, do orientador educacional. O que cabe ao psicólogo escolar nessa concepção são questões de outra ordem, que parecem se aproximar de demandas mais clínicas ou que envolvam situações na esfera judicial, além de oficinas voltadas para os grupos de alunos: “*função de acompanhamento de casos e também do acompanhamento com o Conselho Tutelar... com o Ministério Público... fazer os grupos, por exemplo, [ficar] mais na coordenação dos grupos [de trabalho com alunos em sala de aula]*” (P3).

No decorrer da entrevista, a profissional explicitou que, ao ingressar na escola como psicóloga, a instituição definiu que ela assumiria função de orientadora educacional. Após um tempo desempenhando essa frente de trabalho, explicitou sua intenção de assumir a função de psicóloga escolar na equipe multidisciplinar que estava em processo de constituição na escola. Explicou-nos que, posteriormente, conseguiu efetivar a mudança de função e explicou que, historicamente, a função do orientador educacional estava muito associada ao trabalho do psicólogo escolar em um caráter psychologizante, uma vez que havia profissionais com as duas formações, Pedagogia e Psicologia, que assumiam essa concepção. Tanto pedagogos, quanto psicólogos exerciam funções muito semelhantes.

Estas experiências parecem ter levado à necessidade de definições mais claras acerca do papel a ser assumido por cada profissional, culminando em uma “quebra” entre o fazer pedagógico e o fazer psicológico no contexto escolar, possivelmente com vistas à demarcação de lugares e atribuições específicas de cada área. Exemplos do que cabe ao orientador educacional foram trazidos, como questões mais relacionadas a alunos que deixam de cumprir tarefas ou trabalhos escolares, ou que apresentam dificuldades em determinadas disciplinas. Ao psicólogo cabe acompanhamento a aluno autista, com TDAH, casos que são acompanhadas pelo Conselho Tutelar, Ministério Público, as oficinas em grupo e, no caso dos estudantes do Ensino Médio, orientação profissional e aspectos afetivo-emocionais. Notam-se, portanto, que as dimensões pedagógica e psicológica do processo de escolarização são vistas de forma fragmentada, compartimentada, e que embora haja profissionais de diferentes áreas na escola, as articulações ainda parecem se restringir a comunicações relacionadas a acompanhamento de casos mais individuais de alunos ou de determinados grupos.

De fato, observamos nas respostas das profissionais, situações pontuais que requerem a participação do psicólogo escolar, envolvendo instâncias como Conselho Tutelar, Ministério Público, Juizado da Criança e do Adolescente, contato com profissionais das áreas de saúde e assistência social, como Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção psicossocial (CAPs), dentre outras. São situações, na maioria das vezes, que envolvem questões que comparecem na escola, relacionadas à vulnerabilidade social, violência doméstica, abuso sexual, transtornos mentais e outros. Exemplos foram trazidos pelas entrevistadas em relação a situações que se colocam como desafiadoras ao trabalho do psicólogo escolar, uma vez que são aspectos que envolvem o caráter formativo do profissional e seu compromisso ético-político com seu enfrentamento.

As entrevistadas apresentaram casos de alunos que foram vítimas de espancamento em assalto, levando-os a lesões quase irreversíveis e ao afastamento da escola; crianças com

grave comprometimento neurológico e outras necessidades educacionais que interferem significativamente no processo de aprendizagem e no contexto relacional, como alguns casos de autismo e outros. Consideramos tais exemplos suficientes para explicitar que não se trata de negar a existência de situações que requerem do psicólogo e dos demais profissionais da escola uma vasta gama de conhecimentos e de funções, desde que não sejam reduzidas ao âmbito individual. Por parte da instituição, há vários questionamentos a realizar continuamente acerca de sua estrutura, currículo, proposta didático-pedagógica, além de medidas concretas para a efetivação de um trabalho que alcance a função principal da escola, de transmissão do saber historicamente acumulado.

Uma das participantes, ao ser indagada sobre as diferenças na atuação do psicólogo e do pedagogo, explicita sua compreensão de que existem diferenças em relação à própria formação, mas que a troca enriquece muito o processo de compreensão dos fenômenos, embora muitas vezes as funções profissionais fiquem indiferenciadas:

A gente tem trabalhado muito afinadinho. É claro que as diferenças existem até em função da própria formação... eu acho importante que elas existam, eu acho que é significativo até para que a gente possa trocar. Eu tanto aprendo muito com o trabalho delas, do ponto de vista mesmo pedagógico, de algumas intervenções, na construção de uma determinada tarefa, como acho que elas também conseguem aprender comigo nessa perspectiva de que “agora eu percebi” determinado fenômeno, é aquela coisa do exercício mesmo, do desenvolver esse olhar, que eu digo que é um olhar clínico, embora não seja uma Psicologia Clínica, tem que entender o fenômeno, entender o não-dito. (P4)

Mais adiante, complementa: “Fica muito, fica muito misturado, embora, muitas vezes a gente faça atendimentos juntos” (P4).

Em relação ao “olhar clínico” para as questões que ocorrem na escola, ou mesmo em relação aos aspectos emocionais e da subjetividade que compõem o psiquismo humano, Proença (2002) alerta para o fato de que o psiquismo é um entre vários elementos do processo de escolarização a ser analisado e que, ao elegê-lo como elemento principal, o psicólogo pode incorrer no erro de desprezar outras condições fundamentais para a compreensão do que se passa naquela situação ou contexto.

Localizamos também um depoimento sobre um processo de transição vivido pela equipe multiprofissional da qual uma das psicólogas faz parte, em que se percebe um movimento de busca por integração do trabalho:

Nosso plano de trabalho foi todo direcionado para que, já que tem a equipe toda, que a gente consiga trabalhar de forma integrada, sem separar tanto, até porque não dá pra separar. Os casos que aparecem a gente não consegue separar, casos de família com muita

vulnerabilidade, mas não é só aquilo, tem uma questão cognitiva que às vezes precisa de um acompanhamento com o CRAS, daí entra a assistente social. Então é um trabalho bem integrado e isso facilita bastante o trabalho, para uma não ter que fazer o trabalho da outra. (P3)

À medida que as escolas abrem espaço para a entrada de profissionais de diversas áreas de conhecimento, entendemos que há intenção de se concretizar um trabalho inovador, que pretende avançar continuamente na busca de estratégias pela efetivação de um ensino de qualidade. Este é, sem dúvida, um dos principais objetivos dessas escolas e o ingresso de outros personagens no cenário educacional dos CA, conforme explicitado por um dos diretores, expressa caminhos encontrados para essa consolidação, consoante com a proposta preconizada pelo Projeto de Lei que visa à participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas (Projeto de Lei n. 837, 2005).

Na resposta de outra entrevistada, observamos haver empenho da psicóloga em participar do processo de articulação dos profissionais e das diversas áreas na escola:

Eu acho que quando a gente consegue terminar uma semana pedagógica como a gente terminou hoje, discutindo, digamos assim, de uma forma civilizada, civilizada que eu digo, assim, apontando as dificuldades, apontando as falhas, apontando as possibilidades de mudança sem que a gente precise se agredir, acho que isso é extremamente saudável, extremamente satisfatório. (P4)

Martínez (2006) afirma que a complexidade é inerente à função educativa da escola, constituída por uma multiplicidade de determinantes e, ainda, pela complexidade que envolve os espaços institucionais, formados por indivíduos e grupos que se articulam das mais diversas formas para alcançar os objetivos educativos a que se propõem. Para o desenvolvimento da função educativa em sua complexidade, torna-se fundamental a participação de profissionais de diversas áreas que, a partir de suas especificidades e complementaridade de sua formação, possam desenvolver de fato um trabalho em equipe. Nesse contexto, evidenciam-se a complexidade e a amplitude do campo de atuação do psicólogo escolar, sem ter a pretensão de substituir as funções de outros atores da comunidade escolar.

Acreditamos que transformações também ocorrem no sentido de reverter posicionamentos acerca dos profissionais que podem trazer contribuições à educação e ao espaço escolar em especial. Portanto, não se trata de definir tarefas, tampouco de distribuí-las entre os profissionais que compõem o cenário escolar. Se optássemos por esse caminho,

estariamos referendando uma perspectiva de divisão do trabalho no interior da escola, cuja intenção é cada vez mais evidente na sociedade capitalista.

Estamos diante de desafios educacionais, sociais, políticos e econômicos mais amplos que atravessam a escola e várias áreas do conhecimento têm sido convocadas a participar desse enfrentamento. A Psicologia Escolar e Educacional é uma delas, assim como são a Pedagogia, a Assistência Social, a Sociologia, a Filosofia e muitas outras que poderíamos elencar. Não podemos incorrer no risco de reduzir a atuação do psicólogo e dos demais componentes da equipe escolar a mero cumprimento de tarefas, o que configuraria uma fragmentação do conhecimento.

É preciso explicitar, ainda, que precisamos estar cada vez mais atentos às armadilhas que tendem a ofuscar por meio do discurso ideológico da interdisciplinaridade a responsabilidade pela solução do fracasso escolar produzido pela/na escola e pela/na sociedade da qual fazemos parte. Nessa direção, se não nos dirigirmos à reflexão crítica desses mecanismos, várias áreas de conhecimento, incluindo a Psicologia Escolar e Educacional continuarão a ser convidadas a resolver problemas na/da escola.

Por outro lado, acreditamos que o trabalho coletivo realizado em equipes multiprofissionais favorece a ampliação da leitura dos fenômenos que se dão no contexto educacional, oportunizando novas práticas rumo à consolidação de uma escola de qualidade. Nesse cenário, os psicólogos escolares também se colocam como protagonistas.

Consideramos que os psicólogos dos CA encontram-se em um momento histórico favorável à consolidação da sua identidade profissional o que requer, conforme explicitado pelas entrevistadas, mais oportunidades de troca entre os profissionais que atuam nessas e em outras instituições de ensino, acerca da forma como estão construindo seu espaço profissional no campo da educação e, de modo mais específico, nessas escolas das universidades. Além disso, o investimento em formação continuada demonstrado pelas participantes da pesquisa apresenta-se como importante aliado para que os psicólogos escolares alcancem o aprofundamento teórico necessário à constante revisão da sua atuação, e “... tenham oportunidades de refletir sobre as questões emergentes de sua prática à luz dos avanços teórico-críticos já conquistados” (Meira, 2000, p. 67).

4.3 Eixo III: Articulação entre Educação Básica e Ensino Superior

Tendo em vista um dos objetivos da pesquisa, “Identificar ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos CA que favoreçam articulações entre Educação Básica e Ensino Superior”, neste Eixo, são apresentadas algumas possibilidades de articulação entre os o trabalho de Psicologia Escolar na Educação Básica desenvolvido pelas entrevistadas e atividades realizadas no âmbito do Ensino Superior, sobretudo, estão relacionadas à Área de Psicologia Escolar.

A partir das respostas trazidas pelas profissionais, organizamos as atividades que apontam para a existência de possíveis articulações entre Educação Básica e Ensino Superior em quatro temas: (a) Interlocução para estruturação do trabalho no CA; (b) Investimento em formação teórico-prática; (c) Produção técnica e outras atividades; (d) Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar. A descrição das atividades relacionadas aos respectivos temas encontra-se no Quadro 4.8.

Quadro 4.8 – Ações de articulação entre Educação Básica e Ensino Superior

1) Interlocução para estruturação do trabalho no CA 1.1 Assessoria à prática do psicólogo escolar no CA – professores de Psicologia Escolar do Ensino Superior colaboram com o olhar e a reflexão sobre a prática dos psicólogos que atuam nos CA
2) Investimento em formação teórico-prática 2.1 Participação em grupo de estudo coordenado por professores do Ensino Superior 2.2 Supervisões profissionais 2.3 Projeto de pesquisa e/ou extensão em que há participação das psicólogas escolares e de professores do Ensino Superior
3) Produção técnica e outras atividades 3.1 Relatos de práticas e outras experiências do psicólogo escolar em atividades acadêmicas promovidas pelo E. Superior (Pedagogia, Psicologia). 3.2 Divulgação e apresentação do trabalho do psicólogo escolar no CA aos alunos da graduação (Pedagogia, Psicologia) 3.3 Ministras disciplinas de Curso de Educação a Distância promovido pelo Centro de Educação. 3.4 Participação em organização de eventos científicos na área de Psicologia Escolar. 3.5 Participação de professores de Psicologia Escolar do Ensino Superior em bancas de processo seletivo e concursos para psicólogos escolares no CA 3.6 Participação em grupos de estudos.
4) Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar 4.1 Supervisão de estágio nos CA: estagiários participam do trabalho com o psicólogo e são supervisionados pelos psicólogos do CA (supervisores de campo) com a anuência de professores orientadores do E. Superior. 4.2 Supervisão de estágio em conjunto: estagiários participam do trabalho com o psicólogo, são supervisionados pelos psicólogos da escola (Supervisores de campo) e pelos professores responsáveis (Supervisores acadêmicos), havendo encontros semanais para supervisão em conjunto.

Fonte: Dados da pesquisa.

De antemão, faz-se necessário esclarecermos que a grande maioria das atividades elencadas no Quadro 4.8 é realizada eventualmente, mediante necessidade dos profissionais

dos dois níveis de ensino, Básico e Superior. Dessas atividades, também não foram explicitadas pelas entrevistadas a realização de práticas que tenham como objetivo específico promover articulação entre Educação Básica e Superior. As articulações são decorrentes das necessidades advindas de ambos os segmentos que, ao compartilharem de espaço institucional comum, a universidade pública, as psicólogas realizam atividades que implicam, consequentemente, na promoção desse estreitamento.

Ao serem indagadas sobre atividades que promovem a relação entre CA e Ensino Superior e como percebiam a articulação entre os dois níveis, situando a área de Psicologia Escolar, as entrevistadas compartilharam que, na verdade, essa articulação não ocorre de forma efetiva. Explicitaram que poderia haver mais trocas e comunicação entre o trabalho por elas desenvolvido no CA e o trabalho realizado pelos professores do Ensino Superior, mais especificamente do curso de Psicologia, conforme trecho a seguir:

Existe uma diferença entre o que é de fato e o que deveria ser... não há essa proximidade tão grande como poderia ser... porque tem as questões das afinidades e fica muito no campo das afinidades profissionais. Os professores do ensino superior que já têm trabalhos prévios com professor da educação básica, às vezes fazem trabalhos conjuntamente; às vezes, mas isso não é frequente. (Grupo Focal)

Outra resposta apresentada se refere a uma leitura ampliada do contexto da educação no país que se pauta em concepções fragmentadas acerca da Educação Básica e Superior. Uma das participantes expressa sua compreensão em relação ao distanciamento que ocorre entre níveis educacionais mais próximos como, por exemplo, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Fundamental e o Médio e assim por diante. Na sua avaliação, uma das questões centrais é a de que existem *status* diferenciados para cada segmento de ensino e que esta situação comparece nas relações entre Educação Básica e Superior, mesmo no caso dos CA e suas respectivas universidades. Em suas palavras:

Infelizmente existe um status diferenciado para cada segmento de ensino... A gente que trabalha na Educação Básica, nós temos um olhar da academia para o nosso trabalho. E a gente olha para a academia e tem um olhar para o trabalho que é feito lá! E esse olhar que poderia ser complementar em atividades conjuntas, não é feito... o sentimento que eu compartilho é que, cada vez mais, vai se distanciando. Porque deveria ter uma disposição para reconhecer que o trabalho do outro é tão importante quanto, não que seja melhor ou pior. Porque se a gente tivesse essa cultura, eu acho que é cultural do país, não teria tanto esse problema de articulação. (Grupo Focal)

De outro lado, embora haja o entendimento de que a articulação entre as duas instâncias poderia ocorrer de forma mais efetiva, evidenciam-se os ganhos advindos de

processos em que esta aproximação se dá. Uma das experiências trazidas pelas psicólogas diz respeito ao apoio dado por professores de Psicologia Escolar da universidade federal a que pertence o CA, à estruturação do trabalho de Psicologia nessa instituição que se deu no período inicial de constituição da equipe. Uma das entrevistadas explicitou que, diante da necessidade de redefinições na proposta de trabalho de Psicologia Escolar no CA, recorreu juntamente com outros colegas, aos professores de Psicologia da universidade:

Eu me formei aqui na universidade e os professores que hoje trabalham no curso de Psicologia Escolar foram meus professores na graduação, na especialização, no mestrado... e quando eu vou trabalhar num colégio de educação básica, num Colégio de Aplicação dentro da universidade é a eles que eu recorro, porque eu entendo que tem que haver essa proximidade, esse trabalho interligado sempre. (P6)

Além dessa atividade específica de assessoria ao CA realizada por docentes de Psicologia do Ensino Superior, foram mostrados alguns momentos de supervisão em torno de questões que eventualmente se dão na escola, envolvendo alunos ou outros segmentos, cuja condução do trabalho em Psicologia Escolar é discutida com os mesmos professores, sempre que as psicólogas sentem necessidade em fazê-lo. Outras formas de articulação foram citadas como experiências vivenciadas em período anterior à realização das entrevistas, as quais se deram por meio de projetos de Extensão ou de Pesquisa, em que houve a participação tanto das psicólogas, quanto de professores dos cursos de Psicologia ou da Faculdade de Educação.

Destacamos o Estágio Supervisionado como a principal atividade realizada pelas psicólogas entrevistadas favorecedora de possibilidades de articulação entre Educação Básica e Superior, tendo sido localizadas algumas práticas que caminham nessa direção. Pela relevância dessa atividade na atuação das psicólogas entrevistadas, uma vez que todas acompanham estagiários nos CA e os supervisionam, apresentamos a seguir, de forma mais detalhada.

4.3.1 Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar nos CA

Antes de apresentarmos as experiências de estágio supervisionado comentadas pelas psicólogas, faz-se necessário definir esta atividade didático-formativa. A definição legal sobre os estágios no Brasil encontra-se expressa na Lei n. 11.788 (2008e):

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Ainda, de acordo com a Lei 11.788 (2008e), há duas modalidades de estágio: obrigatório, que implica em definição no projeto do curso e contagem de cumprimento de carga horária para aprovação e obtenção de diploma; não-obrigatório, atividade opcional a ser desenvolvida pelo estudante, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Em quaisquer modalidades, é necessário o cumprimento de exigências como elaboração de plano de atividades e celebração de termo de compromisso, envolvendo as três partes, ou seja, educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino.

No que diz respeito à **Supervisão de Estágio**, prática anunciada por todas as psicólogas participantes da pesquisa, torna-se importante considerar que a Oferta de Estágio se caracteriza como uma das funções dos CA e não se refere à atividade exclusiva dos psicólogos escolares nos CA. De modo geral, professores e técnicos de várias áreas de conhecimento assumem esta frente de trabalho.

Em relação à Psicologia Escolar, nos CA há tanto estagiários que realizam estágio obrigatório, quanto não-obrigatório. Em relação ao estágio em Psicologia Escolar, as participantes informaram que, de modo geral, há grande procura dos estudantes para realização de estágio nos CA, sobretudo pelo fato de haver uma proposta de trabalho em Psicologia Escolar nessas instituições.

Observamos que as entrevistadas concebem a prática de supervisão de estágio como fundamental na realização de suas atividades, embora reconheçam que esta atividade também traz uma série de desdobramentos à sua atuação, como o acompanhamento do estagiário nas etapas de planejamento, execução, avaliação do processo e orientação acerca do fazer em Psicologia Escolar.

As psicólogas entrevistadas legitimam, ainda, a contribuição do estagiário de Psicologia para o desenvolvimento de várias ações, destacando o “olhar de fora” para as atividades realizadas, o apoio na preparação e execução de algumas propostas e a melhoria das práticas por meio de discussões acerca da relação teoria-prática. Vejamos alguns trechos das entrevistas:

Quando a gente recebe estagiário de Psicologia, você tem que sentar, tem que preparar, tem que orientar, tem que fazer a supervisão de fato do trabalho deles e de discutir com eles o que é a intervenção do psicólogo. (P4)

O estagiário participa do começo ao fim do processo. Ele participa do planejamento da ação... da execução... na finalização, elaboração do relatório final. Então é possível a gente dar ao estagiário... esse apoio maior, ele tem a oportunidade de vivenciar essa experiência, mas com a supervisão de alguém atuando junto... o estagiário tem um olhar de fora que também nos ajuda a implementar nossa prática, a melhorar nossa prática.... Ele tem a oportunidade de ver coisas que a gente naquele determinado momento não teve condições e nos aponta isso. Eu acho que enriquece, faz com que a gente retome a prática, reveja. (P6)

O legal de ter estagiário é que eles trazem as coisas muito frescas, apesar de que eu saí de lá [da graduação] não tem muito tempo, quatro anos, já dá uma diferença do que está sendo trabalhado na academia, inclusive de ideias, até dos supervisores acadêmicos, ideias pra prática mesmo, do trabalho, porque quando a gente entra, a gente é muito crítico às vezes do que é realizado e até justamente de não ser o apagador de incêndio, mas quando você vê é tomado por aquela rotina da escola. Mesmo que você tente fazer modificações, mas algumas coisas são tão institucionalizadas e você é tomado por aquilo... Então é muito bom! Eu tive duas estagiárias até agora e foi um resultado muito positivo, com os alunos também foi bem legal. (P3)

Importante destacarmos um aspecto fundamental mencionado pela psicóloga (P3) no trecho acima. A entrevistada diz respeito ao cotidiano escolar que se coloca como alienante à medida que as questões pertinentes ao dia a dia da escola passam a compor o cenário em que os profissionais estão imersos. Ao expressar “Mesmo que você tente fazer modificações, mas algumas coisas são tão institucionalizadas e você é tomado por aquilo”, a psicóloga revela sua leitura sobre o movimento institucional, muitas vezes limitador da consolidação de práticas que se dirijam a uma atuação crítica.

Nesse sentido, o movimento de crítica a ser assumido pelos psicólogos no cotidiano escolar se vê enfraquecido pelas inúmeras demandas institucionais, as quais muitas vezes procuram responder. O Estágio nos CA é visto, portanto, como aliado nesse enfrentamento, à medida que possibilita ao psicólogo escolar que acumula a função de supervisor do estágio confrontar-se com sua própria prática e sobre ela refletir, buscando fundamentá-la teoricamente.

F. M. Barbosa (2013) ressalta a importância do estágio como atividade em que a relação dialética de aprender e ensinar se faz presente entre estagiário e supervisor. Nesse cenário, a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica pode se caracterizar como base de sustentação de uma compreensão teórico-prática dos fenômenos educacionais, por parte dos profissionais e dos futuros profissionais.

Silva Neto (2014) investigou a supervisão de estágio em Psicologia Escolar, adotando como fundamento teórico a Psicologia Crítica de referencial marxista. A partir da análise dos

relatos de supervisores de estágio sobre sua própria prática, constatou-se a contribuição do supervisor de estágio da área da Psicologia Escolar para a formação de psicólogos críticos desde que esteja aliado a outros profissionais de áreas capazes de colaborar para essa formação, tais como a Psicologia Social, Comunitária e do Trabalho, além de outros profissionais de outros campos do saber como a Educação, a Saúde, a Assistência Social e outros.

O autor constatou na prática dos supervisores um movimento de transição entre o tradicional e o crítico, explicitando a fragilidade do campo da Psicologia Escolar, que se encontra em processo de afirmação entre respostas às demandas por uma atuação médico-clínica, envolvendo avaliação e busca por justificativas para o fracasso escolar, e perspectivas mais críticas de atuação que procurem romper com esse modelo (Silva Neto, 2014).

Conforme apresentamos ao longo das análises das práticas das psicólogas, a busca por referencial teórico-metodológico que respalde a atuação profissional, embora haja esforços para que aconteça de modo mais efetivo, ocorre muitas vezes de forma difusa, em investimentos individuais realizados pelas profissionais e também em decorrência da prática de supervisão de estágio. Nessa direção, os estagiários são considerados partícipes desse movimento em busca de uma atuação crítica, a ser continuamente fortalecido.

Eu achei muito rico, você estava falando de estudo, a gente fazia isso, momentaneamente, a gente estava ali na supervisão, tinha a supervisão dos casos, mas a gente estudava também em alguns momentos, daí sim a gente conseguia fazer uma discussão teórica mais aprofundada. (P3)

Eu tenho conseguido garantir também um encontro de supervisão teórica, para passar os textos pra eles, discutir os textos depois juntos... isso pra mim também tem sido bem interessante; porque é uma oportunidade de ver que eles também estão construindo teoricamente um pensar sobre esse trabalho. (P6)

Uma das entrevistadas (P6) nos contou sobre a importância de o estágio, enquanto prática formativa, desencadear processos reflexivos críticos sobre a prática em Psicologia Escolar, culminando em produção bibliográfica acerca de tais experiências. A produção de artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos tem sido uma das atividades inseridas no estágio, envolvendo a participação do estagiário de Psicologia, do supervisor de estágio (psicólogo escolar do CA) e dos professores do CA participantes do processo.

Ulup e Barbosa (2012) apresentam uma experiência com estagiários de Psicologia que vivenciaram o cotidiano de uma escola de Educação Infantil. Ao longo da proposta, os estudantes tiveram que lidar com diversas demandas dirigidas pelos profissionais da escola ao

trabalho do psicólogo escolar, sobretudo, no que diz respeito a resolver questões de determinados alunos considerados problema e outras que constituem o dia a dia escolar.

Na perspectiva das autoras, os estagiários ampliaram sua compreensão acerca do papel do psicólogo no cotidiano escolar ao entenderam que toda e qualquer intervenção focada nas relações estabelecidas entre os sujeitos e pautada em um modelo institucional requer um conhecimento amplo da dinâmica da escola. Nesse sentido, afirmam que “essa tomada de consciência foi fundamental para que muitos passassem a entender a importância de suas participações em atividades que lhes pareciam tão impróprias ao trabalho psi: banho, sono e contar histórias, entre outras” (Ulup & Barbosa, 2012, p. 258).

Ao longo das análises, observamos outro aspecto fundamental salientado pelas entrevistadas em relação à contribuição com o processo de formação dos estagiários, entendendo que esta formação está implicada na participação no cotidiano escolar e, portanto, na intervenção planejada e realizada conjuntamente por estagiários e supervisores:

Hoje o estagiário faz comigo, ele é meu parceiro na ação... é lógico, preservando a questão que ele está em formação e que a contribuição dele é, na minha percepção, significativa, mas que é uma contribuição de um aluno que está em formação também, na graduação. (P6)

As falas das psicólogas vão ao encontro do que Ulup e Barbosa (2012) concebem sobre o Estágio, considerado como um dos grandes momentos do percurso da formação em Psicologia uma vez que possibilita o contato do estagiário com a realidade em que irá atuar. Ao mesmo tempo, contribui para a elaboração de propostas de atuação e problematiza o fazer profissional na área. Nessa direção, apresentamos a fala da psicóloga:

Eu acho rico porque é um outro olhar... Às vezes me ajudou a ver coisas que eu não estava vendo, pensar em estratégias que eu não tinha cogitado ainda. Por outro lado, é uma demanda a mais de todo jeito, o estagiário é uma demanda, porque você tem que ajudar, tem que auxiliar, oferecer recursos de leitura, pra ele também poder se habilitar pra estar junto. (P5)

Entendemos que o Estágio supervisionado realizado pelas psicólogas nos CA trazem importantes elementos acerca da articulação entre Educação Básica e Ensino Superior no contexto das universidades federais. O primeiro deles é o fato de os CA serem campos de estágio para a realização da prática pedagógica de diversos cursos oferecidos pela universidade em que a escola está inserida sendo esta, inclusive, uma de suas funções. Certamente, o campo de estágio torna-se profícuo à circulação de saberes de diversas áreas de conhecimento e de diferentes atores que podem contribuir com o processo de escolarização.

O segundo aspecto é que, possivelmente, parcela significativa dos profissionais e professores que trabalham nos CA foi formada pela mesma universidade onde se situa o CA a que estão vinculados, o que resulta em diferentes formas de comunicação entre professores orientadores, supervisores de estágio e os próprios estagiários, além dos órgãos que integram o sistema universitário.

No caso das psicólogas entrevistadas, 83,3% concluíram sua graduação na mesma universidade do CA e 100% cursou ou está cursando pós-graduação *strictu sensu* na própria universidade. Tais aspectos que não foram objeto de estudo da presente pesquisa, se investigados com profundidade, poderão trazer importantes reflexões acerca da relação teoria-prática em Psicologia e suas formas de materialização no contexto do ensino básico e superior.

Nesse sentido, reportamo-nos às palavras de Maluf (2011):

uma pós-graduação bem sucedida deve implicar a melhoria do nível da graduação, uma vez que ela estará atingindo seus objetivos de formar professores para o ensino superior e pesquisadores. A produção científica da pós-graduação ainda não é suficientemente utilizada na graduação, mas essa questão já ocupa espaço de discussão e alguns procedimentos de divulgação do conhecimento começam a ser implantados. (p. 54)

Com base nas análises da autora e nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos nos CA, podemos considerar que escolas de Educação Básica inseridas na universidade, no caso os CA, deveriam beneficiar-se tanto dos conhecimentos produzidos por meio do desenvolvimento de pesquisas pelo/no próprio campo de atuação, como também pela graduação e pós-graduação. Acreditamos que isso deveria se dar no sentido inverso, por se tratarem de campos complementares, embora existam fraturas a transpor, as quais se referem a todas as áreas de conhecimento e não somente à Psicologia.

Nessa direção, concordamos com Witter (2007), ao afirmar que “A Universidade é, por um lado, responsável pela formação do psicólogo, incluindo o escolar e, por outro lado, é um campo de atuação para o Psicólogo Escolar, que também inclui atividades de ensino e de pesquisa” (p. 83).

Destacamos que as respostas das participantes sobre a realização de Estágio em Psicologia nos CA revelaram elementos significativos no que diz respeito à formação-atuação profissional, da relação teoria-prática e suas possibilidades de materialização na *práxis* do psicólogo. Colocamos em relevo algumas características da situação específica de Estágio, uma vez que envolve: psicólogos escolares que atuam no interior da escola como membros da equipe; dentre as práticas realizadas, encontra-se a supervisão de estágio, culminando no

desempenho da função de supervisores de estágio; relação supervisor–estagiário-orientador como propiciadora de espaço de formação teórico-prática; localizamos professores orientadores de estágio comuns aos atuais estagiários e aos psicólogos supervisores de estágio nos CA. Geralmente, estes últimos são ex-alunos da universidade, o que pode trazer importantes reflexões acerca da formação-atuação do psicólogo, bem como das concepções teórico-metodológicas que as fundamentam.

Ao nos reportarmos à Lei n. 11.788 (2008e), que dispõe sobre o estágio de estudantes, localizamos o parágrafo 1º que orienta sobre a relação entre professor orientador e supervisor de estágio: “§ 1º O estágio como ato educativo escolar supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”.

Quando questionadas sobre a relação com o professor orientador, algumas respostas das psicólogas foram:

Eles faziam aquelas visitas de avaliação, na verdade no início do estágio foi diferente com cada uma das supervisoras. Uma delas fazia um contato mais frequente e uma delas fazia um contato no princípio e outro no final do estágio, mais pra avaliação, quando terminou cada semestre... porque é um ano de estágio. A outra tinha um contato maior, conforme a aluna levava as demandas na supervisão acadêmica, essa professora me ligava porque ela me conhecia. Como eu fiz graduação também na universidade eu conhecia as professoras, isso facilitou bastante a comunicação. (P3)

Eu realizo mais separadamente, embora a gente transite bem. Na Educação... a gente é chamado pra acompanhar alunos, ministrar alguma disciplina de educação à distância, que está sendo promovida... Quando precisa, a gente entra em contato também com o pessoal da Psicologia que é um outro núcleo, é um outro departamento, é um outro prédio, mas que a gente também transita bem... Eu recebia os estagiários, eu acompanhava os estagiários no trabalho do próprio curso quando eles iam apresentar... o seu espaço de estágio para os colegas, como era o trabalho do psicólogo no colégio de aplicação, eles estagiando no colégio de aplicação... a gente faz essa troca, é muito frequente eles me ligarem: “... a gente quer mandar estagiários pra aí, tudo bem?” “Tudo bem!” (P4)

As entrevistadas afirmaram haver comunicação satisfatória entre elas e os professores orientadores, no sentido de viabilizar a efetivação do estágio. Demonstraram, ainda, que a relação estagiário-supervisor tem trazido contribuições significativas no que se refere à formação e à atuação profissional. No entanto, consideramos pelas falas das participantes, que as relações estabelecidas entre supervisor–estagiário-orientador parecem encontrar-se tênues, no sentido de alcançar objetivos de formação profissional sólida, sobretudo na dimensão teórico-prática, em que elementos para os fundamentos da prática.

Em consonância com tais indícios, alguns comentários demonstraram necessidade de maior aproximação no que diz respeito às questões específicas do estágio, tendo em vista seu caráter formativo:

Eu penso que deveria haver mais articulação até pra gente construir um trabalho que realmente seja efetivo, que tenha essa vertente teórica e prática, que esteja mesmo aliada a teoria à prática, que não fiquem tão separadas, porque o que a gente tem percebido com os estagiários, cada vez mais, é que o que eles têm estudado na teoria não é o que a gente tem vivenciado na prática e o que eles levam do que eles estão trabalhando conosco, vivenciando na prática, também não é o que também eles esperam (os professores) quando estão trabalhando teoricamente. (Grupo Focal)

O depoimento dos participantes parece expressar um descompasso existente entre expectativas dos supervisores e professores orientadores de estágio em Psicologia e, ainda, entre teoria e prática. Recorremos a Vásquez (1968), que afirma “a atividade teórica por si só não é práxis [...] Enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta de certa forma é negada” (p. 209). De acordo com o autor, para que haja rupturas na contraposição entre teoria e prática, é preciso desenvolver tanto uma atitude teórica, quanto atuar praticamente, buscando a transformação.

As experiências do grupo expressam um movimento dialético, em que questões práticas interrogam a teoria e, esta por sua vez, apresenta formulações teóricas que levam a novas indagações. Tais revelações convidam-nos a pensar em novas possibilidades de formação do psicólogo que parecem ser necessárias a todos os envolvidos, estudantes, orientadores e supervisores, no sentido de repensarem ações que possam de fato contribuir para avanços na formação profissional.

Além disso, de acordo com Guzzo (2011), os estagiários são fundamentais no processo de avaliação das oportunidades de estágio, daquilo que a experiência vivenciada nos mais diversos contextos desencadeia em sentimentos, inquietações e questionamentos acerca dos limites e das potencialidades da formação em Psicologia, apontando para a necessidade de revisão das propostas de cursos de Psicologia no país. Em relação ao estágio em Psicologia Escolar, a autora aponta que, ao entrar em contato com o campo de estágio desafiador em que se constitui a escola, bem como com os momentos de supervisão, os estagiários constatarem que os conteúdos discutidos em sala de aula estão longe de atender as necessidades advindas desse contexto (Guzzo, 2011).

Nessa direção, referendamos a orientação presente no documento “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica” (CFP, 2013) que aponta:

Consideramos, outrossim, que estamos em um momento privilegiado, pois temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia, um currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, bem como implementar ações, por meio de ênfases e estágios supervisionados que permitam compreender a complexidade do fenômeno educativo nas suas dimensões cognitivas, afetivas, sócio-históricas e político-institucionais. (p. 71)

A formação em Psicologia exige que a proposta do curso procure articular os conhecimentos, as habilidades e as competências em torno de eixos estruturantes, sendo a Psicologia e processos educativos umas das possibilidades apontadas. Nessa perspectiva, F. M. Barbosa (2013) afirma:

Compreender as raízes histórico-culturais dos processos de escolarização representa um avanço fundamental para subsidiar uma prática profissional consistente e crítica em Psicologia Escolar. Porém, incorporar os elementos que constituem uma atuação neste sentido ainda é um grande desafio na formação do psicólogo. Assim, é imprescindível questionar e analisar as contribuições que as instituições formadoras, incluindo os docentes, supervisores de estágios e orientadores, podem oferecer. (p. 41)

Uma experiência interessante de supervisão de estágio foi comentada por uma das participantes da pesquisa (P1) e o modo como se configura diferencia das formas de supervisão apresentadas pelas demais participantes desse estudo. A participação conjunta de professores orientadores das áreas de Psicologia e de Educação da mesma universidade do CA, da psicóloga escolar do CA supervisora do estágio e dos estagiários foi implantada recentemente e tem-se apresentado como momento importante da formação profissional.

A proposta da entrevistada gira em torno de um projeto de Ensino e Extensão sobre a Inclusão Escolar. Os estagiários são acompanhados e supervisionados pela psicóloga escolar e acompanham turmas de alunos com deficiência no CA. Realizam atividades envolvendo as crianças, os grupos onde estão inseridos, os professores, as famílias e outros profissionais que trabalham na escola. As supervisões coletivas acontecem semanalmente, havendo destinação de carga horária de todos os envolvidos para este fim, conforme apresentado pela entrevistada em seu relato:

A gente faz a supervisão... eu... na supervisão local e alguém dá a supervisão acadêmica também. A gente faz junto! Nesse momento, esse semestre, a gente está conseguindo fazer conjuntamente... dentro das 20 horas, que é a carga horária de estágio deles, e a gente faz uma hora e meia a duas horas nessa conversa. Tem tanto espaço para relato de experiência, para eles trocarem essas experiências, porque eles estão, geralmente, em faixa etária bastante diferente, eles têm demandas diferentes, eles gostam um pouco de ouvir como os outros estão encaminhando... Ao longo do período, a gente também vai fazendo orientações mais teóricas, algumas discussões iniciais de qual é o caráter da instituição, qual o olhar da instituição, como eles podem ajudar o professor a observar algumas situações e encaminhar junto ou

ajudando os professores a observar coisas que eles não estão observando, no sentido de fazer um trabalho compartilhado. Na verdade, eles estão em sala também como um adulto de referência, junto com os professores. (P1)

Experiência semelhante de estágio em Psicologia relatada pela entrevistada (P1) foi vivenciada por F. C. Lima (2008), que considera que a inclusão de alunos com deficiência na escola só pode ser realizada de forma efetiva se houver envolvimento por parte de todos os membros da equipe, além da constante busca pelo respeito à diversidade. No decorrer do estágio, os participantes do processo sentiram necessidade de estreitamento de diálogo entre a equipe pedagógica da escola: professores, coordenadores além das estagiárias e seus respectivos orientadores. Todos eles estão envolvidos no processo de inclusão, com o intuito de compreender as diferentes concepções a respeito do mesmo, produzir novas significações e criar estratégias de superação das dificuldades que abarcam a educação em um contexto inclusivo.

Situamos as experiências de Estágio em Psicologia Escolar nos CA, apresentadas neste item, supervisionadas pelas psicólogas entrevistadas, como expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que envolvem os estagiários nas propostas dirigidas aos diferentes segmentos institucionais, buscando fundamentos teóricos dessa perspectiva para realização das práticas.

Além disso, a temática da Inclusão Escolar como centro dessa frente de trabalho relatada por uma das entrevistadas (P1), cujos princípios são discutidos entre profissionais da Educação Básica e Superior e os próprios estagiários, pautados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, conforme mencionado, reafirma avanços no que tange à formação e à atuação em Psicologia numa perspectiva crítica. Nesse sentido, retomamos um dos indicativos teórico-práticos da atuação apontados nesse estudo em direção a *uma atuação que trabalhe para que os processos de inclusão sejam, antes de mais nada, contrários a mecanismos de exclusão, a fim de contribuir para a expansão da Psicologia na sociedade e para a promoção dos Direitos Humanos em diferentes contextos educacionais.*

Ao retomarmos as funções dos CA que englobam educação básica de qualidade, desenvolvimento de pesquisa e extensão, oferta de estágios na área educacional, experimentação e divulgação de novas práticas pedagógicas, capacitação e formação continuada de profissionais da educação, criação, implementação e análise, avaliação e reformulação de currículos (Repensando as escolas de aplicação, 1993), apontam-se uma vasta gama de possibilidades para discussões acerca da articulação entre Educação Básica e Superior, as quais certamente comungam objetivos comuns.

Observamos que as principais relações entre contribuições do psicólogo e funções do CA voltam-se principalmente para a realização de Estágio, Formação continuada de professores e atividades de Extensão, todas elas permeadas por grandes desafios, sobretudo o de conciliar a multiplicidade de funções constituintes da prática do psicólogo no contexto escolar, as funções dos CA, as exigências da carreira e o compromisso político do psicólogo com a transformação social. Em relação à Qualidade da Educação, ao serem indagados sobre possíveis contribuições dos psicólogos para esta efetivação, os participantes apontaram a participação nos diversos espaços institucionais que tratam dos aspectos político-pedagógicos e do funcionamento institucional, no trabalho com os professores, na busca pelo envolvimento da família e da comunidade, além das oficinas e intervenções realizadas com os alunos.

Quanto à qualidade da escola, eu penso que a nossa participação nas reuniões coletivas de decisão, nos projetos, na construção do projeto Político Pedagógico, dos processos de decisão da escola, a gente está presente nas comissões de trabalho, então tudo o que a gente participa a gente leva uma contribuição, uma contribuição como psicólogo... com essa característica de ser alguém da instituição que conhece o processo. (Grupo Focal)

O Estágio Supervisionado se configura como uma importante possibilidade de articulação do trabalho do psicólogo escolar envolvendo Educação Básica e Ensino Superior, sobretudo ao considerarmos as especificidades dos CA no espaço da universidade como promotor de inúmeras formas de concretização dessa articulação teoria e prática.

Estabelecer uma relação entre formação e prática em um contexto com tantas intersecções entre educação básica e ensino superior, como é o caso dos CA e das universidades a que pertencem, possibilitará avanços nos processos de avaliação, elaboração e concretização de novas propostas de formação e atuação em Psicologia e, certamente, de outras áreas de conhecimento. Contudo, o espaço compartilhado e propiciador da articulação almejada só será, de fato, alcançado, por meio da horizontalidade entre os níveis de ensino e, sobretudo, da intencionalidade de seus agentes.

Certamente, este processo se encontra mais desenvolvido em algumas áreas e instituições do que em outras, mas algumas possibilidades que se referem à Área de Psicologia Escolar e Educacional foram apresentadas pela atuação das psicólogas participantes dessa pesquisa, o que poderá contribuir para reflexões em outras áreas de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou, de forma pioneira, a investigação acerca das práticas desenvolvidas pelo psicólogo escolar nos CA das universidades federais, buscando identificar expressões teórico-práticas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Para tal, buscamos conhecer aspectos considerados relevantes para a compreensão de como se constitui a prática desse profissional, bem como as concepções teórico-metodológicas que fundamentam tal atuação.

Ao longo do estudo, questionamos o papel e as finalidades das práticas realizadas pelo psicólogo nessas instituições – que têm um caráter educacional diferenciado das demais escolas públicas, à medida que historicamente originaram-se como instituições inseridas nas universidades. Tais instituições foram criadas para que pudessem servir de prática de estágio aos alunos dos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia e desenvolver novas experimentações curriculares (Decreto-Lei n. 9.053, 1946). Inicialmente, debruçamo-nos sobre o resgate histórico do surgimento dessas instituições no cenário educacional brasileiro, localizando sua criação no ano de 1946, como expressão do ideário escolanovista.

Além disso, para compreendermos a atuação do psicólogo nessas instituições no momento atual – em consonância com nossa perspectiva teórica que contempla a dimensão histórica dos fenômenos, integrando fatos do passado ao presente – sentimos necessidade de conhecer as funções desafiadoras para as quais estas instituições foram idealizadas e pelas quais se mantêm. Percebemos que, ao longo do percurso histórico, estas instituições vêm redefinindo seu papel no cenário educacional brasileiro, o que se coloca como condição para todos os profissionais que participam deste processo, dentre eles, o psicólogo escolar. Realizamos o mapeamento inicial e identificamos dezessete CA das universidades federais, nove deles contando com o psicólogo escolar no quadro funcional, totalizando treze psicólogos. Por meio dos depoimentos de diretores ou das psicólogas, aproximamo-nos de seis instituições que contam com o psicólogo escolar na equipe.

Ao colocarmos em discussão o papel do psicólogo escolar no contexto que se destina à Educação Básica e possibilita articulações entre Educação Básica e Superior e ainda deve contemplar oferta de estágio, a formação continuada de professores, as práticas didático-metodológicas inovadoras e a função social da escola, como espaço de transformação da realidade, situamos seu papel ético-político e o compromisso com a educação de qualidade para todos.

Com o intuito de nos aproximarmos do que caracteriza a educação pública de qualidade, destacamos o investimento nas condições de estrutura e funcionamento da escola, gestão democrática, ampliação do acesso e permanência dos alunos, melhorias no salário e na formação da equipe escolar e o aprimoramento da prática educativa escolar. Esses investimentos visam à difusão e reelaboração crítica dos conhecimentos, participação da comunidade escolar nos processos desenvolvidos no interior da escola, além de criação de estratégias que contemplem a superação de desigualdades e de práticas excludentes, e realização de trabalho docente diferenciado em termos didático-pedagógicos. Todos eles são elementos constituintes do que definimos como Educação de Qualidade (Dourado & Oliveira, 2009; Libâneo, 2006; Oliveira. et al., 2009).

Tomando como referência os parâmetros de uma educação pública de qualidade, procuramos nos aproximar do contexto dos CA, por meio de entrevistas realizadas com cinco diretores e seis psicólogas que trabalham nessas instituições. Considerando que o objeto desse estudo é a atuação do psicólogo nos CA, caracterizamos o perfil das psicólogas entrevistadas, trajetória e formação profissional, condições de trabalho, bem como aspectos relacionados à formação e qualificação profissional, regime de trabalho e outros. Identificamos que a maioria das entrevistadas compõe os quadros funcionais dos CA, em cargos efetivos de técnicos ou docentes, todos aprovados em concurso público ou processo seletivo, como o caso de uma profissional em cargo temporário.

Foram encontradas questões que interferem diretamente no trabalho realizado pelo psicólogo na escola, envolvendo a relação cargo/função nas carreiras técnica (TAE) e docente (EBTT) as quais as entrevistadas exercem. Na trajetória das psicólogas escolares nos CA, identificamos que o ingresso à instituição ocorreu tanto por cargo de docente, quanto por cargo técnico, todos com a função de *psicólogo escolar*. No entanto, constatamos que o cargo *psicólogo escolar* não se encontra na descrição de cargos das universidades, persistindo os equívocos de se perpetuarem concursos para cargos generalistas como o de *psicólogo-área*, que muitas vezes não explicitam nos Editais as atribuições destinadas a esse profissional, tampouco as funções ou órgão em que o psicólogo atuará na universidade, conforme apontado ao longo do texto.

Constatamos investimentos significativos em qualificação profissional por parte das entrevistadas, quais sejam: duas mestres, uma doutora, e três em processo de qualificação, duas realizando mestrado e uma cursando doutorado. Vale lembrar, que em ambas as carreiras (TAE e EBTT), há incentivo à qualificação profissional dos servidores federais resguardados por lei, sejam eles docentes ou técnicos, cabendo a cada unidade definir critérios para a

política de qualificação. Os cursos e pesquisas realizados pelas entrevistadas têm relação com a área de Educação e, mais especificamente, com a Psicologia Escolar e Educacional. Das seis entrevistadas, que já concluíram ou se encontram em curso de pós-graduação *stricto sensu*, todas realizaram pelo menos uma qualificação na mesma universidade do CA, apontando para importantes reflexões acerca da formação/atuação em Psicologia, aspectos que poderão ser aprofundados em pesquisas posteriores.

Evidenciamos o empenho das psicólogas em colocar a pesquisadora a par de como entendem a constituição do trabalho de Psicologia Escolar em suas respectivas escolas, mudanças ocorridas, suas visões acerca das demandas e das práticas do psicólogo nos CA, facilitando a compreensão sobre o contexto da atuação, dificuldades encontradas e os desafios a enfrentar. Encontramos as psicólogas inseridas em equipes nos CA, constituídas por profissionais de diferentes áreas, sobretudo psicólogos e pedagogos, cujos espaços recebem nomenclaturas que demarcam singularidades de cada instituição. As psicólogas destacaram a importância do trabalho em equipe e da troca de conhecimentos entre profissionais de áreas diversas, embora haja desafios na definição das funções e atribuições de cada profissional, os quais não se colocam como impeditivos em relação ao lugar ocupado pelo psicólogo escolar nesses espaços, tampouco da construção de um trabalho interdisciplinar envolvendo a equipe.

Vale destacar que as psicólogas entrevistadas que compõem a equipe em que há cinco psicólogos escolares e uma pedagoga da Educação Especial, expressaram que o grande investimento em formação na área de Psicologia Escolar e Educacional e as possibilidades de troca com os profissionais de outras áreas de conhecimento ampliam o alcance de sua atuação e tem contribuído para o fortalecimento do lugar do psicólogo no CA, que se encontra em contínuo processo de consolidação. Além disso, dialogar com outro psicólogo escolar acerca de questões que envolvem o trabalho na instituição, na visão das entrevistadas, enriquece o fazer em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.

Em contrapartida, algumas psicólogas entrevistadas expressaram seu sentimento de solidão por não compartilharem as dificuldades vivenciadas no trabalho com outros colegas psicólogos e demonstraram desejo de que novos profissionais de Psicologia possam ampliar a equipe. Nesse sentido, entendemos ser fundamental o estreitamento entre os psicólogos escolares que atuam nos CA, cujas distâncias geográficas podem ser minimizadas pela viabilização de outras formas de encontro, como as utilizadas na realização das entrevistas pelo uso do *Skype*, além da participação em eventos como os SICEAs e outras estratégias de comunicação a serem criadas.

No que diz respeito às etapas e aos níveis de ensino contemplados pelo trabalho do psicólogo, os participantes buscam abarcar Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com o que é oferecido em cada escola. Em relação aos segmentos, as psicólogas informaram desenvolver seu trabalho com praticamente todos os envolvidos no processo de escolarização, embora haja variações de acordo com as necessidades da instituição, especificidades dos níveis de ensino, possibilidades ou escolhas de cada profissional. As ações predominantes voltam-se para alunos, professores e pais ou membros da família, mas também envolvem os demais segmentos, como direção e equipe pedagógica, além de funcionários, evidenciando o predomínio de uma tendência institucional de atuação.

Os projetos de Ensino e Extensão realizados e, eventualmente, projetos de Pesquisa, foram relatados nas entrevistas com as psicólogas e estão diretamente relacionados às funções dos CA. Embora nem todas as profissionais consigam realizar ações nos três pilares, em função da demanda de trabalho e do tempo insuficiente, consideram que o desenvolvimento de projetos possibilita o planejamento, a execução e a avaliação das práticas realizadas, favorecendo a organização do trabalho e a compreensão das contribuições da Psicologia Escolar nesse processo.

Além disso, o desenvolvimento de projetos permite a concretização de ações complementares como acompanhamento de monitores e estagiários, orientação à iniciação científica, produção bibliográfica e outras possibilidades. Embora reconheçamos as condições estruturais e políticas cada vez mais restritivas aos CA que, muitas vezes, não são abarcados por ações ou orçamentos destinados às escolas públicas municipais e estaduais, há condições de acesso a determinados recursos que favorecem o processo educacional, por se tratarem de escolas básicas inseridas na estrutura universitária, aspecto que merece ser considerado.

Dentre as demandas ao trabalho das psicólogas, observamos que partem principalmente dos professores e familiares e são mais relacionadas a questões comportamentais, relacionais e a aspectos do desenvolvimento, que interferem no processo de escolarização. As queixas predominantes referem-se aos “problemas” geralmente relacionados a grupos ou a indivíduos e também abarcam conflitos entre funcionários, questões político-administrativas e de outra ordem, cujas variações relacionam-se aos diferentes segmentos. Observamos que as demandas se modificam à medida que as profissionais apresentam mais questionamentos do que respostas às demandas.

Percebemos, ainda, que há expectativas acerca da atuação das psicólogas nos CA, que apontam o caráter clínico-médico do papel do psicólogo. No entanto, também constatamos

que, ao assumir um papel crítico e questionador das solicitações, ocorrem rupturas gradativas nesse processo, as quais avanços e recuos compõem o movimento de busca por uma atuação do psicólogo escolar pautada em uma perspectiva crítica. Entendemos, ainda, que rupturas com esse lugar de “resolvedor de problemas” tornam-se mais possíveis mediante trabalho coletivo, em que os diálogos constantes, trocas e práticas fundamentadas teoricamente tornam-se base de sustentação para realização de reflexões críticas, evidenciando o processo de tomada de consciência sobre a própria atuação.

Constatamos também que, em situações em que as queixas escolares referem-se a dificuldades na aprendizagem ou ao processo de inclusão escolar, as demandas à atuação do psicólogo envolvem o acompanhamento aos alunos, mediação da relação entre família e escola, apoio aos professores, contato com profissionais que acompanham os estudantes e outras. Em relação a esta temática específica, as entrevistas com as psicólogas e com os diretores possibilitaram o reconhecimento de que as demandas dirigidas aos psicólogos e à equipe pedagógica, em relação à inclusão escolar, expressam necessidades reais dos professores que, mesmo com o alto nível de qualificação que possuem em suas áreas de formação, não se sentem devidamente preparados para lidar com essas novas exigências.

Nas entrevistas com os diretores, todos expressaram que consideram importante a presença do psicólogo na escola. A maioria dos gestores concebe o papel do psicólogo inserido em uma equipe juntamente com profissionais de outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, a assistência social e outras, com objetivo de uma atuação interdisciplinar, envolvendo vários segmentos da escola, como alunos, professores, pais, profissionais da equipe pedagógica, funcionários e gestores, visando alcançar o coletivo da instituição.

Assim como identificamos um processo de transição entre uma tendência clínica e institucional e a tendência institucional de atuação que predominou nos depoimentos das entrevistadas, acreditamos que este processo também esteja ocorrendo no modo como os diretores compreendem o papel do psicólogo escolar nos CA. Ainda há demanda para que o psicólogo atue nos “problemas” dos alunos e também para que se envolva nas questões mais amplas da instituição. Verificamos que os diretores, muitas vezes, sentem-se vulneráveis e buscam respaldo no psicólogo para muitas questões vivenciadas no cotidiano, sobretudo àquelas que envolvem conflitos interpessoais e decisões administrativas. Os diretores, em sua maioria, consideram que o profissional de Psicologia amplia a análise de determinadas situações, auxiliando na busca de alternativas das questões do cotidiano da escola. Esta parceria do psicólogo com a direção escolar tem se constituído em uma “nova” frente de trabalho, apontada por autores da área (CFP, 2013; Martínez, 2010) como importante espaço

de diálogo e de questionamento às finalidades educacionais, reiterada pelos participantes do presente estudo.

A multiplicidade de práticas assumidas pelas psicólogas escolares nos CA revela aspectos importantes envolvendo os diferentes atores e espaços institucionais, conforme apresentado ao longo do texto. Um deles é o fato de que, se o trabalho tem sido realizado nessa magnitude, possivelmente há receptividade para que o mesmo aconteça, haja vista a diversidade de demandas elencadas e as análises das entrevistas dos diretores, que evidenciam a relevância do psicólogo e de profissionais de outras áreas de conhecimento para compor a equipe multidisciplinar que pretendem concretizar.

Identificamos, pela fala da maioria das psicólogas, o predomínio de uma modalidade de atuação institucional que busca envolver todos os agentes escolares procurando romper com uma concepção clínica de Psicologia Escolar. A **tendência institucional** (M. P. R. de Souza, 2010a), predominante na atuação da maioria das psicólogas entrevistadas, parece indicar tanto tentativas de aproximação das discussões recentes em Psicologia Escolar e Educacional, quanto a apropriação dessa perspectiva por parte das profissionais que têm investido em formação na área, conforme explicitado no texto.

No entanto, localizamos algumas práticas consideradas mais tradicionais coexistindo com práticas tidas como emergentes (Martínez, 2010). Há ainda práticas que focalizam o aluno, embora a atuação abranja outros segmentos da escola como pais, professores, gestores, o que caracterizaria uma **tendência de atuação institucional e clínica** (M. P. R. de Souza, 2010a). Importante lembrar que, este hibridismo, expresso entre essas tendências de atuação do psicólogo escolar nos CA, também foi constatado por outras pesquisas acerca desta temática e demonstram a ocorrência de transições nesse processo historicamente constituído (Costa & Guzzo, 2006; Gomes, 2012; Lara, 2013; Lessa, 2010; M. P. R. de Souza, 2010a).

Na busca por indícios de uma atuação crítica do psicólogo escolar, M. P. R. de Souza (2010a) conclui que “não existe uma prática puramente crítica, mas sim práticas compostas tanto por elementos de criticidade, que representam, em tese, inovações, quanto por elementos que se distanciam da criticidade... desconsiderando a multiplicidade de determinações sociais e históricas que a produzem” (p. 56).

Nesse sentido, concordamos com Maluf e Cruces (2008), ao afirmarem que estamos em período de transição rumo à consolidação de um novo paradigma na Psicologia, do mesmo modo que ocorre em outras áreas de conhecimento. Esse processo se constitui em movimentos dialéticos de influência recíproca entre teoria e prática. As autoras complementam:

Não se trata mais de buscar e nomear uma verdade única, na teoria ou na prática, e sim de reconhecer “verdades provisórias” capazes de iluminar a reflexão e a ação, numa concepção processual de conhecimento científico, que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se nos apresentam. (Maluf & Cruces, 2008, p. 94)

Na perspectiva das autoras, torna-se fundamental reconhecer o surgimento de novas práticas, que possuam grande potencial de transformação (Maluf & Cruces, 2008). E é para este potencial crítico que precisamos direcionar nosso olhar. Entendemos que muitas práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos CA apontam para uma modalidade **potencialmente crítica de atuação**, a qual só poderá ser concretizada pela *práxis* transformadora. Nesse processo amplo, complexo e desafiador situamos os psicólogos escolares e, com eles, todos os agentes do processo educacional, a estrutura e o funcionamento da Escola, as Políticas Públicas Educacionais, as condições socioeconômicas que determinam o fenômeno educativo.

Nas entrevistas com as psicólogas, identificamos como frente de trabalho comum a todos os profissionais, o Estágio Supervisionado, evidenciando o caráter formativo dos CA e a contribuição dos psicólogos para sua efetivação, por meio da viabilização e supervisão de estágio. As psicólogas apontaram a riqueza dessa frente de trabalho, à medida que possibilita trocas, amplia possibilidades de novas ações, questionam-se práticas, favorece a formação tanto dos estagiários, quanto dos próprios psicólogos escolares, já que demanda fundamentação teórica, estudo, planejamento, realização e avaliação conjunta.

Constatamos que a realização do estágio também favorece a interlocução Educação Básica e Ensino Superior e verificamos que há um movimento para que esta ação se dê continuamente, de forma articulada, apontando avanços significativos em relação a essa frente de trabalho. Um dos exemplos apresentados refere-se a uma atividade institucionalizada, inserida como Projeto de Ensino e Extensão, com reuniões semanais entre docentes dos cursos de Psicologia e Pedagogia, psicólogo do CA e estagiários de ambos os cursos, que acontecem no espaço físico da universidade.

Em consonância com o que foi expresso anteriormente, enfatizamos que a discussão do Grupo Focal apontou a importância de compreender o papel do psicólogo escolar e, principalmente, o papel do psicólogo escolar nos CA e suas especificidades, situando o contexto da atuação, onde as relações se estabelecem e as situações se apresentam, em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, torna-se fundamental a consolidação de um trabalho que pretende contribuir com o coletivo da escola.

Nessa direção, reportamo-nos a Martins (1989), ao afirmar que a realidade vivida na instituição por seus agentes traz consigo um nível de complexidade e de contradição que

nossa análise não esgota, implicando em cuidados para que não ocorram generalizações sobre as reflexões feitas, uma vez que cada profissional e o conjunto de práticas que configuram sua atuação, aliado às especificidades da escola, requerem análises em sua singularidade.

As principais dificuldades e desafios expressos pelas psicólogas em relação à sua prática são: lidar com o excesso de demandas inerentes ao trabalho na escola e eleger prioridades para a atuação; legitimar o lugar do psicólogo no CA; romper com modelo clínico de atuação e enfrentar processos de medicalização na educação; encontrar elementos promotores de mudança na cultura escolar cristalizada; lidar com professores qualificados; concretizar a proposta de grupo de estudo e estreitar a comunicação entre psicólogos dos CA.

Em relação às vivências do cotidiano escolar, constatamos que, não raro, algumas psicólogas assumem posturas de atender às excessivas demandas a elas dirigidas, sem questioná-las e sem resguardar minimamente um tempo para reflexão crítica, planejamento e avaliação acerca das práticas realizadas. Nessa perspectiva, essas profissionais acabam imersas em um cotidiano alienante que dificulta a tomada de consciência, aspecto que merece atenção diferenciada em relação às possibilidades de romper com esse processo.

Dos depoimentos apresentados pelas psicólogas sobre sua prática, encontramos algumas brechas possíveis consideradas atividades com certa “margem de movimento e possibilidades” (Heller, 1985) em direção a rupturas com o cotidiano alienante: reuniões em equipe que possibilitam refletir sobre a prática; elaboração de planejamentos, sobretudo coletivos, os quais possibilitam trocas e confrontos de concepções; produção bibliográfica de artigos científicos e de trabalhos para apresentação em eventos; investimento em formação continuada por parte das psicólogas e dos demais atores da escola; acompanhamento e supervisão de estagiários que promovem movimentação nos espaços ocupados e nas propostas elaboradas; interlocução com professores do Ensino Superior que possibilitam um olhar de fora sobre a atuação do psicólogo no CA.

Acreditamos que a consolidação de uma atuação predominantemente crítica em Psicologia Escolar envolve todos os atores que compõem o coletivo da escola e não se reduz à assunção de uma postura crítica apenas por parte do psicólogo, embora ele seja elemento indispensável, uma vez que os diversos fatores que interferem no processo de escolarização, juntamente com seus agentes, condicionam a *práxis* do psicólogo e produzem efeitos determinantes no processo educacional construído. Por se tratar de um processo que se constitui historicamente pelo coletivo da instituição, torna-se indispensável realizar trocas, diálogos e reavaliações constantes no decorrer desse percurso, construindo espaço para questionamento daquilo que muitas vezes se encontra naturalizado no contexto escolar.

Coadunamos, portanto, com as ideias de M. P. R. de Souza (2010a) sobre os principais objetivos de uma modalidade crítica de atuação:

O que se propõe enquanto uma modalidade crítica de atuação, 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... 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. (p. 145)

Conforme explicitado ao longo do trabalho, entendemos que a atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação federais se configura em função das especificidades dessas instituições de ensino, incluindo o modo como se constituíram e se mantêm historicamente, sua definição e funções educacionais, além de características próprias da carreira e das singularidades dos psicólogos. O fato de essas escolas públicas federais contarem com o psicólogo escolar, assistente social e outros profissionais de áreas afins em seu quadro funcional, o que ainda se constitui como pauta de reivindicação para outras escolas públicas, evidencia avanços importantes na concretização de objetivos político-educacionais.

Importante ressaltar que as reflexões realizadas na presente pesquisa não ocorreram com o caráter final de análise, mas como processo de formulação a partir do que encontramos e que, sem dúvida, apontam novas possibilidades de investigação do objeto em questão. Entendemos que os resultados do estudo podem contribuir de forma significativa para a compreensão da constituição das práticas profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional, sobretudo numa perspectiva crítica de atuação.

Assim como Viégas (2014), “esperamos que a pesquisa possa contribuir com a compreensão da prática de psicólogos no campo da Educação, abrindo novas perspectivas para atuação e formação em Psicologia... em especial, na sua interface com a Educação” (p. 99).

Concluimos esta pesquisa, certas de que estamos iniciando uma longa trajetória de indagações e busca de respostas para novas perguntas, as quais se relacionam à história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e daqueles que contribuem para sua construção nos mais diversos contextos educacionais. Neste trabalho, de modo singular, referimo-nos não só aos psicólogos, mas a todos que contribuem para a efetivação do trabalho de Psicologia Escolar nos CA das universidades federais. Uma ampla investigação das concepções sobre o papel, as contribuições e os limites de atuação do psicólogo escolar nos CA, por meio da voz de outros atores que compõem estes cenários, certamente trará grandes contribuições ao

trabalho realizado, à área de Psicologia Escolar e Educacional e às escolas públicas de modo mais ampliado.

Nesse momento em que, por ora, finalizamos nossas reflexões, pedimos licença aos leitores para uma pequena transgressão, pois retomaremos, na sequência, a primeira pessoa do singular. Conforme explicitado na Apresentação, ao referir-me ao longo dessa tese à atuação dos psicólogos escolares nos CA das universidades federais, elucido, portanto, que trato de questões que também se referem à minha história como psicóloga do Colégio de Aplicação – Escola de Educação Básica (ESEBA) – da Universidade Federal de Uberlândia.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. A. de. (1992). *Intelectuais e Guerreiros: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Almeida, L. R. (2000). A dimensão relacional no processo de formação docente. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. Christov (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente* (pp. 77-88). São Paulo: Edições Loyola.
- Alves, C. P., & Silva, A. C. B. da. (2006, julho/dezembro). Psicologia escolar e Psicologia Social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, (23), 189-200. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a10.pdf>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In B. P. de Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004, janeiro/abril). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 30(1).
- Angelucci, C. B., & Lins, F. R. S. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In B. P. de Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 329-350). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2001). *A Psicologia no Brasil: uma leitura histórica sobre sua constituição* (2a ed). São Paulo: Educ/Unimarco.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2005). Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 105-117). Petrópolis: Vozes.

- Antunes, M. A. M. (2006, junho). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, (22). Recuperado em 12 agosto 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100005&script=sci_arttext
- Antunes, M. A. M. (2008, julho/dezembro). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 12(12), 469-475.
- Araujo, J. C. S. (2008). O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In J. C. Lombardi, & D. Saviani (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos* (2a ed., pp. 39-68). Campinas: Autores Associados/HISTEDBR.
- Araújo, C. M. M. (2010, março). Psicologia escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 17-36.
- Azevedo, E. S. de. (2009). *Percepções dos professores de Educação Física sobre as orientações curriculares: estudo de caso dos colégios de aplicação no Sul do Brasil*. Tese de Doutorado em Educação Física, Lazer e Recreação, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, F. M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia.
- Barbosa, F. M., & Silva, S. M. C. da. (2011). Reflexões sobre uma proposta de atuação inovadora em psicologia escolar. *Horizonte Científico*, 5(2). Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/8004>
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. de (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*. São Paulo, 23(1), 111-132.

- Barros, Z. G. de. (1988). *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação* (Série Dissertações). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Orgs.). (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Bautheney, K. C. S. F. (2002). Clínica psicopedagógica ou psicologização do cotidiano escolar?: Delimitando dois campos distintos. In *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo. Recuperado em 26 novembro 2014, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300028&lng=en&nrm=iso
- Beatón, G. A., & Calejon, L. M. C. (2002). *Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. Piracicaba: G. E. Degaspari.
- Benites, L. N. (2006). *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10303/000593840.pdf?sequence=1>
- Bissoli da Silva, C. S. (1999). *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores associados.
- Bock, A. M. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC/Cortez.
- Bock, A. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In E. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Bossa, N. A. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Bray, C. T. (2015). *Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Campos, R. H. F. (Org.). (2001). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil – Pioneiros*. Rio de Janeiro/Brasília: Imago/Conselho Federal de Psicologia.
- Caro, S. M. P., & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea.
- Carvalho, T. O. de., & Marinho-Araújo, C. M. (2009, janeiro/junho). Psicologia Escolar no Brasil e no Maranhão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 65-73.
- Carvalho, E. M. S. E. de., Minto, E. E. W., Gomes, E. M. G. P., & Remencius, N. R. (2000). Ultrapassando os muros da UBS para entrar numa creche e numa escola. In M. de L. S. Moraes, & B. P. de Souza. (Orgs.). *Saúde e Educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar* (pp. 162-179). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carreira, D., & Pinto, J. M. R. (2007). Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global e Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O. A. F. Paiva (2009) [Resenha]. *Retratos da Escola*, Brasília, 3(4).
- CFP, CRP, & CREPOP. (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. (1a ed). Brasília. Recuperado em 12 maio 2014, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. de (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de Psicólogos. In E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Collares, M. M. (1989). *Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. A trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Collares, C. A., & Moysés, M. A. F. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, (28), 31-47.

Collares, C. A., & Moysés, M. A. F. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 193-213). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho de Dirigentes dos Colégios de Aplicação (CONDICAp). (2012). *Escolas de Aplicação Federais* (portfólio – versão preliminar). Brasília.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2008). *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*. Brasília. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/ano-educacao.pdf>

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2009a). Carta de Brasília. *Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos*. Brasília: CFP. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.crpsp.org.br/educacao/conferencia.aspx>

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2009b). *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/12/livro_educacaoinclusiva.pdf

Conselho Federal de Psicologia – CFP (2010). *Contribuições da Psicologia para a CONAE*. Brasília: CFP. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2010/03/cartilha-CONAE-web_x2x.pdf.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em 10 abril 2015, de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_15.12.1998/CON1988.pdf

Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: Avaliação do Projeto “Vôo da águia”*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.

- Cruces, A. V. V. (2006). *Egressos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cunha, B. B. B. (1997). A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso. In B. B. B. Cunha et al. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 65-95). São Paulo: Arte e Ciência.
- Dadico, L. (2006). Terceira via, ideologia e educação. In C. B. Angelucci & L. S. Viégas (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 25-46). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. (1994). Brasília: UNESCO.
- Decreto n. 5.825, de 29 de junho de 2006*. (2006). Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm
- Decreto n. 6.571, de 11 de setembro de 2008*. (2008d). Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília.
- Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939*. (1939). Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. (1942). Lei Orgânica do Ensino Secundário. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946*. (1946). Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacao-1-pe.html>
- Decreto-Lei n. 35.956, de 2 de agosto de 1954*. (1954). Regulamenta os artigos 188 a 193 da Lei n. 1.711, de 28 de outubro de 1952. Recuperado em 12 agosto 2014, de

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35956-2-agosto-1954-338613-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto-Lei n. 53.464, de 21 de janeiro de 1964. (1964). Regulamenta a Lei n. 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/decreto_1964_53464.pdf

Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje* (pp. 9-26). Campinas: Alínea.

Demo, P. (2012). *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/759>

Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*. (4a ed., G. Rangel, & A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Nacional.

Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2009, maio/agosto). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, 29(78), 201-215.

Duarte, N. (1996). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.

Edital n. 029. (2010, 31 de março). Concurso Público de Provas e Títulos para Preenchimento de Vagas de professor da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Recuperado em 20 de janeiro de 2015, de http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=concursos_publicos

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* (pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M. G. D. (2007). Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Facci, M. G., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Facci, M. G., & Eidt, N. M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e Educação* (pp. 129-156) (Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Faria, E. R. et al. (2008). *Relatório descritivo sobre o trabalho desenvolvido pela ESEBA junto aos alunos com necessidades educacionais especiais para avaliação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia*. ESEBA/IP/UFU.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2a ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fonseca, M. (2009, maio/agosto). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira... *Caderno Cedes*, Campinas, 29(78), 153-177. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Frangella, R. C. P. (2003a). Colégio de Aplicação como espaço de formação: notas sobre currículo e identidade. In *Anais da Reunião Anual da ANPEd: Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais*, Poços de Caldas, Brasil, 26.
- Frangella, R. C. P. (2003b, janeiro/dezembro). Formação docente e a emergência de uma nova identidade profissional – A revista Escola Secundária da CADES (1957-1963). *Teias*, Rio de Janeiro, 4(7-8), 1-8. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/207/206>
- Freller, C. C. (1997). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In A. M. Machado, & M. P. E. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freller, C. C. (2004a). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In A. M. Machado, & M. Proença (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 127-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Freller, C. C. (2004b). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In A. M. Machado, & M. Proença (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 67-82). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gadotti, M. (1997). *História das Idéias Pedagógicas* (Série Educação). São Paulo: Ática.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. A. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 87-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Garcia, W. E. (1995). Legislação e Inovação Educacional a partir de 1930. In W. E. Garcia. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (3a ed., pp. 223-254). Campinas: Autores Associados.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Glat, R., & Blanco, L. de M. V. (2009). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). (Coleção Questões Atuais em Educação Especial 6). Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Goldberg, M. A. de A. (1969). *Orientação e Universidade*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 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.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 86-104). Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves Filho, J. M. (2003). Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e Compromisso Social* (pp. 193-240). São Paulo: Cortez.

- Gondim, S. M. G., Magalhães, M. de. O., & Bastos, A. V. B. (2010). Escolha da profissão: as explicações construídas pelos psicólogos brasileiros. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 66-84). Porto Alegre: Artmed.
- Gordo, N. (2010). *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976 – 1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Graciolli, E. J. (2012, maio 28). *Análise da proposta de reestruturação da carreira docente do ANDES-SN: composição remuneratória e malha salarial decorrente dessa proposta*. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.adufu.org.br/admin/uploads/noticias/files/artigo-ComposicaoremuneratoriaemalhasalarialdecorrentedapropostadoANDES.pdf>
- Guimarães, A. M. (Org.). (2001). *Dicionário do pensamento marxista* (W. Dutra, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (1999). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje* (2a ed, pp. 105-116). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2006). Educação para a Liberdade, psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: uma Práxis para a Liberdade. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (2007). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. M. Araújo (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.).

Psicologia e Educação (pp. 253-270). (Série ABEP Formação). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Heller, A. (1985). *O Cotidiano e a História*. (2a ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Heloani, R., Macêdo, K. B., & Cassiolato, R. (2010). O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 107-130). Porto Alegre: Artmed.

Hennigen, I. (2011, agosto/dezembro). Psicologia em instituições escolares: impasses, possibilidades. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 33, 49-75.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009*. Brasília: INEP.

Kaiuca, M. A. (2004, outubro/dezembro). Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação*, Rio de Janeiro, 12(45), 1013-1044.

Kinpara, M. M. (1997). *Colégio de Aplicação e prática de ensino: questões atuais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Recuperado em 20 agosto 2010, de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000115856>

Kohatsu, L. N. (2010). A reinserção da disciplina de psicologia no Ensino Médio: as especificidades da psicologia e os desafios do atual contexto educacional. *Psicologia: Ensino e Formação*, 1(1), 53-66. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-20612010000100006&script=sci_arttext

Kosik, K. (1995). *Dialética do concreto*. (6a reimpr., C. Neves, & A. Toríbio, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1975).

Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a psicologia escolar. In A. M. Machado & M. Proença (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lara, J. S. de A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lei n. 186, de 17 de dezembro de 1947. (1947). Altera para 3 anos o prazo fixado no art. 11 do Decreto-Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=105817&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>

Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm

Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968. (1968). Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=5564&tipo_norma=LEI&data=19681221&link=s

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei n. 11.091, de 11 de janeiro de 2005. (2005). Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm

Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. (2008b). Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Recuperado em

15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm

Lei n. 11.778, de 25 de setembro de 2008 (2008e). Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. (2012). Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm

Leite, S. A. da S. (2007). A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In B. P. de Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 281-306). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lessa, P. V. de. (2010). *A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Lessa, P. V. de., & Facci, M. G. D. (2011, janeiro/junho). A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná. *Revista ABRAPÉE*, São Paulo, 15(1), 131-141.

Libâneo, J. C. (1983). Tendências Pedagógicas e Prática Escolar. *Revista ANDE*, São Paulo, 3(6), 11-19.

Libâneo, J. C. (2006). *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (21a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Libâneo, J. C. (2012). Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In S. T. M. Lane, & W. Codo (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento* (14a ed., pp. 154-180). São Paulo: Brasiliense.

Lima, C. P. de. (2011). *“O caminho se faz ao caminhar”*: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Lima, F. C. (2008). Interface entre Ensino Superior e inclusão: experiência de estágio de psicologia em uma escola de ensino regular. *Ponto de Vista*, Florianópolis, (10), 129-136. Recuperado em 12 agosto 2014, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/20453/18677>
- Lima, H. R. (2009/julho/dezembro). O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, 8(9), 13-28.
- Lima, L. R. (2004). *Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia da UFU: retrospectiva histórica da disciplina*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Lima, P. G., Aranda, M. A. de M., & Lima, A. B. (2010). Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. In *Anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Belo Horizonte, Brasil, 15.
- Lhullier, L. A. (Org.). (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília: CFP. Recuperado em 26 outubro 2014, de <http://site.cfp.org.br/publicacao/quem-e-a-psicologa-brasileira/>
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1997). Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado e M. P. E. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. de (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. M., Fernandes, A. M. D., & Rocha, M. L. da (Orgs.). (2006). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Machado, A. M. (2010). Plantão Institucional: um dispositivo criador. In A. M. Machado, A. M. D. Fernandes, & M. L. Rocha (Orgs.). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 117-144). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mancebo, D. (1999). Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil* (pp. 93-120). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In R. Achcar (Org.). *CFP Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1999). Novos rumos para a psicologia e os psicólogos da educação. *Revista Psicologia da Educação da PUCSP*, São Paulo, (9).
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas: Alínea.
- Maluf, M. R. (2011). O psicólogo escolar e a educação. In Del Prette, Z. A. P. (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida – explorando fronteiras* (4a ed., pp. 53-65). Campinas: Alínea.
- Maluf, M. R., & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 28, 97-99.
- Marçal, V. P. B., & Silva, S. M. C. da. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 121-131.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martinez, A. M. (Org.). (2005). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea.

- Martinez, A. M. (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. de Almeida. *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Martinez, A. M. (2010, março). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.
- Martins, L. C. (1989). *Psicologia Escolar: das práticas disciplinares ao discurso psicológico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Marx, K. (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1859).
- Medeiros, L. G. de, & Aquino, F. S. B. de. (2011, abril/junho). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In E. R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meirelles, H. L. (2004). *Direito Administrativo Brasileiro*. (29a ed). São Paulo: Malheiros.
- Mendes, G. M. (2010). *Fenômeno Bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no Colégio de Aplicação de Sergipe*. Dissertação de Mestrado, Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Mesquita, A. M. de. (2010). Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In L. M. Martins, & Duarte, N. (Orgs.). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online] (pp. 63-82). São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica. Recuperado em 12 nov. 2014, de <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>
- Moraes Neto, J. R. de. (1994). *A formação de professores de francês no Colégio de Aplicação da UFRJ: relato de uma experiência*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo.
- Moura, W. A. (2014). *A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, 8(1). Recuperado em 20 março 2012, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100005>.
- Mrech, L. M. (2007). Um breve histórico a respeito do ensino da psicologia no ensino médio. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, 8(2), 225-235, Recuperado em 22 outubro 2014, de <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1774/1616>
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da Psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (1976). *Psicologia Escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Nunes, A. M. F. S. (2002). *Escola de Educação Básica – ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de*

Uberlândia. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Nunes, L. G. A. (2005). *No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Nunes, L. G. A., & Lima, L. R. (2006). *Projeto Incluir: estratégias de intervenção psicoeducacional com alunos com necessidades educacionais especiais*. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, R. N. da Silva, & S. T. F. Martins. *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, R. P. de., & Araújo, G. C. de. (2005, janeiro/fevereiro/março/abril). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 5-23.

Oliveira, J. F. de, Camargo, R. B. de, Gouveia, A. B., & Cruz, R. E. de (2009, janeiro/junho). *Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica: Retratos da Escola*, Brasília, 3(4).

Oliveira, P. S. (Org.). (1998). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec.

Orsolon, L. A. M. (2003). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In L. R. de A. Almeida, & V. M. N. de S. Placco (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança* (3a ed., pp. 17-26). São Paulo: Edições Loyola.

Parecer n. 26, de 18 de fevereiro de 2002. (2002). Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica. Do Parecer no tocante à consulta relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Recuperado em 15 maio 2014, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB026_2002.pdf

Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.

Pascoal, M., Honorato, E. C., & Albuquerque, F. A. de. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, (47), 101-120. Recuperado em 12 agosto 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006&lng=pt&tlng=pt. 10.1590/S0102-46982008000100006

- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar* (3a ed). São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2009). O que a história pode dizer sobre a profissão de psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e o Compromisso Social* (2a ed., pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2010a). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2010b). *Introdução à Psicologia Escolar*. (4a ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Penteado, T. C. Z., & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569-577.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Recuperado em 24 agosto 2014, de http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2013-03-14T071717Z-1787/Publico/ANA%20PAULA%20PETRONI%20.pdf
- Pfromm Netto, S. (2004). A Psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.) *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Conselho Federal de Psicologia.

Pimenta, S. G. (1995). *O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional*. (3a ed). (Coleção Educar, 10). São Paulo: Edições Loyola.

Plano Decenal de Educação para Todos. (1993). Ministério da Educação. Brasília: MEC.

Plano de Desenvolvimento da Educação. (2007). Razões, princípios e programa. Brasília: MEC.

Plano Nacional de Educação. (2008a). Brasília: Senado Federal.

Política Nacional de Educação Especial. (1994). Brasília: MEC/SEESP.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008c). Secretaria de Educação Especial. Brasília, [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

Decreto n. 8.260, de 29 de maio de 2014 (2014b). Dispõe sobre o banco de professor-equivalente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o quadro de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E”, integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8260.htm

Portaria n. 27, de 15 de janeiro de 2014 (2014a). Institui o Plano de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das IFES vinculadas ao MEC. Diário Oficial da União, seção 1(11), pp. 26-28. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/01/2014&jornal=1&pagina=26&totalArquivos=92>

Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013. (2013). Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.ensinopublico.pro.br/images/Portaria_n%C2%BA_959_de_27_de_setembro_de_2013.pdf

Prediger, J. (2010). *Interfaces da Psicologia com a Educação Profissional, Científica e Tecnológica: quereres e fazeres*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado em 20 setembro 2014, de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77886/000758420.pdf?sequence=1>

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Projeto de Lei Constitucional n. 60, de 22 de agosto de 2007. (2007). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Brasília: Senado Federal.

Projeto de Lei n. 2.151, de 30 de agosto de 1991. (1991). Institui o direito do educando ao atendimento psicológico educacional. Câmara dos Deputados: Brasília.

Projeto de Lei n. 837, de 5 de julho de 2005. (2005). Dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas. Comissão de Educação e Cultura. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/319599.pdf>

Queiroz, M. I. P. de. (1988). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ramos, A. C., Rocha, M. L., Pimenta, T. J., & Breia, V. C. (1999). O psicólogo na escola: história e formação. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil* (pp. 215-224). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.

Repensando as escolas de aplicação. (1993). (Cadernos da Educação Básica, Institucional, V). Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

Resolução CNE/CEB n. 1, de 10 de março de 2011. (2011). Fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal. Recuperado em 15 maio 2014, de http://www.prograd.ufscar.br/GTUAC/ResolucaoCNE_01-2011.pdf

Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Recuperado em 15 maio 2014, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (2009). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. 3p. Recuperado em 15 maio 2014, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf

Ribeiro, M. L. S. (2000). *História da educação brasileira: a organização escolar*. (6a ed. rev. e ampl.). Campinas: Autores Associados.

Ribeiro, M. J., Silva, S. M. C., & Ribeiro, E. E. T. (1998, janeiro/junho). Avaliação qualitativa de crianças com queixas escolares: contribuições da psicologia educacional. *Interações – Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, 3(5).

Rocha, M. (1999). Psicologia e Educação: resgate e produção de Histórias. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.). *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil* (pp. 311-315). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

Rossi, T. M. de F., & Paixão, D. L. L. (2006). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (2a ed., pp. 147-166). Campinas: Alínea.

Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In B. P. de Souza. (Org.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 165-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, M. P. dos (2000). Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Integração*, 10(22), 34-40. Recuperado em 29 setembro 2014, de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Educacao%20Inclusiva%20e%20a%20Declaração%20de%20Salamanca.pdf>

Saviani, D. (1983). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Saviani, D. (1994). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (4. ed). Campinas: Cortez/Autores Associados.

- Saviani, D. (1995). A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In W. E. Garcia (Coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. (3a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007, outubro). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28 (100), 1231-1255. Recuperado em 20 maio 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. (41a ed. rev.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (3a ed. rev.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2012). *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. (11a ed. rev.). Campinas: Autores Associados.
- Schmidt, M. L. S. (2008) Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 391-398.
- Severino, A. J. (2001). A nova LDB e a Política de Formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In N, S. C. Ferreira, & M. A. da. S. Aguiar (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (2a ed., pp. 177-192). São Paulo: Cortez.
- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. de (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 199-230). Campinas: Alínea.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas/Uberlândia: Alínea/Edufu.
- Silva, S. M. C. et al. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Minas Gerais. In M. P. R. de Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 115-142). Uberlândia: Edufu.

- Silva, R. H. dos R., & Santiago, T, V. (2010, maio/agosto). Inclusão de alunos com deficiência nos colégios de aplicação: a perspectiva de seus diretores. *Revista Educação Especial*, 23(37), 299-314. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2117/1291>
- Silva Neto, W. M. F. (2014). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor*. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Recuperado em 19 maio 2014, de http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=902
- Skype. (2014). Definição. Recuperado em 20 nov. 2014, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/skype>
- Snyders, G. (1974). *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Souza, B. P. de (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, C. E. S. (2011). *Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Souza, C. S. de (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.vigotski.net/ditebras/souza-cs.pdf>
- Souza, M. P. R. de (1991). *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado e M. P. E. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. de (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In E. de R. Tanamachi, M. L. Rocha, & M. P. R. de Souza (Orgs.).

- Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In L. Viegas, & C. B. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2007a). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In B. P. de Souza (Org.). *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2007b, junho). Diálogos sobre a docência em Psicologia. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, 8(2), 258-265. Recuperado em 16 setembro 2014, de <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7367>
- Souza, M. P. R. de (2009a, julho). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Anais do Congresso de Psicologia Escolar e Educacional*, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil, 9.
- Souza, M. P. R. de (2009b, janeiro/junho). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. de (2010a). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de (2010b). Apresentação – A psicologia ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos. In M. P. R. de Souza. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. (1a ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2014). Concepções histórico-críticas da Psicologia e da Educação: a quais desafios da escolarização temos respondido? In D. D. Tardeli, & F. V. de Paula (Orgs.). *Formadores da criança e do jovem: interfaces da comunidade escolar* (pp. 135-153). São Paulo: Cengage Learning.
- Souza, M. P. R. de, & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 75-105). Campinas: Alínea.

- Souza, M. P. R. de, Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu.
- Spink, P. K. (2003, julho/dezembro). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 18-42.
- Szymanski, H. (Org.). (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro.
- Tada, I. N. C., & Costa, M. F. da (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação do Acre. In M. P. R. de Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 67-78). Uberlândia: Edufu.
- Tada, I. N. C., Lima, V. A. A. de, Sábia, I. P., & Neves, P. U. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Rondônia. In M. P. R. de Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 79-96). Uberlândia: Edufu.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & Rocha, M. L. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2006) A mediação da Psicologia Histórico-Cultural na atividade de professores e do psicólogo. In S. G. de L. Mendonça, & Miller, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Tanamachi, E. R. (2007). Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In M. E. M Meira, & M. G. D. Facci. *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Taverna, C. S. R. (2003). *Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Tondin, C., Schott, D. F., & Bonamigo, I. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Santa Catarina. In M. P. R. de Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 195-222). Uberlândia: Edufu.
- Tondin, C., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010, janeiro/junho). Psicologia Escolar na rede pública de educação dos Municípios de Santa Catarina. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14(1), 65-72.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Ulup, L., & Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250-263.
- Vázquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Veiga, I. P. A. (2001). Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In I. P. A. Veiga, & M. Fonseca (Orgs.). *Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (dezembro 2003). Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, 23 (61), 267-281. Recuperado em 12 agosto 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>
- Veiga Neto, A. (2005) Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In A. M. Machado et al. *Psicologia e direitos humanos educação inclusiva – direitos humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, R. de C. (2008). *O psicólogo e seu fazer na educação: contando uma outra história*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Viégas, L. da. S. (2006). Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In F. da S. F. Asbahr et al. (Orgs.). *Políticas*

públicas em educação: uma análise crítica a partir da educação escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Viégas, L. da S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação da Bahia. In M. P. R. de Souza, S. M. C. Silva, & K. Yamamoto (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 99-112). Uberlândia: Edufu.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Werebe, M. J. G. (1997). *Trinta anos depois: Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática.

Witter, G. P. (2007). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje* (2. ed., pp. 83-104). Campinas: Alínea.

Yamamoto, O. H., Souza, J. A. J., Silva, N., & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 45-65). Porto Alegre: Artmed.

Yaslle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha et al. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.

Zibetti, M. L. T. (2005). *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 18 setembro 2011, de <http://www.teses.usp.br>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta de Apresentação

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional tem protagonizado mudanças efetivas no que se refere à análise e compreensão dos fenômenos educacionais e das instituições escolares.

Visando investigar as práticas psicológicas na Educação Básica, sobretudo no que se refere à atuação de psicólogos escolares, consideramos importante conhecer como se dá o trabalho de psicólogos que atuam nos Colégios de Aplicação (CAs), vinculados às Universidades Federais no Brasil. Assim, propomos a realização da pesquisa intitulada "Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP sob orientação da Professora Associada Marilene Proença Rebello de Souza.

O mapeamento inicial identificou dezessete instituições públicas desta modalidade, das quais oito contam com o trabalho do psicólogo escolar, totalizando doze profissionais.

A pesquisa tem por objetivo identificar, compreender e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais no Brasil.

Neste momento da pesquisa, convidamos o (a) colega para participar da primeira etapa, em que serão realizadas entrevistas. Em caso de aceite, encaminhamos em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Consideramos que esta pesquisa favorecerá a ampliação da compreensão do fazer em psicologia escolar no interior da escola, uma vez que poderá subsidiar a formação do psicólogo ao se considerar o campo da universidade como produtor de conhecimento e a necessidade de estreitamento entre este e os CAs nele inseridos.

Além disso, pretendemos divulgar os achados da pesquisa por meio de artigos científicos, capítulos de livro, livro e comunicações em congressos e eventos científicos.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

Uberlândia, ____ de _____ de 20 ____.

Lucianna Ribeiro de Lima
Pesquisadora

Marilene Proença Rebello de Souza
Orientadora da pesquisa

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Psicólogos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colega psicólogo(a),

Eu, Lucianna Ribeiro de Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, desenvolvo pesquisa de doutorado intitulada "Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras", sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Esta investigação tem como objetivo identificar, compreender e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam no interior dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais frente às demandas advindas da instituição escolar.

A partir do mapeamento realizado, identificamos a presença do psicólogo nesta instituição. Neste momento, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa em que serão realizadas entrevistas com os psicólogos que atuam ou atuaram nos Colégios de Aplicação, visando conhecer melhor a atuação desenvolvida.

Nesse sentido, necessitamos de seu consentimento para realização desta entrevista, bem como gravação da mesma e utilização de seu depoimento para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados. Seu nome ou do seu 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 dos mesmos.

Caso V. Sª. não tenha dúvidas quanto à importância desse trabalho e concorde em permitir a realização do mesmo, por favor, assine este termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a atenção dispensada e me despeço respeitosamente.

Lucianna Ribeiro de Lima

CRP: 12769/04

Nº USP: 7538315

Uberlândia, _____ de 201__

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA e 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 "Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras".

Fica claro que a qualquer momento o (a) senhor (a) poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) diretor (a),

Eu, Lucianna Ribeiro de Lima, aluna da pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, estou desenvolvendo um trabalho de doutorado intitulado **“Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras”**, sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Esta investigação tem como objetivo principal identificar, compreender e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam no interior dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais frente às demandas advindas da instituição escolar.

A partir do mapeamento realizado, identificamos a presença do psicólogo na instituição em que atua. Neste momento, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa em que serão realizadas entrevistas com os psicólogos que atuam ou atuaram nos Colégios de Aplicação e os diretores das escolas, visando conhecer melhor a atuação desenvolvida.

Nesse sentido, necessitamos de seu consentimento para realização desta entrevista, bem como gravação da mesma e utilização de seu depoimento para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados. Seu nome ou do seu 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.

Caso V. Sª. não tenha dúvidas quanto à importância desse trabalho e concorde em permitir a realização do mesmo, por favor, assine este termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a atenção dispensada e me despeço respeitosamente.

Lucianna Ribeiro de Lima

CRP: 12769/04

Nº USP: 7538315

Uberlândia, _____ de 201__

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA e 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 **“Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras”**.

Fica claro que a qualquer momento o (a) senhor (a) poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

(Obs.: o entrevistado deverá ficar com uma cópia do termo)

Apêndice 4 – Questionário para mapeamento dos psicólogos nos CAs

Prezados Diretoras e Diretores

Sou aluna do doutorado no programa de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da USP. Minha pesquisa visa à investigação da atuação do psicólogo nos Colégios de Aplicação vinculados a IFES, uma vez que exerço esta função na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, peço-lhes a gentileza de colaborarem com a pesquisa, informando sobre as questões que se seguem, retornando o mais rápido possível. Desde já agradeço pela contribuição, Lucianna Ribeiro de Lima.

Em sua Unidade existe algum setor/serviço de Apoio Educacional? (Psicopedagógico, Psicológico, SOE)? () sim () não

Quantos profissionais compõem o referido setor/serviço?

Pedagogos:

Psicólogos escolares:

Orientadores educacionais:

Assistente Social:

Técnicos em assuntos educacionais:

Outros:

Quantos desses profissionais possuem formação em psicologia?

Se possível, cite um e-mail ou telefone de contato com o setor/serviço, indicando o responsável pelo trabalho:

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com diretores

DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS

Nome: _____

Formação: _____ Ano de formação: _____

Instituição: _____

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NO CA

Ano em que ingressou no CA: _____

Cargo/função: _____ Ano em que assumiu a direção do CA: _____

Níveis de ensino oferecidos pelo CA: _____ Número médio de alunos: _____

ESPECIFICIDADES DO CA

1 – Na sua opinião, quais são os principais aspectos que caracterizam os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais?

2 – Há diferenças na qualidade do ensino oferecido pelos CAs e outras escolas públicas? Aponte as principais.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CA

3 – No CA em que atua como diretor(a), há um setor específico de acompanhamento ao processo educacional (SOE, Serviço de Psicopedagogia, Serviço de Psicologia...)?

4 – Neste setor/departamento/área há psicólogos atuando nesta função?

5 – Como ocorreu a destinação da vaga para este cargo/função (de psicólogo)?

6 – Na sua opinião, o trabalho do psicólogo traz contribuições à proposta educacional desenvolvida pelo CA? () SIM () NÃO. Em caso afirmativo, cite algumas delas.

7 – Como é o trabalho do psicólogo no CA em que atua? É possível relatar alguma experiência do trabalho do psicólogo nesta instituição?

No caso do diretor do CONDICAP:

Quando surgiu o CONDICAP? Com qual (is) finalidades?

Quem foram os principais responsáveis por sua criação?

O órgão possui uma sede ou um local onde se organizam documentos referentes ao mesmo? (Reuniões, Encontros dos CAs, etc.)

Quais são as principais ações do CONDICAP?

Apêndice 6 – Roteiro de entrevista com psicólogas

DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Formação: _____ Ano de formação (Psicologia): _____

Instituição: _____

Titulação: _____ Ano de conclusão: _____ Área: _____

Instituição: _____

I – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO:

1 - Como ocorreu seu ingresso nessa instituição?

- Tipo de contrato: efetivo ou substituto?
- Técnico ou docente?
- Quando foi efetivado?
- Já havia trabalhado antes no CA?
- Carga horária de trabalho semanal? (20/40 h)
- Tem mais de um emprego? Qual?
- Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)
- Quais foram os motivos que o (a) levaram a atuar como psicóloga (o) nessa escola?

2 - Como se constituiu esta função na escola? (História da inserção do psicólogo no CA)

- Você se lembra de como foi recebida pela instituição? Como se sentiu?
- Houve demanda para a vaga de psicólogo? De que forma?
- Foi uma decisão institucional ou da direção?

II – ATUAÇÃO

3 - Conte-me sobre o seu trabalho:

- Quais são suas principais ações?
- Que práticas são realizadas?
- Você trabalha com quais segmentos? (Professores, gestores, família, alunos, anos de ensino)
- Qual a periodicidade?
- Como você estrutura/organiza seu trabalho (metodologia)?
- Quais são os instrumentos de trabalho?

- Em que referencial (is) teórico(s) você fundamenta seu trabalho? De que forma busca esse suporte?
- Que espaço físico utiliza?
- Na sua percepção, houve mudanças no trabalho desenvolvido pelo psicólogo nesta escola? Quais as principais diferenças observadas dentro do seu próprio trabalho?

4 - Quais aspectos você considera positivos e quais considera negativos na realização do seu trabalho nessa escola?

- Quais são os principais desafios?
- Como avalia a autonomia para realizar suas ações?

5 - Como sua prática contribui para a Educação? E em relação aos Colégios de Aplicação?

III – APOIO INSTITUCIONAL / CONDIÇÕES DE TRABALHO

6 - Com que apoios pode (m) contar para lidar com essas situações?

- Há espaço de discussão de práticas com seus pares?
- Busca supervisão?
- Que apoios o psicólogo recebe da instituição para realizar seu trabalho?

7 - Poderia contar alguma ação que considera ter sido bem sucedida em seu trabalho? Tem exemplos? E houve ações que considera não terem sido bem sucedidas? Quais foram?

IV – RELAÇÃO COLÉGIO DE APLICAÇÃO E UNIVERSIDADE

8 - Considerando que o CA está vinculado à Universidade _____, de que forma você percebe essa relação? Existe algum tipo de contato entre você e a universidade? Qual? De que forma acontece?

V – RELAÇÃO ENTRE COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

9 - E o contato entre os outros CAs? Já participou dos encontros/ seminários (SICEAS)? Teve oportunidade de socializar seu trabalho? Como foi a experiência?

Apêndice 7 – Roteiro de entrevista com psicólogas pós-qualificação

Dados pessoais:

Idade: _____ Formação: _____ Ano de formação (Psicologia): _____

Instituição: _____ Titulação: _____ Ano de conclusão: _____

Área: _____ Instituição: _____

I – TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO:

1 - Como ocorreu seu ingresso nessa instituição?

- Tipo de contrato: efetivo ou substituto?
- Técnico ou docente?
- Quando foi efetivado?
- Já havia trabalhado antes no CA? E em outras escolas?
- Carga horária de trabalho semanal? (20/40 h)
- Tem mais de um emprego? Qual?
- Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)
- Quais foram os motivos que o (a) levaram a atuar como psicóloga (o) nessa escola?
Por que prestou o concurso?

2 - Como se constituiu esta função na escola? (História da inserção do psicólogo no CA)

- Você se lembra de como foi recebida pela instituição? Como se sentiu?
- Houve demanda para a vaga de psicólogo? De que forma?
- Foi uma decisão institucional ou da direção?

II – ATUAÇÃO (O QUE FAZ? COM QUEM? COMO FAZ? POR QUE FAZ? PARA QUÊ FAZ/ FINALIDADE?)

3 - Conte-me sobre o seu trabalho:

- Quais são suas principais ações/práticas? (O que faz? Solicitar exemplos.)
- Você trabalha com quais segmentos? (Professores, gestores, família, alunos, anos de ensino)
- Quais são as principais demandas para o trabalho do psicólogo no segmento em que atua?
- Qual a periodicidade? Que espaço físico utiliza?

- Como você estrutura/organiza seu trabalho (metodologia)? Por que estruturou dessa forma?
- Quais são os instrumentos/ferramentas de trabalho? Por que os utiliza? Para quê?
- Em que referencial (is) teórico(s) você fundamenta seu trabalho? De que forma busca esse suporte? (Solicitar textos/ livros a que mais recorre!)
- Na sua percepção, houve mudanças no trabalho desenvolvido pelo psicólogo nesta escola? Quais as principais diferenças observadas dentro do seu próprio trabalho?

4 - Quais aspectos você considera positivos e quais considera negativos na realização do seu trabalho nessa escola?

- Quais são os principais desafios?
- Como avalia a autonomia para realizar suas ações?

5 - Como sua prática contribui para a Educação? Para o trabalho dessa escola, considerando ser um Colégio de Aplicação?

III – APOIO INSTITUCIONAL / CONDIÇÕES DE TRABALHO

6 - Com que apoios pode (m) contar para realizar seu trabalho, para lidar com os desafios cotidianos?

- Há espaço de discussão de práticas com seus pares?
- Busca supervisão?
- Que apoios o psicólogo recebe da instituição para realizar seu trabalho?

7 - Poderia contar alguma ação que considera ter sido bem sucedida em seu trabalho? Tem exemplos? E houve ações que considera não terem sido bem sucedidas? Quais foram?

IV – RELAÇÃO COLÉGIO DE APLICAÇÃO E UNIVERSIDADE

8 - Considerando que o CA está vinculado à Universidade _____, de que forma você percebe essa relação? Existe algum tipo de contato entre você e a universidade? Qual? De que forma acontece?

V – RELAÇÃO ENTRE COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

9 - E o contato entre os outros CAs? Já participou dos encontros/ seminários (SICEAS)? Teve oportunidade de socializar seu trabalho? Como foi a experiência?

Apêndice 8 – Termo de Consentimento – Grupo Focal

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colega psicólogo(a),

Eu, Lucianna Ribeiro de Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, desenvolvo pesquisa de doutorado intitulada "Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais brasileiras", sob orientação da professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Esta investigação tem como objetivo identificar, compreender e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam no interior dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais frente às demandas advindas da instituição escolar.

A partir do mapeamento realizado, identificamos a presença do psicólogo nesta instituição. Neste momento, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da segunda etapa desta pesquisa em que serão realizadas sessões de "Grupo Focal" com psicólogos que atuam nos Colégios de Aplicação, visando aprofundar os dados obtidos acerca da atuação desenvolvida.

Nesse sentido, necessitamos de seu consentimento para realização desta atividade, bem como gravação da mesma e utilização de seu depoimento para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados. Seu nome ou do seu 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 dos mesmos.

Caso V. Sª. não tenha dúvidas quanto à importância desse trabalho e concorde em permitir a realização do mesmo, por favor, assine este termo de consentimento.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a atenção dispensada e me despeço respeitosamente.

Lucianna Ribeiro de Lima

CRP: 12769/04

Nº USP: 7538315

Uberlândia, 31 de março de 2014.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a)

colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA e 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 "Dentro dos muros da escola: atuação dos psicólogos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais brasileiras".

Fica claro que, a qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária – 05508-030 – São Paulo – SP – Brasil
Fones: (11) 3031-2965 – (11) 3097-0529

Apêndice 9 – Roteiro para discussão no Grupo Focal

Encontro – 31/03/2014

- 1) Agradecimentos e Orientações gerais: gravação da discussão, solicitação que todos opinem, seja com concordâncias ou divergências (bem vindas), um de cada vez para evitar dificuldades na compreensão do áudio.
- 2) Apresentação ao grupo dos objetivos do Grupo Focal e solicitação de Termo de Consentimento.
- 3) Apresentação dos dados coletados e esclarecimento de que o material será recolhido ao final do encontro.
- 4) Proposição de questões:
 - a) O que sentiram em relação aos dados apresentados?
 - b) Com o que concordam ou discordam do que foi apresentado?
 - c) Há algo novo ou que surpreendeu? O quê? Por quê?
 - d) Em relação à atuação, quais são os avanços e onde é preciso investir mais?
 - e) Do que foi apresentado, considerando a trajetória e formação do grupo do CA da UFU, quais são as possibilidades de consolidação de práticas críticas em psicologia escolar nos CA?
 - f) O que dizer da articulação entre Educação Básica e Ensino Superior?
 - g) E em relação às funções dos CA, de que forma o psicólogo dos CA contribui para a concretização das mesmas? (Ensino de qualidade, Pesquisa, Extensão; Formação de professores, Oferta de Estágio)
 - h) Daqui pra frente, o que pode ser feito? Quais os desafios da atuação do psicólogo nos CA?
- 5) Recolher o material ao final.