

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CÁRITA PORTILHO DE LIMA

**“O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO
PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E
EDUCACIONAL**

SÃO PAULO

2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

CÁRITA PORTILHO DE LIMA

**“O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO
PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E
EDUCACIONAL**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

SÃO PAULO

2011

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, Cárta Portilho de.

“O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional / Cárta Portilho de Lima; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2011.

160 f.

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

1. Psicologia escolar 2. Psicologia do desenvolvimento 3. Formação do psicólogo 4. Atuação do psicólogo I. Título.

LB1051

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cárita Portilho de Lima

“O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico esse trabalho às pessoas que lutam para que a Educação seja uma forma efetiva de humanização e emancipação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todos aqueles e aquelas que direta e indiretamente colaboraram para minha formação profissional e pessoal. Agradeço aos/às profissionais que acompanharam minha formação e fomentaram meu amor por minha profissão. Agradeço a todos familiares, amigos e amigas que por mim torceram. São as expressões de amor e carinho de vocês que me sustentam!

Gostaria de oferecer um agradecimento especial:

À minha orientadora, Marilene Proença, pelas contribuições para a concretização desse trabalho e por me oferecer possibilidades de aprender e crescer.

Agradeço à Banca Examinadora composta pelas professoras doutoras Carmem Taverna e Beatriz Belluzzo Brando Cunha, pelas reflexões e críticas feitas no Exame Geral de Qualificação que muito contribuíram para a minha pesquisa.

Às profissionais que gentilmente colaboraram com meu trabalho participando das entrevistas. Agradeço pelo tempo, reflexões e aprendizados.

À querida professora Paula Cristina Medeiros de Rezende, pelo ouvido, olhar e colo “generosos”. Agradeço por oferecer contribuições inestimáveis para minha formação pessoal e profissional. E por aceitar o convite de compor como suplente minha banca de defesa.

À querida professora Silvia Maria Cintra da Silva, por sempre dar visibilidade para as minhas potencialidades e por incentivar meu crescimento.

À querida professora Maria José Ribeiro, por estar ao meu lado no início do meu percurso profissional, pelo cuidado, paciência, atenção e incentivo. Foi com você que comecei a aprender sobre as dores e delícias do trabalho de pesquisadora.

À querida professora Carmem Reis, pelos aprendizados sobre “Ser e Conviver”. Agradeço também a todo o restante do grupo que compôs a equipe de trabalho do nosso inesquecível projeto de extensão.

Agradeço a todos/as docentes e colegas que contribuíram em minha formação inicial na Universidade Federal de Uberlândia.

Agradeço à Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão, por compartilharem tão generosamente sua prática profissional, contribuindo decisivamente para que eu pudesse vislumbrar outras possibilidades de atuação. À Beatriz de Paula Souza por todos os aprendizados compartilhados no curso de “Orientação à Queixa Escolar”.

À querida Elenita Tanamachi, pelo exemplo de psicóloga, pesquisadora, professora e pessoa. Agradeço por me oferecer reais possibilidades de refletir, pensar e aprender.

Às colegas de orientação, Deborah Barbosa, Flávia Asbahr, Kátia Yamamoto, Sabrina Gasparetti, Ana Carolina Bastides, Aline Mizutani, Ana Karina Checcia, Juliana Sano, Hilusca Leite e Cristiane Bray, com quem pude dividir ricos e intensos momentos de aprendizado sobre a pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional.

Agradeço aos amigos dos grupos acadêmicos dos quais faço parte. Um abraço especial ao pessoal do LIEPPE, ao grupo de pesquisa (mineiro e paulista) sobre a “Atuação do psicólogo escolar” e ao grupo da Licenciatura em Psicologia da USP.

À professora Marie Claire Sekkel, por reforçar minha crença de que mudanças positivas na Educação são possíveis! Agradeço também por ter aceitado o convite para ser suplente em minha banca de defesa.

Ao professor Lineu Norio Kohatsu, por tantos aprendizados com relação ao Ensino de Psicologia na Educação básica. Obrigada pelo apoio e confiança em meu trabalho como monitora da Licenciatura do IPUSP.

Agradeço às queridas Deborah Barbosa, Mariana Pasqualini, Jane Cotrin, Marina Borges e Silva e Paula Cristina Medeiros Rezende por terem dialogado e contribuído com esse trabalho durante seu processo de construção.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da USP, pelo apoio necessário, em especial à Sandra Dias dos Santos Pereira e Maria Olívia Martins Rosa.

Agradeço à CAPES, que por meio do apoio financeiro, viabilizou minha estadia em São Paulo e a possibilidade me dedicar à essa pesquisa.

Agradeço entusiasmadamente aos meus colegas da Secretaria de Educação do município de Taboão da Serra. Em primeiro lugar, pela compreensão e flexibilidade que possibilitou a conciliação entre minhas atividades acadêmicas e profissionais. Mas, acima disso, é preciso agradecer o espaço, o reconhecimento e a parceria. Obrigada pela chance de tentar colocar em prática as ideias e conhecimentos sobre Psicologia Escolar e Educacional que eu tenho construído ao longo de minha carreira profissional.

Aos meus pais, Geraldo Portilho da Rosa e Else Portilho de Lima, por acreditarem em mim e criarem condições para que eu pudesse partir em busca do meu sonho. Por me amarem e proporcionarem um recanto de carinho, cuidado, descanso e colo. Essa conquista é mais de vocês que minha... Sou infinitamente grata!

À minha irmã, Nayara Portilho Lima, por ser minha grande companheira e amiga. Por dividir comigo inesquecíveis madrugadas de longas discussões sobre Filosofia, Psicologia, Educação... Eu sei que sempre estaremos juntas!

Ao meu querido irmão, Edirlei Portilho Lima, por sempre vibrar com minhas vitórias e mesmo em silêncio cuidar e torcer por mim.

Às minhas pequenas, Maria Eduarda Martins Portilho, Ana Júlia Martins Portilho e Alice Reis de Moraes, pelas brincadeiras e risadas, pelo amor incondicional e por reforçar em mim o desejo de um mundo melhor.

Ao meu namorado, Valdir Scarin, por todo o crescimento e amadurecimento que temos alcançado. Agradeço pelo amor, carinho, apoio, incentivo e por me provar que sempre podemos mais quando estamos juntos.

À querida Marina Borges e Silva, por ter me ajudado a construir e concretizar o sonho de fazer o mestrado. Por ser minha companheira nos momentos de angústia, dúvidas, questionamentos, planos, sonhos, conquistas e alegrias. Agradeço pela parceria na construção da minha prática profissional, mas, acima de tudo, por você ser minha grande amiga.

Às queridas amigas Nidiamara Guimarães, Hérica Mota, Monalisa Cavalcanti e Viviane de Almeida Côbo, por terem acompanhado o início do meu percurso profissional e por sempre me oferecerem momentos de alegria, amizade, sorrisos e cor...

À querida amiga Ana Paula Moreira, por estar ao meu lado, por me ouvir e por me oferecer incentivo, apoio e força para continuar. Agradeço pelas conversas sempre tão agradáveis e indispensáveis para meu crescimento!

À querida amiga Claudiane Guimarães, pelo seu carinho, ternura e presença sempre alegre. Agradeço pelo exemplo de força de vontade e determinação.

À todos/as queridos/as amigos/as que me receberam e me fizeram sentir em casa em terras paulistanas. Agradeço à Cristina Cavalcanti Machado, pela bela amizade que construímos e pelo apoio fundamental! À Kátia Yamamoto e ao Gilberto Shigueo por me ajudar tanto desde sempre! Agradeço principalmente por saber que as risadas estão garantidas quando estou na companhia de vocês! Ofereço também um agradecimento especial à família Corrêa Gomes por ter me acolhido e adotado, vocês são muito importantes para mim! Agradeço ainda aos amigos do Grupo Socorrista Maria de Madgala, pelos momentos de aprendizado, pela amizade e pela possibilidade de revisitar minhas crenças sobre a transcendentalidade.

À Juliana Devito, pela recente, mas profícua parceria.

Por fim, agradeço à sociedade brasileira que sustenta a existência das universidades públicas. Assumo o compromisso de retribuir da melhor maneira que me for possível os recursos investidos em minha formação profissional.

RESUMO

Esse trabalho circunscreve-se nas discussões referentes à formação de psicólogos/as para atuarem no campo da Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica. Para tanto, toma como *locus* privilegiado as práticas formativas, mais especificamente, aquelas exercidas nos estágios e supervisões e oferecidas nos serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia. O objetivo da pesquisa é conhecer a constituição de propostas de formação de psicólogos/as para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos serviços-escola, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional. Para consecução desse estudo, realizamos entrevistas com seis psicólogas que atuam em serviços-escola de Psicologia inseridos em Instituições de Ensino Superior públicas, referências na construção de propostas de intervenção no campo da Psicologia Escolar e Educacional. A partir do trabalho de análise dos dados foram propostos três eixos sob os quais buscamos abarcar as questões tratadas nas entrevistas, são eles: os serviços-escola de Psicologia; a formação em Psicologia Escolar e Educacional e a atuação profissional frente às questões educacionais. No primeiro eixo analisamos a finalidade dos serviços-escola de Psicologia, suas relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia e importância para a formação profissional. No segundo, a formação em Psicologia Escolar e Educacional, discutimos questões sobre a supervisão em Psicologia Escolar e Educacional, a importância de pesquisas para o desenvolvimento da área e os avanços, entraves e desafios encontrados no caminho que almeja alcançar uma formação para uma prática crítica. O terceiro eixo teve como foco refletir sobre questões relacionadas à atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional abrangendo pontos tais como as modalidades de atuação desenvolvidas pelas entrevistadas, algumas temáticas contemporâneas abordadas por elas e a questão dos limites, possibilidades e desafios postos para a atuação profissional. As análises dos dados dessa pesquisa apontaram para a necessidade de avaliarmos e revisarmos, por meio de um exercício constante de crítica, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a atuação profissional. Além disso, essa pesquisa apontou também para algumas tensões que compõem a articulação entre teoria e prática e formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional. A reflexão sobre os dados explicitou ainda a necessidade de construirmos espaços de diálogo, discussão e circulação dos saberes construídos pela área, bem como a importância de que haja, por parte dos profissionais, uma maior apropriação desses espaços existentes. Dessa forma, percebemos como essencial para o avanço da Psicologia Escolar e Educacional que seus profissionais assumam o desafio coletivo de pensar, analisar e refletir sobre suas concepções e práticas psicológicas. Entendemos que essa crítica deve ser desenvolvida tendo em vista uma busca por se apropriar dos avanços obtidos pela área, bem como vislumbrar os novos caminhos que precisam ser trilhados para que possamos construir formas de atuação cada vez mais alinhadas com as reais necessidades da Educação brasileira.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; formação do psicólogo; atuação do psicólogo.

ABSTRACT

This master's dissertation is inserted in the discussion about the training of psychologists to work in the field of Educational and School Psychology based on a critical perspective of intervention. For that, we take as a privileged locus the formative practice, especially those offered in internships and supervisions in services-school from Psychology undergraduate courses. The objective of this research is to determine the constitution of proposals in the psychologists' training, based on the above mentioned perspective, that are being developed to meet the educational demands. We have carried out interviews with six school psychologists (professors and technicians) who work in Psychology services-school from public higher education institutions which are models of works in the field of Educational and School Psychology. Three axis were proposed to embrace the themes found on the interviews in the data analysis: the Psychology services-school; the Educational and School Psychology training; and the professional intervention over the educational issues. In the first axis we analyzed the purpose of the Psychology services-school, their relations with the pedagogical project of the Psychology undergraduate course, and their importance in the professional training. In the second axis, the Educational and School Psychology training, we discussed issues regarding supervision in the Educational and School Psychology, the importance of researches for the improvement of the area and the innovation, hindrance and challenges found on the path of those who aim a critical education. The last axis had the objective of reflecting about the issues related to the professional exercise in the Educational and School Psychology, encompassing aspects such as the intervention modes developed by the interviewees, some contemporary themes broached by them and the topic of limits, possibilities and challenges placed for the professional exercise. The data analysis shows the need for evaluation and review, through a constant critic exercise, of the theoretical and methodological postulate that supports our professional exercise. Moreover, this research has also pointed to some tension composing the interface between theory and practice and education and exercise in Educational and School Psychology. The reflection on the data showed the need to build spaces for dialog, discussion and circulation of the knowledge in this area, as well as the importance to have a larger appropriation of the existing spaces by the professionals. In that way, we have understood as essential for the advance of the School and Educational Psychology that the professionals take the challenge to think, analyze and reflect as a group about their psychological conception and practice. We understand that this critic has to be developed aiming an appropriation of the improvement already obtained in the area, as well as glimpsing new paths to be trodden so we can build ways of intervention more and more even with the real needs of the Brazilian Educational system.

Key Words: School psychology; Education psychology; training of psychologists; intervention of psychologist.

“Por amor às causas perdidas...”

(Trecho da Música “Dom Quixote”,
Composição de Humberto
Gessinger e Paulo Gauvão).

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Apresentação | 15 |
| Introdução | 24 |
| I – Percurso metodológico | 31 |
| Objetivos da pesquisa | 32 |
| Configurando o caminho metodológico | 33 |
| Entrevista semi-estruturada | 35 |
| Participantes | 39 |
| Construção e Análise dos dados | 40 |
| II – Psicologia Escolar e Educacional crítica: uma perspectiva histórica de sua constituição | 43 |
| III – Apresentando o contexto da pesquisa: o serviço-escola de Psicologia | 58 |
| IV – Os serviços-escola: finalidades e relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia | 67 |
| A finalidade dos serviços-escola de Psicologia | 68 |
| O trabalho individual <i>versus</i> o trabalho coletivo no contexto do serviço-escola de Psicologia | 73 |
| O serviço-escola e suas relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia | 76 |
| V – Formação em Psicologia Escolar e Educacional | 81 |
| A supervisão em Psicologia Escolar e Educacional | 82 |
| Pós-graduação <i>stricto sensu</i> | 87 |
| Avanços, entraves e desafios na formação | 88 |
| VI – Atuação profissional frente às questões educacionais | 98 |
| Modalidades de atuação | 99 |

| | |
|---|-----|
| <i>Intervenção psicológica junto à escola</i> | 100 |
| <i>Intervenção em instituições educacionais</i> | 104 |
| <i>Trabalho com abordagem clínica e parceria com serviços de saúde</i> | 106 |
| <i>Trabalho com professores/as</i> | 108 |
| <i>Trabalho com crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização</i> | 112 |
| Temáticas relevantes na construção de intervenções baseadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional | 114 |
| <i>Avaliação psicológica</i> | 114 |
| <i>Questões de gênero e dificuldades no processo de escolarização</i> | 119 |
| <i>A questão racial e dificuldades no processo de escolarização</i> | 123 |
| <i>A Educação medicalizada</i> | 126 |
| <i>A construção de um novo modelo de escola</i> | 129 |
| Limites, possibilidades e desafios da atuação profissional | 131 |
| VII – A título de conclusão | 136 |
| VIII – Referências | 144 |
| Apêndices | 155 |
| Apêndice I – Carta de apresentação da pesquisa | 156 |
| Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 158 |
| Apêndice III – Roteiro para a entrevista | 160 |

*“Bichano de Cheshire, (...) poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.
Não me importa muito para onde, disse Alice.
Então não importa que caminho tome, disse o Gato.
Contanto que eu chegue a ‘algum lugar’, Alice acrescentou à guisa de explicação.
Oh, isso você certamente vai conseguir, afirmou o Gato, desde que ande o bastante.”*

Lewis Carroll¹

¹ Carroll, L. (2002). Aventuras de Alice no País das Maravilhas. In.: Carroll, L. *Alice: edição comentada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Apresentação

**“O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR”²: PROPOSTAS DE FORMAÇÃO
PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E
EDUCACIONAL**

APRESENTAÇÃO

*“No retrato que me faço
- traço a traço -
às vezes me pinto nuvem,
às vezes me pinto árvore”...*
Mário Quintana³

Começarei esse trabalho apresentando alguns fragmentos da minha história pessoal e profissional, a fim de rascunhar o caminho que contribuiu para que eu chegasse à realização da pesquisa que aqui será apresentada. Dessa forma, esboço algumas pinceladas ora me pintando como “nuvem” ora como “árvore”, ora falando de aspectos pessoais ora de experiências profissionais, pois acredito que essas vivências estão diretamente relacionadas ao meu processo de constituição enquanto psicóloga escolar e pesquisadora. Julgo importante incluir alguns episódios sobre minha história de vida (principalmente no tocante à história escolar), pois partindo do pressuposto teórico-metodológico da pesquisa qualitativa e consciente da não neutralidade da ciência, reconheço que a visão de mundo do/a pesquisador/a e suas vivências anteriores relacionadas ao tema, permeiam a forma como ele/a aborda o fenômeno a ser pesquisado. Em seguida, passarei a apresentar o percurso que me levou a construção do objeto de estudo que será investigado nessa pesquisa.

² Frase inspirada em um trecho do poema “Proverbios y Cantares XXIX” do espanhol Antonio Machado. Em: Machado, A. (2008). *Campos de Castilla*. Madrid: Catedra.

³ Quintana, M. (1976). *Apontamentos de história sobrenatural*. Porto Alegre: Editora Globo/Instituto Estadual do livro.

Minha história escolar iniciou-se aos seis anos quando comecei a frequentar a então chamada pré-escola. Lembro-me que sentia um desejo enorme de ir para a escola e de aprender a ler. Segundo histórias contadas por minha mãe sempre tive bastante interesse por tudo que estivesse escrito e aprendi a ler com relativa facilidade. A escola para mim era um espaço alegre, cheio de amigos e com muitas possibilidades de aprendizado. Não encontrei grandes obstáculos em minha vida escolar, no entanto, tinha grande preocupação e empatia pelos colegas que eram excluídos *na* escola, seja por questões comportamentais, seja por apresentarem dificuldades para aprender a ler e escrever. Sempre gostei de estudar junto com meus colegas que apresentavam essas dificuldades e desde aquela época alimentava a ideia de ser professora “quando eu crescesse”.

Recordo-me de pessoas que marcaram decisivamente minha história escolar: a Lívia, uma pequena amiga que me incentivava a escrever poesias; a professora da quarta série, Maria José, que gostava de nos ensinar poemas da Cecília Meireles e Vinícius de Moraes; a professora de História, Ivani, que me acompanhou durante todo o segundo ciclo do Ensino Fundamental e que além de História, ensinou-me a pensar e a questionar.

No Ensino Médio admirava-me os professores que conseguiam entender o que estava “por trás” de um acontecimento, o não-dito, o que estava oculto nos fatos da História, nos noticiários da TV, nos conteúdos supostamente neutros que nos eram ensinados. Interessava-me por História, Geografia Política, Filosofia e Sociologia, intrigava-me a possibilidade de compreender a essência dos fenômenos. Certamente, o desejo de construir uma análise crítica, explicativa e histórica da realidade social – existente em mim desde essa época – está estreitamente vinculado ao meu interesse pelo Materialismo Histórico-dialético, pela Psicologia Histórico-cultural e pela Psicologia Escolar e Educacional pautada em uma perspectiva crítica.

A participação no movimento estudantil também compõe minha história escolar: fui representante de sala por vários anos, participei do Colegiado Escolar durante o Ensino

Fundamental (do qual fazia parte equipe administrativa, professores, pais e alunos), fui do Grêmio Estudantil no Ensino Médio e durante minha graduação fiz parte por alguns anos do Diretório Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. A inserção no movimento estudantil permitiu que eu conhecesse discussões que questionam a desigualdade que é constituinte da sociedade em que vivemos e consolidou meu desejo de lutar pela a construção de uma realidade mais justa e humana.

A escolha pelo curso de Psicologia estava atrelada a esta ideia de contribuir para transformações das condições de vida da população brasileira. A atuação frente às questões educacionais e a possibilidade de realizar trabalhos com grupos era o modo como vislumbrava contribuir dentro da Psicologia. Isso quer dizer que, ao contrário da maioria dos meus colegas que demonstravam grande interesse pela área Clínica e Organizacional, foi o campo da Educação que me interessava desde o começo da graduação.

Devido a esse fato, minha aproximação com a Psicologia Escolar e Educacional deu-se de forma precoce. No segundo ano de formação comecei a realizar leituras a respeito dos temas discutidos pela área e a me envolver em pesquisas relacionadas às questões educacionais. O encantamento com os textos e discussões foi imediato e a escolha por esse campo de atuação foi se consolidando ao longo de minha formação.

Entrei em contato com a rica literatura que a área vem construindo e conheci as várias críticas que foram feitas sobre as práticas psicológicas que não se colocam a serviço da melhoria da qualidade de ensino e das relações que se dão nas instituições educacionais, mas que, ao contrário, silenciam sujeitos, reforçam os rótulos criados nas escolas e legitimam, a partir de seus instrumentos científicos supostamente neutros, a exclusão social. Trabalhos como os das Professoras Maria Helena Souza Patto, Maria Aparecida Affonso Moysés, Cecília Azevedo Lima Collares, Marilene Proença, Elenita Tanamachi, Adriana Marcondes e Ana Mercês Bahia Bock foram de fundamental importância para minha formação inicial.

Uma das primeiras possibilidades de vivenciar um trabalho na área ocorreu durante o estágio profissionalizante intitulado “Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA): Criança, Família e Escola” supervisionado pela Professora Paula Cristina Medeiros Rezende. O GDA foi um rico espaço de aprendizado em que pude me aproximar de importantes reflexões a respeito dos desafios que o/a psicólogo/a escolar enfrenta em seu cotidiano. Nossa proposta era trabalhar com crianças que chegavam ao serviço-escola de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia com queixas de dificuldades em seu processo de escolarização. Todas as intervenções desenvolvidas buscavam abarcar os diversos atores imersos na rede de relações da qual a demanda emerge. Dessa forma, como parte das atividades desse estágio realizei várias visitas escolares.

A partir da possibilidade de ter uma inserção no universo escolar (agora ocupando o papel de psicóloga) e de participar do seu cotidiano pude entrar em contato com as grandes dificuldades vivenciadas pelos atores escolares. Essa prática do estágio nos proporcionou a possibilidade de conhecer mais de perto aspectos marcantes na realidade escolar como: o adoecimento das pessoas que estão na escola, a produção de queixas escolares, rótulos e exclusão social. Após essa permanência nas escolas, alguns questionamentos começaram a ser elaborados por mim: O que pode ser feito na/pela educação? Como construir mudanças efetivas?

A partir das leituras que realizei e das experiências vivenciadas outras perguntas começaram a ser articuladas: Qual é o papel do/a psicólogo/a nos contextos educacionais? Quais são suas possibilidades de atuação? Como o/a psicólogo/a escolar pode efetivamente construir dispositivos que se coloquem a favor da mudança? Como posso galgar uma formação que me subsidie para atuar de forma crítica diante dessa realidade? Começa a surgir, assim, o meu interesse em estudar a “formação do psicólogo escolar” e suas possibilidades de atuar de forma crítica em contextos educacionais.

Outra importante experiência acadêmica que me possibilitou conhecer mais sobre a prática do/a psicólogo/a escolar foi minha participação na pesquisa “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações” que teve como coordenadora a professora Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Souza, 2010). Esta pesquisa foi realizada em sete estados, dentre eles o Estado de Minas Gerais, no qual pude fazer parte da equipe de pesquisadores sob a coordenação da professora Silvia Maria Cintra da Silva.

A participação nessa investigação trouxe-me outras inquietações a partir do contato com as discussões e dados da pesquisa, tais como: Qual formação inicial e continuada têm sido oferecida aos/às profissionais de Psicologia? Quais ações são necessárias para que haja uma apropriação, por parte de todos os/as psicólogos/as que trabalham na Educação, das discussões que têm sido construídas no âmbito acadêmico? Como podemos colaborar para a efetivação de mais práticas psicológicas comprometidas com a transformação da realidade educacional? Tais questões também me ajudaram a concretizar a proposta de pesquisa que aqui é apresentada.

Além disso, foi por meio dessa investigação – da qual participei inicialmente como integrante da equipe mineira – que pude me aproximar e conhecer o grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo coordenado pela professora Marilene Proença e foi a partir dessa aproximação que surgiu a possibilidade de realizar meu mestrado nessa instituição.

Feita a apresentação do percurso pessoal e profissional que culminou na construção dessa proposta de pesquisa passamos a contextualizar o uso da primeira pessoa do plural no decorrer desse texto. Tal escolha deve-se ao fato de que nesse trabalho encontram-se expressas múltiplas vozes: a minha enquanto pesquisadora, a da minha orientadora, das pesquisadoras, professoras e psicólogas que puderam ler e dialogar com meu texto durante seu processo de construção e, em última instância, acredito que também constitui, de

alguma maneira, a expressão das vozes dos/as profissionais que vêm construindo o que hoje intitulamos como Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica.

Gostaríamos ainda de dizer que para a construção desse trabalho buscamos estabelecer interlocuções com outras áreas do conhecimento, dentre elas, a educação, a história e a arte. A educação possui suas especificidades e questões que precisam ser conhecidas e apropriadas pela Psicologia para que se seja possível propor ações coerentes com as reais demandas desse campo. As contribuições da história dizem respeito à busca por compreender o processo de produção dos fenômenos subsidiando de modo consistente a formação e a atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Por meio de uma análise histórica da constituição de um objeto de estudo podemos ultrapassar aquilo que está imediatamente dado entendendo suas contradições e determinações. Além disso, para Hobsbawm (1998) por meio da história podemos desvelar os mecanismos que regem nossa sociedade de modo a explicitar os problemas que precisarão ser enfrentados. No que se refere à interface com a arte podemos encontrar sua expressão nesse trabalho por meio da apresentação, em seu decorrer, de trechos de poemas, músicas e textos literários. Tais trechos são utilizados com o propósito de se tornarem disparadores para as reflexões que esta dissertação propõe-se a realizar. O uso desses excertos ganha importantes contornos nesse trabalho, pois o contato com a arte explicita a flexibilidade possível ao se tratar de questões relacionadas ao humano. Dito de outra forma, desejamos ressaltar que são várias as leituras possíveis para o fenômeno que estamos nos aproximando nesse estudo. Ou seja, assim como ao realizar uma análise de uma obra de arte, cada pessoa pode se aproximar ou não da maneira que outras pessoas a perceberam, ao entrar em contato com as reflexões construídas nesse estudo o leitor poderá se aproximar do olhar que lançamos para os dados dessa pesquisa, mas também terá a possibilidade de construir suas próprias interpretações. Bronowski (1983, citado por Silva, 2005) chama a atenção para o fato de que a fruição de uma obra de arte exige uma participação ativa do apreciador porque, apesar de o artista

oferecer referências a fim de despertar o interesse do público, é esse que preenche de sentidos o trabalho observado. Em resumo, ao utilizarmos recursos advindos do campo das artes estamos convidando os leitores a não perderem de vista que existem diversas perspectivas de nos aproximarmos de um dado fenômeno. Esperamos, dessa forma, que nossos interlocutores busquem se aproximar do olhar forjado nesse trabalho, mas que para além disso possam construir ativamente outros modos de pensar e analisar as perspectivas aqui apresentadas, propondo outras tramas e tessituras das quais possam emergir novas versões para as questões que nos propomos a estudar.

Desejamos ainda anunciar a intenção de conseguir, por meio desse trabalho, assumir compromissos que se baseiam na ideia de que a Educação é um veículo possível para a construção de reflexões críticas que levem à ações transformadoras. Assim, procuramos nos aproximar daqueles que batalham pelos avanços na área da Psicologia Escolar e Educacional e esperamos colaborar, mesmo que de maneira incipiente, para a consolidação de práticas psicológicas mais humanas e emancipatórias. Importa dizer que não entendemos como direta a relação entre a pesquisa científica e as mudanças concretas na realidade, trata-se de uma relação mediada e também dialética. No entanto, não nos furtamos de explicitar nossa concepção de que uma ciência socialmente comprometida deve ter como norte colaborar com as transformações concretas na realidade social.

Para finalizar, explicitaremos a maneira que o trabalho será organizado. Na introdução temos a apresentação do objetivo da pesquisa, suas finalidades e algumas justificativas para a sua realização. No primeiro capítulo explicitamos o percurso metodológico dessa pesquisa, discutindo alguns pressupostos norteadores da pesquisa qualitativa e apresentando o modo como foram construídos os dados dessa investigação. O segundo capítulo traz uma reflexão sobre a constituição da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma breve apresentação histórica das relações entre Psicologia e Educação no contexto brasileiro. O terceiro capítulo trata sobre o

contexto de trabalho em que estão inseridas as participantes da pesquisa, os serviços-escola, apresentando sua definição e finalidades. O quarto, quinto, sexto capítulos trazem a análise e discussão dos dados a partir dos eixos de análise construídos nesse estudo: os *serviços-escola de Psicologia*; a *formação* e a *atuação* em Psicologia Escolar e Educacional. O último capítulo apresenta algumas considerações sobre como esse estudo pode contribuir para as discussões da formação de psicólogas/os para atuarem nos contextos educacionais e aponta alguns possíveis caminhos a serem explorados. Em seguida, são apresentadas as referências bibliográficas que orientaram esse estudo e os apêndices.

A seguir, passamos a apresentar o resultado do esforço de transformar em palavras as reflexões sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional, intervenções em serviços-escola de Psicologia, construções de práticas críticas no âmbito educacional. Destacamos que a escrita configurou-se como um dos maiores desafios no processo de elaboração da dissertação e que para conseguir chegar a esse produto final foi útil inspirar-se nas belas palavras do grande poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade e assim *conviver com as palavras, chegar mais perto e contemplar as palavras cada uma*.

Introdução

*“Emília, de testinha franzida,
não sabia como começar. Isso de
começar não é fácil.”*

Monteiro Lobato⁴

O objetivo dessa pesquisa é conhecer a constituição de propostas de formação de psicólogos/as para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos serviços-escola, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional.

Dessa forma, temos como contexto dessa pesquisa serviços-escola de Psicologia pertencentes a importantes centros de formação do país. A utilização do termo serviço-escola em detrimento de clínica-escola nesse trabalho fundamenta-se em uma discussão que busca problematizar a formação inicial oferecida para os/as psicólogos/as. Tal problematização parte do pressuposto que é necessário proporcionar aos/às futuros/as profissionais possibilidades de aprender formas ampliadas de atendimento psicológico, oferecendo, inclusive, possibilidades de aprendizado relacionadas a intervenções realizadas fora do espaço físico da universidade, dentro da própria comunidade, no campo de vivência daqueles que são alvo das intervenções. Isso quer dizer que o uso do termo serviço-escola apóia-se na defesa da construção de um espaço de formação em que seja possível uma atuação psicológica que vá além do modelo de psicodiagnóstico ou de atendimento psicoterapêutico clínico tradicionalmente realizado, oferecendo aos/às estudantes possibilidades de atuação em diversas outras áreas e contextos. Nesse sentido, assumimos a opção de utilizar o termo serviço-escola por entender que a mudança na forma de nomear esse espaço de formação está pautada em uma transformação na própria concepção de Psicologia e da formação que deve ser oferecida para os/as futuros/as psicólogos/as.

⁴ Lobato, M. (2007). *Memórias de Emília*. São Paulo: Globo.

A mudança na maneira de designar esse espaço de formação em Psicologia é, em primeira instância, decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004). Tais diretrizes buscaram contemplar “uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação”. A partir disso, podemos encontrar no artigo 25 do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004 e 2011) a palavra “serviço” para se referir ao espaço de formação em Psicologia: “O projeto de curso deverá, também, prever a instalação de um *Serviço* de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido” (grifo nosso).

Corroborando com a ampliação do debate sobre a nomeação dos espaços de formação em Psicologia tivemos o acréscimo da denominação “serviço-escola” junto ao termo “clínica-escola” no título dos encontros anuais que ocorrem no Estado de São Paulo sobre o tema. Dessa forma, desde o 12º encontro (realizado no ano de 2004) o nome do evento passou a ser “Encontro de serviços e clínicas-escola de Psicologia do Estado de São Paulo”. No entanto, os debates sobre essa questão marcam a história desse encontro. Tais debates encontram-se expressos nas variações que visualizamos nos nomes dos eventos: “16º Encontro de Clínicas Serviço-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo (2008)”; “17º Encontro de Serviços e Clínicas-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo (2009)”, “18º Encontro de Serviços-escola de Psicologia do Estado de São Paulo (2010)” e “19º Encontro de Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo” (2011).

Escolhemos estudar os serviços-escola de Psicologia por considerarmos que tais espaços são contextos privilegiados para consolidação de práticas formativas para uma

atuação crítica em Psicologia, pois, é no campo acadêmico que podemos encontrar importantes avanços no que diz respeito à construção de formas de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional pautadas nessa perspectiva.

Por Psicologia Escolar e Educacional crítica entendemos um campo de pesquisa e atuação que vem historicamente delimitando como seu objeto de estudo e trabalho o encontro entre o sujeito humano e a Educação. Busca-se compreender, nesse campo, o “papel da subjetividade na construção do processo educacional e o papel da Educação na construção da subjetividade humana” (Meira & Antunes, 2003, p. 55). O uso do adjetivo crítico imprime a necessidade de levarmos em consideração a constituição histórica, cultural, social, política e relacional do fenômeno educacional e dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Além disso, esse campo tem delineado como finalidade de sua atuação contribuir para que a escola cumpra seu papel de socialização do conhecimento e formação crítica dos sujeitos a partir de um processo educacional qualitativamente superior (Meira & Antunes, 2003). Ou seja, a/o psicóloga/o que se alinha com essa perspectiva busca colaborar para o máximo desenvolvimento possível dos sujeitos e da sociedade em que está atuando.

Sabemos que as práticas pautadas na Psicologia Escolar e Educacional crítica não são hegemônicas no âmbito educacional. A pesquisa de doutoramento de Souza (1996) mostrou que a atuação dos profissionais pertencentes aos serviços-escola investigados naquela ocasião estava pautada em um modelo que compreende a queixa escolar invariavelmente como um problema da criança e/ou de sua família. As dificuldades nos processos de escolarização eram entendidas e atendidas a partir de uma perspectiva que além de não contribuir para sua superação acabavam por colaborar com a sua manutenção. Esse quadro também se fez de certa forma presente nos resultados obtidos na pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar na rede pública de educação (Souza et al, 2010) – citada na apresentação desse trabalho. Isso quer dizer que os princípios que se pautam na

culpabilização da criança e/ou de sua família pelo fracasso escolar ainda estão, em alguma medida, presentes na prática de muitos/as psicólogos/as.

Assim, percebemos que a Psicologia Escolar e Educacional tem avançado muito no que diz respeito à construção de um arcabouço teórico crítico que busca denunciar a exclusão e manutenção do *status quo* resultante das práticas tradicionais de atuação, mas, como apontaram Meira e Antunes (2003b) em momento anterior – e ainda pertinente no cenário atual – esse avanço concernente à compreensão dos fenômenos escolares não tem sido acompanhado por um desenvolvimento sólido de práticas críticas em Psicologia Escolar e Educacional.

Isso quer dizer que uma análise sobre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos/as no campo educacional mostra que é possível encontrarmos tanto trabalhos pautados na perspectiva tradicional de compreensão dos fenômenos escolares como formas de atuação pautadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional.

Essa constatação justifica a importância de estudarmos e divulgarmos práticas formativas e modalidades de atuação que se alinham com a perspectiva crítica e que têm se colocado a serviço da melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições educacionais. Além disso, acreditamos que ao nos propormos a conhecer e analisar o desenvolvimento e consolidação de práticas formativas para a atuação crítica que tem sido desenvolvida em alguns serviços-escola que são referência na atuação em Psicologia Escolar e Educacional poderemos contribuir para o avanço das discussões sobre o trabalho do/a psicólogo/a escolar de uma forma geral.

Dito em outras palavras, entendemos que ao descortinarmos os caminhos que foram percorridos nesses serviços-escolas (referências em atuação Psicologia Escolar e Educacional crítica) por meio do percurso explicitado nos depoimentos de psicólogas escolares que neles atuam, poderemos socializar os avanços por elas conquistados e também anunciar os desafios que ainda precisam ser trilhados para efetivação de práticas

formativas para uma atuação crítica. Nesse momento, faz-se mister destacar nossa compreensão de que uma atuação crítica expressa-se por meio de práticas profissionais que consideram a produção social das dificuldades nos processos de escolarização, que possuem como foco a instituição escolar e que buscam promover transformações em seu funcionamento.

Somado a isso, esperamos ainda contribuir para efetivação de mudanças no campo educacional (no que se refere à formação e atuação em Psicologia) ao darmos visibilidade a espaços de formação de psicólogos/as que buscam assumir o *compromisso social* da Psicologia. A defesa de um compromisso social por parte das profissionais participantes desse estudo explicita-se por meio da construção de práticas formativas e modalidades de intervenção que se baseiam em perspectivas teórico/metodológicas que possuem uma compreensão crítica da sociedade, do fenômeno educacional, bem como da própria Psicologia Escolar e Educacional.

É importante ressaltar que, como discute Guareschi (2001), diferentes perspectivas do que vêm a ser o “social” implicam em que se assumam diferentes compromissos. Assim, destacamos que nesse trabalho entendemos como compromisso social da Psicologia uma atuação profissional que se coloque a serviço da emancipação da maioria da população brasileira – levando em consideração suas necessidades e demandas. Segundo Moreira (2010) a Psicologia socialmente comprometida procura, de fato, envolver-se com as pessoas e com a sua realidade, com suas dores e com suas aflições, com o intuito de promover um movimento concreto de acolhimento e conscientização. Assim, ao assumir esse compromisso social, a Psicologia coloca-se como ferramenta para a construção de uma sociedade mais humana e justa, contribuindo para a sua transformação e rompendo com o lugar historicamente ocupado – o de colaboração para a alienação das pessoas sobre suas reais condições de existência. Imbuídos desse compromisso, aproximamo-nos da concepção de fazer psicológico defendida por Patto (1984) que entende toda prática

psicológica como um fazer político a partir do qual o/a profissional deve se comprometer com os agentes de transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação e manutenção.

A seguir apresentaremos o percurso metodológico construído para a efetivação dessa pesquisa.

Percurso metodológico

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

*“Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar”.*

Antonio Machado⁵

Nesse capítulo faremos uma exposição do caminho investigativo construído em nosso trabalho. Para tanto, apresentaremos os objetivos da pesquisa, os princípios epistemológicos norteadores, as participantes do estudo e os métodos utilizados para construção e análises dos dados. Por fim, destacamos que ao partirmos dos pressupostos qualitativos de pesquisa realizamos, ao longo de todo o processo de desenvolvimento dessa investigação, constantes revisões tanto dos objetivos desse estudo como das categorias e formas de análise construídas.

Objetivos da pesquisa

O objetivo dessa pesquisa é conhecer a constituição de propostas de formação de psicólogos/as para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos serviços-escola, com base nos referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional.

Como objetivos específicos delineamos:

a) Compilar e analisar modalidades de atuação frente às demandas escolares e educacionais desenvolvidas nos serviços-escolas, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional;

⁵ Machado, A. (2008). Proverbios y Cantares XXIX. In.: Machado, A. *Campos de Castilla*. Madrid: Catedra.

b) Identificar os desafios a serem enfrentados pela Psicologia Escolar e Educacional, no âmbito da formação de psicólogos/as, visando colaborar com a consolidação de práticas críticas nesse campo de pesquisa e atuação.

Configurando o caminho metodológico

Esse trabalho insere-se em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. A escolha sobre qual perspectiva será adotada em uma investigação é uma tomada de decisão por parte do/a pesquisador/a em que se leva em consideração qual prática de pesquisa é mais significativa para esse/a profissional (Corazza, 2007). Dessa forma, foi com o objetivo de nos alinharmos com um enfoque que aponta para o caráter dialógico de construção e interpretação da realidade que optamos pela realização de uma pesquisa de caráter qualitativo.

A epistemologia qualitativa apóia-se em três princípios básicos no que diz respeito ao ponto de vista metodológico: a ideia de que o conhecimento é produzido, construído e interpretado; a concepção de que há interação entre pesquisador/a e pessoa pesquisada durante o processo de produção do conhecimento e o reconhecimento de que a singularidade é importante no processo de produção do saber (Bogdan & Biklen, 1994; González Rey, 2002).

Coerente com essa compreensão de pesquisa qualitativa Souza (2006) apresenta como especificidades desse tipo de investigação buscar explicitar os meandros presentes na relação entre o/a pesquisador/a e as pessoas ou contextos pesquisados e os limites da pesquisa na construção do conhecimento. Além disso, a partir da perspectiva qualitativa questiona-se o princípio da neutralidade científica e a possibilidade de se replicar fenômenos sociais.

Para Minayo (2006) a pesquisa qualitativa permite ao/à pesquisador/a obter uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado, sendo que nessa modalidade de estudo busca-se menos a generalização dos dados encontrados que a análise da abrangência e diversidade das questões estudadas.

Autores que também discutem a respeito do conceito de pesquisa qualitativa são Bodgan e Biklen (1994) e, segundo eles, cinco características básicas constituem essa modalidade de investigação: 1) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o ambiente e a situação que está sendo estudada; 2) os dados construídos são predominantemente descritivos; 3) existe uma grande preocupação com o processo da pesquisa e não só com os resultados; 4) os sentidos que as pessoas constroem sobre os fenômenos estudados são focos de atenção especial por parte do/a pesquisador/a e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, ou seja, as/os pesquisadoras/es não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Apesar de se reconhecer a flexibilidade existente em pesquisas de cunho qualitativo é preciso existir uma preocupação em se garantir o seu rigor. Mazzotti (1998) indica alguns cuidados que podem ajudar o/a pesquisador/a a garantir o rigor científico em seu trabalho, são eles: escolher informantes qualificadas/os que possam responder às questões formuladas pela pesquisa e; descrever detalhadamente o instrumento e técnicas que serão utilizadas, fazendo interpretações apoiadas em documentos e fundamentando cada passo realizado durante o processo de análise dos dados construídos durante a investigação.

O uso da abordagem qualitativa em estudos sobre Educação tem ganhado força desde a década de 1970, pois como aponta André (1983) muitas são as vantagens do uso de dados qualitativos no contexto educacional. Dentre os argumentos que defendem a realização de pesquisas qualitativas ao se investigar questões educacionais encontra-se o de Eisner (1981, citado por André, 1983). Esse autor destaca como positiva a possibilidade de

apreensão dos diferentes significados construídos no contexto escolar que a pesquisa qualitativa oferece ao/a pesquisador/a. Além disso, o autor defende que essa modalidade de investigação favorece uma melhor compreensão das relações que se estabelecem nesse contexto.

Pesquisas qualitativas possuem métodos que se constituem a partir de referenciais teóricos determinados e que buscam interpretar as questões e significados apresentados por seus protagonistas no âmbito da problemática investigada (Bogdan & Biklen, 1994).

Dessa forma, levando em consideração a natureza do fenômeno estudado bem como os objetivos dessa pesquisa escolhemos como recurso metodológico para a construção dos dados o uso de entrevistas de caráter semi-estruturado. Entendemos que a entrevista configura-se como um instrumento útil para nos aproximarmos do processo de construção das práticas formativas para uma atuação crítica que as profissionais participantes dessa pesquisa desenvolvem em sua prática profissional.

Entrevista semi-estruturada

Para a elaboração do corpus de dados dessa investigação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com psicólogas escolares que trabalham em importantes centros de formação de psicólogos/as do país. Tal modalidade de entrevistas tem sido amplamente utilizada em estudos de cunho qualitativo, especialmente na área educacional, por ser um instrumento flexível de construção de dados na qual o/a pesquisador/a pode introduzir questões que se fizerem importantes no decorrer do encontro com a/o entrevistada/o. Além disso, o/a participante também possui certa liberdade para falar sobre outras questões que estejam vinculados à temática abordada, mas que não tenham sido abordadas pelo/a pesquisador/a.

Dessa forma, a entrevista semi-estruturada permite também a obtenção de informações mais aprofundadas e favorece ainda a compreensão da produção de sentidos que se dão nos discursos. Faz-se mister destacar nossa compreensão de que existe uma negociação de sentidos entre pesquisador/a e o/a depoente no momento em que a entrevista transcorre e não apenas a construção de sentidos por parte da/o entrevistada/o. Assim, esse encontro torna-se um momento de produção de conhecimento a partir da relação que se estabelece entre pesquisador/a e o/a entrevistado/a.

Durante a realização das entrevistas procuramos não perder de vista que se trata de uma relação social – como aponta Bourdieu (1999) – e que as vivências ali partilhadas exercem efeitos sobre os resultados obtidos. É importante também pontuar que a construção de vínculos de confiança entre as pessoas envolvidas é indispensável para a efetivação de uma entrevista. E, nesse sentido, destacamos que eu já possuía um vínculo de confiança anterior com algumas das profissionais participantes da pesquisa, o que certamente facilitou o desenvolvimento das entrevistas.

Outro ponto de grande relevância para a execução de entrevistas é a criação de um espaço no qual o/a depoente tenha oportunidade de contar o que julgar pertinente. Para que esse espaço genuíno de escuta se torne possível é preciso que o/a pesquisador/a consiga despir-se de pré-conceitos e mostrar-se aberto/a para a conversa.

A responsabilidade do/a pesquisador/a pelo/a depoente, o vínculo que se forma entre eles/as para que a entrevista possa se efetivar, a transformação que ocorre nos/as envolvidos/as pela convivência que compartilharam são características de grande importância para a condução de uma entrevista. A esse respeito Bosi (2003, p. 61) pontua que se não fossem essas especificidades “a entrevista teria algo semelhante ao fenômeno da mais-valia, uma apropriação indébita do tempo e do fôlego do outro”.

Durante a realização das entrevistas buscamos adotar uma postura inspirada no que Bourdieu (1999) chama de “compreender”. Tal postura implica na busca por entender o

olhar que a/o depoente possui sobre o fenômeno investigado, intenta-se um posicionamento ao lado da pessoa entrevistada o que se opõe à ideia de que o/a entrevistador/a e a/o entrevistada/o encontram-se imbricados em uma relação de verticalidade.

Para assegurar que o foco da entrevista permanecesse vinculado aos objetivos da pesquisa foi construído um roteiro (Apêndice III) que guiou a sua realização. As proposições que compõem a entrevista versam sobre a trajetória da constituição de modalidades de atuação frente à demanda escolar pautadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional dentro dos serviços-escola, as dificuldades encontradas e as conquistas obtidas. Além disso, a entrevista buscou identificar quais desafios que as profissionais acreditam que ainda precisam ser enfrentados pela área para a consolidação de modalidades de atuação que colaborem efetivamente para a transformação das relações educacionais.

O convite para a participação na pesquisa e realização das entrevistas foi feito via email a partir de uma carta de apresentação elaborada por mim e por minha orientadora (Apêndice I). Após o aceite das colaboradoras agendamos dia, horário e local para a realização da entrevista a partir da sua disponibilidade. Nos momentos iniciais da entrevista realizei uma breve apresentação da pesquisa, falando sobre seus objetivos e procedimentos, e também expus brevemente as questões que serviriam como eixo para a realização da entrevista. Em seguida, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), em duas vias, ficando uma cópia com as entrevistadas e outra comigo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi confeccionado de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas contando com o auxílio de um gravador, pois como destaca Queiroz (1991) o uso desse instrumento permite ao/à pesquisador/a maiores

possibilidades de se ocupar com o diálogo que está sendo produzindo e com a interação com a/o entrevistada/o. A duração média das entrevistas foi de sessenta minutos. Uma das entrevistas foi feita contando com a presença de duas participantes, pois levamos em consideração a ocasião mais oportuna para a realização das entrevistas a partir da disponibilidade das entrevistadas.

Após a realização das entrevistas foi feito um registro em um diário de campo no qual foi possível transpor dúvidas, dificuldades, reflexões, impressões e registrar os temas citados pelas depoentes que mais chamaram a nossa atenção no decorrer das entrevistas. Tais registros foram úteis no processo de análise do corpus dessa pesquisa, pois buscamos contemplar nos eixos construídos os temas que se destacaram durante as entrevistas e foram registrados no diário de campo. No que tange às informações de caráter mais subjetivo, o seu conteúdo não foi explicitado durante as análises desse trabalho, mas encontram-se, de certa forma, presentes nas análises finais que apresentamos.

As entrevistas realizadas foram transcritas e, nesse fazer, reescrevemos o diálogo construído, pois concordamos com Bourdieu (1999) que transcrever é necessariamente escrever de novo, devido ao fato de que, com a passagem para a língua escrita, perde-se a voz, a pronúncia, a entonação, os gestos, a postura corporal e o ritmo peculiar de cada entrevista. Nas palavras do autor: “as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambiguidades que a transcrição desfaz inevitavelmente” (p. 710). Destarte, constrói-se uma outra versão sobre a entrevista ao traduzi-la e até mesmo interpretá-la na transcrição. Além disso, para facilitar a leitura e análise das informações buscamos, durante a transcrição, aproximar o texto da língua escrita, tirando algumas marcas peculiares da oralidade. A partir dessa compreensão de transcrição, o texto extraído das entrevistas foi devolvido às depoentes para que elas pudessem lê-lo, analisá-lo e acrescentar quaisquer informações ou realizar alterações que julgassem necessárias, de modo que pudessemos trabalhar com um

material que traduzisse o mais fielmente possível os sentidos que as participantes gostariam de compartilhar conosco.

Para finalizar, importa dizer que todos os nomes apresentados nesse trabalho são fictícios. Dessa forma, elegemos nomear nossas depoentes como⁶: Adélia, Cecília, Clarice, Cora, Rachel e Ruth. O cuidado com o sigilo foi tomado a fim de atender às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, mas, além disso, nosso objetivo é o de proteger e resguardar a identidade dessas pessoas que tão gentilmente se dispuseram a nos ajudar, compartilhando conosco seus pontos de vista e suas práticas profissionais. Concordamos com Bourdieu (1999) que o sigilo é uma possibilidade de proteger as pessoas que nos confiaram importantes informações, sendo também uma maneira de responder à inquietação que sentimos no momento de tornar públicas conversas *privadas* (grifos do autor) que foram recolhidas a partir uma relação de confiança estabelecida entre duas pessoas, no caso entre mim e as colaboradoras dessa pesquisa.

Participantes

Como participantes dessa pesquisa temos seis psicólogas escolares, docentes e técnicas, que atuam em quatro serviços-escola de Psicologia pertencentes a Instituições de Ensino Superior públicas (entrevistamos três depoentes de um mesmo serviço-escola e uma depoente de cada um dos demais serviços). Decidimos primeiramente quais serviços-escola participariam da pesquisa e a partir disso procuramos pelas profissionais que poderiam colaborar com o estudo. O principal critério de escolha dos serviços foi o fato de que são espaços que tem desenvolvido modalidades de atuação coerentes com a perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional para atender às demandas da

⁶ O nome fictício atribuído às depoentes dessa pesquisa foi inspirado em importantes escritoras brasileiras: Adélia Prado, Cecília Meireles, Cora Coralina, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e Ruth Rocha.

comunidade em que estão inseridos, bem como para realizar a formação dos/as futuros/as psicólogos/as. Somado a isso, buscamos trabalhar com instituições que são referências na produção de trabalhos em Psicologia Escolar e Educacional e de textos científicos nessa área. Por fim, procuramos considerar espaços de formação já estruturados e com grande tempo de existência. Tendo feito o recorte dos serviços-escola a serem pesquisados convidamos para participar das entrevistas profissionais que atuam especificamente na interface Psicologia e Educação e que possuem uma inserção consolidada nesses serviços.

Construção e Análise dos dados

Destacamos a multiplicidade e complexidade do fenômeno que nos debruçamos a estudar, enfatizando a não pretensão de esgotar a temática da formação do/a psicólogo/a escolar para uma atuação crítica em serviços-escola de Psicologia, mas sim lançar um olhar possível para as práticas com as quais entramos em contato durante esta investigação.

Para trabalhar com as informações obtidas por meio das entrevistas semi-estruturadas optamos pela realização da análise de prosa (André, 1983). Tal análise empenha-se em compreender os sentidos contidos nos dados qualitativos obtidos na pesquisa, analisando mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas e implícitas, verbais e não-verbais, alternativas e contraditórias. Desse modo, a partir da contextualização dos dados do estudo, busca-se gerar temas e tópicos que surgem em decorrência da leitura exaustiva do conjunto de informações obtidas. Importa dizer que em nosso trabalho os temas e tópicos (ou categorias) emergentes da análise do material alcançado por meio das entrevistas passaram por constantes revisões. Tais revisões levaram em conta os objetivos da pesquisa e os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho e tiveram o intuito de afinar as análises realizadas.

Durante a construção dos temas e tópicos levamos em consideração comentários que foram recorrentes nas falas dos depoentes, mas também incluímos comentários singulares das entrevistadas, pois concordamos com André (1983) que tais aspectos podem ser de grande importância para a apreensão de um fenômeno que está sendo estudado.

Para a realização da análise dos dados consideramos ainda o meu conhecimento intuitivo, subjetivo e experiencial enquanto pesquisadora, pois como afirma André (1983) além do conhecimento objetivo e intelectual tais aspectos também compõem o processo de análise dos dados qualitativos em uma pesquisa. Nesse sentido, Taylor e Bogdan (1998) também destacam a existência de especificidades nas análises construídas por diferentes pesquisadores/as junto aos dados de uma pesquisa qualitativa, reconhecendo as influências da subjetividade do/a pesquisador/a nesse processo.

Nosso processo de análise, propriamente dito, iniciou-se com uma aproximação geral das cinco entrevistas realizadas a partir de leituras flutuantes do material (como apontado anteriormente temos seis profissionais participantes da pesquisa, mas duas delas participaram de uma mesma entrevista). Em um segundo momento, realizamos leituras mais minuciosas e analíticas que levaram em consideração as perguntas construídas para comporem o roteiro da nossa entrevista. No entanto, a partir dessa análise pudemos perceber que algumas questões abordadas pelas entrevistadas, perpassavam todas as respostas nas entrevistas. Dessa forma, passamos a identificar a emergência de alguns eixos transversais que estavam presentes em muitas respostas apresentadas. A partir dessa percepção e coerente com a teoria que apoiou nosso trabalho passamos a organizar nossa análise por meio desses eixos o que, a nosso ver, possibilitou uma melhor visibilidade ao conjunto de dados construídos em nossa pesquisa.

Como resultado do processo acima descrito construímos três eixos para nossa análise e, a partir disso, retomamos a leitura das entrevistas a fim de recortar falas que fossem expressões de cada um dos temas. Esse intenso ir e vir no *corpus* de dados da

pesquisa permitiu-nos reconhecer que as falas poderiam ainda ser agrupadas em temas mais específicos dentro de cada um dos eixos de análise.

Por fim, tendo em vista os eixos de análise e temas que compuseram cada um deles realizamos nova leitura das entrevistas a fim de verificar se todas teriam sido contempladas nos eixos gerados, pois como fica explícito nessa descrição o processo de construção da análise não se deu de forma linear. Vale retomar ainda que em todo esse processo analítico preocupamo-nos em realizar uma leitura das entrevistas articulada aos objetivos de nossa pesquisa e à teoria que nos respalda.

Assim, a leitura exaustiva de todas as entrevistas permitiu a elaboração de três grandes eixos de análise sob os quais pudemos abrigar os assuntos tratados pelas participantes da pesquisa, são eles:

- 1) Os serviços-escola: finalidades e relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia;
- 2) Formação em Psicologia Escolar e Educacional;
- 3) Atuação profissional frente às questões educacionais.

A decisão por utilizar esses eixos para a análise dos dados nos parece coerente com os delineamentos dessa pesquisa visto que esse trabalho apresenta como objetivo geral conhecer como são desenvolvidas, em importantes *serviços-escola*, práticas *formativas* que levam em consideração a perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional para *atuar* frente às demandas escolares e educacionais.

Explicitado o movimento que nos levou à criação desses eixos de análise passaremos, a seguir, a explicitação de alguns constructos teóricos que foram essenciais para o processo de análise dos dados dessa pesquisa.

**Psicologia Escolar e Educacional
crítica: uma perspectiva histórica
de sua constituição**

CAPÍTULO II

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL CRÍTICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE SUA CONSTITUIÇÃO

“Toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história”.

Dermeval Saviani⁷

Levando em consideração que o objetivo dessa pesquisa é conhecer a constituição de práticas formativas que almejam uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional frente às questões escolares e educacionais, acreditamos ser pertinente discutir como se construiu essa perspectiva teórico-metodológica no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, para melhor compreendermos a importância da constituição de práticas em Psicologia Escolar e Educacional que compreendam os problemas escolares como expressão do processo de escolarização, apresentaremos uma discussão a respeito da *história* de relações entre Psicologia e Educação, explicitando os encontros e desencontros que marcaram a interface dessas duas áreas de conhecimento no campo científico brasileiro e enfatizando as críticas que vêm sendo construídas frente às práticas psicológicas tradicionalmente desenvolvidas no campo educacional. Assim, descreveremos as características que marcaram esse campo de atuação, delimitando algumas teorias e práticas construídas pelos/as profissionais psicólogos/as, bem como o contexto social que determinou tais conjecturas, até chegarmos ao que hoje chamamos de Psicologia Escolar e Educacional crítica.

⁷ Saviani, D. (2007). *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados.

O encontro entre Psicologia e Educação no Brasil remete ao surgimento dos primeiros trabalhos científicos que se basearam em conhecimentos psicológicos, sendo que tais estudos datam do início do século XIX (Massimi, 1990). Antunes (2000 e 2003) refere-se aos conhecimentos desse momento histórico como “ideias psicológicas”, pois a Psicologia como área específica de saber ainda não havia se consolidado.

Antunes (2000) destaca que é necessário entender a relação entre Educação e Psicologia a partir de sua interdependência, pois desde o período colonial as ideias psicológicas influenciaram as concepções e práticas educativas desenvolvidas no Brasil, da mesma forma que as demandas advindas do âmbito educacional contribuíram decisivamente para a constituição da Psicologia como uma área específica de conhecimento.

No período colonial a Educação foi tema de várias obras produzidas no Brasil e, de acordo com Massimi (1987), destaca-se a presença de trabalhos escritos pelos jesuítas. Segundo a autora, há nesse período uma forte crença no pressuposto ambientalista para compreender o desenvolvimento da personalidade infantil e uma grande confiança na educação para determinar o comportamento das crianças. Em consequência desse postulado, passa-se a acreditar na possibilidade de manipular e corrigir a conduta infantil e se cria, a partir disso, uma literatura pedagógica com o objetivo de instruir pais e educadores. Além disso, observa-se o uso de várias práticas de controle do comportamento infantil, como por exemplo, a punição corporal e psicológica e a vigilância durante as horas de atividade lúdica. Assim, como aponta Massimi (1987) muito antes da criação do behaviorismo e da sua introdução no Brasil, é possível reconhecer a crença de educadores brasileiros nas determinações do comportamento pelo meio e na possibilidade de modificá-lo.

Dentre os assuntos discutidos nas obras do período colonial encontram-se: aprendizagem; natureza dos determinantes do desenvolvimento psicológico da criança;

influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos; desenvolvimento sensorial, motor, intelectual, emocional e motivacional; o papel do jogo no desenvolvimento; controle e manipulação do comportamento; utilização de prêmios e castigos como instrumentos de controle do comportamento infantil; processo de formação da personalidade da criança; educação feminina e educação indígena (Antunes, 2000).

Nesse momento histórico, encontramos também nos trabalhos de Manoel Andrade Figueiredo (1670–1735) a preocupação com o ritmo de aprendizagem que, segundo ele, era determinado pela própria capacidade da criança. Esse autor ocupa-se ainda com a educação dos chamados “meninos rudes” (o que hoje seriam denominadas de crianças com dificuldades em seu processo de escolarização ou mesmo crianças com deficiência mental) que deveriam ser tratados, segundo as ideias de Manoel Andrade Figueiredo, com prudência e de forma não punitiva com vistas ao aprimoramento suas capacidades (Antunes, 2000).

Dessa forma, percebemos que a criança, seu processo educativo e as contribuições das ideias psicológicas para esse contexto são temas recorrentes na produção científica brasileira do período colonial. A respeito dessa produção científica é interessante destacar que as obras escritas no Brasil tinham como destino de publicação Portugal. Tal realidade convida-nos a refletir sobre os interesses aos quais essas obras pretendiam se alinhar, analisando o fato de que esses autores estavam, em certa medida, a serviço na manutenção da exploração da colônia pela metrópole portuguesa. Assim, temas com a educação dos índios tinham como pano de fundo o processo de aculturação desses povos, ao passo que a preocupação com o controle do comportamento infantil vinculava-se à necessidade de uma formação moral dos colonos pautada em ideias, atitudes e comportamentos coniventes com a conservação da dominação por parte da metrópole. No entanto, a originalidade de algumas obras encontradas nesse período é útil para explicitar que também existiam autores que demonstravam oposição ao sistema colonial vigente por meio de suas obras, o que

pode ser observado nos trabalhos que tratavam da educação de mulheres, por exemplo (Antunes, 2000).

Ainda no que se refere ao encontro entre as ideias psicológicas e a Educação durante o século XIX é digno de nota a criação de instituições de ensino superior no Brasil, pois foi no âmbito das faculdades de medicina inauguradas nesse período que se deu uma grande produção de ideias psicológicas relacionadas à escola ou ao processo educativo de uma forma geral. Muitos escritos médicos dessa época preocupavam-se com a prática profilática nas escolas, notadamente, no que diz respeito à formação moral das crianças – tendo como base a ideia de higienizar as condutas e hábitos dos educandos por meio da repressão dos comportamentos considerados nocivos pelos médicos (Antunes, 2000).

Na segunda metade do século XIX já podemos encontrar de maneira mais explícita uma preocupação de relacionar os processos pedagógicos aos conhecimentos sobre o psiquismo humano. Assim, para Antunes (2000) é apenas no final desse século que podemos considerar a efetivação do campo de conhecimento que mais tarde veio a ser considerado como Psicologia da Educação.

No início do século XX (na década de 20) encontramos como importante cenário para o desenvolvimento da Psicologia as chamadas Escolas Normais. Os trabalhos desenvolvidos nas Escolas Normais eram caracterizados por estudos experimentais e psicométricos, pois no Brasil, assim como no restante do mundo, a consolidação da Psicologia como ciência apoiou-se decisivamente nesses pressupostos. As Escolas Normais eram espaços para formação de professores que abrigavam laboratórios de Psicologia que tinham como objetivo colaborar para uma melhor capacitação docente para a prática escolar (Antunes, 2003). Vale destacar que a inserção da Psicologia nos cursos Normais, por meio de disciplinas e também dos laboratórios, tinha uma dupla função: a) fornecer elementos teóricos para explicação dos fenômenos educacionais; b) ser um campo de aplicabilidade que preparavam os/as estudantes (em sua maioria professores) para

utilização e produção de testes e medidas psicológicas (Barbosa, 2011). Ou seja, tratavam-se de laboratórios de Psicologia Experimental que consideravam que a Psicologia poderia e deveria conduzir os rumos da Educação. Importa dizer que no âmbito das Escolas Normais destacam-se os trabalhos realizados pelos chamados pioneiros da Psicologia que ministravam aulas e também coordenavam os laboratórios nessas escolas. Encontramos entre os pioneiros os nomes de: Lourenço Filho, Isaías Alves, Manoel Bonfim, Noemy Rudolfer, Helena Antipoff, Ulisses Pernambucano, Arthur Ramos, Durval Marcondes, entre outros⁸.

Levando em conta os objetivos e delineamentos desse trabalho vale destacar brevemente o trabalho desenvolvido por alguns desses pioneiros a fim de exemplificar as práticas que eles realizavam nesses laboratórios.

Lourenço Filho (1957) tinha um interesse prático em entender os motivos que levavam crianças que, a partir de sua compreensão, tinham as mesmas condições que outras crianças de sua classe, a fracassarem no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Os estudos de Lourenço Filho têm importante destaque no movimento que se inicia no Brasil com o objetivo de compreender o “não aprender” na escola (é importante dizer que essa temática ainda configura-se nos dias atuais como um dos principais objetos de estudo da Psicologia Escolar e Educacional). Como explicação teórica para o “não aprender” Lourenço Filho discorreu sobre uma falta de preparação, maturidade ou prontidão da criança para o aprendizado. Para avaliar a capacidade que a criança apresentava para a alfabetização o autor construiu os chamados Testes ABC. Para o autor um resultado negativo de uma criança nesses testes apontava sua imaturidade. No entanto, apesar do mau desempenho no teste ser entendido como a expressão de um fator biológico, Lourenço Filho acreditava que a criança poderia aprender, desde que frequentasse uma classe adequada que lhe pudesse oferecer condições para o

⁸ Para saber mais a respeito desses pioneiros consultar: Campos, R. D. de F. (2001) (org.). Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: CFP.

desenvolvimento de sua prontidão, a partir disso, o autor defendia a criação das classes homogêneas. Dessa forma, os Testes ABC acabaram por se constituir muito mais em um instrumento de seleção escolar do que em um instrumento de equalização das oportunidades de inserção no sistema educacional brasileiro – que tinha como marca importante um projeto predominantemente seletivo e antidemocrático (Campos, 1989).

Continuando com a apresentação dos pioneiros da Psicologia brasileira temos Durval Marcondes. Ele foi contratado como médico, em 1924, para tratar da higiene mental escolar, na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Em 1925, ele difundiu no Brasil, juntamente com Franco da Rocha, a teoria psicanalítica. Em 1938, criou o Serviço de Higiene Mental Escolar em que passou a desenvolver uma prática na interface entre temas da Psicologia Escolar e a psicanálise. Nesse serviço Durval Marcondes instalou clínicas de orientação infantil, consultórios psicológicos e classes especiais para crianças com deficiência mental. Além disso, organizou também um setor de pesquisa e ensino para formação de técnicos especializados em Higiene Mental, em que se incluem o grupo chamado de “educadoras sanitárias” – que trabalhavam com atendimento psicológico infantil (em uma perspectiva clínica) e com serviço-social psiquiátrico (Marcondes, 1946). A partir disso Durval Marcondes traz outra importante influência (além da já citada Psicologia Experimental) para o campo da Psicologia Escolar e Educacional: o conhecimento psicanalítico. Em seu trabalho com a higiene mental escolar Durval Marcondes buscou construir propostas terapêuticas para os alunos que tinham deficiência mental (as chamadas “crianças-problema”), pois esses alunos eram excluídos tanto por seus professores e autoridades educacionais, quanto pelos profissionais de Saúde. Dessa forma, Durval Marcondes desenvolveu intervenções que visavam oferecer condições reais de acesso à saúde e educação para crianças que antes não eram alvos desses serviços. Apesar de muitos desses atendimentos terem se dado em classes especiais podemos encontrar um avanço no atendimento das crianças que anteriormente eram absolutamente excluídas.

Ulisses Pernambucano, outro pioneiro da Psicologia Educacional no Brasil, foi nomeado, em 1923, como diretor da Escola Normal de Pernambuco. Seu trabalho enquanto diretor teve como marca principal o desenvolvimento de reformas de caráter social, pois ele introduziu o processo de seleção para admissão à Escola Normal (antes o ingresso estava relacionado a critérios de amizade ou apadrinhamento), instituiu o jornal, a merenda escolar e outras medidas (Barbosa, 2011). De acordo com Barreto (1992) Ulisses Pernambucano criou na Escola Normal o serviço de “visitadoras escolares” que tinham como função estabelecer um vínculo entre a escola e a família dos alunos. Era função das “visitadoras escolares” conhecer as necessidades das crianças matriculadas naquelas escolas e sua situação familiar com o objetivo de resolver ou diminuir o grave problema da evasão escolar. Em 1925, Ulysses conseguiu criar, junto ao Governo do Estado de Pernambuco, a primeira escola para crianças com deficiências (chamadas de excepcionais – termo introduzido por Helena Antipoff). Ulysses Pernambucano sempre atuou em defesa das minorias marginalizadas da sociedade, tais como, as chamadas crianças excepcionais, doentes mentais e negros.

Helena Antipoff foi diretora da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (ligada à Escola Normal da cidade) criada em 1929. Essa instituição consolidou-se como uma das mais relevantes produtoras de conhecimento, ensino e experiências educacionais baseadas na Psicologia de sua época. Helena Antipoff dedicou-se à formação de professores, ocupou-se da educação de superdotados e de crianças abandonadas, trabalhou com educação rural, fundou a Sociedade Pestalozzi no Brasil e empreendeu a experiência educacional da Fazenda do Rosário (Antunes, 2000). Helena Antipoff defendeu a ideia de que todas as crianças teriam o direito de ter acesso à cultura escolar. Além disso, a autora propunha que a escola deveria incorporar os valores, práticas e códigos culturais das classes populares, a fim de conduzir as crianças no domínio do universo dos conteúdos, objeto da aprendizagem acadêmica (Campos, 1989).

Essa breve incursão que realizamos pelos trabalhos dos chamados pioneiros da Psicologia Educacional, mostra-nos que desde aquele momento já se promoviam ações que hoje são defendidas pela chamada Psicologia Escolar e Educacional crítica⁹: a necessidade de se construir uma parceria entre escola e família; a inclusão de professores e pais para pensarem sobre o não aprender na escola; busca pela melhoria da qualidade de ensino. No entanto, importa nos questionarmos sobre as concepções teórico-metodológicas que embasavam essas ações, pois podemos identificar no trabalho desses profissionais o surgimento de concepções e práticas que hoje a Psicologia Escolar e Educacional tem criticado e buscado superar: explicações para o não aprender na escola que se pautam exclusivamente na criança, a ideia de “criança-problema”, o uso de testes para identificar capacidade para aprender consideradas “inatas” às crianças, os conceitos de prontidão e maturidade que ainda se fazem tão presentes em nossas escolas. Ou seja, uma análise mais abrangente da prática desses pioneiros revela ações progressistas, interessantes e até imbuídas de ideais democráticos, no entanto, em sua maioria, as ações desses profissionais estavam fortemente comprometidas com o avanço do processo industrial, com questões relativas à mensuração das aptidões e a seleção profissional, justificando e naturalizando a exclusão de uma parcela significativa da população brasileira.

Vale dizer que a parceria entre a Psicologia e a Educação ganha importantes contornos a partir da década de 1930, pois a sociedade brasileira passava por profundas transformações advindas da luta pela modernização do país por meio da industrialização. Assim, o processo de urbanização começa a exigir que a Educação (acessível apenas a uma pequena parte da população) passe a ser oferecida para todos os cidadãos com vistas a oferecer-lhes uma formação mínima a fim de se formarem como mão-de-obra para a nascente indústria brasileira. Dessa forma, instala-se uma preocupação em conseguir oferecer de uma maneira eficiente o ensino elementar para a população. Assim, com vistas

⁹ Os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional baseada em uma perspectiva crítica serão apresentados mais adiante nesse capítulo.

a aprimorar a metodologia de ensino tornou-se importante o desenvolvimento de ideias psicológicas tanto sobre o educando como sobre o processo pedagógico – especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem infantil (Antunes, 2000).

Além disso, nessa sociedade recém industrializada nasce a necessidade da criação de uma nova concepção de ser humano. Para servir a esse ideal surgem os pressupostos do Movimento da Escola Nova como uma importante base de sustentação (Bock, 1999). Nesse contexto, o movimento escolanovista ganhou força em âmbito nacional e a Psicologia tornou-se uma importante colaboradora para a consolidação de uma nova visão de sujeito. O Movimento da Escola Nova vem também reforçar a necessidade de se conhecer a maneira como transcorre o desenvolvimento infantil e, novamente, a Psicologia atua de forma decisiva ao oferecer os seus conhecimentos científicos para tal empreitada.

A partir dos anos de 1930 iniciou-se o ensino formal de Psicologia nos cursos superiores de Pedagogia e Filosofia. Em 1940, cria-se na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae, um projeto de formação de psicólogos a partir do curso de Pedagogia e, sob a liderança de Madre Cristina Sodré Dória, inaugura-se em 1953 uma clínica psicológica que foi idealizada para atender crianças com problemas escolares (Antunes, 2000).

Os períodos anteriores à profissionalização da Psicologia no Brasil (que ocorreu em 1962) são marcados pela consolidação da Psicologia como ciência e como um campo de atuação específico (Antunes, 2000). Nesse período a Educação continua sendo fundamental para o desenvolvimento da Psicologia e, além disso, a Psicologia continuou sendo o sustentáculo das práticas educativas realizadas no Brasil (o que reforça a relação de mútua influência entre essas áreas do conhecimento apontada por nós no início desse capítulo).

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da Educação – antes base principal para o desenvolvimento da

Psicologia no Brasil – torna-se secundário na preocupação dos profissionais da área (Antunes, 2007).

No final da década de 1970 iniciou-se, no interior das produções acadêmicas, um movimento de crítica às práticas que eram desenvolvidas na interface entre Psicologia e Educação. Tal crítica partiu da percepção de uma hipertrofia dos saberes psicológicos no campo educacional, bem como da identificação de uma tendência reducionista de atribuir todas as dificuldades oriundas dos processos de escolarização a fatores psicológicos e emocionais dos educandos (Antunes, 2007).

As críticas iniciadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, fundamentalmente cunhadas no âmbito da literatura acadêmica da época, dirigiam-se ao uso excessivo de testes e às consequências disso para a vida escolar do educando, uma vez que a interpretação dos resultados dos testes culminaram na identificação de dificuldades que eram vistas como próprias dos sujeitos, negligenciando as condições intra-escolares e sociais que condicionam esse processo (embora desde a década de 1930 Helena Antipoff já alertava para as influências das condições sociais nos resultados dos testes de inteligência). A consequência dessa prática, como analisa Antunes (2000), foi a estigmatização de um grande contingente de crianças que, em nome de um atendimento educacional diferenciado, foram direcionadas para classes especiais e acabaram relegadas a um ensino inferior, passando a construir trajetórias escolares de insucesso que confirmavam o diagnóstico que as encaminhavam para tais classes.

Assim, apesar de a Psicologia ter sido convidada a pensar (desde os primórdios da industrialização da sociedade brasileira) em como poderiam se desenvolver métodos adequados de ensino para os alunos das camadas populares, o que realmente ocorreu nesse contexto foi o uso de teorias e técnicas psicológicas (principalmente os testes) que acabaram por justificar a exclusão desses estudantes do contexto escolar (Antunes, 2007). A partir dessa constatação passa-se a criticar toda prática psicológica que colabora para a

adaptação dos sujeitos aos interesses das instituições e se coloca a favor da forma de organização social atualmente posta.

Nesse movimento de crítica às práticas individualizantes que atribuem as causas do fracasso escolar às crianças e/ou às suas famílias vale destacar o pioneirismo do trabalho da professora Maria Helena Souza Patto (1990). Várias outras autoras analisaram e refletiram a respeito das concepções e direcionamentos que a Psicologia tem dado ao atendimento das queixas escolares ao longo de sua história (Machado, 1994; Souza, 1996; Tanamachi, 1997; Bock, 2002; Antunes, 2003; Silva, 2005). Começa-se, dessa forma, a se consolidar a perspectiva que atualmente é denominada de Psicologia Escolar e Educacional crítica.

Para compreendermos todo o movimento de crítica às práticas psicológicas desenvolvidas no campo da Educação precisamos começar nossa discussão pela exposição do que vem a ser o pensamento crítico. Assim, destacamos que a noção de crítica está presente em teorias que possuem como objetivo situar o conhecimento científico, ir às suas origens, explicitar os compromissos sociais, ideológicos e históricos desse conhecimento, uma teoria crítica pretende localizar a perspectiva que a construiu e, dessa forma, pode construir subsídios para superar ao invés de simplesmente recusar determinadas teorias, ao analisar as limitações de seus conceitos, sistemas de conhecimentos e métodos (Martins, 1977).

Pensar criticamente no âmbito da Psicologia Escolar segundo Tanamachi (2000) passa pela compreensão de sujeito como um ser concreto, social, histórico, produto e produtor das relações sociais. A atuação da/o psicóloga/o dentro dessa perspectiva procura privilegiar o trabalho coletivo dentro das instituições educacionais, enfatiza condições de autonomia, consciência crítica e liberdade dos sujeitos, construindo um trabalho que tenha uma função emancipatória.

Para Meira (2003) o pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional baseia-se na concepção da Educação como meio de produção de humanidade nos sujeitos

e de luta pela transformação das relações sociais, buscando efetivamente a democratização educacional e construção de transformações qualitativas na ação educativa. Além disso, a Psicologia Escolar e Educacional crítica procura contribuir para que a escola cumpra sua função social de transmissão da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, a partir de um modelo de trabalho voltado para uma gestão escolar participativa.

Outros elementos que constituem uma atuação psicológica que se baseia em uma perspectiva crítica são: a compreensão do fenômeno educacional a partir de suas múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas, históricas) e a definição do foco de intervenção como sendo a instituição escolar e as relações entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização.

Meira e Antunes (2003a) apontam que o processo de crítica dentro da Psicologia Escolar e Educacional iniciou-se a partir de denúncias dos determinantes sociais e históricos com os quais essa profissão esteve ideologicamente comprometida em seus primórdios. Sendo que, em seguida, os/as psicólogos/as escolares (notadamente os inseridos no âmbito acadêmico) passaram a construir novas formas de entender o fracasso escolar e a prática profissional do/a psicólogo/a escolar (seu objeto de trabalho e finalidades).

Dessa forma, a partir da perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional apresenta-se a necessidade de se construir práticas que não (re)produzam a lógica patologizante do fracasso escolar e que procurem compreender esse fenômeno a partir de sua complexidade e múltiplas determinações. A prática psicológica baseada em uma perspectiva crítica constitui-se como uma força contra os modos cristalizados de compreender o fracasso escolar (que não deve ser entendido como um problema do aluno, e sim como um produto das condições sociais, das políticas públicas educacionais, das histórias escolares, das práticas pedagógicas, dos mecanismos institucionais e das relações que se constroem no interior das escolas).

Segundo Meira e Antunes (2003b) o/a profissional de Psicologia deve tornar-se um/a mediador/a no processo de construção das condições necessárias para a superação das dificuldades nos processos de escolarização. O objeto de trabalho da Psicologia Escolar e Educacional deixa de ser a criança e sua família, para se tornar as instituições de ensino e o encontro entre os sujeitos e a educação. A finalidade do trabalho do/a psicólogo/a torna-se colaborar na construção de um processo educacional que seja capaz de atingir seu objetivo primeiro, que é o de socializar os conhecimentos historicamente acumulados e formar crítica, ética e politicamente os cidadãos. Ainda de acordo com essas autoras, o/a psicólogo/a deve constituir-se como um/a profissional que, dentro de seus limites e especificidades, pode auxiliar a escola a remover os obstáculos que se colocam entre os/as estudantes e os objetos de conhecimento, facilitando, desse modo, o processo de humanização da escola e desenvolvimento do pensamento crítico de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar.

Os pressupostos que apóiam o trabalho do/a psicólogo/a frente às demandas escolares, a partir de uma abordagem crítica, devem ser: “compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar” (Meira & Antunes, 2003b, p. 126).

Com base na abordagem crítica parte-se da queixa produzida no espaço escolar para construir, a partir de múltiplas versões (criança, pais, professores, psicólogo, gestores escolares), um espaço de emancipação no qual a instituição educacional e o processo de escolarização possam se tornar mais interessantes e significativos para os sujeitos envolvidos no espaço escolar.

Assim, a denúncia e crítica aos (des)encontros entre as práticas psicológicas e a Educação foi um primeiro passo para que se pudesse almejar novas formas de atuações em Psicologia Escolar e Educacional. Ou seja, o questionamento das concepções sobre a

produção do fracasso escolar possibilitou a proposição de trabalhos alternativos que buscam contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças brasileiras (Souza, 1996).

Importa dizer que apesar de terem sido apresentadas em uma sequência linear, sugerindo uma ideia de continuidade, não é possível afirmar que houve, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, uma superação de uma perspectiva teórico-prática por outra. Isso significa que podemos encontrar tanto teorias denominadas tradicionais como as chamadas teorias críticas convivendo atualmente no cenário de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, pois como nos adverte Engels (1977) um determinado movimento histórico, muitas vezes encarado como único e universal é, na verdade, diverso.

Por fim, gostaríamos de explicitar nossa compreensão de que o momento atual da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil é o de buscar – a partir dos avanços teóricos conquistados e de iniciativas de intervenções mais críticas – consolidar formas mais adequadas de atuação frente às questões educacionais. Importantes trabalhos têm sido desenvolvidos em alguns centros de formação em Psicologia no país. Conhecer a constituição dessas práticas formativas e modalidades de atuação configura-se como objetivo desse estudo.

No próximo capítulo passaremos a discutir algumas questões teóricas relacionadas às características dos espaços de formação em Psicologia que se constituem como contexto dessa pesquisa: os serviços-escola.

**Apresentando o contexto da
pesquisa: o serviço-escola de
Psicologia**

CAPÍTULO III

APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA: O SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA

Pesquisar a formação profissional em Psicologia nos remete a uma modalidade formativa centrada em uma atuação supervisionada por docentes e psicólogos/as. Esse processo formativo, no caso do/a psicólogo/a, pela sua especificidade, insere-se institucionalmente nos serviços-escola, importante espaço para o ensino de formas de atuação profissional. Assim sendo, considerando a relevância e a especificidade da constituição da formação profissional em Psicologia, destacaremos nesse capítulo os serviços-escola. Para tanto, apresentaremos a definição do que é um serviço-escola, as legislações que determinaram sua criação, suas finalidades, bem como a relevância do atendimento das demandas escolares nesse contexto de formação.

Os serviços-escola são espaços de formação obrigatórios de acordo com o artigo 7º do Decreto nº 53.464, de janeiro de 1964 (decreto que regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que instituiu a profissão de psicólogo/a no Brasil). Tal artigo prevê que “as Faculdades, ao requererem autorização para o funcionamento de Curso de Psicólogo, deverão possuir serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendem oferecer nesse nível de Curso” (Decreto nº 53.464).

Dessa forma, o Decreto acima citado regulamenta a criação de um espaço no qual seja possível a realização de estágios supervisionados por parte dos/as estudantes de Psicologia. O estágio supervisionado foi instituído a partir do parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação, de 19 de dezembro de 1962, como uma “disciplina obrigatória” para o Curso de Formação de Psicólogos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos

de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004) esclarecem que os estágios "visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais (...)". Importa dizer que, a partir das diretrizes de 2004, os estágios passaram a ser distribuídos ao longo de todo o curso de graduação e divididos em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria. Essa organização dos estágios é reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia publicadas no ano de 2011.

Toda a legislação sobre o estágio profissionalizante em Psicologia está apoiada na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes em todos os níveis e áreas de formação. No texto dessa lei, o estágio é definido como um “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”. Nesse documento também está explicitado como objetivo do estágio “(...) o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Tendo em vista essas legislações, os serviços-escola são espaços que foram criados com o objetivo de aliar a formação profissional e a consolidação das competências propostas pelas diretrizes curriculares à prestação de serviços à comunidade. Os objetivos do serviço-escola são oferecer condições físicas, materiais, administrativas e pedagógicas para a realização dos estágios; prestar serviços à comunidade; e desenvolver pesquisas nos diversos campos de atuação da Psicologia (Conselho Regional de Psicologia, 2010).

O serviço-escola constitui-se, portanto, como um importante espaço de formação para o/a estudante de Psicologia ao lhe proporcionar a oportunidade de experienciar o exercício da intervenção psicológica sob a orientação de um/a profissional (técnico/a e/ou docente), oferecendo-lhe a possibilidade de se capacitar para a prática e refletir sobre o exercício de sua profissão. Segundo Marinho-Araújo (2007) os estágios teriam como meta desenvolver na/o futura/o psicóloga/o a capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho, o exercício profissional e a dimensão pessoal da formação – de forma assistida, reflexiva e acompanhada – a partir das demandas e exigências da realidade. A nosso ver o estágio é a materialização da possibilidade de articulação entre teoria e prática em que a provocação constante da realidade convoca o profissional a assumir uma postura ativa diante de seu processo de formação.

As atividades práticas realizadas nos serviços-escola são imprescindíveis para a formação dos/as psicólogos/as uma vez que apenas a apropriação das discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas da graduação não é capaz de oferecer o embasamento necessário para a formação adequada desse/a profissional, pois é preciso garantir aos/às estudantes a participação em atividades que possibilitem uma integração teórico-prática das questões relativas à sua futura profissão. É importante destacar que, nesse trabalho, entendemos a relação entre teoria e prática de forma dialética, ou seja, compreendemos teoria e prática são elementos indissociáveis em um mesmo processo formativo. Isso quer dizer que ocupamos um posicionamento contrário a currículos de ensino superior que, ao reproduzirem o paradigma positivista, evidenciam que a teoria pode se encaixar totalmente na prática. Empreendemos uma luta contra essa concepção, pois entendemos que com isso as/os estudantes de Psicologia criam uma falsa expectativa de procurar por soluções prontas quando estão vivenciando a prática profissional. Outra questão a ser discutida nesse âmbito é o fato de muitas faculdades oferecerem estágios apenas no final dos cursos, propondo uma organização curricular em que a teoria sempre precede a prática no

processo de formação. Essa estrutura curricular sugere que primeiro o/a aluno/a deve saber a teoria para depois ser capaz de interpretar a prática, em uma relação supostamente linear (Cunha, 1997, citado por Andrade e Silva, 2009).

Feito esse esclarecimento a respeito de nossa compreensão da relação teoria e prática é preciso sublinhar a importância que os serviços-escola assumem ao proporcionar aos/às estudantes de Psicologia possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a partir dos atendimentos oferecidos à população. Importa dizer que, para além de sua função no ensino, esses espaços de formação também devem desenvolver atividades relacionadas à extensão e à pesquisa – cerne do papel que todas as universidades desempenham na sociedade, ao menos idealmente (Perfeito & Melo, 2004). Nesse sentido, os serviços-escola tornam-se importantes espaços para o fortalecimento da Psicologia enquanto ciência e profissão.

Assim, como citado anteriormente, por meio dos serviços-escola as universidades podem cumprir um de seus importantes papéis sociais: a prestação de serviços à comunidade. A possibilidade de oferecer atendimentos à população (que mantém e sustenta a existência dos serviços inseridos em instituições públicas) constitui-se em uma importante contribuição social, pois a grande maioria de sua clientela não teria possibilidade de custear um atendimento psicológico se não tivesse acesso a esse serviço.

Desse modo, as modalidades de atendimento oferecidas nos serviços-escola de Psicologia devem procurar satisfazer as demandas da comunidade e, ao mesmo tempo, capacitar o/a estudante nos aspectos ético, técnico e conceitual para sua prática profissional.

As funções acima citadas são corroboradas pelo documento de recomendações para os serviços-escola elaborado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010). O documento estabelece que tais espaços de formação devem: 1) promover o desenvolvimento do aluno auxiliando em seu aprimoramento profissional, favorecendo sua

autonomia e conscientizando-o sobre a importância da formação continuada e 2) atender às demandas dos contextos e cenários nos quais o serviço-escola está inserido.

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas a fim de compreender melhor o funcionamento dos serviços-escola, bem como suas características e especificidades. O trabalho pioneiro de Ancona-Lopez (1983a; 1983b) sobre o atendimento oferecido por quatro serviços-escola de Psicologia na cidade de São Paulo foi, reconhecidamente, um dos precursores dessa modalidade de investigação.

Para Silves (1996) os estudos que visam à caracterização dos atendimentos realizados nos serviços-escola podem ser abrigados em dois grupos a partir de seu enfoque: a) pesquisas que objetivam conhecer características pertencentes à clientela atendida e b) investigações que possuem como foco os serviços prestados pela instituição à comunidade.

A partir da realização dessas pesquisas nos serviços-escola algumas críticas passaram a ser tecidas. Exemplo disso é o trabalho de mestrado de Chamm (2009) que aponta a ocorrência em serviços-escola de alguns problemas, tais como: um número de procura maior que a capacidade de atendimento do serviço; a desistência de muitos clientes durante o processo de atendimento; a insuficiência de recursos para um adequado funcionamento do espaço; dificuldade em organizar os diversos tipos de abordagens e modalidades de atendimento oferecidas.

Ademais, outra análise resultante desses estudos é o fato de que, apesar de o cerne dos serviços-escola ser a dupla função de formar futuros/as profissionais em Psicologia e atender às demandas sociais, o foco das atividades desenvolvidas em muitos dos centros de formação acaba se tornando prioritariamente a formação do/a psicólogo/a, deixando muito a desejar no que diz respeito à qualidade do serviço oferecido à população (Yehia, 1996; Silves, 1996). Tais críticas mostram que há muito a ser feito no contexto dos serviços-escola a fim de que eles possam efetivamente cumprir as finalidades para as quais foram criados.

Além de objeto de estudo de várias investigações científicas o tema dos serviços-escola também tem sido alvo de discussão de um Grupo de Trabalho nos simpósios de pesquisa da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia desde o ano de 1996 (ANPEPP)¹⁰.

Para finalizar a discussão que nos propusemos a realizar nesse capítulo passaremos a abordar a formação oferecida nos serviços-escola de Psicologia no que se refere ao atendimento de dificuldades relacionadas ao contexto educacional. Para Souza existe uma “precariedade da formação dos psicólogos para lidar com aqueles que chegam ao atendimento psicológico com a queixa de que ‘estão com problemas na escola’” (2000, p. 107).

No que diz respeito à atuação do/a psicólogo/a frente à essa demanda, os serviços-escola constituem-se como um espaço fundamental para acolhimento e problematização. Em sua pesquisa de doutoramento Souza (1996) aponta que 70% dos encaminhamentos feitos de crianças e adolescentes para serviços-escola de Psicologia da Grande São Paulo estão relacionados a queixas advindas de dificuldades no processo de escolarização.

Entendemos que o reconhecimento de um número tão expressivo de demandas escolares nos serviços-escolas de Psicologia aponta para a urgência de que se problematizem os atendimentos que estão sendo oferecidos a essa população.

Para que se concretize uma atuação profissional crítica é preciso que se consolidem práticas críticas a partir da apropriação dos avanços teórico-metodológicos que a área da Psicologia Escolar e Educacional tem construído nas últimas décadas. Como aponta Souza (2000) é necessário que o discurso crítico se converta de formas de atuar que considerem o processo de escolarização e entenda a escola como um espaço de uma complexa articulação entre relações sociais e individuais. A autora observa em sua pesquisa a ocorrência de um momento de transição de posições mais tradicionais de analisar os problemas de

¹⁰ A partir das discussões realizadas no GT da ANPEPP um livro intitulado “Atendimento psicológico em clínicas-escola” foi organizado em 2006 pela pesquisadora Edwiges Ferreira de Mattos Silveiras.

escolarização para posições que passam a questionar a qualidade da escola pública que é oferecida às crianças e aos adolescentes e as avaliações psicológicas que acabam por justificar a exclusão que essas crianças e adolescentes sofrem no interior das escolas. Ou seja, para Souza (op. cit.) os discursos críticos ainda não se materializaram em mudanças na forma de atender as dificuldades nos processos de escolarização, existindo ainda um hiato entre essas esferas.

Dessa forma, é necessário que se consolidem práticas formativas que superem os modelos tradicionais e que culminem na proposição de atuações profissionais que possibilitem uma reflexão junto às crianças, adolescentes, docentes e demais protagonistas do contexto escolar sobre as relações estereotipadas, produtoras de repetência, estigmas, exclusão, opressão e rotulação que se produzem no interior das escolas (Souza, 2000).

Assim, acreditamos ainda que para além de problematizar os atendimentos oferecidos às crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização é preciso divulgar práticas mais socialmente comprometidas que vem sendo construídas nesse campo. E é nesse sentido que esse trabalho pretende oferecer algumas contribuições. Feita a apresentação de pressupostos teóricos que orientaram a realização dessa pesquisa, passaremos a apresentar a análise dos dados construídos nessa investigação.

Nossas análises constituíram-se em três eixos de reflexão: 1. Os Serviços-Escola: finalidades e relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia; 2. Formação em Psicologia Escolar e Educacional; e 3. Atuação profissional frente às questões educacionais.

Nessa análise, buscamos articular o que identificamos enquanto as principais questões assinaladas pelas psicólogas que participam diretamente da formação de psicólogos para uma atuação no campo educacional. Para tanto, procuramos considerar os assinalamentos e apreciações a partir da realidade educacional em que os cursos de Psicologia encontram-se inseridos, ao mesmo tempo em que observamos aproximações e similitudes entre as práticas e os posicionamentos diante do fazer psicológico no interior da

formação profissional. Neste quadro metodológico, consideramos importante destacar que a interpretação das questões apresentadas dialoga com a literatura da área e com as formas como atribuímos significados às informações e reflexões daquelas que se encontram diretamente atuando no âmbito da formação profissional em Psicologia.

Por fim, gostaríamos de explicitar que trabalhamos os eixos de análise que serão apresentados a seguir, privilegiando excertos das entrevistas, procurando contemplar o contexto em que as questões apresentadas foram mencionadas, visando aproximações com o fio condutor do pensamento da entrevistada.

**Os serviços-escola: finalidades e
relações com o projeto
pedagógico do curso de
Psicologia**

CAPÍTULO IV

OS SERVIÇOS-ESCOLA: FINALIDADES E RELAÇÕES COM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA

*“Ainda bem que o que eu vou
escrever já deve estar na certa de
algum modo escrito em mim”.*

Clarice Lispector¹¹

Nesse capítulo, analisaremos os dados trazidos pelas entrevistadas com relação ao serviço-escola em que atuam. Dessa forma, iniciaremos discutindo questões relacionadas ao cumprimento das finalidades oficiais que um serviço-escola de Psicologia possui. Além disso, falaremos sobre a forma como os profissionais do serviço-escola articulam-se entre si, refletindo sobre realidades em que o trabalho se dá, prioritariamente, de forma individual e sobre realidades em que há certa possibilidade de troca entre os/as profissionais que cuidam da formação dos/as alunos/as, configurando, assim, um trabalho mais coletivo de formação. Por fim, faremos algumas considerações a respeito das relações entre as ações desenvolvidas nos serviços-escola de Psicologia e o projeto pedagógico dos cursos.

A finalidade dos serviços-escola de Psicologia

Retomando o que apresentamos no capítulo anterior que trata sobre serviços-escola de Psicologia, apresentam-se como finalidades dos trabalhos realizados nesses espaços aliar a formação de futuros/as profissionais psicólogos/as ao atendimento das demandas da comunidade na qual esse serviço se insere. A partir da consolidação dessas finalidades

¹¹ Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.

temos explicitado o papel central dos serviços-escola para a Psicologia, pois ele abre campo para consecução dos compromissos sociais da Psicologia para com a população bem como forja um espaço no qual o/a estudante poderá receber uma formação que lhe dará mais subsídios para sua futura atuação.

No que diz respeito à questão da formação, uma das entrevistadas aponta o quanto experiências práticas dos estágios são essenciais para que o/a futuro/a psicólogo/a tenha mais possibilidades de apreender toda a complexidade da profissão em que irá atuar depois de formado/a, nas palavras da depoente:

“A questão é dar possibilidade para os alunos terem uma outra forma de aprendizagem que não seja só via aula teórica. O estágio oferece aos alunos um background experiencial que vai fazer com que eles tenham contato com a teoria de uma outra maneira, muito mais rica e, a partir disso, ele poderão construir pontes entre teoria e prática, além do que, diante das dificuldades da prática, dos desafios da prática, das perguntas que a prática abre, os alunos serão colocados em um lugar de construtores de conhecimento e de práticas” (Ruth, técnica do serviço 4).

Temos explicitado nesse excerto o caráter central das vivências práticas na formação profissional em Psicologia, a partir da análise da entrevistada. No âmbito dessa discussão podemos entender como hegemônico o reconhecimento de que os estágios acadêmicos – vivenciados por meio dos serviços-escola – são essenciais no campo da Psicologia, pois essa concepção está posta desde a Lei 4119 de 27 de agosto de 1962 que regulamentou a profissão de psicólogo/a e considerou obrigatória a participação em experiências práticas durante a formação.

No que tange a outra finalidade dos serviços-escola, que seria a disponibilização de atendimentos que visam suprir as necessidades de seu entorno social, Rachel mostra o quanto o serviço-escola da Instituição de Ensino Superior em que atua tem uma inserção importante em sua cidade, pois configura-se como um espaço essencial de atendimento às questões escolares:

“Levando em conta a forma como está organizado o serviço de saúde mental no país, existe pouco espaço para o atendimento à queixa escolar a não ser nas clínicas-escola, pelo menos na cidade onde trabalho, não existe no sistema público outra possibilidade, infelizmente. Então esse estágio é fundamental tanto para atender as crianças como formar psicólogos escolares que possuam uma compreensão mais ampliada do fenômeno educativo” (Rachel, docente do serviço 1).

A depoente destaca em sua fala que além da preocupação em atender uma demanda que não é acolhida em nenhum outro serviço público da cidade existe uma reflexão no que diz respeito à qualidade do atendimento que é oferecido, ou seja, Rachel explicita que há nesse trabalho uma busca deliberada pela construção de uma intervenção pautada em uma compreensão mais ampla das questões que permeiam o universo educacional, podendo oferecer, dessa forma, um serviço mais atrelado às reais necessidades da população atendida.

A discussão sobre a qualidade do atendimento oferecido pelos serviços-escola de Psicologia à população é pertinente e fundamental. Pesquisadores que investigaram esse tema (Yehia, 1996; Silvaes, 1996) teceram críticas no sentido de apontar a ocorrência de situações nas quais o foco principal do estágio passa a ser a formação do/a estudante, deixando em segundo plano a preocupação com relação à qualidade do serviço disponibilizado à população.

Como estratégia para a melhoria da qualidade do serviço oferecido pelos estágios e almejando construir intervenções que realmente contemplem as necessidades do público atendido, Ruth relata estabelecer contratos mais duradouros com as escolas. Sua experiência é explicitada no excerto a seguir:

“Eu passei a fazer com as escolas um contrato que vai além da permanência dos alunos. Um exemplo disso foi o trabalho que eu fiz com uma escola esse semestre, o meu compromisso foi de retornar no segundo semestre, combinamos que mesmo não tendo estagiário, eu ainda ia manter contato, para tentar ver se o trabalho se enraizava mais” (Ruth, técnica do serviço 4).

Assim como Ruth, Clarice (docente do serviço 3) também relata desenvolver trabalhos há cerca de dezesseis anos em uma mesma instituição escolar na qual tem conseguido obter resultados muito interessantes.

Sem dúvida o tempo é uma dimensão importante para a construção de intervenções que tenham possibilidade de operar rupturas e mudanças nas questões relativas à escolarização. Tempo para conversar, dialogar, compartilhar, refletir, experimentar. Tempo para construir outras maneiras de ser, agir, estar, relacionar. Conquistar tempo é um grande desafio (Machado, 2008). Entendemos que a conquista de tempo é imprescindível nos contextos escolares que, muitas vezes, trazem em si marcas de um cotidiano no qual a velocidade dos acontecimentos acaba por favorecer cristalizações, adoecimento e fracasso nas trajetórias de escolarização.

Dessa forma, entendemos como potentes iniciativas que procuram construir contratos de trabalhos mais duradouros com as instituições que receberão estágios de Psicologia. Nesses contratos é possível prever uma certa rotatividade dos/as estagiários/as, no entanto, há a possibilidade de se criar um vínculo mais sólido entre o/a docente ou técnico/a que supervisiona o estágio e as instituições. Além disso, vislumbramos como ação interessante a busca por articulações junto aos/às alunos/as da pós-graduação que, de maneira geral, permanecem mais tempo trabalhando junto a um/a mesmo/a docente. Dessa forma, entendemos que uma maior qualidade do serviço oferecido tem mais chances de ser alcançada se dispusermos de mais tempo para que as intervenções realizadas convertam-se em transformações positivas para as instituições educativas que recebem estágios.

Entendemos que é urgente consolidarmos a pauta de discussão sobre a qualidade dos estágios desenvolvidos pelos cursos de Psicologia, pois apenas a partir dessa preocupação podemos avançar no caminho de efetivação do nosso compromisso social. Além disso, é preciso discutir os efeitos que os estágios produzem nas instituições

educativas a partir de trabalhos em que há pouca preocupação com a qualidade do serviço oferecido. Temos nos deparado com escolas extremamente ressentidas com os desdobramentos dos estágios que recebem. Elas abrem suas portas, compartilham seus desafios, mostram suas fissuras. No entanto, profissionais, famílias e o alunado dessas instituições não têm conseguido, em muitos casos, identificar desdobramentos positivos para a mesma advindos da presença dos/as estagiários/as. Dessa forma, estabelece-se uma via de mão única na qual os/as estudantes obtêm benefícios e a escola, muitas vezes apenas duramente criticada, vê-se novamente sozinha para superar seus desafios cotidianos.

Ainda com vistas a garantir a qualidade do atendimento oferecido por meio dos estágios entendemos como indispensável a realização de avaliações constantes sobre as ações desenvolvidas. Essa avaliação deve abarcar tanto o olhar da população que é alvo da intervenção, como das/os supervisoras/es e estagiários/as envolvidos no processo. Tal procedimento deve sempre levar em consideração o cumprimento da dupla função do estágio: oferecer uma formação consistente para o/a estudante e um serviço de qualidade para a sociedade.

A avaliação das intervenções realizadas em estágios, no que tange à sua pertinência para a formação profissional, está prevista no artigo 23 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia publicadas em 2011: “As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas”. No entanto, como dissemos anteriormente, acreditamos que a avaliação das ações desenvolvidas nos estágios não devem abarcar apenas os aspectos relativos à formação do/a estagiário/a, mas também deve incluir os efeitos que o estágio produziu sobre a realidade que o acolheu, problematizando, dessa forma, a qualidade do trabalho realizado.

Registrar, documentar e avaliar os efeitos e desdobramentos das ações desenvolvidas nos estágios também possui uma importante contribuição para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional. Essa contribuição circunscreve-se na possibilidade de avaliar como as novas formas de intervir junto ao fenômeno educacional, propostas nas últimas décadas a partir das críticas que foram construídas no interior da área, têm repercutido nos campos em que são desenvolvidas. Dessa forma, a avaliação dos estágios pode funcionar como um termômetro que registra o quanto têm sido realmente efetivas as intervenções desenvolvidas a partir dos pressupostos críticos de atuação. Entendemos que a realização dessas avaliações pode colaborar na explicitação dos passos que a Psicologia Escolar e Educacional tem consolidado em busca de ações mais comprometidas com sociedade e apontar os caminhos que precisam ser desbravados para o avanço dessas novas formas de atuação.

O trabalho individual *versus* o trabalho coletivo no contexto do serviço-escola de Psicologia

A concepção liberal de sujeito e de sociedade, que rege e domina as relações humanas e institucionais desde a consolidação do capitalismo, responsabiliza pessoas e justifica a partir do ponto de vista individual desigualdades que têm origem em aspectos sociais, políticos, culturais e históricos. As condições desiguais de vida produzidas nesse modo de produção social escondem-se na ideia de uma suposta “igualdade de oportunidades” e as desigualdades passam então a serem justificadas por diferenças individuais (Patto, 1992). Tal forma de auto-explicação da sociedade capitalista tem como objetivo manter sua continuidade e reprodução, ou seja, a forma econômica do capitalismo busca ocultar as relações sociais que lhe são subjacentes para que as condições postas de exploração e exclusão se conservem (Patto, 1997). Essa forma de conceber as relações

sociais culmina na exacerbação do indivíduo e na diminuição dos espaços públicos de troca e de coletividade.

Tal engendramento, ao se materializar no contexto escolar, potencializa a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar (como discutido no capítulo II) e o sentimento de solidão por parte dos/as professores/as para atuar diante de uma realidade em que as situações de pobreza, violência e diversas outras mazelas humanas são tão intensamente experimentadas. Certamente tornar individuais justificativas para problemas de ordem social, política e coletiva contribui para o ocultamento dos aspectos de produção de tais fenômenos, favorece sua reprodução e manutenção e diminui as possibilidades de questionamento e busca por possibilidades de enfrentamento dessas questões.

Obviamente, essa forma de estabelecer as relações sociais também se mostra presente no campo acadêmico. Nesse contexto, os saberes, frutos desse momento histórico, são cada vez mais compartimentados e fragmentados. Essa é uma marca atravessa fortemente na Psicologia, pois como aponta Souza (2000) desde sua consolidação (na metade do século IX, no bojo da sociedade capitalista) a Psicologia é caracterizada por uma concepção técnica, pragmática e dividida em disciplinas que pouco contato têm umas com as outras. Além de fragmentados, os conhecimentos produzidos pouco circulam entre os pares no interior das universidades, poucos espaços coletivos de discussão e reflexão se efetivam.

A falta de parcerias em seu fazer profissional é explicitada por Cora:

“[...] eu falo que no serviço-escola, cada um faz do jeito que acha que tem que fazer, na prefeitura [local de trabalho anterior] nós tínhamos um projeto coletivo, nós organizávamos todas as atividades juntas, se o trabalho a ser feito era com professor, nós fazíamos o planejamento juntas e cada uma desenvolvia na sua escola [...]. Na universidade cada um trabalha do jeito que quer, não tem um projeto coletivo” (Cora, docente do serviço 2).

A pouca articulação entre profissionais é entendida por Adélia como um ponto que dificulta a realização de seu trabalho no serviço-escola de Psicologia. Em suas palavras:

“Pensando na formação dos alunos, a dificuldade é o nosso funcionamento muito fragmentado. Eu pouco dialogo com outras pessoas que se ocupam da formação dos mesmos alunos, acho que, não é imprescindível, mas seria muito bom se a gente pudesse dialogar mais, pudesse trocar mais, que tivessem mais discussões sobre o currículo, modos de proporcionar as aulas, supervisões, estágios, enfim, eu acho que isso enriqueceria a formação. [...] Eu acho que a qualidade da formação que a gente pode oferecer ao aluno seria muito melhor se a gente conseguisse se organizar, manter fóruns de discussão sobre o que cada um oferece na sua disciplina, no seu estágio e possíveis articulações entre eles” (Adélia, psicóloga do serviço 4).

Sabemos que as experiências vivenciadas por Cora e Adélia constituem-se como a realidade hegemônica em muitas instituições de Ensino Superior brasileiras. Nesses contextos, superar a fragmentação do conhecimento e da formação passa a se constituir como um desafio a ser vencido pelos/as próprios/as estudantes. Essa situação é discutida por Mortada (2005) ao trazer o ponto de vista dos estudantes sobre a organização curricular:

“cada disciplina tem seu espaço, sua aula separada das demais e assegurada na estrutura departamental das universidades. Cabe, invariavelmente, a cada aluno, habitante dessa panacéia, estabelecer algum tipo de visão geral. Resta à sua consciência a comparação, o confronto e a elaboração de uma saída no que concerne à sua prática e reflexão futuras” (p. 417).

A partir da percepção dos efeitos negativos que as práticas profissionais pouco articuladas podem trazer para a formação em Psicologia constatamos a necessidade de que a comunidade acadêmica lute por oportunidades de reflexão e partilha. Cora comenta que, apesar de não existir no cotidiano de sua prática a efetivação de um projeto prioritariamente coletivo que balize a formação oferecida pela instituição em que atua, existe uma ocasião na qual ela pode conhecer, mesmo que brevemente, o trabalho desenvolvido por seus/suas colegas. Essa experiência é descrita no trecho a seguir:

“Uma vez por ano, é realizada uma avaliação da disciplina de estágio por meio de uma apresentação pública. Uma vez por ano a gente confecciona painéis para fazer a apresentação dos estágios. É momento em que conseguimos conhecer o trabalho dos outros supervisores” (Cora, docente do serviço 2).

Defendemos nesse trabalho que os/as profissionais das instituições de Ensino Superior busquem construir espaços de debate em que se oficializem oportunidades de discussão e articulação entre as atividades que envolvam a formação em Psicologia. Nesse sentido, concordamos com Marinho-Araújo:

A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a dimensão profissional à dimensão sociopolítica (2007, p. 25).

Assim, em nossa análise, tornar coletivos os desafios concernentes à formação profissional é, sem dúvida, um caminho profícuo. Vislumbramos grande potencialidade em espaços coletivos de discussão e reflexão nos quais seja possível analisar e reinventar as formas de intervenção desenvolvidas nos serviços-escola. Temos clareza que múltiplas são as teorias que orientam os trabalhos desenvolvidos nesse contexto. No entanto, entendemos que aprender a discutir a partir da diversidade que constitui a Psicologia é um desafio possível e uma possibilidade fecunda para o desenvolvimento e consolidação dessa área do conhecimento como ciência e profissão.

O serviço-escola e suas relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia

Nesse ponto da discussão pretendemos discorrer sobre a importância do espaço do serviço-escola para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo projeto pedagógico dos cursos de Psicologia. Como apontado anteriormente, a possibilidade de realizar atividades práticas durante a formação em Psicologia está prevista desde a sua profissionalização no

Brasil e, certamente, é um ponto nevrálgico na construção do projeto pedagógico de um curso.

O projeto pedagógico de um curso superior é um documento no qual se explicita a visão de sujeito, de mundo e o tipo de compromisso político-ideológico que a instituição de ensino superior pretende assumir ao efetivar a formação oferecida (Andrade e Silva, 2009, p. 20).

Para a elaboração desse projeto é necessário que se pense sobre qual profissional deseja-se formar (esclarecendo competências e habilidades que se pretende desenvolver), quais são as possíveis áreas de atuação desse/a profissional, os princípios gerais que norteiam o curso e sua estrutura curricular (Sekkel & Machado, 2007). Nesse âmbito, é preciso delimitar ainda quais caminhos serão trilhados para a efetivação da formação almejada e, além disso, propor a realização de constantes avaliações e pesquisas sobre esse processo, a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados e de saber se é preciso operar mudanças nesse projeto – pois, trata-se de um documento que precisa ser entendido de forma dinâmica e mutável a partir da explicitação de novas demandas ou mesmo de novas formas de entender as demandas anteriormente postas.

Dentro desse projeto, o currículo do curso possui grande visibilidade e sua organização tem grande impacto na formação profissional. Deseja-se que as disciplinas estejam articuladas entre si de modo que o/a educando/a consiga vislumbrar a relação entre as atividades que vivencia em sua formação, tanto de caráter teórico quanto prático. Segundo Andrade e Silva (2009) o currículo é o resultado de uma ação intencionalmente planejada por profissionais inseridos/as em uma instituição de ensino superior, sendo que, suas estruturas curriculares e arranjos demonstram qual a finalidade da educação superior dessa instituição.

Uma de nossas entrevistadas vivencia em sua instituição a busca deliberada de se articular e relacionar as disciplinas e estágios oferecidos. Clarice relata como positiva a

tessitura da estrutura curricular de seu curso e comenta ainda que os/as alunos/as fazem uma excelente avaliação do que diz respeito à qualidade do ensino decorrente dessa organização. Em suas palavras:

“Oferecemos uma formação em que há uma continuidade nos conteúdos curriculares ensinados. O currículo é organizado de forma que o aluno, ao chegar no estágio, já teve a possibilidade de vivenciar uma importante formação teórica advinda das disciplinas anteriormente cursadas” (Clarice, docente do serviço 3).

Ou seja, na realidade em que está inserida Clarice há no projeto pedagógico do curso a preocupação em articular a cadeia de disciplinas entre si com as atividades práticas dos estágios.

Nesse contexto, entendemos que para se alcançar uma formação consistente e crítica em Psicologia, é preciso que as atividades propostas pelo currículo (teóricas e práticas) explicitem as relações existentes entre si, suas determinações e os compromissos com os quais o conhecimento pretende se alinhar.

A articulação das disciplinas e estágios é favorecida nas realidades em que existem espaços coletivos e parcerias entre os/as profissionais que cuidam dessa formação, bem como uma participação constante e ativa dos/as estudantes. Planejar a maneira por meio da qual o corpo docente e técnico e alunado do curso de Psicologia irá se integrar também é uma questão a ser tratada no projeto pedagógico do curso.

Como dito em outro momento, defendemos nesse trabalho que os/as profissionais das instituições de Ensino Superior busquem construir espaços de debate em que se oficializem oportunidades de discussão e articulação sobre as atividades que envolvem a formação em Psicologia. A necessidade de promoção de debates sobre os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia é também defendida no documento que apresenta os encaminhamentos resultantes do Seminário Nacional do Ano da Educação promovido pelo Sistema Conselhos de Psicologia (CFP, 2009). Esse documento

aponta para a importância de se contemplar diferentes abordagens e concepções teórico-práticas nos projetos pedagógicos de Psicologia, buscando alcançar uma compreensão sobre a amplitude dos fenômenos biopsicossociais.

Concordamos com Mortada (2005) que para além do debate a respeito de grades e conteúdos curriculares e o projeto pedagógico do curso, a reflexão sobre a formação em Psicologia deve abarcar a preocupação com a construção de espaços genuínos de democratização nas instituições de Ensino Superior, tendo em vista a discussão do cotidiano acadêmico por parte de professores/as, alunos/as e técnicos/as.

Assim, como dissemos, a maneira como os/as professores/as e técnicos/as de uma instituição de ensino superior interagem entre si é uma discussão pertinente ao projeto político pedagógico do curso e deve ser prevista por ele. Importa dizer ainda que, a concretização ou não de espaços de diálogo entre os/as formadores/as quando presumidos no projeto pedagógico, refere-se ao modo como essas diretrizes tem sido realmente vivenciadas no cotidiano do curso de Psicologia.

A discussão sobre o projeto pedagógico do curso de Psicologia ganha importantes contornos nesse trabalho, pois os serviços-escola – contexto dessa pesquisa – são espaços imprescindíveis para que uma instituição consiga consolidar uma formação pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004).

É importante destacar que, como aponta o documento produzido em 2009 pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP – “as orientações oferecidas pelas Diretrizes Curriculares são genéricas e conseqüentemente demandam reflexões coletivas que indiquem caminhos mais apropriados para a construção dos novos projetos pedagógicos”. Essa perspectiva fortalece a necessidade da construção de espaços coletivos de discussão nos quais se possa refletir sobre várias questões pertinentes à construção do projeto, dentre elas, as contribuições que o serviço-escola de Psicologia pode oferecer para

a concretização da formação prevista pelo projeto pedagógico do curso. Isso quer dizer que os serviços-escola precisam tecer esforços no sentido de atingir a proposta apresentada no projeto pedagógico do curso, abarcando toda a pluralidade de concepções e práticas previstas pelas Diretrizes supracitadas como necessária para a formação de um/a psicólogo/a. Ou seja, os referenciais que orientam o trabalho dos serviços-escola devem estar alicerçados no perfil do/a profissional que se pretende formar a partir de um projeto pedagógico do curso.

Com a discussão sobre a articulação entre os serviços-escola de Psicologia e o projeto pedagógico dos cursos encerramos nossas reflexões sobre o primeiro tema de análise construído nesse estudo. A seguir, abordaremos questões mais específicas sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional tratadas por nossas depoentes em suas entrevistas.

Formação em Psicologia Escolar e Educacional

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

*"Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa a si mesmo, os
homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo."*

Paulo Freire¹²

Nesse capítulo apresentaremos uma discussão a respeito da formação em Psicologia Escolar e Educacional tratando inicialmente das contribuições que a formação continuada (na forma de supervisão) e a participação em programas de pós-graduação podem oferecer para o fortalecimento de práticas psicológicas mais socialmente comprometidas, a partir da perspectiva das entrevistadas. Por fim, refletiremos sobre os avanços, dificuldades e desafios que as entrevistadas vislumbram em seu trabalho de formação.

A supervisão em Psicologia Escolar e Educacional

A partir da análise das falas das entrevistadas destacou-se a importância de discutirmos a pertinência da formação continuada para a prática profissional no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. É mais tradicional, reconhecida e indicada a adesão de psicólogos/as clínicos/as a atividades de supervisão, mas esse movimento acaba, na maioria das vezes, circunscrito a essa área, não sendo fortemente difundido para outros campos de atuação em Psicologia.

Partindo da premissa de que a formação profissional não se encerra com a obtenção do diploma de graduação, mas que se estende ao longo da carreira, desafiada pelas experiências concretas vividas, fica explícita a importância de que as/os profissionais

¹² Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

que atuam em Psicologia Escolar e Educacional também invistam em sua formação após a diplomação.

A relevância da formação permanente é destacada no documento que apresenta os encaminhamentos resultantes do Seminário Nacional do Ano da Educação promovido pelo Sistema Conselhos de Psicologia (CFP, 2009), citado anteriormente. Guzzo (1999) também reconhece que os desafios concernentes à formação e atuação do/a psicólogo/a escolar brasileiro/a podem ser enfrentados tendo como estratégia possível um investimento sólido em formação continuada. Neves (2007) entende que o/a psicólogo/a escolar, ao se deparar com o fato de que a identidade de sua área ainda está em franca construção e ao encontrar nas instituições educacionais um terreno fértil para suas intervenções, verá incorporada em seu dia a dia a necessidade de participar de processos de educação continuada. Marinho-Araújo e Neves (2007) reafirmam a importância de uma formação continuada que, diante das especificidades da Psicologia Escolar, promova uma concreta articulação entre teoria e prática, pesquisa e intervenção. Marinho-Araújo (2007) em outro trabalho também preconiza que o/a profissional de Psicologia deve buscar aperfeiçoamento constante para que, a partir disso, tenha maiores possibilidades de desenvolver uma postura de agilidade, criatividade, independência e tomada de decisão que são tão importantes em sua atuação.

Outro importante argumento em defesa da realização de atividades de formação continuada é o fato apresentado por Marinho-Araújo e Neves (2007) de que muitos/as profissionais que começam a trabalhar no âmbito da educação não tiveram uma formação voltada para tal, necessitando assim de um maior suporte do que aquele que foi oferecido durante a formação inicial.

Nesse sentido, temos explicitado e respaldado que a participação em atividades de formação continuada, dentre elas a supervisão, é de fundamental importância para a formação e atuação do/a psicólogo/a escolar. No que tange à supervisão, trata-se de uma

atividade a ser desenvolvida junto a profissionais mais experientes ou mesmo a partir da inserção em espaços coletivos de discussão sobre teoria e prática. Tal ação mostra-se como um importante recurso para que o/a psicólogo/a escolar caminhe no sentido de consolidar formas de atuação que primem pelo compromisso social da Psicologia e qualificação técnica e política indispensáveis para o exercício profissional.

Diehl, Maraschin e Títtoni (2006) definem a supervisão (dispositivo pertinente à formação inicial e continuada de psicólogos/as) como um espaço de construção de conhecimento a partir da reflexão sobre a ação. Para os autores a supervisão constitui-se como um *locus* diferenciado de visualização da prática e, apesar de reconhecerem que na supervisão perde-se a singularidade da existência “natural” da intervenção, defendem que durante a supervisão é possível construir novas relações não vislumbradas no desenrolar da ação interventiva. Essa “reconstrução” da ação dá-se a partir da contextualização histórica e crítica dos saberes e práticas que envolvem o trabalho em Psicologia. Dessa forma, os autores defendem a supervisão como um espaço que pode enriquecer e transformar a prática profissional.

Entendemos que a figura do/a supervisor/a é extremamente importante no processo de formação profissional. A nosso ver, caso o/a supervisor/a tenha tido possibilidades de refletir de modo consistente – a partir das histórias junto às quais já atuou – sobre questões teóricas e práticas de sua prática profissional ele/a poderá colaborar em grande medida no apontamento de outras possibilidades de intervenção que seu/sua supervisionando/a não teve oportunidade de identificar. Além disso, também conjecturamos como um dispositivo interessante para a formação profissional a possibilidade de o/a supervisionando/a assistir sua/seu supervisor em uma ação interventiva. Acreditamos que essa atividade pode oferecer ao/à supervisionando/a subsídios para refletir a respeito da *intencionalidade*, flexibilidade, criatividade,

imprevisibilidade que compõem a intervenção em Psicologia, inspirando-o/a na compreensão e delineamento das competências pertinentes à sua prática profissional.

Dessa forma, em nosso esforço de compreender como podemos construir intervenções mais próximas à perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, identificamos a supervisão como um dispositivo profícuo nessa empreitada por se configurar como uma possibilidade de coletivização e consolidação de parcerias para esse percurso de construção de novas possibilidades de práticas profissionais.

Para Marinho-Araújo e Neves (2007) a supervisão, assessoria ou acompanhamento da atuação do/a psicólogo/a escolar é uma estratégia privilegiada que deve oferecer:

(...) aprofundamento teórico-conceitual; intencionalidade e redirecionamento da identidade profissional específica da psicologia escolar. Repensar a profissão e reconstruí-la. Capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho e o exercício profissional. Revisitar e questionar práticas escolares. Reflexão crítica sobre as possibilidades de inserção do conhecimento psicológico no contexto educativo. Enfatizar o enfoque preventivo e a promoção de saúde na instituição escolar. Práxis como mecanismo integrador das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. (...) acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades dos psicólogos escolares em suas atividades na escola; discussão sobre a especificidade do processo de construção da identidade desse profissional; e oportunidade para o desenvolvimento compartilhado, co-responsável e reflexivo de competências e habilidades necessárias à intencionalidade da prática profissional (p. 76-77).

Adélia relata que os desafios encontrados na prática imprimiam-lhe a necessidade de realizar supervisão, a depoente destaca a contribuição desse dispositivo para a sua formação profissional:

“Quando eu fiz parte de uma equipe em uma instituição, fiz supervisão o tempo todo, eu sentia que precisava, era importante. Essa experiência contribuiu muito para minha formação.” (Adélia, técnica do serviço 4).

A importância do aprimoramento e capacitação contínuos dos/as profissionais de Psicologia está explicitada no inciso VII do artigo 3º das Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (2011). As Diretrizes destacam que:

“os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua

educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais”.

Assim, gostaríamos nesse trabalho de ocupar o posicionamento a favor da formação continuada da/o psicóloga/o escolar a fim de que ele possa usufruir de mais um dispositivo que certamente contribuirá para a sua atuação profissional. A supervisão exige a reflexão sobre a intervenção, bem como a busca de um arcabouço teórico sólido que ampare o/a profissional frente aos desafios complexos e dinâmicos que a realidade prática lhe impõe. Isso quer dizer que o/a psicólogo/a escolar que almeja construir uma práxis psicológica coerente com o compromisso social de sua profissão tem, na supervisão, uma rica possibilidade de continuar seu processo de formação a fim de consolidar formas de atuação mais identificadas com as reais necessidades da comunidade em que está imerso. Importa dizer que para que esse objetivo seja concretizado – e a supervisão constitua-se realmente como uma ferramenta que contribui para a melhoria na atuação profissional – é de suma importância ter clareza sobre qual profissional ou instituição irá se recorrer para a realização da supervisão. Com isso queremos dizer que essa atividade por si só não é garantia de alcançar todos esses benefícios por nós enumerados, pois a qualidade dessa supervisão é, sem dúvida, determinante para consecução dessa meta.

Dessa forma, nossas reflexões culminam no questionamento sobre quais espaços de formação estão disponíveis atualmente para os/as profissionais psicólogos/as que atuam na Educação.

Diante disso, gostaríamos de endossar a defesa apresentada por Marinho-Araújo e Neves (2007) de que cabe à universidade cumprir, para além de seu compromisso com a formação inicial, o papel de oferecer espaços de formação continuada que possam favorecer aos/às profissionais em sua tarefa de desenvolver novos desenhos de intervenção que estejam mais alinhados às inúmeras demandas sociais da maioria da população brasileira. Nesse contexto, destacamos que duas profissionais entrevistadas nessa pesquisa

possuem, dentre suas funções, atividades voltadas para a formação continuada e supervisão de profissionais psicólogos/as que atuam no campo educacional.

Pós-graduação *stricto sensu*

O desenvolvimento de pesquisas tem um papel central em qualquer campo científico ou área de atuação. No âmbito da Psicologia Escolar e Educacional isso também é notável.

No capítulo em que apresentamos a constituição histórica da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, explicitamos como marco desse movimento a publicação da pesquisa realizada no início dos anos 1980 pela professora Maria Helena Souza Patto. Certamente, suas análises e reflexões sobre a construção social do fracasso escolar colocaram-se como divisor de águas na interface entre Psicologia e Educação. Após esse trabalho inicial diversas outras investigações foram desenvolvidas com o objetivo de discutir uma nova identidade para o/a psicólogo/a escolar e novas possibilidades de entendimento e atuação junto as questões escolares (Antunes, 1998; Del Prette, 2001; Guzzo, 1996; Leite, 1992; Machado, 1994, 1996; Maluf, 1994; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martinez, 2005; Meira, 2002; Souza, 1996; Tanamachi, 1997; Yazzle, 1997).

A realização de pesquisas possibilita avanços na compreensão e explicação da realidade da Educação Brasileira e na elaboração e consolidação de novos constructos teóricos para a Psicologia que se propõe a intervir nesse campo.

Rachel apresenta em sua entrevista a percepção de que a participação em programas de pós graduação *stricto sensu* é de grande relevância para a consolidação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Em suas palavras:

“Está aumentando o número de pessoas que fazem mestrado e doutorado com relação à época em que eu fiz, por exemplo. Eu vejo que tem um fortalecimento da perspectiva

crítica de Psicologia Escolar pela pós-graduação que as pessoas fazem nessa área. São mais vozes podendo falar da Psicologia Escolar de uma forma mais crítica” (Rachel, docente do serviço 1).

Dessa forma, entendemos que outro dispositivo potente no campo da formação profissional é a participação em programas de pós-graduação *stricto sensu* que, por meio da realização de pesquisa, pode contribuir para o avanço e apropriação de questões teórico-práticas concernentes à perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Avanços, entraves e desafios na formação

O modo como elaboramos o roteiro de entrevista que norteou o depoimento das participantes dessa pesquisa convidou-as a refletir sobre o percurso que trilharam a fim de oferecer aos/às estudantes de Psicologia uma formação mais próxima aos princípios defendidos pela Psicologia Escolar e Educacional crítica. A reflexão feita pelas participantes sobre seu papel enquanto formadoras de futuros/as psicólogos/as resultou em uma avaliação de sua realidade cotidiana deflagrada na construção de ideias que expressam os avanços, dificuldades e desafios vislumbrados em seu trabalho. Em nossa análise buscaremos imprimir um movimento de continuidade e descontinuidade nas reflexões feitas pelas depoentes, pois certamente foi esse o sentido expresso em suas falas.

No que diz respeito aos avanços, um tema discutido no capítulo anterior é apontado por uma das depoentes: a qualidade da formação proporcionada aos/às futuros/as psicólogos/as. Como dissemos, a questão da qualidade da formação somada à qualidade do serviço oferecido à sociedade, deve ser alvo constante da atenção das/os profissionais que atuam em serviços-escola de Psicologia.

Refletindo sobre sua atividade de formação, Rachel identifica como sendo um dos principais avanços em seu trabalho a possibilidade de oferecer uma formação mais

consistente para as/os estudantes que participam do estágio que ela supervisiona. O excerto a seguir expressa essa ideia:

“Os estagiários que fazem parte do grupo, que se engajam, aproveitam, eles saem com um olhar diferenciado, com relação à compreensão da queixa escolar, a avaliação, o atendimento, essa lógica excludente da escola, a constituição social dos problemas de escolarização. [...] De um modo geral aqueles estagiários que conseguem se apropriar dessa experiência saem com um perfil diferenciado, uma formação forte teoricamente e com possibilidades de pensar a prática [...]” (Rachel, docente do serviço 1).

Ainda no que diz respeito à qualidade do estágio oferecido pelas participantes, Adélia, destaca a importância de sua experiência pessoal como psicóloga escolar para subsidiar seu trabalho de formação enquanto supervisora de estágio. A depoente aponta que o fato de ter vivenciado a responsabilidade de conduzir uma intervenção é de fundamental importância para que ela possa acolher e colaborar com o trabalho de seus/suas estagiários/as e oferecer-lhes uma melhor formação:

“Em um primeiro momento eu mesma fui atender os grupos, para depois supervisionar. Foi uma experiência muito importante, muito rica, considero que talvez eu não supervisionasse com a qualidade que eu acho que superviso, ou pelo menos com a qualidade que eu persigo, se eu não tivesse vivido diretamente a experiência. É outra coisa você ouvir o relato de um grupo e você estar com a responsabilidade de conduzir esse grupo. Acho que fiz dois ou três grupos com as crianças na creche. Depois nós fazíamos supervisão passo a passo do trabalho do estagiário, para conseguir compreender que tipo de trabalho dava para ser feito, quais eram as possibilidades dos estagiários lá dentro, quais eram as limitações”... (Adélia, serviço4).

Outro avanço identificado pelas participantes é o aperfeiçoamento das intervenções desenvolvidas no estágio a partir da reflexão sobre os efeitos que as ações dos/as estagiários/as produziram nas instituições em que atuaram. A análise das práticas delineadas no estágio permitiu o avanço na construção de uma atuação mais vinculada à melhoria da instituição educacional. As palavras de Cecília abordam essa questão:

“Os estagiários entravam na escola muito articulados com as crianças ou com jovens e menos articulados com os professores. Nesse trabalho aconteciam certas transformações com relação aos jovens ou as crianças encaminhadas, mas percebíamos que existia

pouco acesso e pouca possibilidade de pensar e agir nas relações desses com os educadores [...]. A análise desse desenho de intervenção nos fez perceber que acabávamos por intensificar a impressão de que era preciso melhorar as crianças e, além disso, provávamos que o que elas precisavam era apenas de intervenções por parte da Psicologia. A questão não é que as crianças não precisassem da Psicologia, mas o fato é que com esse trabalho nós não estávamos intervindo no que era mais necessário, no funcionamento institucional da escola (Cecília, técnica do serviço 4).

Ou seja, importantes avanços na formação em Psicologia puderam ser alcançados por meio da avaliação das ações desenvolvidas no estágio. Essa análise vem reforçar a ideia que defendemos anteriormente de que as intervenções desenvolvidas nos espaços de formação devem ser constantemente pensadas, avaliadas e reformuladas.

No que tange às dificuldades encontradas na formação de psicólogos/as escolares, Rachel, chama a atenção para o fato de os/as estagiários/as precisam lidar com dívidas e desserviços que historicamente a Psicologia operou no campo da Educação. A depoente fala da dificuldade enfrentada pelos/as alunos/as diante da crença de que a Psicologia vai atuar apontando as faltas da pedagogia com o intuito de suprimi-las. O trecho a seguir reflete sobre isso:

“Os empecilhos maiores acabam sendo na própria instituição. Isso já foi pior, mas acho que ainda temos muito para caminhar. As pessoas já conseguem perceber que o psicólogo é um parceiro que não é alguém que está ali pra acusar ou para falar que está certo e a escola está errada, muito pelo contrário, nós temos muito para aprender ali” (Rachel, serviço 1).

A esse respeito, Adélia comenta exatamente sobre a necessidade de se ter clara a especificidade do conhecimento psicológico para que se possa romper com a ideia de que a Psicologia está no campo educacional para suprir as falhas da Pedagogia:

“Eu acho que para existir a interface entre a Educação e a Psicologia nós precisamos ter muita clareza do nosso lugar, para poder olhar para o outro sem superioridade, sem a ideia de que vamos entrar onde o outro falhou, como complementaridade porque não é esse nosso espaço. São duas áreas diferentes que podem ter uma interface e depende da nossa leitura, do nosso olhar e do nosso manejo, para que essa interface possa ser algo que produzirá efeitos interessantes para instituição. Acho que essa

intervenção se não cuidada pode, inclusive, ser destrutiva. Por isso, acredito que precisamos cuidar muito das intervenções, da atuação e da formação de pessoas que vão lidar com isso” (Adélia, serviço 4).

Outra dificuldade citada por uma das entrevistadas advém do não enraizamento das ações do estágio no espaço escolar. Esse fenômeno acaba se explicitando pela não apropriação dos atores escolares das ações do estágio que estão sendo desenvolvido na instituição educacional, bem como pela não apropriação dos/as estagiários/as da rotina e ações pertinentes à escola. Em decorrência disso ocorrem situações como a que foi relatada por Cora:

“Já aconteceu de estarmos em uma escola que também tem estagiários de outras universidades, o que é bem complicado, porque cada um tem um tipo de trabalho, um tipo de intervenção, é uma coisa complicada” (Cora, docente do serviço 2).

Esse acontecimento também está estreitamente ligado à atual conjuntura do Ensino Superior brasileiro. Assistimos, nas últimas décadas, um grande aumento no número de instituições de Ensino Superior no Brasil – principalmente de caráter privado – e, dessa forma, há uma ampliação generalizada de cursos de graduação e também de pós-graduação. Frente à essa realidade a relação entre as escolas e as universidades ganhou novos matizes, sendo que a aproximação entre essas instituições tem se dado de modo cada vez mais intenso, pois há a necessidade de conquistar espaços para desenvolvimento de estágios.

O estreitamento das relações entre centros de formação universitária e instituições educacionais exige um extremo cuidado por parte dos/as profissionais que são responsáveis pelos estágios. Nesse contexto, entendemos que o modo como são construídos os contratos de estágio deve ser alvo de uma atenção especial. A nosso ver, uma ação importante no momento de consolidação de um vínculo de trabalho é se de inteirar de todas as principais atividades fazem ou fizeram parte da dinâmica da instituição educacional em que se pretende desenvolver o estágio. Durante esse movimento de

aproximação é fundamental saber se a escola já recebeu ou recebe algum estágio profissionalizante. No caso de ter sido desenvolvido algum estágio na instituição faz-se pertinente conhecer quais ações foram desenvolvidas nesses trabalhos, bem como os sentidos que os atores escolares atribuem a essas ações. Sem dúvida, apreender os sentidos que essas pessoas conferem à atuação dos/as estagiários/as e/ou profissionais que já atuaram anteriormente na instituição oferece uma possibilidade de conhecer os trabalhos realizados e de pensar em propostas de intervenção que estejam mais atreladas aos interesses da instituição, podendo, assim, contribuir mais efetivamente para as mudanças necessárias nesse contexto. Além disso, saber o que os atores escolares pensam sobre os estágios e trabalhos desenvolvidos podem oferecer subsídios para avaliar com as novas ações que serão propostas poderão ser recebidas e analisadas por essas pessoas.

A necessidade de se construir modelos que atuação que levem em consideração a realidade cotidiana e a história da instituição em que se atua é um ponto nevrálgico a ser discutido na formação. No bojo dessa discussão é de suma importância ressaltarmos que as questões pertinentes à instituição em que se atua devem sempre ser consideradas a partir das determinações sociais, políticas, históricas e econômicas que permeiam esse contexto. Andrade e Silva (2009), apoiada em importantes trabalhos como os de Bock (1997), Mortada (2005) e Guzzo (2007), ressalta que a formação em Psicologia ainda está muito aquém das necessidades sociais. Essa insuficiência das práticas psicológicas desenvolvidas em diversos contextos sociais traz como consequência, na análise da autora, uma indefinição da verdadeira função da profissão. Tal indefinição, na opinião da autora, pode levar até à construção da ideia de que se trata de um profissional dispensável no contexto educacional. Diante dessa constatação a autora defende a necessidade de que os cursos de graduação propiciem aos/às estudantes o desenvolvimento de uma visão crítica de sua profissão e de seu papel na sociedade como futuros/as psicólogos/as e como pessoas responsáveis nos processos de mudanças e amadurecimento da ciência psicológica.

Marinho-Araújo (2007) também analisa que as demandas sociopolíticas clamam por serem consideradas na formação em Psicologia a partir de um mergulho em uma prática real que é proporcionada pelas ações dos estágios.

Dessa forma, dificuldades como o enfrentamento das marcas historicamente deixadas pela Psicologia na Educação, bem como a busca por maior enraizamento, articulação e pertinência dos estágios nas instituições educacionais são alguns dos entraves que a área da Psicologia Escolar e Educacional precisa enfrentar na perspectiva das entrevistadas.

Tendo em vista a busca por imprimir movimento às análises das falas apresentadas pelas entrevistadas entendemos como indissociável o que classificamos como avanços, dificuldades e desafios. E, a partir disso, pudemos perceber que uma mesma questão é analisada de forma múltipla em momentos distintos pelas depoentes.

Assim, uma questão apresentada como avanço por algumas entrevistadas também foi entendida como um desafio. Esse é o caso da busca pela qualidade da formação das/os futuras/os profissionais. Desse modo, temos a preocupação com a qualidade dos estágios perpassando vários espaços de nossa discussão. Isso retoma o quão nevrálgica é essa reflexão ao adentrarmos no âmbito do serviço-escola de Psicologia. Nesse momento de análise da questão da qualidade do estágio como um desafio a ser enfrentado pela Psicologia Escolar e Educacional, apresentaremos a fala de Rachel que explicita a necessidade de se romper com práticas que são, em sua análise, significativamente inadequadas. A seguir apresentamos um excerto de sua entrevista:

“[...] eu tenho me questionado muito atualmente: de que forma o aluno consegue se apropriar verdadeiramente da teoria? Nós temos encontrado [...] práticas muito inadequadas, nas quais se percebe que a pessoa precisaria pelo menos procurar uma supervisão e ter humildade de ver que ela não sabe o que fazer na escola, o que não tem problema nenhum” (Rachel, docente do serviço 1).

Como busca para garantir a qualidade da atuação profissional comparece novamente a questão da supervisão como oportunidade de formação a partir das provocações postas pela realidade.

Além disso, Rachel também traz a reflexão sobre a qualidade da formação para o interior da universidade:

“Nós também temos que pensar no nosso lado, o que acontece que no ensino, no dia a dia da sala de aula, que o aluno não conseguiu se apropriar, ele leu tudo aquilo, mas não fez sentido nenhum. Então isso me preocupa porque tanto os bons alunos quanto esses vão para prática, vão passar em concursos de prefeituras e aí? [...] De que forma a universidade pode colaborar realmente com uma formação que seja crítica?” (Rachel, docente do serviço 1).

Outro desafio apontado por uma das entrevistadas é a necessidade de termos clareza sobre a especificidade da Psicologia no campo da Educação. A reflexão de Adélia a respeito desse assunto é explicitada no excerto a seguir:

“Acredito que não é uma coisa simples o nosso lugar de formar profissionais que vão entrar nessas instituições educacionais e que não são pedagogos, não são professores e não é para ser. É, de fato, para olhar esse contexto de outro jeito. Entendo que nós precisamos formar os alunos pensando que ao conhecer profundamente uma instituição educativa (mesmo que não seja uma escola), vão sair em condições de conhecer e intervir em mecanismos típicos e muito peculiares dessas instituições, mas é claro que em cada instituição esses mecanismos terão especificidades” (Adélia, serviço, 4).

Cecília também defende em sua entrevista a importância de buscarmos assumir um posicionamento durante nossas intervenções que explicita o que é pertinente ao campo da Psicologia, em suas palavras:

“[...] Precisamos ter claro quais são as especificidades da Psicologia que podem compor um trabalho educacional, o que sabemos, aprendemos e estudamos que pode ajudar a pensar o trabalho da Educação. Por isso que eu penso que a questão da subjetividade, dos processos de subjetivação, enfim, da constituição psíquica, precisam ser apropriadas pelos psicólogos para poderem atuar efetivamente na Educação (Cecília, técnica do serviço 4)”.

No âmbito das especificidades da atuação em Psicologia Cecília reflete sobre a importância de a/o estagiária/o aprenda a intervir nas relações que estabelece. Em suas palavras:

“[...] Durante o estágio o desejável é que os estagiários aprendam é a operar nas relações que eles estabelecem, a agir e perceber também que as relações que eles estabelecem não dependem apenas da vontade deles. Existem atravessamentos como o fato de ser branco, psicólogo, ter determinado tipo de cabelo. Tudo isso irá compor a relação. Assim como as concepções do estagiário também irão compor a relação” (Cecília, técnica do serviço 4).

Sem dúvida uma formação em Psicologia traz a necessidade da clareza do papel que cabe ao/à profissional. Tal construção não é de simples consecução. Para Marinho-Araújo (2007) a especificidade e a sutileza próprias da formação em Psicologia exigem a construção de um perfil profissional atuante e participativo que pode ser alcançado por meio de uma compreensão ampliada da formação que pressupõe mobilização de saberes, da ciência e da experiência.

Outro importante desafio apontado por Rachel é a necessidade de rompermos definitivamente com o lugar de profissional que irá avaliar e culpabilizar a escola e/ou os/as professores/as pela existência do fracasso escolar. Como dissemos anteriormente, esse foi o lugar ocupado pelo saber psicológico durante muito tempo na história da interface Psicologia e Educação, deixando marcas não apenas nas escolas, mas também nas/os profissionais. Nas palavras da docente:

“Quando a escola admite que ela tem uma parcela de responsabilidade, nós temos que ter cuidado para não parecer que se está culpando a escola, isso não pode ocorrer jamais. [...] Então, é preciso ter esse cuidado com a formação do estudante porque, às vezes até por inexperiência, ele pode dar a entender que a escola é culpada sendo que não é isso. Temos que ter esse cuidado” (Rachel, docente do serviço 1).

Essa questão também é alvo da análise de Cecília:

“Muitos de nossos alunos chegam aos estágios contra a escola, contra o professor, contra o sistema, contra ‘sei o que lá o quê’. Mas, ao questionarmos: “Qual que é a diferença de trabalhar com um professor ou com outro? Qual que é a diferença da história dessa criança com a de outra criança? Como é uma criança que está com comprometimento na escola e uma criança que não tem com comprometimento e que está na escola?” os alunos não se colocam. Assim, eu diria que nós temos lutado para ressaltar esta dimensão. Eu diria que nós estamos em no seguinte momento: “um inimigo está claro e esse inimigo somos nós mesmos!”, ou seja, está claro que uma certa Psicologia faz mal, mas pouco temos operado saberes da Psicologia em relação à constituição do sujeito, da Psicologia e outras ciências, para poder ajudar o professor a pensar o que fazer” (Cecília, técnica do serviço 4).

Dessa forma, um desafio de grande relevância para a formação é a consolidação de uma nova identidade para a Psicologia Escolar e Educacional:

“Mostrar para as pessoas que o psicólogo tem várias formas de trabalhar e que, no âmbito escolar, existe um jeito diferente do que se trabalha na clínica. Mas, quem que mostra isso para população? Somos nós mesmos” (Rachel, docente do serviço 1).

No âmbito da discussão sobre o papel do/a psicólogo/a na instituição escolar um ponto central deve ser a reflexão sobre o papel da própria instituição. Essa apropriação por parte dos/as estudantes é visto como um importante desafio para Cora:

“Eu acho que com os nossos estagiários nossa tarefa é fazer eles entenderem a função da escola, acho que isso é fundamental. Compreenderem que escola deve socializar o conhecimento científico, deve instrumentalizar o aluno para que ele conheça a realidade, para que possa, a partir da transformação da sua consciência, na coletividade provocar mudanças, transformações... Qual é a função da escola? Que implicações têm o trabalho deles, o estágio no caso dos estagiários, para atendimento daquela função? Por que ele está fazendo aquela atividade? Está trabalhando com orientação sexual, mas o que tem a ver isso com a aprendizagem? Está trabalhando com os alunos na passagem da quarta para quinta série. Por que eles têm que trabalhar isso? Qual a finalidade disso? Muitas vezes o aluno ou o psicólogo, de uma forma geral, não sabe por que estão desenvolvendo certas ações” (Cora, docente do serviço 2).

Por fim, um desafio apontado é a própria consolidação da perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Cora compartilha sua experiência:

“Eu vejo que nós temos um caminho muito longo porque não é essa a visão que é passada, no nosso curso, não é a visão que da Psicologia Escolar crítica ou de uma visão de Homem criticamente que é passada para os nossos alunos. Eu fico assustada

quando eu vejo minhas alunas do quinto ano, assustadas com as discussões propostas, elas fazem quatro anos de Psicologia e em nenhum momento foi discutida uma outra visão de homem, uma outra visão de sociedade, uma outra visão de escola. Então eu fico assustada quando chega no quarto ano e me deparo com alunos que ficam encantados, 'posso compreender de forma diferente a Psicologia?' Eu acho que isso é um desafio muito grande ainda" (Cora, docente do serviço 2).

Nessa discussão, a apropriação *ativa* dos alunos de uma teoria crítica que dê a possibilidade de uma compreensão mais ampla de Educação também é entendida como um desafio. Em sua realidade Clarice relata perceber uma certa naturalização da concepção crítica entre os/as estudantes, em suas palavras:

"Os meus alunos de anos anteriores lutaram junto comigo para descobrir caminhos da crítica. Eu acho que os alunos de agora já tem isso claramente oferecido e para eles parece que ser crítico é como se fosse uma coisa natural, eles deixam de problematizar inclusive as coisas que eles pensam" (Clarice, docente do serviço 3).

As reflexões de Clarice explicitam que o caminho para consolidação de uma formação crítica é o de uma luta. Certamente, na possibilidade de avançarmos frente aos desafios que atualmente conseguimos vislumbrar, novos desafios nos serão apresentados. Nesse movimento contínuo e complexo novas questões sempre nos serão apresentadas pela realidade em que atuamos.

Elucidadas as questões identificadas como avanços, dificuldades e desafios pelas entrevistadas encerramos nossa discussão sobre a formação. A seguir serão abordadas as questões sobre a atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional. É importante lembrar que os aspectos relativos à formação e à atuação foram abordados de modo separado apenas para facilitar a visualização dos dados, pois, em nossa compreensão, esses são fenômenos intrinsecamente relacionados.

Atuação profissional frente às questões educacionais

ATUAÇÃO PROFISSIONAL FRENTE ÀS QUESTÕES EDUCACIONAIS

"Se o homem é formado pelas circunstâncias, é necessário formar as circunstâncias humanamente".

Marx e Engels¹³

Nesse capítulo, abordaremos o último eixo de análise construído a partir das nossas entrevistas: a atuação nos serviços-escola. Dessa forma, apresentaremos as modalidades de atuação desenvolvidas pelas profissionais; discutiremos alguns temas relevantes para a consolidação de práticas profissionais pautadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional; aventaremos os limites e possibilidades identificados para a atuação profissional e desafios a serem enfrentados para avanço da construção de modalidades de intervenção mais humanas e emancipatórias em contextos educacionais.

Modalidades de atuação

Durante os depoimentos, as psicólogas relataram diversas formas de intervir junto às questões educacionais e delinear as variadas maneiras por meio das quais se inserem na rede de relações que compõem o processo educativo. Em suas falas, as profissionais descreveram concepções e procedimentos e compartilharam exemplos das intervenções que desenvolvem nesses vários campos de ação. Elegemos discutir nesse capítulo as seguintes modalidades de atuação: intervenção psicológica junto à escola; intervenção em instituições educacionais; trabalho com abordagem clínica e parceria com serviços de saúde; trabalho com os professores e trabalho com crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização e suas famílias.

¹³ Marx, K.; Engels, F. (2003). *A sagrada família ou a crítica da crítica: contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Intervenção psicológica junto à escola

Um importante efeito para a prática psicológica decorrente da compreensão de que o fracasso escolar tem sua produção em âmbito social e educacional (Patto, 1990) foi a inclusão da escola como *locus* privilegiado de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Conhecer e compreender como se dão as relações entre os atores no interior das escolas passou a ser condição *sine qua non* para uma intervenção que se pretende pautada na perspectiva crítica em Psicologia. Ruth relata que sua imersão em contextos escolares foi determinante para a construção de sua prática profissional:

“Foi muito importante ter tomado esse banho de escola, tendo carregado a bagagem da leitura crítica que a Maria Helena Souza Patto oferece. Assim foi possível, mesmo em condições difíceis, criar um outro tipo de prática” (Ruth, técnica do serviço 4).

Cecília também fala da importância de que o/a psicólogo/a experimente o cotidiano escolar para que tenha subsídios para propor uma intervenção:

“[...] Defendemos que o aluno de Psicologia ou o psicólogo ao entrar em contato com a realidade escolar, possa habitar um pouco esta situação, habitar significa: vou conversar com o professor para saber o que está acontecendo, vou ficar na sala de aula caso seja possível, vou circular pelos espaços da escola. Assim, percebemos que precisamos nos inserir, participar, entrar no campo da escola como alguém que vai somar, compor, estar ao lado. Estar ao lado, mas com um certo saber, sua especificidade” (Cecília, técnica do serviço 4).

Sobre a especificidade da atuação em Psicologia no contexto escolar Cecília ainda destaca:

“É importante dizer que interferir no funcionamento institucional não é mudar uma prática, mas é criar o sentido da necessidade de mudar uma prática [...]. O que eu fico pensando é que muitas vezes ficamos em uma discussão sobre o que falta na escola para que possamos apontar e ela muda [...]. Não é função do psicólogo apontar as faltas. Não acho ruim apontar a falta e essas faltas serem mexidas, acontece que é perigoso [...], pois na verdade, não entramos no campo múltiplo, de contradições, de diferentes visões e de questões que estão produzindo uma situação” (Cecília, técnica do serviço 4).

Cecília aborda também em seu depoimento que nesse trabalho junto às escolas a construção de uma aliança entre o/a profissional de Psicologia e os/as demais profissionais é de grande importância para o desenvolvimento da intervenção:

“[...] Nós vamos às escolas, levantamos algumas questões com os educadores, firmamos um contrato, mas quando o estagiário vai à escola, ele vai criar uma relação com o educador. Assim, o estagiário irá retomar a demanda, pois muitas vezes a demanda inicialmente apresentada a mim [supervisora] pode mudar quando o estagiário entra em contato com a instituição. Quem vai direcionar o olhar do estagiário é o professor, pedindo ajuda em certas questões. E então caberá ao estagiário não julgar esse pedido, mas sim, juntamente com esse educador, pensar qual é o problema e levantar hipóteses sobre o que está acontecendo. A partir disto, a primeira necessidade é estabelecer uma relação de aliança com o professor. Construir esta aliança é difícil para alguns dos nossos alunos, pois como o que ocorre com muitos profissionais psicólogos, o que primeiro se estabelece é uma relação de incômodo com o professor devido ao fato dele fazer algo que esse aluno ou esse psicólogo ou mesmo eu discordamos” (Cecília, técnica do serviço 4).

Um importante ponto abordado por Clarice em seu depoimento diz respeito à inclusão dos vários atores escolares no processo de intervenção nas escolas. Nas palavras da psicóloga encontramos esse aspecto explicitado:

“Todos os trabalhos na escola são assim: têm que fazer um trabalho com a família, professores e alunos, não tem um projeto só com aluno, só com professor” (Clarice, docente do serviço 3).

“[...] E os funcionários também são envolvidos, a cada três semanas a escola pára e os serventes e as merendeiras refletem sobre um outro trabalho: o papel deles como educadores na escola” (Clarice, docente do serviço 3).

Para além de envolver as pessoas que vivenciam o cotidiano escolar Clarice desenvolve um trabalho conjunto com as docentes da instituição em que atua e, além disso, estende os desdobramentos dessa parceria para a atuação junto a outros agentes escolares. Abaixo a descrição de um trabalho desenvolvido em um estágio por ela supervisionado:

“Atualmente o que nós fazemos: tem um projeto de orientação sexual com adolescentes que envolve um trabalho semanal. [...] É um projeto discutido com as professoras e na aula de português, nós entramos junto com a professora, e isso depois vira matéria-prima para o trabalho dela. Então é um trabalho bastante interessante que não é palestra, não é curso, é um trabalho de reflexão que tem um tema principal que é a orientação sexual, mas que na verdade ele abarca todas as questões próprias desse momento da vida desses jovens. Os professores ficam juntos. Depois nós trabalhamos com as famílias em reuniões, em visitas domiciliares, obrigatórias, que é esse o grande momento em que o tal respeito à realidade toma corpo, e aí você fala: ‘essa é a realidade’” (Clarice, docente do serviço 3).

O trabalho desenvolvido nas escolas busca, por vezes, problematizar situações cristalizadas nesse contexto. Um exemplo dessa intervenção é apresentada por Clarice no excerto a seguir:

“Um outro trabalho na escola é com alunos de quinto ano. Começamos com contação de história e terminamos com o projeto de passagem de quinto para o sexto ano [...]. A ideia é: essa passagem é tida como muito natural, a criança sai de férias e depois ela volta, mas encontra uma escola diferente, vários professores, tem que levar vários cadernos, cada dia uma coisa diferente e todo mundo acha que o aluno é obrigado a lidar com isso naturalmente. E foi muito interessante porque nós ouvíamos: ‘Eu não sei, eles são tão bons, depois no sexto ano, eles ficam insuportáveis’. E a escola nunca problematizou o que estava fazendo [...]. Então as crianças fazem toda uma pesquisa e ao mesmo tempo a escola se abre para contar para elas como será. Nesse momento a escola está percebendo um monte de coisas que ela pode fazer de modo melhor, mais interessante” (Clarice, docente do serviço 3).

Durante as entrevistas as profissionais nos relatam algumas experiências de suas intervenções em instituições escolares.

Adélia compartilha a experiência de atuação em uma creche em que as profissionais buscavam parceria para pensar em seu trabalho junto às crianças. Assim ela relata o trabalho:

“Nas creches a demanda colocada para nós nunca foi “temos crianças problema”, mas “temos problemas com as crianças”. Elas centravam na creche, nos educadores, na equipe como quem tinha dificuldade em lidar com as crianças e não era feita uma deposição nas crianças como sendo portadoras de problemas que alguém tinha que resolver. O pedido para nós do serviço não foi esse, o que já é uma diferença sutil de grande relevo” (Adélia, serviço 4).

Rachel descreve o desafio enfrentado durante o atendimento de uma criança no sentido de buscar afetar a escola a entender o processo de escolarização sob outras perspectivas não atreladas às dificuldades. Em suas palavras:

“Atendi uma menina de nove anos de idade e que tinha treze graus de miopia. O pediatra que a acompanhava dizia que a mãe tinha esperar até os cinco anos porque antes eles não podiam fazer nada. Dessa forma, essa menina ficou quase cega, enxergando quase nada e isso lhe trouxe marcas. Tinha nove anos de idade, estava na segunda série, sem sabe ler e escrever, além de demonstrar muita dificuldade. O exercício foi mostrar para escola que, independentemente do grau de miopia, era uma criança que conseguia aprender, tinha muita vontade, muito interesse” (Rachel, docente do serviço 1).

Resultados positivos têm sido observados pelas depoentes em decorrência das intervenções realizadas nas escolas. Rachel relata sua experiência:

“E eu vejo que as escolas que tem se beneficiado, as escolas cujas crianças tenham participado, elas têm um olhar diferente até para procurar, para encaminhar, para pedir uma sugestão” (Rachel, docente do serviço 1).

No trabalho junto às escolas Cecília identifica como desafio delinear a maneira de entrar em contato com essa realidade e também desenhar o modo como se pretende intervir na produção das situações entendidas como problema no contexto escolar. Extraímos alguns excertos do depoimento da psicóloga que expressam essas ideias:

“[...] Nós temos um desafio grande com os alunos e também com os profissionais que supervisionamos que é: a partir do momento que eles vão à escola, como se entra em contato com uma história? Ao se aproximar de uma história como é que conseguimos perceber e afetar os outros? E afetar os outros em relação a como que essa história tem sido produzida” (Cecília, técnica do serviço 4).

“[...] Durante o estágio, depois que os alunos ficam esse tempo conhecendo uma situação que o professor lhes apresenta e criando esta aliança com esse professor, ele vai ter que pensar junto a respeito das hipóteses sobre o que está acontecendo [...]. Temos o desafio de levantar hipóteses e vamos ter que pensar como é que podemos intervir junto a essa história de uma forma que rompa a produção em que tal situação se tornou um problema grave” (Cecília, técnica do serviço 4).

“Eu batalhei muito para que nós pudéssemos abarcar também instituições educativas não escolares. Entendo que é importante e é direito das crianças, acredito que crianças de famílias pobres e miseráveis têm que acessar outros espaços além da escola” (Adélia, serviço 4).

“Existe uma concepção dos professores de que a família desse menino não cuida direito dele, como é que nós podemos intervir nisso? Se contarmos que a mãe está muito ocupada com o outro filho que tem um comprometimento muito grave seremos assistencialistas. A questão, o desafio é: assim como eu fui atrás de saber sobre a história desse menino o que eu preciso é criar necessidade junto aos profissionais da escola de buscar saber os motivos que levam esta mãe a não estar cuidando como eles acham que deveria. Assim, meu papel não é apenas informar” (Cecília, técnica do serviço 4).

As reflexões propostas por Cecília nos convocam a pensar sobre como as intervenções têm sido desenvolvidas no interior das escolas e a avaliar se elas têm se apresentado como um instrumento para a apropriação crítica e autônoma dos atores escolares desse espaço ou se ainda estão servindo para construir relações em que os saberes da Psicologia acabam se colocando como superiores aos saberes dos/as profissionais da Educação.

Intervenção em instituições educacionais

As discussões e debates sobre a identidade e o objetivo da atuação profissional que vem ocorrendo no interior da Psicologia Escolar e Educacional nas últimas três décadas apontou para uma ampliação das possibilidades de inserção do/a psicólogo/a (Souza, 2009). No bojo dessa reflexão vislumbra-se outros contextos de intervenção para além do espaço escolar que também trazem em si questões relativas à Educação e, portanto, podem ser um espaço de intervenção para o/a psicólogo/a escolar. A esse respeito temos a fala de Ruth:

“No começo nós tínhamos essa ideia de que Psicologia Escolar era a Psicologia na escola. Uma associação entre teoria e locus de atuação. Nós trabalhamos muito dentro de escola, pensando intervenções na escola. Então, começamos a perceber que a experiência escolar também se desenvolve em outros lugares, não só na escola [...]. Começaram a surgir outros lugares de intervenção, intervenções dentro do campo da

Psicologia Escolar e Educacional, mas a partir de outros lugares, outras instituições.”
(Ruth, técnica do serviço 4).

Adélia traz em seu depoimento a defesa de que outros espaços educativos para além da escola precisam ser disponibilizados para a população e também devem ser alvo de intervenções no campo da Psicologia Escolar e Educacional:

“Eu batalhei muito para que nós pudéssemos abarcar também instituições educativas não escolares. Entendo que é importante e é direito das crianças, acredito que crianças de famílias pobres e miseráveis têm que acessar outros espaços além da escola”
(Adélia, serviço 4).

A respeito disso temos destacada no documento de Encaminhamento do Seminário Nacional do ano da Educação (CFP, 2009) destacada a importância da dimensão institucional do trabalho do/a psicólogo/a tanto na educação formal como na educação não formal.

Certamente ocupar novos espaços interventivos traz novos desafios e implicações para a prática profissional. Uma reflexão necessária diz respeito inclusive ao lugar da dimensão educativa (objeto da atuação em Psicologia Escolar e Educacional) nessas instituições. Sobre isso Ruth faz algumas observações:

“Eu trabalhei tentando pensar qual é o lugar da escolaridade dentro dessas instituições ou qual é a relação dessas instituições com a experiência escolar ou com a possibilidade dessas crianças adquirirem essas habilidades, competências e conhecimentos básicos que usualmente se pensa que só a escola é a instituição que deve transmitir e desenvolver” (Ruth, técnica do serviço 4).

As entrevistadas nos relatam experiências de intervenção em contextos como o Conselho Tutelar e abrigos. Algumas descrições desses trabalhos são apresentadas abaixo:

“... fui trabalhar com Conselho Tutelar que também tem uma relação muito forte com a questão escolar porque eles recebem muitas queixas ou denúncias ou pedidos de ajuda, de intervir em casos, principalmente, adolescentes que estão fora da escola ou que estão em choque com a escola. Enfim, o campo foi se ampliando e aí, por exemplo, encontramos o campo da Psicologia em interface com a garantia dos direitos

das crianças e dos adolescentes, foram surgindo interfaces” (Ruth, técnica do serviço 4).

“Quando eu supervisiono estágio de alunos em abrigo eu acho que eles estão entrando em contato, em parte com um universo que é peculiar só de abrigo e em parte de um universo que é compartilhado em instituições educativas. Mecanismos, por exemplo, de tutela mais intenso ou menos intenso do adulto sobre a criança, de poder, de posse, isso é típico de instituição educativa, percebemos isso em escola e em abrigo também. Mas, existe uma peculiaridade, no abrigo a criança mora, na escola não. Na instituição de complementação à escola existe ainda outra diferença, pensando na formação dos alunos. É importante acessarmos nos alunos uma certa crítica, não uma crítica à pedagogia ou à Educação (que é outra área de conhecimento), mas uma crítica no sentido de como é que a Psicologia, sem se colocar acima ou melhor do que a Educação, irá ocupar um espaço possível de intervenção em uma instituição educativa” (Adélia, serviço 4).

Nesse contexto, retomamos uma importante afirmação de Meira (2003) de que não importa o lugar em que o/a psicólogo/a escolar esteja desde que se coloque dentro da Educação.

Trabalho com abordagem clínica e parceria com serviços de saúde

Como dissemos anteriormente é significativo o número de encaminhamentos de crianças e adolescentes para os serviços-escola de Psicologia devido a questões delineadas a partir de dificuldades em seu processo de escolarização (Souza, 1996; Souza, 2007). Clarice e Ruth falam sobre suas experiências de atendimento nos serviços-escola em que atuam:

“[...] Quando implantamos a proposta de estágio nós tínhamos duas frentes, primeiro trabalhávamos só com escola, mais adiante começamos a nos perguntar: nós fazemos essa análise crítica, apreendemos o processo de produção do fracasso escolar, abrimos possibilidades, pelo menos no plano teórico, de intervir na escola, só que para onde estão indo essas crianças que já passaram por esse processo? Eles tão indo ser atendidos por psicólogos clínicos e na perspectiva mais tradicional. E nós resolvemos apostar, na época, na possibilidade de abrir uma frente de estágio no serviço-escola e montar um trabalho de atendimento para crianças em uma perspectiva crítica. [...] o que faz uma prática ser crítica não é o local, mas são as finalidades. Então é possível fazer um trabalho crítico dentro de quatro paredes com uma pessoa.” (Clarice, docente do serviço 3).

“Uma questão que fazia tempo que vinha nos incomodando era o campo da psicologia clínica, da clínica das queixas escolares [...]. A prática que vem se desenvolvendo não leva em consideração a realidade escolar, não leva em conta o ambiente escolar como produtor de queixas e de sofrimento. Enfim, desconsidera todo esse saber da Psicologia Escolar, fora outros saberes: da Psicologia Social, da Psicologia Institucional, as práticas clínicas hegemônicas são fechadas no indivíduo como se existisse um indivíduo solto no tempo e no espaço” (Ruth, técnica do serviço 4).

No entanto, os encaminhamentos de crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização não se restringem ao contexto dos serviços-escola de Psicologia. Equipamentos de saúde também recebem encaminhamentos de crianças que apresentam o desempenho escolar ou comportamento não condizente com o esperado pelos/as profissionais da Educação. Segundo Cabral e Sawaya (2001) 69% das crianças encaminhadas para a Unidade Básica de Saúde pesquisada tem como queixa principal dificuldades em seu processo de escolarização. Em sua investigação de mestrado Marçal (2005) constatou que a maioria das crianças entre cinco e treze anos atendidas no ambulatório de saúde mental pesquisado tinham questões escolares como queixa motivadora para o encaminhamento para esse equipamento. Nas pesquisas relatadas anteriormente os resultados apontaram para uma compreensão e atendimento das questões escolares ainda focada na concepção de que a criança e sua família são o foco na produção das dificuldades no processo de escolarização.

Diante da constatação do grande número de encaminhamentos para o campo da saúde e ainda diante de pesquisas que apontam intervenções pautadas prioritariamente na concepção tradicional de atendimento às questões escolares, profissionais da Psicologia Escolar e Educacional que buscam construir trabalhos mais próximos à discussão da perspectiva crítica de atuação têm visto como necessária e pertinente a proposição de intervenções na interface entre Educação e Saúde.

Adélia analisa a intervenção que vem desenvolvendo junto com seus/suas estagiários/as em um Centro de Atenção Psicossocial infantil:

“[...] É possível fazer esse trabalho de acompanhamento de queixa escolar crítico dentro do CAPSi, fazendo um trabalho de Educação dentro de uma instituição de saúde. É o terceiro ano que eu estou lá e os resultados são muito interessantes, muito transformadores da própria dinâmica do CAPSi. [...] Nós trabalhamos com as crianças em grupo, trabalhamos com as famílias (com as pessoas que estão indo lá levar as crianças) e vamos às escolas. [...] Esse grupo está terminando agora, dos dez alunos que com os quais trabalhamos regularmente [...] todos tiveram alta. Isso já foi uma coisa importante porque parece que o destino dessas crianças desses serviços é não ter alta nunca...” (Adélia, docente do serviço 3).

No interior dessa discussão é de grande importância lembrarmos que as crianças ao serem encaminhadas tanto para os serviços-escola de Psicologia quanto para os serviços de saúde revelam concepções dos/as profissionais que realizam esses encaminhamentos. Os/as psicólogos/as que se encarregam que atender essa demanda e pretendem desenvolver um trabalho pautado na perspectiva crítica de atuação precisam problematizar essas questões, reconstruindo o processo de produção desse encaminhamento.

Trabalho com professores/as

O trabalho junto a professores/as também é uma das modalidades de atuação desenvolvidas pelas depoentes.

Adélia traz uma análise do lugar que ocupam os/as professores/as diante das demandas do contexto escolar, em sua concepção. A seguir um trecho de sua entrevista:

“Eu lido com pessoas que são em parte portadoras de uma queixa, em parte produtoras dessa mesma queixa, em parte sofredoras por pensar que isso existe e está na mão dela. É interessante poder acolher os professores e poder ajudar essas pessoas e intervir nesses processos. Eu atribuo o sofrimento delas à alienação dessa questão, estar imensamente mergulhado em uma realidade e ao mesmo tempo alienado dela, isso dói, isso gera sintoma. [...] Eu acho que entra nessa seara que é estritamente psicológica, não é uma atuação para o pedagogo, mas está na formação de um psicólogo, nós usamos nossas ferramentas para poder intervir nesse grupo, no trabalho desse grupo, nas questões que eles nos trazem” (Adélia, serviço 4).

A importância de incluir os/as docentes nas intervenções em Psicologia Escolar e Educacional justifica-se, dentre outras questões, pelo fato de serem atores centrais no

processo de escolarização. Possibilidades de compreender as trajetórias de escolarização de seus/suas alunos/as a partir de outras perspectivas podem trazer efeitos extremamente positivos para esse processo. Rachel traz o exemplo de uma história em que essa afirmação pode ser visualizada:

“Eu até me lembro de uma criança que ia ser atendida, era uma criança que atrapalhava muito a sala de aula, muito. Ela se levantava durante a aula e ficava cantando bem alto e atrapalhando todo mundo. E entre a mãe chegar e eu conseguir ir até a escola [...] tinha mudado a professora dessa sala de aula, era uma primeira série, uma antiga primeira série. E daí eu expliquei que era professora de um serviço de Psicologia e que um aluno daquela sala havia sido encaminhado. Ela disse assim: ‘Não sei por que ele foi encaminhado, eu percebi que ele gostava de cantar, então eu falei com ele que todo dia ele iria ter o seu horário para cantar, que ele iria se levantar, ir na frente da sala e cantar’. Simplesmente acabou a queixa. Ela me disse que não sabia o que tinha acontecido com ele. Eu lhe falei: ‘Olha, como você não sabe? Você está me contando que você ouviu o seu aluno, você entendeu qual era o movimento dele e você deu oportunidade para ele poder se expressar’. E enquanto eu ia falando isso eu vi duas lágrimas escorrerem porque ela não tinha percebido que ela que tinha feito toda a diferença. Infelizmente eu encontrei poucas professoras que tem esse olhar mais cuidadoso, então temos que tentar desenvolver esse trabalho.” (Rachel, docente do serviço 1).

Cecília trata em sua entrevista sobre suas concepções a respeito do modo que o trabalho junto aos/as professores deve ser desenvolver. Em seu ponto de vista é necessário romper com intervenções em que o saber psicológico entra como um guia no qual os/as docentes encontrarão dicas para desenvolver práticas mais adequadas. Para a depoente o trabalho do/a psicólogo/a é o de problematizar, junto ao/à professor/a a questão que está sendo entendida como dificuldade. Em suas palavras:

“[...] O psicólogo não deve orientar o professor [...]. Entendemos que quando é estabelecida uma relação em que o psicólogo percebe uma necessidade de orientar o professor o trabalho que o psicólogo deveria fazer que é problematizar, não está em curso [...]. O importante durante a intervenção é que a situação possa ser pensada pelo psicólogo e pelo educador, no sentido de ser entendida com efeito de algo. Dessa forma, diferente da orientação onde uma situação apresentada ao psicólogo pelo professor está equivocada, quando se passa a problematizar a situação torna-se necessária” (Cecília, técnica do serviço 4).

A prática de orientação junto a professores/as é fruto de uma concepção (já questionada em outros momentos desse trabalho) que entende os saberes da Psicologia como superiores aos conhecimentos da Pedagogia. A partir dessa ideia a Psicologia adentrou o universo escolar para suprir as falhas da Educação. A esse respeito temos um trecho da entrevista de Adélia:

“A Psicologia não pode se colocar acima do professor, como se tivesse coisas a ensinar para ele. Não! Existem conhecimentos diferentes e exatamente por estarmos fora desse corpo a corpo com as crianças, com o currículo, com conteúdo a cumprir, que talvez o psicólogo possa ajudar. Não vejo o psicólogo com alguém que vai ensinar o professor a fazer algumas coisas, a natureza do que eu sei é muito diferente do que sabe o professor. O nosso trabalho é auxiliá-los a analisar criticamente a própria prática, eu chamo isso de formação. É preciso ter essa alternância do olhar de dentro, do mergulho em profundidade, com esse olhar de fora que amplia a abrangência desse fazer” (Adélia, serviço 4).

Um desdobramento comum da forma de compreender a interface Psicologia e Educação a partir de uma relação de verticalidade são as críticas comumente desferidas pelos/as psicólogos/as com relação às condutas assumidas por docentes. Adélia aborda essa questão no excerto a seguir:

“É preciso haver um profundo respeito pelos profissionais da Educação, que pese toda crítica que eu possa ter à escola, à Educação, às políticas públicas, não é fácil você se ocupar por vinte, trinta anos da sua vida de um grupo de criança durante quatro, cinco horas por dia, com todas as demandas que o universo infantil tem para o universo adulto, mesmo que seja na escola como professor. Tenho um profundo respeito por essa atuação e quando vejo professores que têm atitudes completamente inadequadas, na minha opinião, no meu ponto de vista, a primeira coisa que eu penso é: “Será que ele se dá conta? Por que ele está fazendo isso?” Não é uma coisa: “ele não deveria fazer”. O que eu faço é me perguntar por quê isso está acontecendo. Os professores têm atitudes inadequadas, práticas educativas ruins e até cruéis com o aluno, mas entendo que não é por opção, é por falta de opção, é por desespero, é por ingenuidade, desconhecimento” (Adélia, serviço, 4).

No contexto dessa reflexão, é importante destacar que o trabalho junto aos/as professores/as isoladamente não será, em nenhuma hipótese, capaz de enfrentar a gama de problemáticas que envolve a Educação. Como dissemos em outro momento questões

históricas, culturais, políticas e econômicas atravessam a Educação. Trata-se de um fenômeno multideterminado. Inclusive para que se efetive a possibilidade de trabalhar junto aos/às docentes é condição que existam políticas públicas que respaldem essa ação. Cora vivencia em sua realidade o impedimento de acessar os/as professores/as durante sua intervenção, pois eles não possuem tempo em sua rotina de trabalho para isso. Em suas palavras:

“Nós não temos conseguido trabalhar com os professores porque não existe um plano de capacitação, eles não são liberados” (Cora, docente do serviço 2).

Para finalizar exibiremos a descrição de um exemplo de trabalho que Clarice desenvolve com alguns professores:

“Esse ano começamos um trabalho com professores de primeiro ano. Com o atual ensino fundamental de nove anos você tem crianças de cinco anos e meio, seis anos, no primeiro ano e que não tem proposta nenhuma, na verdade. Ninguém sabe o que tem que fazer com elas. Então, estamos trabalhando com esses professores, a partir do referencial do processo de aquisição da escrita em Vigotski e Luria. Nós estamos estudando isso com os professores e trabalhando assim: como que isso pode ser trabalhado em sala de aula? A partir de outras linguagens, trabalhando a questão da imaginação, do jogo de faz-de-conta, da possibilidade de se comunicar através de várias linguagens, dentre elas, a escrita” (Clarice, docente do serviço 3).

Sabemos que o trabalho da Psicologia junto aos/às docentes ocupa lugar de destaque no interior da produção em Psicologia Escolar e Educacional. Muitas experiências têm sido desenvolvidas com sucesso. Temos disponível uma grande quantidade de trabalhos que abordam esse tema. Em nossa discussão não nos propusemos a apresentar uma revisão das publicações existentes, mas tão somente compartilhar algumas reflexões que nossas colaboradoras fizeram a respeito dessa modalidade de atuação.

Trabalho com crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização

A última modalidade de atuação que apresentaremos é o trabalho com os/as estudantes que encontram algum obstáculo durante sua trajetória de escolarização.

Rachel reflete sobre a especificidade do trabalho em Psicologia nesse contexto:

“Como fazer uma mediação de maneira que não alfabetizar porque isso era da escola, mas era pelo menos se interessar pela aprendizagem? [...] Ser uma pessoa, um terapeuta, que devolva a normalidade para criança. Porque às vezes isso vai sendo apropriado dela aos poucos” (Rachel, docente do serviço 1).

Ruth fala da potência do trabalho junto à crianças encaminhadas com dificuldades no processo de escolarização. No entanto, a depoente ressalta um ponto importante nesse trabalho, envolver também a escola no processo interventivo. Exibimos a seguir dois trechos nos quais a psicóloga aborda essa questão:

“Nós tínhamos uma prática de dizia também da possibilidade de fazer atendimentos breves, intensos e que conseguiam produzir viradas, mudanças na trajetória de fracasso dessas crianças, intervindo não só junto à criança, mas junto à rede de relações que estava produzindo essa dificuldade escolar, ou seja, não abrimos mão da intervenção escolar” (Ruth, técnica do serviço 4).

“Nesse trabalho nós temos mais contato com a criança e com a família, esses agentes e suas relações acabam sendo mais proximamente abordados, mas a gente, necessariamente, inclui a escola. Uma coisa que percebemos é que só da escola saber que tem alguém que está olhando, que está compartilhando aquela dificuldade e aquela responsabilidade com o professor, isso tudo já vai gerando efeitos, antes mesmo deles nos conhecerem” (Ruth, técnica do serviço 4).

Ruth apresenta ainda que ao inserir o trabalho junto à escola devido ao atendimento de demandas específicas de algumas crianças tem sido possível pensar e intervir junto a questões que dizem respeito ao funcionamento da escola de uma maneira geral:

“Um aspecto a destacar é que na devolutiva para a escola [da intervenção junto às crianças] temos encontrado espaço para discutir o atendimento e acompanhamento que a escola dá aos alunos com dificuldades no processo de escolarização; temos a possibilidade de mostrar a potencialidade dos alunos e também fazer algumas reflexões sobre a medicalização na escola, a patologização das queixas escolares...” (Cora, docente do serviço 2).

Cora traz uma análise importante sobre as características dos encaminhamentos feitos para a Psicologia. Na constatação feita pela depoente deparamo-nos com efeitos das políticas públicas educacionais no interior das escolas:

“Eu acho que a realidade tem mudado muito para o psicólogo escolar [...] antes vinham crianças de primeira à quarta que não estavam aprendendo [...] hoje nós temos um trabalho com crianças de quinta à oitava com dificuldades de leitura, escrita e matemática” (Cora, docente do serviço 2).

A constatação de que as crianças têm sido promovidas apesar de não se apropriarem dos saberes vinculados ao ano escolar que freqüentam, remete-nos a Política de Progressão Continuada. Essa política foi implementada no Brasil a fim de enfrentar o grande índice de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, diminuir a defasagem série/idade e combater a evasão escolar. Tal política foi concretizada por meio de um decreto-lei que propôs uma reorganização do ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I: 1ª a 4ª série; Ciclo II: 5ª a 8ª série) no decorrer dos quais não é possível a retenção dos alunos – a não ser por número excessivo de faltas. Para uma melhor aproximação dessa discussão ver os trabalhos de Lygia de Souza Viégas (Viégas, 2002 e 2007).

Para encerrarmos as reflexões sobre as modalidades de atuação é necessário sublinhar que o fato de intervir diretamente junto às crianças encaminhadas com dificuldades em seu processo de escolarização não é, por si, argumento que caracterize uma atuação como tradicional ou não crítica. A concepção por meio da qual uma modalidade de atuação é conduzida que nos dirá sobre sua aproximação da perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional. A respeito disso temos a fala de Cora:

“[...] Não é a atividade em si que mostra se o encaminhamento é crítico ou não. É a forma que trabalha. [...] Será que podemos dizer que um psicólogo que trabalha com a instituição é crítico? Às vezes não, porque trabalha com a instituição, mas com outra visão. Ou porque trabalha individualmente podemos dizer que faz Psicologia Clínica? Não dá para ir por esse caminho” (Cora, docente do serviço 2).

Temáticas relevantes na construção de intervenções baseadas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional

Observamos que em todas as entrevistas as depoentes deram ênfase a alguma temática atualmente discutida no interior da Psicologia Escolar e Educacional que tem sido, de certa forma, alvo de suas reflexões e ações. Dada a importância e ressonância dessas temáticas resgatadas pelas depoentes nesse campo de pesquisa, formação e atuação, consideramos interessante trazê-las para compor esse eixo de análise. No entanto, como essa discussão extrapola, em certa medida, os objetivos desse trabalho, buscaremos contribuir com breves reflexões sobre as temáticas, focadas na formação do/a psicólogo/a e na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional, sem a pretensão de realizar análises aprofundadas que deem conta de toda a complexidade das questões que serão apresentadas.

Avaliação psicológica

Não é fortuita a apresentação do tema da “avaliação psicológica” nas discussões sobre os temas contemporâneos para a Psicologia Escolar e Educacional. A prática da avaliação psicológica foi duramente criticada por décadas no interior da Psicologia e foi entendida como uma intervenção invariavelmente acrítica. No entanto, as recentes reflexões no campo da Psicologia Escolar e Educacional buscam revisitar essa temática, atribuindo-lhe novos sentidos e novas concepções teórico-práticas. Dessa forma, trata-se de um tema que tem sido alvo de importantes debates no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional crítica. A partir disso, busca-se refletir sobre como e a partir de qual referencial teórico se tecerá uma avaliação psicológica.

Vislumbramos como ponto nevrálgico dessa reflexão incluir a discussão a respeito do cuidado necessário com os desdobramentos que a avaliação terá no cotidiano e nas

relações das pessoas que participaram desse processo. Machado, Souza e Sayão (1997) demonstram que a leitura de prontuários de estudantes que frequentam classes especiais explicita a fragilidade e os equívocos existentes nos laudos psicológicos que justificam o encaminhamento desses educandos/as para essas classes. Os equívocos consistem tanto na concepção de que a base dos problemas nos processos de escolarização são questões emocionais e familiares, quanto na utilização predominante de instrumentos tradicionais de avaliação psicológica.

Patto (1997) critica que a avaliação psicológica resulta, invariavelmente, na constatação da existência de deficiências ou distúrbios mentais nas pessoas avaliadas. A autora destaca que o encaminhamento resultante da avaliação psicológica está estritamente ligado à classe social do sujeito. Assim, as crianças das classes privilegiadas serão indicadas para fazer psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação dos pais que visam à adaptação a uma escola que realiza seus interesses de classe, enquanto que as crianças de classes desfavorecidas recebem laudos que servirão de justificativa para a sua exclusão da escola. A autora critica ainda que os laudos resultantes das avaliações psicológicas tradicionais demonstram várias estereotípias na linguagem utilizada, apresentando as mesmas frases em laudos de diferentes profissionais, chegando a conclusões de que eles tratam, em verdade, de crianças abstratas que sempre possuirão algo de errado.

Os instrumentos psicológicos tradicionalmente utilizados nas avaliações, os testes, focalizam-se em conhecer a aprendizagem escolar da criança ou adolescente a partir de aspectos individuais, não levando em consideração as potencialidades que a ação pedagógica pode oferecer para o/a estudante. Mas esta não é a grande questão. Patto (1997) nos chama a atenção para a necessidade de se criticar a concepção de conhecimento, de ciência, de pessoa e de Psicologia que fundamenta os testes psicológicos.

A partir disso, várias outras críticas são tecidas ao uso de testes, como por exemplo:

a) o fato de os testes serem utilizados para dar um aval científico para formas de

compreensão patologizantes e individualizantes do fenômeno educacional (Souza, 2007); b) a valorização exclusiva das tarefas que a criança realiza na frente do/a profissional, sendo reconhecida apenas a tarefa elegida pelo/a psicólogo/a – o que explicita uma concepção de que as informações trazidas pelos responsáveis ou pela própria criança, a partir de outros contextos em que estão inseridos, não têm valor (Moysés, 2001); c) a utilização de concepções superadas de inteligência que desconsidera o fato de que as tarefas contidas em um teste exigem, em sua maioria, o domínio de conhecimentos adquiridos na escola (Machado, Souza & Sayão, 1997).

Como uma alternativa a esse modelo de avaliação psicológica propõe-se a realização de uma avaliação que se baseie em um olhar crítico do fenômeno educacional e que possa ser útil no sentido de conhecer o modo de funcionamento individual e social das crianças e adolescentes que estão sendo acompanhados pelo/a psicólogo/a escolar, bem como dos contextos institucionais em que estão inseridos. O objetivo dessa proposta de avaliação psicológica é romper com a produção de rótulos, estigmas e exclusão que invariavelmente acontece a partir dos resultados das avaliações psicológicas tradicionais, passando a ser meio de reconhecimento dos elementos que podem imprimir movimento às histórias de fracasso escolar que estão, em geral, totalmente cristalizadas. Dessa forma, a avaliação passa a ter como foco as circunstâncias que envolvem a trajetória de escolarização da criança avaliada e não deve perder de vista todo o processo de produção do encaminhamento que culminará na avaliação psicológica.

Machado, Souza e Sayão (1997) advogam sobre a necessidade de se construir uma avaliação psico-educacional que considere o desenvolvimento do pensamento da criança e que inclua as relações de aprendizagem estabelecidas com os/as professores/as nas escolas. As autoras destacam que durante a avaliação é indispensável buscar conhecer as possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento da criança, ou seja, evidencia-se a necessidade de se construir de um olhar investigativo que mantenha o foco nas

potencialidades dos sujeitos e contextos avaliados. Assim, a partir dessa concepção, rompe-se com a abordagem que tradicionalmente compõe uma avaliação psicológica que é o de busca pela falta e não saber. A esse respeito temos a fala de duas de nossas entrevistadas:

“Nós temos uma proposta de avaliação qualitativa para conseguirmos conhecer as possibilidades da criança e não as falhas, como é o que a escola geralmente faz: ‘essa criança não lê, não escreve...’” (Rachel, docente do serviço 1).

“Discutimos sempre com os estagiários que o objetivo é ver a potencialidade dos alunos, qual é o nível de desenvolvimento proximal, e não analisar somente o que o aluno não consegue fazer [...]” (Cora, docente do serviço 2).

Ademais, Machado, Souza e Sayão (1997) defendem que conhecer o contexto escolar é uma etapa fundamental para a realização de uma avaliação psico-educacional, pois os processos vividos no cotidiano escolar determinam a maneira como a escolarização poderá se desenrolar. Além disso, para estas autoras configura-se como um dos objetivos da avaliação apontar maneiras por meio das quais o contexto escolar pode favorecer o processo de escolarização do aluno. Tal maneira de compreender e executar a avaliação psicológica frente às queixas escolares é coadunada por uma das entrevistadas:

“São avaliações extensas e que não acabam em nenhum diagnóstico. Elas são concluídas da seguinte forma: dizendo o que essa criança precisa nesse momento para potencializar o seu desenvolvimento e descrevendo o que cabe à escola, o que cabe à família...” (Clarice, docente do serviço 3).

Durante a realização da avaliação psicológica é indispensável que se crie parcerias com todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante por meio do qual a avaliação foi iniciada. A esse respeito temos a fala de uma das entrevistadas:

“Então eles nos mandam as crianças e nós começamos a fazer todo trabalho: conversar com a equipe pedagógica para ver qual é a queixa, conversar com os professores, fazer observação em sala de aula, na hora do recreio. Caso seja um aluno de quinta à oitava série, tentamos abranger o maior número de professores para compreendermos a queixa” (Cora, docente do serviço 2).

Machado (1996) defende que a realização de uma avaliação psicológica de crianças ou adolescentes com queixas escolares deve ter como foco os processos que constituem a relação ensinar-aprender, as histórias escolares, a maneira como as classes são formadas, as estratégias de trabalho das quais os/as professores/as se valem, bem como as representações que possuem sobre seus alunos/as e as formas como os/as avaliam. É imprescindível ainda envolver todos os atores sociais que participam das relações instituídas na escola, de modo a acolher as diversas descrições que eles têm sobre a dificuldade apresentada e constituí-los como participantes do processo de compreensão e análise das problemáticas enfrentadas no processo de escolarização.

No entanto, não podemos perder de vista que o que se espera do profissional de Psicologia, em muitas ocasiões, é a realização de uma avaliação psicológica pautada no uso de testes – que são vistos com a única maneira válida e confiável de se conhecer o modo de funcionamento de um sujeito. Essa realidade é vivenciada por uma das participantes dessa pesquisa:

“No nosso Estado só podemos encaminhar uma criança para a sala de recurso a partir da aplicação de um teste formal. Nós nos reunimos esse ano, discutimos sobre isso, mas não existe outra alternativa, para encaminhar para uma sala de recurso tem que aplicar o WISC ou o RAVEN” (Cora, docente do serviço 2).

Concordamos com Patto (1997) que a discussão a respeito do uso dos testes psicológicos é um terreno delicado, pois leva ao questionamento da formação que tem sido oferecida aos/às psicólogos/as (predominantemente técnica e, muitas vezes, acrítica) e também porque esbarra na identidade que historicamente construímos para os/as profissionais de Psicologia (únicos/as autorizados/as à aplicar testes).

Dessa forma, devemos ter clareza que a existência de demandas pela aplicação de testes explicita a apropriação por parte da sociedade dos modos de intervenção que a Psicologia tradicionalmente ofereceu à população tratando-se, portanto, de uma demanda

historicamente construída por nós e ainda não desconstruída. Diante disso, vemo-nos frente à necessidade de consolidarmos a utilização de instrumentos que sejam uma expressão de uma compreensão crítica sobre o processo de escolarização. Nesse contexto, deparamo-nos com a necessidade de divulgarmos a existência de outras possibilidades de se realizar uma avaliação psicológica – deixando explícita a necessidade de constante vigília para que o processo de avaliação não leve à objetificação das pessoas envolvidas. Assim, passa a se constituir como responsabilidade dos/as psicólogos/as a divulgação das alternativas que eles/as podem oferecer para a realização de uma avaliação psicológica de contextos que estejam produzindo histórias de escolarização mal sucedidas, alternativas essas que se baseiam em concepções que levam em conta aspectos sociais, históricos e culturais relacionados ao fenômeno educacional. Além disso, algumas outras perguntas colocam-se como desafios: como afetar os envolvidos no processo da avaliação psicológica a buscarem entender como certa dificuldade está sendo produzida? Como compartilhar os saberes construídos por meio da avaliação psicológica?

Questões de gênero e dificuldades no processo de escolarização

Apesar de ter sido apontada apenas por uma entrevistada, escolhemos discutir nesse trabalho a questão do gênero relacionando-a com as dificuldades no processo de escolarização por entendermos que a ocorrência majoritária de meninos que são encaminhados para o atendimento psicológico devido ao seu insucesso escolar precisa ser alvo de reflexões e análises. Acreditamos que essa temática precisa ser discutida no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional a fim de que se possa favorecer a construção de práticas mais comprometidas socialmente ao se atentar às questões culturais e históricas que perpassam seu fazer.

Um número bem mais expressivo de meninos que são encaminhados para os serviços-escola de Psicologia devido às questões escolares. Esse fenômeno é comentado por uma das entrevistadas:

“O que é possível fazer com a questão do gênero na escola? Nós temos uma escola que é expulsiva para meninos, isso é nítido, [...] 75% das crianças que chegam no nosso serviço são meninos, não é uma pequena maioria, em alguns anos esse proporção chega a 80%. Se você for analisar, nesses distúrbios de aprendizagem inventados, a Dislexia e o TDAH, também é assim” (Ruth, técnica do serviço 4).

A maior presença de meninos em idade escolar nos atendimentos psicológicos do que de meninas foi constatada por pesquisas que buscavam caracterizar a clientela que chega a alguns serviços-escola de Psicologia. A análise realizada por Silveiras (1996) a partir dos dados decorrentes de dezenove trabalhos apontou a prevalência de meninos atendidos nos serviços-escola em detrimento de meninas. O levantamento feito por Souza e Sobral (2007) para identificar o perfil das crianças e adolescentes que procuraram o serviço de Orientação à Queixa Escolar no ano de 2005, apontou que 79% da clientela eram meninos.

Para compreendermos a maior emergência de queixas escolares relacionados aos meninos do que às meninas, é importante partirmos do reconhecimento que as características atribuídas às mulheres e aos homens são construções sociais, culturais e históricas, ou seja, romper com o determinismo biológico. Assim, o conceito de gênero é indispensável para esta discussão. Para Haraway (1995, citado por Louro, 2007) gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta.

Dessa forma, tendo em vista a compreensão de que o gênero é uma categoria entretecida nas relações sociais e, conseqüentemente, imersa nas instituições sociais, reconhecemos que a escola também será atravessada por essas questões.

Isto posto, passaremos a apresentação de alguns trabalhos que tratam sobre o modo como a questão do gênero permeia as relações escolares e faz com que os meninos

passem a ser significativamente mais encaminhados para o atendimento psicológico com queixas relativas à sua escolarização do que as meninas.

Souza e Sobral (2007) destacam o fato de que o contexto escolar é predominantemente coordenado por mulheres de modo que a adaptação dos meninos certamente será diferenciada e talvez mais difícil do que a adaptação das meninas. As autoras citam inclusive a existência de queixas relativas à feminilização dos temas das aulas e dos materiais didáticos.

Carvalho (2004), ao buscar compreender a constituição do fenômeno de produção do fracasso escolar mais acentuado entre meninos, percebeu a necessidade de investigar as interações entre professores/as e alunos/as e o modo como estas interações são atravessadas pelas desigualdades sociais de raça, classe e gênero, assim como pelos critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente pelos/as docentes. A partir disto a autora verificou a predominância de meninos entre os indisciplinados e indicados para frequentarem o reforço escolar, bem como a maior ocorrência de queixas com relação às crianças com renda familiar mais baixa. No trabalho dessa autora colocou-se como pertinente o questionamento de até que ponto a avaliação dos alunos/as está relacionada à fatores de aprendizagem e até que ponto também incorpora elementos relacionados ao comportamento e, dessa forma, faz com que os meninos que não apresentam o comportamento esperado pela escola também passem a ser mal vistos com relação à sua aprendizagem e processo de escolarização de uma forma geral. A autora conclui seu trabalho reconhecendo a força que as concepções de masculinidade e feminilidade externas à escola têm em seu funcionamento, mas destaca que também é preciso considerar que a cultura escolar é uma fonte importante na constituição das identidades de meninos e meninas, bem como na reprodução de estereótipos e discriminações de gênero, raça e classe e que precisa, portanto, ser alvo de reflexões e ações que contribuam para a construção de relações mais igualitárias.

Carvalho em outro trabalho (2003) busca desmistificar as explicações que, em geral, são encontradas no contexto escolar para justificar o pior desempenho escolar dos meninos: a influência do trabalho infantil (inserção no mercado de trabalho); incompatibilidade entre os modelos de masculinidade aprendidos na família e as exigências escolares (as meninas seriam mais bem adaptadas à escola); maior valorização do espaço escolar por parte das meninas que são restringidas por suas famílias de circular em outros espaços de socialização, sendo que os meninos possuem permissão para estar em outros lugares públicos como, por exemplo, as ruas. A autora afirma que nenhuma explicação simples poderá ajudar a compreender essa realidade, sendo necessário, portanto, conhecer os significados, os meandros e nuances para começar a entender os meninos e as meninas e sua inserção no contexto escolar.

Brito (2006), a partir de uma pesquisa com inspiração etnográfica, chama a atenção para o fato de que não são todos os meninos que fracassam na escola, mas que em grande parte tratam-se dos meninos oriundos das classes trabalhadoras. Nesse sentido, esse trabalho também destaca – assim como apresentado por Carvalho (2004) – que para a compreensão desse fenômeno é necessário incluir-se outras categorias de análise, tais como, relações de classe e racial. Por fim, a autora apresenta dentre as conclusões de seu trabalho que tanto meninas quanto meninos podem buscar apresentar no cotidiano da sala de aula uma dose equilibrada de masculinidade e feminilidade, pautada em um comportamento racional, disciplinado, mas também em atitudes ocasionais de questionamento e ruptura. Desse modo, a autora rompe com uma compreensão estática e estereotipada da questão do gênero no interior da escola.

Rosenberg (2001) problematiza que as questões de gênero atravessam o contexto escolar de modo distinto nas diferentes idades da vida e etapas escolares. Reitera que podem ser mais bem percebidas no decorrer das trajetórias escolares do que no que diz

respeito à questão de acesso. A autora destaca que os homens têm levado mais tempo para percorrer o sistema escolar do que as mulheres.

O nosso propósito ao apresentar esses trabalhos é esclarecer que ao nos aproximarmos de uma questão tão complexa como a construção do gênero em nossa sociedade – e ainda buscar relacioná-la ao contexto educacional – não podemos almejar encontrar uma resposta unívoca ou modos totalizantes de explicar tal fenômeno. Ao contrário, entendemos ser de grande relevância conhecer diferentes modos de olhar para a questão a fim de que se possam construir atuações profissionais críticas inspiradas em tais ideias, mas deixando claro que é necessário garantir espaço para se compreender os elementos que são singulares no contexto em que tais atuações irão se inserir.

A questão racial e dificuldades no processo de escolarização

Apesar da questão das diferenças raciais ter sido combatida e duramente criticada no campo do conhecimento científico, a visão racial da nação, que nasceu nos estabelecimentos científicos nos primórdios do Brasil republicano, ainda se mantém vívida no domínio das relações pessoais e das vivências cotidianas. Como indica Schwarcz (1993) a questão racial ainda se apresenta como justificativa das hierarquias sociais e ainda é discutida no bojo das relações interpessoais e os conflitos diários. Ou seja, os paradigmas explicativos pautados em modelos raciais, ainda nos dias de hoje, é um argumento possível no Brasil.

Sabemos que a ideia de raça e seus derivados traz em seu bojo grandes controvérsias e polêmicas no âmbito das ciências sociais, políticas e educacionais (Sarzedas & Yazlle, 2010), no entanto, levando em consideração os objetivos desse trabalho não adentramos nos meandros dessa discussão.

Dessa forma, partindo das questões que pretendemos apontar entendemos que é importante lembrarmos de uma importante ambiguidade existente nas questões étnico-

raciais no Brasil que é o mito da democracia racial. Ou seja, é comum serem veiculadas afirmações que o Brasil é um país em que as diferenças convivem harmoniosamente. No entanto, sabemos que essa falácia consiste, na verdade, em um mecanismo que acaba por ocultar e dificultar o enfrentamento dessa realidade.

Aproximando essa discussão para o contexto escolar percebemos que pouco espaço tem sido destinado para a reflexão sobre as questões raciais – como aponta a pesquisa realizada por Carvalho (2009). Segundo Sarzedas e Yazlle (2010) por mais que se tente ocultar, a questão étnica comparece no interior das escolas de maneira consistente, mas não tem sido alvo de reflexão e crítica.

Nas reuniões de professores/as e espaços de formação a questão racial possui pouca ou nenhuma visibilidade. Como decorrência do não reconhecimento da importância de se discutir sobre essa temática no coletivo escolar a maneira de lidar com essa questão acaba ficando submetida às convicções e valores de cada docente.

No entanto, para Sarzedas e Yazlle (2010) ao negar a ocorrência do racismo tanto na sociedade como no interior das escolas as professoras acabam por autorizar as práticas discriminatórias no cotidiano escolar ao não se atentarem para elas.

Exemplo dessa afirmação é encontrado em um excerto do depoimento de Ruth. Segundo a psicóloga:

“[...] Uma menininha que estava na terceira série, com nove anos, negra, que sabia ler e escrever muito pouco [...] infernizava a sala de aula, não parava quieta [...], o histórico dessa menina mostrava uma menina inteligente, sem qualquer comprometimento intelectual. Mas, era uma menina muito marcada pela discriminação racial e que ficava muito oprimida por esse tipo de humilhação que acontecia na escola [...]. Na escola, os educadores não intervinham nisso, não tinham nem olhado para isso, nem era claramente percebido e quando tinha um problema nesse sentido os professores não acusavam, não davam nenhum indicativo de ter questões dessa ordem implicadas e também não tomavam atitude nenhuma que fosse à raiz da questão que era o racismo” (Ruth, técnica do serviço 4).

É importante apontar ainda que em contextos escolares nos quais é possível um certo espaço de discussão as questões raciais são abordadas, em geral, de forma engessada a partir da afirmação de que as diferenças raciais existem, mas não são importantes, pois todos somos seres humanos (Carvalho, 2009). Tal abordagem da questão por parte das/os professoras/es acaba por oferecer poucas possibilidades para que os conflitos existentes nesse campo possam emergir e ser alvo de uma reflexão crítica por parte dos/as estudantes. Segundo Rouanet (2003, citado por Chnaiderman, 2005) as diferenças não devem ser apenas toleradas – pois isso implicaria na construção de um sistema baseado em guetos – mas, as diferenças devem conviver e dialogar entre si.

Em relato de sua pesquisa Carvalho (2009) identifica que há entre as crianças encaminhadas para o reforço uma maior incidência das que são classificadas pela professora como negras e que há, entre os/as elogiados/as, uma maior proporção de alunos/as percebidos/as como brancos/as. Nessa pesquisa a autora encontrou dados que reforçam a hipótese de que a heteroclassificação quanto ao pertencimento racial é influenciada por questões escolares, ou seja, alunos/as com melhor desempenho escolar ou pessoas com maior nível de escolarização tendem a ser classificadas por outras pessoas como brancas. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2009) também discutem em seu trabalho as relações evidenciadas nas estatísticas nacionais entre a cor da pele e o fracasso escolar, ou seja, nesse país os negros são alvos majoritários do fracasso/exclusão escolar.

Estando ciente do ocultamento que acontece frente aos preconceitos raciais sofridos no interior das escolas a/o profissional de Psicologia, em trabalho com gestores, docentes, familiares ou estudantes, precisa estar atenta/o à essa questão de modo que possa atuar no sentido de favorecer a construção espaços em que essas questões possam emergir, sendo alvo de reflexão, debate e enfrentamento.

A Educação medicalizada

Apropriar-se das discussões a respeito da medicalização da Educação é fundamental para qualquer profissional que atue nessa seara. Trata-se de um tema polêmico e complexo que está adquirindo cada vez mais visibilidade nos meios de comunicação e em diversos contextos sociais. Palavras como Dislexia e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ganharam popularidade e circulam não só em espaços acadêmicos e educacionais, como também nos mais variados âmbitos da sociedade. Uma expressão concreta da repercussão dessa temática é o fato de que muitas casas legislativas brasileiras possuem propostas de lei que versam sobre essa questão. Em geral, tais proposições não problematizam a existência desses supostos transtornos e visam criar serviços para o diagnóstico e tratamento dessas pretensas doenças (Pasqualini, Souza & Lima, 2011).

A necessidade de refletirmos sobre essa temática também é referendada pelo aumento vertiginoso do uso de metilfenidato no Brasil. Essa substância é utilizada para tratamento de casos de TDAH e teve seu consumo aumentado de 71 mil caixas nos anos 2000 para o número de 1.147.000 caixas em 2008 (Moysés & Collares, 2010). O aumento expressivo do uso desse medicamento nos convoca a problematizar nossa compreensão sobre as explicações para o não-aprender-na-escola.

Ruth, em seu depoimento, toca nessa questão:

“Um outro desafio que eu acho que temos é esse avanço a galope da medicalização. Esse ano eu estou estarecida com a proporção de crianças que vêm com histórias de estarem sendo dopadas há anos, de estarem com diagnóstico de dislexia, de hiperatividade, portadora de déficit, passando por neurologistas, passando por psiquiatras. Existe uma proporção cada vez maior” (Ruth, técnica do serviço 4).

A depoente refere-se nesse excerto ao argumento que explica, por meio de questões médicas, individuais e biológicas, as dificuldades no processo de escolarização. Essa compreensão é conceituada pelos autores que a criticam como medicalização. Segundo Collares e Moysés (1994):

O termo **medicalização** (grifo das autoras) refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (p. 25).

Tal maneira de entender e justificar a produção do fracasso escolar não é descolada de uma determinada visão de mundo, ao contrário. Esses argumentos encontram-se ancorados na ideia de que os indivíduos seriam os grandes responsáveis por seu destino, por sua condição de vida e por sua inserção na sociedade e que as circunstâncias sociais, políticas, econômicas, históricas possuiriam influência mínima sobre a vida das pessoas (Collares & Moysés, 1994). Ainda segundo as mesmas autoras: “a biologização da sociedade só consegue se difundir tão rapidamente, e ser tão facilmente aceita, por trazerem em si a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem” (p. 26). Além disso, tais concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem também estão atreladas a certas “concepções de infância, de educação infantil, de cuidados e tratamentos das crianças com problemas de conduta escolar” (Boarini & Borges, 2009, p. 11).

A importância de se problematizar as explicações que atribuem a fatores externos à escola e ao seu funcionamento institucional e estrutural e às políticas públicas educacionais as causas para as dificuldades nos processos de escolarização é apontada no documento sobre os Encaminhamentos do Seminário Nacional do Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia (CFP, 2009). Segundo o texto é necessário que se promovam debates que propiciem o conhecimento e reflexão aos/às educadores/as sobre as polêmicas que envolvem a Dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH). O texto apresenta ainda a importância de que a Psicologia possa denunciar e discutir a respeito do crescimento da medicalização das dificuldades escolares para que seus/suas profissionais não atuem como agentes que fortaleçam a disseminação dessa forma de compreender a Educação.

Importantes espaços acadêmicos a nível nacional e internacional têm se debruçado na discussão sobre a medicalização. Como exemplo disso podemos citar: o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, os Seminários Internacionais “A Educação Medicalizadas: Dislexia, TDAH e Outros Supostos Transtornos” (2010 e 2011) e os Simpósios Internacionais sobre Patologización de la infancia, em Buenos Aires (AR) (2011).

Uma apropriação das discussões sobre esse tema explicita que se trata de um campo complexo de luta, como dissemos anteriormente. As posições divergentes que envolvem esse debate têm, em muitos momentos, assumido posturas de certo modo demasiadamente acirradas. No entanto, entendemos que a controvérsia que circunscreve essa problemática não pode ocultar o sofrimento real que estudantes e seus familiares vivenciam diante das dificuldades encontradas durante o processo de escolarização. Dessa forma, ressaltamos que a questão central nesse debate deve ser o esclarecimento sobre as explicações hoje defendidas pela Psicologia Escolar e Educacional e que consideram a complexidade dos aspectos que envolvem o processo de escolarização, destacando dimensões que constituem muitas das dificuldades presentes na escola ainda hoje, que no âmbito das políticas públicas, na dimensão pedagógica, relacional e institucional (Souza, 2010).

A construção de um novo modelo de escola

A concepção por meio da qual se entende as dificuldades no processo de escolarização como um efeito de fatores sociais, históricos e culturais traz em seu bojo reflexões e questionamentos sobre a estrutura da escola que temos em nossa sociedade. Em decorrência disso busca-se construir novos modelos para a instituição escolar. Nesse sentido, surgem propostas de escolas com outra organização do tempo e espaço. Escolas

que refletem sobre o lugar do conhecimento científico e sobre a necessidade de que esse seja realmente apropriado de forma crítica e autônoma por parte dos/as estudantes. Escolas que problematizam a seriação e a burocratização do ensino. Escolas que se pretendem verdadeiros espaços de humanização e conscientização. Escolas em que a disciplinarização, o controle e a punição não são a tônica maior do cotidiano escolar. Escolas em que se buscam o respeito genuíno e a convivência com as diferentes formas possíveis de ser e estar na instituição. Escolas que almejam um manejo democrático da gestão, dos conflitos e desafios que constituem o cotidiano dessa instituição.

Todas essas propostas partem da constatação de que a atual estrutura escolar exclui, aprisiona, humilha e adocece. Seja da parte dos/as profissionais da educação ou dos/as estudantes diversas são as expressões de esgotamento frente ao cotidiano massacrante de nossas escolas. Adélia comenta que em seu trabalho junto aos/as professores/as é recorrente entrar em contato com histórias de afastamento por problemas de saúde:

“Durante todo tempo que estiveram comigo não era incomum o grupo falar que o motivo da falta de alguma professora era licença saúde ou mesmo porque a professora não estava mais aguentando e precisou se afastar um tempo” (Adélia, serviço 4).

Diante da análise dos efeitos produzidos pela estrutura escolar tradicional nas pessoas que a frequentam Ruth apresenta certo desânimo:

“Eu me sinto fazendo um trabalho para ajudar as pessoas a poderem enlouquecer um pouco menos e pensando uma perspectiva de mudar, mas não sei adianta muito, estou muito desanimada, acho que enquanto não houver um projeto de mudança radical, sinto que eu estou jogando energia fora nesse trabalho. No máximo ajudando as pessoas pirarem um pouco menos, conseguir alguns momentos de pensamento, enfim, eu tenho pensando muito por onde é possível e qual é o objetivo de um trabalho de Psicologia Escolar na escola hoje. Eu acho que eu tenho mais perguntas do que respostas” (Ruth, técnica do serviço 4).

Para enfrentar essa realidade a profissional fala sobre as experiências escolares que buscam romper com o modelo tradicional de escola vigente:

“De tudo que eu vejo na escola, quando os professores contam que a classe fica mais tranquila, é quando fazem uma aula diferente, quando trabalham em grupo, quando dão oportunidade dos alunos serem mais participativos, de falarem dos interesses deles, quando eles relacionam as disciplinas às coisas que são de interesses dos alunos, quando trabalham em grupos, quer dizer, os próprios professores percebem, tem esse registro que os momentos que eles se dão bem com os alunos, que eles conseguem sucesso com os alunos, são os momentos em que eles partem para práticas radicalmente diferentes das práticas que são as predominantes” (Ruth, técnica do serviço 4).

“Eu estou muito preocupada porque parece que eu estou assistindo um processo de deterioração que a única coisa que, atualmente, me anima é que eu tenho descoberto que surgiu e está se expandindo uma perspectiva de transformação radical da escola porque eu não acredito mais em soluções para ‘essa’ escola que a gente tem” (Ruth, técnica do serviço 4).

Nesse contexto, podemos encontrar exemplos de experiências em território nacional e internacional que propõem outras formas de organização escolar. As escolas da região de Reggio Emilia na Itália, a Escola da Ponte em Portugal, Summerhill na Inglaterra e algumas experiências brasileiras como a Escola Estadual Amorim Lima no Brasil, o CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) do Campo Limpo, Escola Nacional Florestan Fernandes e as creches mantidas pela Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo. Certamente essas propostas possuem seus desafios e limites, são projetos em construção, experimentação. Além disso, não podemos perder de vista que são instituições que buscam atuar nas brechas encontradas em meio a uma organização social que promove a desigualdade e a exclusão. No entanto, essas experiências podem apontar caminhos de mudanças possíveis, caminhos esses que por serem traçados por uma coletividade têm alcançado avanços importantes no processo de construção de trajetórias escolares bem sucedidas não apenas no ponto de vista da apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado, mas também do ponto de vista da formação humana conquistada.

Nesse sentido, entendemos que é de extrema importância que o campo da Psicologia Escolar e Educacional incorpore em sua pauta discussões e reflexões sobre qual escola desejamos construir e sobre como essa área de conhecimento pode colaborar nessa empreitada.

A reflexão sobre novos modelos de escola encerra nossa discussão a respeito das temáticas contemporâneas abordadas pelas depoentes em suas entrevistas. A seguir abordaremos os limites, possibilidades e desafios identificados pelas psicólogas em sua prática profissional.

Limites, possibilidades e desafios da atuação profissional

Nesse momento iremos refletir sobre a forma que as entrevistadas avaliam suas práticas interventivas. Assim, discutiremos sobre as dificuldades, avanços e desafios que as profissionais identificam no tocante à sua atuação.

Começaremos apresentando os avanços relatados pelas depoentes. Ruth identifica que um importante avanço por ela conquistado foi a possibilidade de aprender a desenvolver práticas mais voltadas para a dinâmica institucional das escolas. Em suas palavras:

“Eu acho que eu fui aos poucos conseguindo criar, inventar maneiras de pensar institucionalmente, de fazer algumas intervenções junto aos professores, de conseguir criar algumas pequenas práticas” (Ruth, técnica do serviço 4).

Ruth também relata como um efeito positivo de sua atuação a avaliação de que mudanças significativas têm podido ser alcançadas nas histórias junto as quais intervém:

“Não que seja tudo maravilhoso, que tudo dê certo, não é isso, mas temos feito follow-up de nossas práticas e temos percebido que, na maioria dos casos, consegue-se uma mudança significativa para melhor na trajetória escolar das crianças atendidas, sem ser uma prática adaptativa, sem enquadrar a criança para que ela faça tudo que a

escola quer, mas intervindo nos ambientes para que eles sejam mais propícios para o desenvolvimento dessas crianças” (Ruth, técnica do serviço 4).

Esses excertos extraídos do depoimento de Ruth explicitam os passos que a profissional pôde construir no sentido de propor formas de intervir junto aos processos de escolarização que levam em conta todas as discussões e críticas que a Psicologia Escolar e Educacional tem feito em seu interior e que, dessa forma, tem como preocupação contribuir para transformações concretas nos processos de escolarização.

No que tange às dificuldades identificadas pelas profissionais no caminho de consolidação desse campo de atuação encontramos o relato de Adélia que discorre sobre os desafios que encontrou para intervir junto a um grupo que lhe apresentou demandas junto as quais ela ainda não tinha tido a possibilidade de trabalhar:

“Sentimos dificuldade de construir um método, de inventar, adaptar. Alguns grupos nos surpreenderam porque exigiram respostas que não estavam prontas [...] Foi muito instigante correr atrás de leitura, de conversas com outros profissionais, no sentido de obter respostas metodológicas para dar conta de uma situação que não está prevista, cada grupo traz uma demanda e de um jeito diferente” (Adélia, serviço 4).

Um importante aspecto abordado na fala dessa profissional é a necessidade de se obter clareza e intencionalidade frente aos caminhos metodológicos que se pretende percorrer em uma intervenção psicológica. Analisamos que esse é um dos mais relevantes passos que os/as profissionais precisam dar no sentido de consolidar uma atuação profissional que possa realmente colaborar para a transformação do contexto em que trabalha.

A experiência profissional das depoentes revela a necessidade de a Psicologia se apoderar das propostas de intervenção que pode oferecer à Educação. É necessário sabermos o que temos a dizer e o que podemos proporcionar. Não basta que saibamos apenas reproduzir críticas a respeito do que já se operou no interior da Psicologia Escolar e Educacional. Adélia faz ponderações a esse respeito nos trechos a seguir:

“[...] Nós precisamos ter mais respostas e não apenas empreender batalhas e lutas contra pessoas que fazem intervenções de uma maneira que nós não concordamos. O que nós precisamos é de ter propostas, precisamos ter uma maneira concreta de intervenção que diga: ‘por aqui chega-se nisso, por aqui chega-se naquilo’. Precisamos discutir, dar horizontes para a atuação, não apenas realizar uma crítica, uma condenação de práticas que consideramos ultrapassadas e superadas. Eu vejo que, às vezes, há certas críticas que ainda não tem sustentação e cabe a nós construir isso. Eu acho que isso já está de bom tamanho, tomar isso como desafio, tomar coletivamente isso como um desafio” (Adélia, técnica do serviço 4).

“Às vezes me incomoda palavras de ordem que são ditas, são repetidas, são bandeiras de luta importantes, mas que têm pouca consistência. Precisamos aprofundar teoricamente para sustentar essas palavras de ordem não apenas como bandeiras, mas para saber o que fazer de fato com crianças que demonstram muita dificuldade em seu processo de aprendizagem. Não tem resposta simples e única para isso. É uma questão complexa. Não patologizar, perfeito! Boa parte da Psicologia crítica concorda que não é para patologizar, não é para medicalizar. Mas, e na intervenção? A área tem muito mais clareza do que não pode e não deve fazer, o que de fato podemos e devemos fazer. Penso que ainda é um desafio a ser percorrido” (Adélia, técnica do serviço 4).

Outra questão pertinente ao campo da atuação que se coloca como um desafio é a apropriação das especificidades da Psicologia no contexto educacional, bem como a clareza, por parte dos/as psicólogos/as, a respeito das *contribuições que o saber psicológico pode disponibilizar para Educação*. Em excertos retirados do depoimento de Clarice e de Adélia vislumbramos reflexões à esse respeito:

“[...] essa é minha meta: estudar o papel da escolarização no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como tudo que se implica com a mediações do professor, do próprio psicólogo, das famílias” (Clarice, docente do serviço 3).

“[...] Eu acho que principal é sermos capazes de contribuir para que a escola cumpra sua função social. Então você tem que fazer toda uma análise crítica de como isso acontece e você também tem que ter instrumentos teóricos que possam ajudar a escola a repensar seu trabalho” (Clarice, docente do serviço 3).

“[...] aprendi que para construir uma atuação psicológica de qualidade na intervenção educativa nós precisamos nos perceber como diferenciado dela, não podemos entrar e assumir a missão, a tarefa e se perder. Eu digo isso porque é muito fácil nós nos perdermos em uma instituição educativa, perder no sentido de não ter o foco e a clareza da nossa singularidade. Uma instituição educativa é um universo complexo,

rico, sedutor [...] é muito fácil nós tentarmos trabalhar na fratura do pedagógico, professor que quer ensinar e não consegue, os alunos que tentam aprender e não conseguem, então vamos entrar aí no sentido de tentar intervir nessa relação para ajudar, para melhorar. Eu não sei se nossa potência está aí, não tenho uma definição precisa, mas eu sei que nós não podemos perder essa diferenciação do foco, a Psicologia é uma outra área do conhecimento, que trabalha mais com a singularidade e acho que a Pedagogia trabalha com o grupo, trabalha com a norma” (Adélia, serviço 4).

Cecília também reflete sobre as especificidades do saber psicológico e sobre uma certa indefinição por parte dos/as profissionais do lugar que seu conhecimento ocupa no âmbito da Educação. A depoente analisa que essa imprecisão parece ser efeito de uma leitura reducionista de uma concepção crítica de atuação:

“Uma certa compreensão da concepção crítica culminou na ideia de que era necessário se romper com a crença de que nós (Psicologia) sabemos e o outro não sabe. Mas, em algumas dessas leituras acabou ficando de fora o fato de que nós sabemos coisas diferentes dos outros [...]. Parece-me que a nossa capacidade de refletir sobre a forma como as relações tão funcionando e o que estas relações têm estabelecido, ficou de fora. Em decorrência disso cria-se uma massificação de uma postura crítica, uma massificação no sentido de que não se entra na discussão sobre a singularidade dessas produções” (Cecília, técnica do serviço 4).

Nesse caminho de construção de novas possibilidades de estar no interior da Educação a Psicologia encontra ainda como desafio avançar no sentido de superar as marcas que a própria área imprimiu em sua prática profissional durante o processo de busca por atuações mais críticas. Cecília, em sua entrevista, traz reflexões nevrálgicas a esse respeito. Em sua análise:

“[...] É preocupante quando se vê um grande número de psicólogos irritados com a demanda de encaminhamento de crianças. Eu acho que é preocupante e injusto, porque os profissionais da escola não fazem isto por uma postura individual, mas sim por uma formação, mesmo que equivocada, a meu ver. Além disso, trata-se de uma demanda que é constituída socialmente. Assim, se a demanda vem dessa forma é porque os professores não estão preparados para que venham de outra forma. Se a demanda vem dessa forma é porque o campo social estabelece assim, inclusive porque é o que a Psicologia normalmente oferece esse atendimento” (Cecília, técnica do serviço 4).

“[...] Eu diria que hoje nós temos esse desafio que é construir uma postura que critica a individualização e que entende esse processo de individualização. No entanto, muitas vezes tem-se agido da seguinte forma: vocês não devem individualizar. E assim

o especialista se mantém em um ponto de vista privilegiado que a partir de seus estudos diz o que falta ao outro e em que seu ponto de vista é equivocado. E nesse sentido cria-se uma contradição: porque o ponto de vista do outro é equivocado, não é histórico, o do especialista é histórico? Não é à toa que muitos psicólogos continuam interpretando que a escola está resistente ao trabalho” (Cecília, técnica do serviço 4).

Os excertos apresentados nessa discussão apontam os passos que foram dados na direção de uma prática interventiva que favoreça o desenrolar das transformações possíveis no campo educacional. E, além disso, apontam nortes que precisam ser buscados para que esse caminho, construído de forma não-linear, possa ter suas continuidades.

A título de conclusão

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

“A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para a frente”.

Jostein Gaarder¹⁴

Com o objetivo de conhecer a constituição de propostas formativas em Psicologia para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos serviços-escola de Psicologia, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional, realizamos entrevistas com seis profissionais, professoras e técnicas, que atuam em instituições públicas que são referência na formação profissional, construção de modalidades de intervenção e publicação de textos científicos nessa área. A análise das entrevistas apontou três eixos temáticos sob os quais abarcamos as reflexões trazidas pelas depoentes. Os temas dizem respeito ao *serviço-escola* de Psicologia, a *formação* e a *atuação* em Psicologia Escolar e Educacional.

A partir da revisão da literatura da área, bem como por meio da análise e discussão dos dados emergiram ideias que apontam que a construção e consolidação de uma área de conhecimento e atuação pressupõem um exercício contínuo de crítica e revisão de seus pressupostos teórico-metodológicos.

Dessa forma, gostaríamos de concluir esse trabalho destacando que a área da Psicologia Escolar e Educacional, com o intuito de aprimorar as modalidades de atuação que vêm oferecendo à população brasileira, precisa manter um movimento de constante reflexão, transformação e até subversão de respostas que antes lhe pareciam suficientes e satisfatórias a fim de que possa construir formas significativas de intervenção frente aos problemas cruciais da nossa Educação.

¹⁴ Gaarder, J. (1997). *Ei! Tem alguém aí?* São Paulo: Companhia das Letras.

Algumas questões consolidadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional ganharam importante espaço em nossa discussão, tais como: a necessidade de articulação entre teoria e prática e entre formação e atuação profissional.

Nossas reflexões nos apontaram para a relevância de continuarmos lutando para a superação da cisão entre teoria e prática que passou a caracterizar a Psicologia principalmente após sua profissionalização. Mello (1975) ressalta que a proposta legislativa que regularizou a profissão de psicólogo/a no Brasil acabou por nos trazer essa marca. Vimos que nos primórdios do encontro entre Psicologia e Educação o caráter teórico-prático era marcante, mas como acabamos de dizer, no decorrer da história da Psicologia no Brasil teoria e prática foram se distanciando. Novaes (1992, citado por Neves, 2007) discute em seu trabalho que a falta de articulação entre a teoria e a prática na formação em Psicologia leva a dificuldades de se desdobrarem questões teóricas para instrumentalizar a prática profissional. Assim, entendemos que o trabalho desenvolvido pelas participantes dessa pesquisa pode ser visto como uma manifestação da busca pela articulação entre teoria e prática, pois se tratam de profissionais que estão envolvidas com o ensino e o desenvolvimento de teoria, mas também estão vinculadas à realização de trabalhos práticos, ou seja, propostas de intervenção no campo educacional. Acreditamos que essa articulação entre teoria e prática é indispensável para que possamos avançar na consolidação de modalidades de atuação pautadas em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional – que contribua para a emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, bem como para a melhoria efetiva da qualidade do ensino público brasileiro. Além disso, destacamos que o trabalho das depoentes que pudemos conhecer por meio dessa investigação explicita que a solidez teórica sustenta práticas mais consistentes. Ou seja, por meio de nosso trabalho percebemos que a construção de uma práxis¹⁵ transformadora por

¹⁵ “A expressão práxis, refere-se, em geral, à ação, à atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo.” (Bottomore, 2001, p. 292).

parte das entrevistadas possui como sustentáculo articulações teórico-práticas que essas profissionais buscam desenvolver em seu fazer profissional.

Outra articulação indispensável no caminho de consolidação de práticas psicológicas mais coerentes com as necessidades da educação brasileira se dá entre a formação e a atuação profissional. Em nosso trabalho, com vistas a oferecer melhor visibilidade para as reflexões realizadas por nossas entrevistadas, optamos por apresentar separadamente aspectos relativos à formação e atuação em Psicologia. No entanto, entendemos como indissociáveis essas questões. Um argumento que respalda essa afirmação é o próprio percurso de desenvolvimento desse estudo que teve como objetivo principal discutir a atuação profissional, mas que também acabou oferecendo grande visibilidade para a questão da formação. Entendemos que a formação deve sempre ter como referência os desafios que a atuação profissional tem diante de si, da mesma forma que as complexas exigências postas pela atuação devem procurar respaldo na formação inicial e continuada dos/as profissionais. Essa reflexão é de suma relevância, pois como aponta Novaes (1992, citado por Neves, 2007) o processo de inserção nas instituições educativas por parte do/a psicólogo/a escolar enfrenta graves problemas advindos, sobretudo, da desvinculação existente entre a formação acadêmica e a realidade educacional brasileira.

No que tange às indagações, perguntas e reflexões que a área da Psicologia Escolar e Educacional têm se feito, com vistas a avançar na consolidação de práticas mais aliadas a concepção crítica de atuação, gostaríamos de destacar uma questão que foi motivadora para o desenvolvimento desse estudo: feita a denúncia às práticas tradicionalmente oferecidas pelos psicólogos escolares, o que a Psicologia Escolar e Educacional baseada na perspectiva intitulada crítica tem anunciado para contribuir na transformação efetiva da Educação? Dessa forma, entendemos como indispensável iniciativas que visem publicizar os trabalhos que têm como foco contribuir para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e

Educacional. E é a esse esforço que esse trabalho busca se alinhar, pois entendemos que a construção de dados empíricos a partir das experimentações que têm sido realizadas no âmbito dos serviços-escola de Psicologia pode respaldar a defesa de quais intervenções são mais interessantes de serem desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Quais intervenções estão mais alinhadas com as discussões recentes dessa área de conhecimento? Como formar profissionais para que tenham as competências necessárias para o desenvolvimento dessas ações? Esses são alguns questionamentos que emergem a partir desse estudo.

Gostaríamos de destacar ainda que a partir desse trabalho defendemos a necessidade de se constituírem mais espaços de divulgação e troca entre os profissionais que estão cotidianamente trabalhando na construção de intervenções no campo educativo. Acreditamos que espaços de discussão, debates e fóruns podem se constituir como uma importante força no sentido de consolidar práticas psicológicas mais próximas de uma perspectiva crítica de atuação. Entendemos que a consolidação desses espaços de discussão entre profissionais deve se dar tanto no âmbito micro (que pode ser definido com fóruns dentro dos próprios serviços-escola de Psicologia ou outros contextos em que os/as profissionais atuam) quanto a nível macro (a partir do construção de novos espaços de debate e reflexão ou por meio da apropriação por parte dos/as psicólogos/as de espaços construídos como, por exemplo, o Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional promovido pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; a Mostra Estadual de Práticas de Psicologia em Educação e o Encontro de Psicólogos da Área da Educação promovidos pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; o Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional, promovido pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia; entre outros).

Como apontado anteriormente, nossas análises mostram que além de socializar os trabalhos desenvolvidos no campo da Psicologia Escolar e Educacional é de grande

importância realizarmos constantes revisões de suas concepções e práticas. Para exemplificar a pertinência dessa ação temos uma reflexão feita por Cecília durante sua entrevista a respeito do termo “queixa escolar”. Esse conceito foi proposto a fim de explicitar uma compreensão não individualizante e não patologizante dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento. No entanto, ele tem sido utilizado como mais um rótulo para crianças que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. Nas palavras da entrevistada:

“[...] uma discussão que eu gostaria de trazer é a necessidade de termos o seguinte cuidado: já tivemos criança com distúrbio, criança especial, criança com necessidades educacionais especiais, criança de inclusão e agora nós temos também, a criança com queixa. Nós temos ouvido coisas como: ‘Eu estou atendendo duas histórias de queixa escolar’” (Cecília, técnica do serviço 4).

Nesse sentido, a dimensão que emerge dessas reflexões é a necessidade de uma luta constante por parte dos/as profissionais que atuam na Educação pelo não aprisionamento e rotulação das formas de ser e estar das pessoas, estudantes e profissionais, que habitam as instituições educativas.

Outra questão importante a ser destacada é a importância de que os/as psicólogos/as escolares se apropriem mais das discussões pertinentes à sua inserção junto a equipes multiprofissionais que atuam na Educação. A consolidação de trabalhos junto a outras especialidades é um desafio importante a ser pensado e para o qual precisamos construir estratégias e intervenções efetivas. Para colaborar no trabalho de uma equipe multiprofissional é indispensável que o/a psicólogo/a tenha clareza das suas especificidades e que tenha possibilidades de dialogar e somar a partir das especificidades das demais áreas do conhecimento. A importância do trabalho multiprofissional é citado no documento que fala sobre os encaminhamentos do Seminário Nacional do Ano da Educação (CFP, 2009): “Estudar e discutir metodologias de trabalho multidisciplinares nos contextos educacionais, produzindo referências sobre essa prática” (Encaminhamento ano

da educação). Esse tema também é abordado por Adélia em seu depoimento. A profissional relata as dificuldades que experimentou para compreender o que em seu trabalho a caracterizava como uma profissional de Psicologia tendo em vista sua inserção em uma equipe multiprofissional:

“...foi meu primeiro trabalho em uma instituição educativa, trabalhava muito, ficava muito cansada, trabalhava oito, nove horas por dia, chegava ao final do dia me perguntava: “Isso que eu estou fazendo é para psicólogo fazer? Qualquer outro profissional faria? Por ser psicóloga, o tenho que fazer de diferente de um assistente social e pedagogo?” (Adélia, técnica do serviço 4).

Essa reflexão é uma questão especialmente importante para a Psicologia Escolar e Educacional, pois cada vez mais os/as profissionais estão sendo convocados a atuar em equipes que também contam com outros especialistas.

É necessário lembrar que a atuação baseada na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional está em processo de construção e consolidação. Como explicita o título construído para esse trabalho, entendemos que “o caminho se faz ao caminhar” e, para tanto, é indispensável não perdermos de vista a dimensão histórica do desenvolvimento da ciência psicológica, bem como os novos desafios que estão sendo postos para a área. Dessa forma, é preciso olhar para trás, entender nossas raízes, os compromissos assumidos, as críticas realizadas, as reformulações consequentes e os avanços conquistados, afim de que tenhamos clareza dos passos dados, para que, a partir disso, tenhamos subsídios para vislumbrar o percurso a ser desbravado.

Esse exercício coletivo de análise das práticas psicológicas oferecidas à população brasileira se respalda na pergunta que há algumas décadas a área da Psicologia Escolar e Educacional vem se fazendo: “a que interesses nossas intervenções têm servido?” Tal questionamento é indispensável para que não percamos de vista a necessidade de se consolidar atuações que primem pela autonomia, desenvolvimento da consciência crítica, emancipação dos cidadãos, acompanhadas de mudanças concretas na realidade

educacional. Dessa forma, entendemos que é necessário que a área construa *oportunidades* de transformação. A nossa escolha pelo uso da palavra oportunidade nesse contexto não é fortuita. Oportunidade quer dizer “ir de um porto a porto”. Assim, entendemos que o uso da palavra oportunidade imprime a ideia de movimento, de mudança, de crescimento.

Nossa breve incursão sobre a história, as dificuldades, as possibilidades e os avanços construídos pela Psicologia Escolar e Educacional revela as tensões constituintes dessa área de conhecimento e busca explicitar alguns novos rumos possíveis e vislumbrados para esse campo de atuação. No interior dessa discussão é sempre importante ainda mantermos vivo o questionamento a respeito de quais mudanças são possíveis nesse contexto.

Por fim, gostaríamos de sublinhar a necessidade de que se desenvolvam mais pesquisas a fim de conhecer *como* têm sido desenvolvidas as modalidades de intervenção no campo da Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma perspectiva crítica. Entendemos que precisamos avançar na compreensão dos efeitos que essas práticas têm surtido tanto para a população atendida como para os/as estudantes são formados/as a partir dessa perspectiva de atuação. A nosso ver, investigações que visem desvelar os meandros das práticas psicológicas no âmbito educacional têm muitas contribuições a oferecer para o avanço das discussões nessa seara.

Referências

REFERÊNCIAS

- ABEP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2009). *Construção de acordos sobre a aplicação das diretrizes curriculares para os cursos de psicologia no país*. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/diretrizes.aspx>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2011.
- Abramowicz, A., Rodrigues, T. C. & Cruz, A. C. J. da. (2009). Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”. In.: M. Arroyo & A. Abramowicz (orgs.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. São Paulo: Papirus.
- Amorim, A. K. P. de & Souza, M. P. R. de. (2000). *Formação em Psicologia e Queixa Escolar: um estudo de caso*. Relatório final de iniciação científica FAPESP. Não-publicado.
- Ancona-Lopez, M. (1983a). Características da clientela de clínicas-escola de psicologia de São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v.1, n.35, p.78-92.
- Ancona-Lopez, M. (1983b). Considerações sobre o atendimento oferecido por clínicas-escola de Psicologia. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. v.39, n.2, p. 123-135.
- Andrade e Silva, P. S. de. (2009). *Memórias de formação do curso de Psicologia: elementos para uma análise crítica*. Campinas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- André, M. E. D. A. de. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. (45). p. 66-71.
- Antunes, M. A. M. (1998). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: UNIMARCO e EDUC.
- Antunes, M. A. M. (2000). Psicologia e Educação no Brasil: uma perspectiva histórica. In.: Miranda, M. G. de (Org.). *Psicologia: análise e crítica da prática educacional - Anuário 2000*. Caxambu, ANPEd.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In.: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 6, n. 11. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 outubro de 2010.
- Assunção, M. M. S. (2007). Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as) –(1920-1960). *Temas em Psicologia*, vol. 15, nº. 1, p. 69-84.
- Bakhtin, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Barreto, A. (1992). Ulisses Pernambucano, educador. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 12, n. 1. Brasília.
- Beatón, G. A. (2003). El método científico en el enfoque histórico cultural. *Cadernos de pós-graduação*, v. 2.
- Beatón, G. A. (2005). *La persona en lo histórico cultural*. São Paulo: Linear B.
- Becker, H. (1999). Sobre metodologia. In.: Becker, H. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Boarini, M. L. & Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora*. Maringá: Eduem.
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17, nº 2, 37-42.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos psicológicos*, Natal, v.4, n.2.
- Bock, A. M. B. A. (2002). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In.: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez.
- Boeckel, M. G., Krug, J. S., Lahm, C. R., Ritter, F., Fontoura, L. O. & Sohne, L. C. (2010). O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de Psicologia. *Psicologia: Ensino e Formação*. 1(1): 41-51.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Bosi, E. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. (Coord.). (1999). *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Braga, S. G. (2011). *Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brasil. *Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1962_4119.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2008.
- Brasil. *Decreto nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964*. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/decreto_1964_53464.pdf.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Decreto nº 87.497 de 18 de Agosto de 1982*. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/IIIENE/decreto87497.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2009.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília-DF, 2004.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Brasília-DF, 2011.

Brasil. *Lei nº 11.788 – de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2008/11788.htm>.

Brito, R. dos S. (2006). Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 129-149.

Bueno, M. T. B., Morais, M. L. S. & Urbinatti, A. M. I. (2001). Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: M. L. S. Morais & B. P. Souza. *Saúde e Educação: muito prazer!* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estud. Psicol.(Natal)* v. 6, n. 2.

Campezatto, P. V. M. & Nunes, M. L. T. (2007). Atendimento em clínicas-escola de psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. vol.24, n.3, pp. 363-374.

Campezatto, P. V. M. & Nunes, M. L. T. (2007). Caracterização da clientela das clínicas-escola de cursos de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. vol.20, n.3, pp. 376-388.

Campos, R. H. de F. (1989). A função social do psicólogo revisitada. *Revista da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social*. Ano 5, n. 8.

Campos, R. H. de F. (Org.). (2001). *Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Carvalho, M. P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193.

Carvalho, M. P. de (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121.

- Carvalho, M. P. de (2009). *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus.
- Chammas, D. (2009). *Triagem estendida: um modo de recepção de clientes em uma clínica-escola de Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Chauí, M. (2007). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez.
- Chnaiderman, M. (2005). Minorias, discriminação étnica, preconceito, miséria... Da tragédia cotidiana a uma ética da alteridade. In.: A. Abramowicz & V. R. Silvério. (orgs). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola*. São Paulo: Papirus.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Idéias*. n. 23. São Paulo: FDE. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em: outubro de 2011.
- Collares, C. & Moysés, M. A. (1997). Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Revista Psicologia*. São Paulo – IP – USP, v.8, n.1.
- CFP, Conselho Federal de Psicologia (2009). *Encaminhamentos do Seminário Nacional do Ano da Educação*. Disponível em: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/Encaminhamentos_para_site.pdf. Acesso em 06 de outubro de 2010.
- CRP, Conselho Regional de Psicologia (2010). *Recomendações aos Serviços-escola de Psicologia do Estado de São Paulo: compromisso ético para a formação de psicólogos*.
- Corazza, S. M. (2007). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: M. V. Costa. *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Cury, V. E. & Szymanski, H. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, v.9, n. 2.
- Davini, J. (2003). *Um espaço singular para o psicólogo: grupos de formação de educadores orientados pela Psicanálise e pela Psicologia Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del Prette, Z. (Org.). (2001). *Psicologia Escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. G. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Diehl, R., Maraschin, C. & Tittoni, J. (2006). Ferramentas para uma Psicologia Social. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 407-415, mai./ago.
- Engels, F. (1977). Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In.: K. Marx & F. Engels. *Textos: Vol. I*. São Paulo: Ed. Alfa-Omega.

- Erickson, F. (1989). Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In.: M. C. Wittrock. (Org.). *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Joaquim Nabuco. *Ulysses Pernambucano*. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=319&textCode=4657&date=currentDate>>. Acesso em 06 de outubro de 2010.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Pioneira.
- Guareschi, P. (2001). Compromisso social da Psicologia. In.: A. M. P. Caniato & E. A. Tomanik. *Compromisso social da Psicologia*. Porto Alegre: ABAPSOSUL.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: S. M. Wechsler (org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In.: R. S. L. Guzzo. (org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. M. Martinez. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre história*. São Paulo: Cia das Letras.
- Leite, S. A. S. (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. In.: *I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas: Anais. ABRAPEE/PUCCAMP.
- Lourenço Filho, M. B. (1957). *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Louro, G. L.(2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218.
- Louro, G. L.(2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporânea. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56).
- Lüdke, M. & André, A. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Machado, A. M., Sayão, Y. & Souza, M. P. R. de. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In.: CRP-06. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: CRP-06/Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. Palestra proferida no Projeto Direitos Humanos da Escola. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2011.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In.: *CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marçal, V. P. B. (2005). *A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.
- Marcondes, D. (1946). *Noções gerais de Higiene Mental da Criança*. São Paulo: Martins Editora.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In.: H. R. Campos. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. da J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In.: H. R. Campos. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In.: A. M. Martínez. (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Martins, J. S. (1977). *Introdução a Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos.
- Marx, K. & Engels, F. (2004). *Textos sobre educação e ensino*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro.
- Massimi, M (1987). As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial. *Série Cadernos PUC-SP*, São Paulo, n. 23.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira – da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Massimi, M. & Guedes, M. do C. (Org.) (2004). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo? EDUC; Cortez.
- Mazzotti, A. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira.

- Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In.: E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha. (Orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 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 SócioHistórica. In.: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Org.) (2003a). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In.: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci. (orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A. dos & Simon, C. P. (Orgs.). (2005). *Formação em Psicologia: serviços-escola em debate*. São Paulo: Vetor.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento – a pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Moreira, A. P. G. (2010). Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção. *Dissertação de Mestrado*. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas.
- Mortada, S. P. (2005). Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis. *Psicologia: ciência e profissão*, 25 (3) Brasília.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercados de Letras.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In.: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. da J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In.: H. R. Campos. *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Pasqualini, M. G., Souza, M. P. R. de & Lima, C. P. (2011). “*Cuando los supuestos trastornos de aprendizaje se transforman en leyes: análisis de proposiciones legislativas sobre dislexia y ADD/ADHD en Brasil*”. Trabalho apresentado no III Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia: “Problemas e intervenciones en la clínica y en las aulas”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. 3 (1/2). p. 107-121.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1.
- Perfeito, H. C. C. S. & Melo, S. A. de. (2004). Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica-escola. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 21, n. 1, p. 33-42.
- Phillips, B. S. (1974). *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir.
- 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. de Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Queiroz, M. I. P. de. (1991). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Romaro, R. A. & Capitão, C. G. (2003). Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática*. v.5, n.1. p.111-121.
- Rosemberg, F. (2001). Educação Formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In.: *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis: Ed. Mulheres. v. 9, n. 2.
- Sarzedas, L. P. de M. & Yazlle, E. G. (2010). Subjetividade e relações étnico-raciais: a criança negra na escola. In.: M. P. R. de Souza. *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saviani, D. (2007). *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas/São Paulo: Autores Associados. 39 ed.
- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sekkel, M. C. & Machado, A. M. (2007). O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia*. v. 15, n. 1, 127 – 134.
- Silva, C. B. da. (2006). Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades. Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. Disponível em: <http://educacaosemhomofobia.files.wordpress.com/2009/03/nuh-educacao-genero-e-sexualidade-nos-livros-didaticos-de-historia-algumas-questoes-sobre-producoes-de-subjetividades.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2010.

- Silva, S. M. C. da. (2005). *Psicologia Escolar e Arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea e Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- Silvares, E. F. de M. (1996). É satisfatório o atendimento psicológico nas clínicas-escola brasileiras?. In.: R. M. L. L. Carvalho. (org): *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (Coletâneas da Anpepp no. 9, pag. 137-145). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Silvares, E. F. de M. (Org.). (2006). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. São Paulo: Editora Alínea.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. In.: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.). *The handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smolka, A. L. B. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50.
- Souza, B. de P. (2007). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In.: B. de P. Souza. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, B. de P. & Sobral, K. R. (2007). Características da clientela da Orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In.: B. de P. Souza. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, C. S. de. (2010). *A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia- MG*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.
- 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. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In.: E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de. (2006). Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In.: M. C. R. A. Joly & C. Vectore. (Orgs.). *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In.: B. de P. Souza. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 13, p. 179-182.

- Souza, M. P. R. de. et al (2010). *Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Tese de Livre-Docência. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, M. P. R. de. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In.: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. de R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: Elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. UNESP, Marília.
- Tanamachi, E. de R. Mediações Teórico-práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In.: E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: a guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Viégas, L. de S. (2002). *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Viégas, L. de S. (2007). Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. In.: B. de P. Souza. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1982). The genesis of higher mental functions”. In: J. V. Wertsch. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 134-143.
- Yazzle, E. G. (1997). A 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.
- Yehia, G. Y. (1996). Clínica-escola: atendimento ao estagiário ou atendimento ao cliente?. In.: R. M. L. L. Carvalho. (org): *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (Coletâneas da Anpepp no. 9, pag. 109-118). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.

Apêndices

APÊNDICE I

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO



A Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido uma importante discussão em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional. A área tem avançado muito no que diz respeito à construção de um arcabouço teórico que tem produzido críticas aos modelos de atuação frente às queixas escolares comumente propostos.

Assim sendo, temos a intenção de dar continuidade aos debates da área, propondo a pesquisa intitulada *“O caminho se faz ao caminhar: construção de práticas inspiradas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar”*. Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a trajetória de serviços-escolas que tenham implantado modalidades de atendimento à queixa escolar em uma perspectiva crítica. Para tanto, solicitamos sua participação, concedendo uma entrevista que versará sobre a trajetória de implementação de práticas de atendimento à queixa escolar realizadas na instituição universitária de sua atuação.

Do ponto de vista ético, seguiremos as resoluções que tratam dessa questão, de forma a assegurar o anonimato dos participantes, bem como o aceite por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante esclarecer, ainda, que os participantes poderão deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer consequências, penalizações ou prejuízos.

Consideramos que esse trabalho trará contribuições importantes para a compreensão da atuação profissional de psicólogos no campo da educação e abrirá novas

perspectivas para outras temáticas, derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por meio dessa pesquisa.

Desde já, agradecemos pela sua colaboração,

Atenciosamente,

Cárta Portilho de Lima - Mestranda do IPUSP

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza - Orientadora

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor(a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada *“O caminho se faz ao caminhar: construção de práticas inspiradas na perspectiva crítica de Psicologia Escolar”*, pela mestrandia Cárita Portilho de Lima orientada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, junto ao programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

A pesquisa tem como objetivo conhecer a trajetória de serviços-escolas que tenham implantado modalidades de atendimento à queixa escolar em uma perspectiva crítica. Realizaremos uma entrevista gravada em áudio, que será transcrita e revisada pelo participante da pesquisa, mantendo-se os nomes em sigilo.

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado bem como qualquer forma de divulgação estarão garantidos sob sigilo profissional.

Quaisquer dúvidas podem ser esclarecidas por meio do email: carita.portilho@usp.br ou mprdsouz@usp.br ou pelos telefones (11) 3091-4355 ou (11) 3091-4356. Disponibilizamos ainda o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (Av Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco G, sala 22, Cidade Universitária – São Paulo, SP– fone; (11) 3097-0529).

(Local) _____ (data) _____

Assinatura do colaborador

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Apresentação da pesquisa: conhecer a trajetória de serviços-escola que tenham implantado modalidades de atendimento à queixa escolar em uma perspectiva crítica.

Solicitar aos entrevistados que discorram sobre os temas abaixo:

- 1- Trajetória do serviço: como o serviço foi se constituindo na direção de implementar uma proposta de atendimento que considere a queixa escolar.
- 2- Relatar um exemplo de atendimento que considere a queixa escolar.
- 3- Dificuldades identificadas para a realização dessas práticas na formação do psicólogo.
- 4- Conquistas que se fazem presentes na realização dessas práticas na formação do psicólogo. Em que aspectos essa forma de trabalho estaria superando as formas tradicionais de atendimento.
- 5- Desafios que ainda precisam ser enfrentados para a efetivação de uma proposta de atendimento que considere a queixa escolar.