

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

JULIANA SANO DE ALMEIDA LARA

Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional

SÃO PAULO  
2013

JULIANA SANO DE ALMEIDA LARA

Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional

(versão original)

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

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo

2013

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

Lara, Juliana Sano de Almeida.

Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação  
institucional / Juliana Sano de Almeida Lara; orientadora Marilene  
Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2013.

257 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 educacional 3. Atuação do  
psicólogo 4. Ensino público I. Título.

LB1051

Nome: Juliana Sano de Almeida Lara

Título: Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional

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

Banca examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos trabalhadores da Educação, por sua luta  
incansável e por persistirem acreditando no potencial  
transformador da Educação,*

*e, em especial, à minha mãe, grande responsável por  
me iniciar nesse caminho.*

## AGRADECIMENTOS

À Marilene, por tudo o que aprendi ao longo de todos esses anos, por ter me apresentado a perspectiva de Psicologia Escolar, que me fez acreditar na possibilidade de efetivamente contribuir para a Educação a partir da Psicologia, me apontando instrumentos para isso e, principalmente, me contagiando com sua disposição e compromisso em enfrentar as incontáveis lutas no caminho.

À Universidade de São Paulo e ao Instituto de Psicologia, instituições responsáveis não só pela possibilidade de realização desta pesquisa, mas ainda por toda a minha formação universitária e por mais um tanto de coisas boas, principalmente o encontro com pessoas que deixaram marcas importantes em minha vida.

À CAPES, pelo auxílio na realização desta pesquisa por meio de bolsa e auxílios para o trabalho de campo e para a divulgação do trabalho em eventos científicos.

Às professoras Roseli Caldas e Ianni Scarcelli, pelas considerações atenciosas e contribuições fundamentais para o crescimento e desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Marisa Castanho, que também trouxe observações importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e interesse em participar dela, por terem se aberto para compartilhar sua rotina e suas impressões tão pessoais e pelo muito que pude aprender com vocês.

À minha mãe, por sempre ter me apoiado muito desde o início do mestrado e em todas as minhas escolhas, pelas conversas e conselhos, pelo exemplo, pela inspiração.

Ao meu pai, por sempre ter acreditado na minha capacidade.

Ao Davi, por estar sempre ao meu lado, me apoiando e me incentivando, acreditando no meu potencial.

Aos meus padrinhos Yone e Ricardo, pelo suporte oferecido em todos os momentos.

À Sílvia, pela revisão cuidadosa e importante contribuição para que eu conseguisse deslanchar na escrita.

Aos colegas de orientação, pela amizade e pelas discussões que me ajudaram muito a pensar sobre os achados da pesquisa: Alayde Digiovanni, Alexandre De Lucca, Aline Mizutani, Ana Carolina Bastides, Ana Maria Tejada, Ana Karina Checchia, Andréia Mutarelli, Cárita Portilho, Cristiane Bray, Felipe Oliveira, Hilusca Leite, Lucianna de Lima,

Kátia Yamamoto, Patrícia Lessa e Sabrina Braga. À Flávia Asbahr e Jaqueline Kalmus pelas sugestões e observações valiosas durante a participação bem no início deste projeto.

Aos colegas de pós-graduação Angelina Pandita-Pereira, Bruna Terra e Eduardo Prates, por também terem contribuído ao longo deste mestrado com seu apoio e importantes reflexões sobre a pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Atuação do Psicólogo em São Paulo, com os quais eu aprendi a fazer pesquisa: Anabela Santos Peretta, Ana Karina Checchia, Aline Araújo, Aline Mizutani Gomes, Amanda Nogueira, Camila Galafassi, Cárita Portilho, Christiane Ramos, Cristina Machado, Deborah Barbosa, Jane Cotrin, Kátia Yamamoto, Marcelo Roman, Mariana Pasqualini, Roseli Caldas, Vânia Calado.

Aos amigos que me acompanharam e me apoiaram ao longo de toda esta trajetória: Fernanda Sodré, Camila, Bárbara, Mirella, Caroline, Beatriz, Mariana, Denis, Arthur, Fernanda Rivitti, Ana Carolina e Anna Carolina, e ao Samuel, Daniela e Jenniffer, por também terem dado importante contribuição na realização desta pesquisa.

## RESUMO

LARA, J. S. A. **Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional**. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Críticas à atuação tradicionalmente individualizante do psicólogo na área de Educação iniciaram no Brasil um intenso movimento de revisão das concepções desse trabalho e de busca por novas alternativas de exercê-lo. A compreensão de que as queixas escolares são multideterminadas e produzidas na escola levou à necessidade de construir práticas que tenham como foco a instituição escolar, de forma a intervir no processo de produção dessas queixas. Portanto, esta pesquisa visa identificar práticas de psicólogos desenvolvidas na rede pública de educação, em abordagem institucional, de modo a caracterizá-las, compreender as concepções que as embasam e analisar suas contribuições para a Educação. Com isso, pretende-se oferecer subsídios para o estabelecimento de uma atuação crítica na rede pública de ensino, comprometida com uma educação de qualidade. O método baseou-se na abordagem qualitativa de tipo etnográfico, e os procedimentos adotados foram observações do trabalho de psicólogos de duas equipes, pertencentes às Secretarias de Educação de dois municípios do estado de São Paulo, e a realização de entrevistas semiestruturadas com as equipes. É possível destacar que a inserção de psicólogos se dá tanto em equipes uniprofissionais quanto multiprofissionais, com a tentativa de integrar ações entre profissionais de diferentes áreas e setores em ambos os casos. A participação no dia a dia da escola, o atendimento a público-alvo amplo, o trabalho direto com os educadores e propostas de intervenção junto a grupos mostram a tendência de atuação institucional, embasada na concepção de que, para agir na produção das queixas escolares, é necessário intervir na instituição escolar. Por outro lado, práticas como encaminhamentos para avaliação psicológica e neurológica e para atendimento clínico, pautadas no entendimento de que as dificuldades escolares são decorrentes de transtornos, déficits cognitivos ou culturais, problemas emocionais e falta de estrutura familiar, revelam a propensão de atuar de forma clínica. Ambas as tendências são expressas na atuação dos psicólogos, que, no entanto, elegeram a tendência institucional como norte, e tentam superar a tendência clínica. O atendimento às queixas escolares é uma das principais frentes de trabalho dos psicólogos e consiste em investigar a participação dos diferentes atores escolares e de determinantes sociais e institucionais na produção das dificuldades de escolarização. Contudo, os psicólogos percebem que o atendimento a casos individuais de alunos aumenta a quantidade de encaminhamentos e procuram formas de suplantar isso. Uma dessas formas são projetos, cujo foco é a escola ou a rede de ensino como um todo, nos quais procuram atuar no âmbito coletivo. Identifica-se que uma das principais contribuições da atuação dos psicólogos tem sido a mudança de concepção das escolas sobre o fracasso escolar. O enfrentamento a explicações individualizantes, ações medicalizantes, estereótipos e preconceitos sobre os estudantes pobres e suas famílias tem surtido efeito ao alterar a maneira como a escola se coloca diante das queixas escolares: em vez de delegar ao psicólogo a resolução do problema do aluno, assume sua parte de responsabilidade nesse processo e estabelece uma parceria com o psicólogo para, juntos, criarem estratégias de enfrentamento aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Psicologia educacional. Atuação do psicólogo. Ensino público.

## ABSTRACT

LARA, J. S. A. **Psychologists in the public school system: in search of institutional action.** 2013. 254 p. Master's Dissertation – Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

Criticism towards the traditionally individualizing action of psychologists in the educational field has triggered, in Brazil, an intense movement of revision of this work's conceptions, as well as the search for new alternatives to its practice. The understanding that school complaints are determined by multiple factors and produced within the school led to the necessity of building practices that focus on school as an institution, as to intervene in the process of production of such complaints. Therefore, this research intends to identify psychologists' practices in the public school system, according to an institutional approach, in order to characterize them, understand the conceptions on which they are founded, and analyze their contributions to Education. The objective is to offer subsidies – committed to high quality education – for the establishment of critical action in the public school system. The methodology was based on ethnographic research, and the procedures undertaken were the observation of the work of psychologists from two teams from the Departments of Education of two cities within the State of São Paulo, as well as carrying out semi-structured interviews with these teams. It's possible to highlight that psychologists are inserted in teams of both one or multiple professions, with an attempt to integrate actions of professionals from different areas and sectors in both cases. Participation in school routine, assistance to a large target audience, direct work with educators, and group intervention proposals show the trend of institutional action, founded on the conception that, to act on the production of school complaints, it's necessary to intervene in the school institution. On the other hand, practices such as referrals to psychological and neurological evaluation and to clinical treatment, based on the understanding that school difficulties result from disorders, cognitive or cultural deficit, emotional problems and lack of family structure, reveal the propensity of acting from a clinical perspective. Both tendencies are expressed in the psychologists' action, that have elected, however, the institutional tendency as a guideline, and try to overcome the clinical tendency. Assistance to school complaints is one of the psychologists' main work fronts and consists on investigating the role of different social actors at school and of social and institutional determinants in the production of difficulties in schooling. However, psychologists notice that assistance to students' individual cases increases the amount of referrals, and so they seek ways of supplanting this. One of these ways is proposing projects that focus on the school or the school system as a whole, and in which they try to act in the collective sphere. It's been identified that one of the main contributions of psychologists' action is the change in schools' conceptions about school failure. The facing of individualizing explanations, medicalizing actions, and stereotypes and prejudice about poor students and their families has been achieving results by altering the way schools face school complaints: instead of delegating to psychologists the resolution of a student's problems, they take their share of responsibility in this process and establish a partnership with the psychologist, so that, together, they can create strategies to confront the challenges of everyday life at school.

Keywords: School Psychology. Educational Psychology. Psychologist performance. Public School Education.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1 - ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO EDUCACIONAL: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PROFISSIONAL CRÍTICA NA REDE PÚBLICA.....	25
Origens históricas da profissão de psicólogo no Brasil e suas relações com a Educação: marcas para a atuação na área Escolar e Educacional.....	25
O movimento de crítica em Psicologia Escolar e Educacional e propostas para a superação das práticas tradicionais.....	32
Repercussões do movimento de crítica em Psicologia Escolar e Educacional para a atuação profissional na rede pública.....	36
Capítulo 2 - MÉTODO.....	43
Pesquisa qualitativa, abordagem etnográfica e estudo de caso.....	43
O processo da pesquisa e a definição dos procedimentos.....	48
A análise de dados.....	61
Capítulo 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	64
A. Apresentação dos serviços de Psicologia Escolar na Educação Básica.....	64
1. Composição das equipes e histórico dos serviços.....	64
2. Vínculo, atividades profissionais e condições de trabalho.....	74
3. Organização do trabalho.....	82
4. Os municípios e suas escolas.....	89
B. Práticas de psicólogos na rede pública de Educação.....	96
1. Demanda.....	96
2. Atividades de atendimento às demandas.....	115
2.1. Acompanhamento de casos de alunos com queixas escolares.....	115
2.2. Acompanhamento de alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares....	127
2.3. Mediação de conflitos.....	133

2.4. Atendimento institucional.....	136
2.5. Projetos.....	140
3. Atuação multidisciplinar/ multiprofissional.....	150
4. Atuação intersetorial.....	156
5. Dificuldades enfrentadas e experiências bem sucedidas.....	161
C. Concepções que embasam as práticas dos psicólogos da rede pública de Educação.....	178
1. Abordagens teóricas e autores de referência.....	178
2. Concepção de Educação.....	182
3. Concepção de Psicologia na Educação.....	184
3.1. Concepções sobre a queixa escolar.....	184
3.2. Concepções sobre a atuação do psicólogo escolar.....	192
3.3. Modelos de atuação do psicólogo escolar.....	205
3.4. Contribuições da Psicologia à Educação.....	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	225
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICES.....	249
ANEXOS.....	256

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela Educação vem de longa data. Certamente influenciada por minha mãe, educadora que durante longos anos dedicou-se intensamente ao ensino público estadual e municipal, desde pequena fui imersa em um ambiente onde a escola ocupava lugar de destaque, e reflexões sobre a educação foram conquistando espaço dentre as minhas indagações. Posso seguramente dizer que meus primeiros questionamentos a respeito da responsabilização exclusiva aos alunos por suas dificuldades escolares surgiram quando ainda estudava no Ensino Fundamental, e receberam aportes dos diálogos que travava com minha mãe sobre os assuntos da escola.

Outras pessoas, em especial professores cuja lembrança consigo resgatar da memória de minha infância e adolescência, também tiveram papel decisivo para em mim formar a indignação frente às profundas desigualdades sociais que marcam nosso país e o engajamento em aspirar por condições de vida justas e dignas, asseguradas para todos os seres humanos, sem distinção. Fui me dando conta da importância da Educação como instrumento de emancipação, na luta pela garantia de direitos, e do fortalecimento do ensino público como estratégia fundamental nesse processo. Assim, meu envolvimento com a causa da Educação foi se ampliando e confirmando a decisão de me dedicar a esse campo em minha escolha profissional.

No momento de escolha da carreira, minha dúvida entre Psicologia e Pedagogia merece ser ilustrada por um caso. Um conhecido recém-formado me desanimou em optar pela primeira, ao dizer que, se eu queria a área de Educação, deveria procurar a Pedagogia. Sua argumentação dava a entender que ou o curso de Psicologia não oferecia formação que capacitasse para a atuação naquela área, ou as possibilidades de trabalho seriam poucas ou não valeriam a pena. O interesse pelo homem, a curiosidade em compreender como se formam as singularidades de formas de ser ao longo das histórias de vida, aliados ao fato de eu conhecer outros psicólogos que atuavam na Educação, me fizeram decidir finalmente pela Psicologia. Hoje, depois de formada, considero ter sido uma feliz escolha, mas, durante a graduação, reconheço que não foi muito fácil para aqueles que, como eu, tinham algum interesse pelo campo da Educação.

Durante a graduação, pude entender sobre o que aquele colega estava falando: a hegemonia de disciplinas sobre psicodiagnóstico, testes psicológicos, teorias e técnicas psicoterápicas, mostrando a ênfase em uma formação para a atuação clínica, principalmente no modelo médico de consultório. Sabendo desde o princípio que não era bem isso que eu procurava, fui optando por disciplinas e estágios que me aproximassem de questões sociais, educacionais e me preparassem para pensar e intervir junto a grupos e instituições. O interesse pela rede pública era amplamente compartilhado por essas disciplinas, oferecidas em uma universidade pública que zela pelo compromisso de atuar nessa esfera.

Então, logo no segundo ano da graduação, ingressei no grupo de pesquisa coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Marilene Proença, no projeto “A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, e entrei em contato com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Saber o que os psicólogos faziam na rede pública ia exatamente ao encontro dos meus interesses. Conhecer essa perspectiva teórica me abriu a possibilidade de pensar a Psicologia e a Educação em suas relações com a sociedade e uma atuação dentro da escola que considera isso, articulada a formas de pensar que superam a redução de questões sociais a problemas de cunho estritamente individual.

Na pesquisa citada acima, desenvolvi um projeto de Iniciação Científica, financiado pelo CNPq e sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Marilene, no qual investiguei o perfil dos psicólogos que trabalham nas Secretarias de Educação de municípios paulistas, a partir dos dados coletados nos questionários respondidos pelos profissionais, nos itens referentes à identificação, níveis de ensino com os quais trabalham, público-alvo da atuação, modalidades de atuação, projetos desenvolvidos e autores que servem de referência para a prática profissional. Mesmo após o término do período de vigência da bolsa, continuei como membro do grupo de pesquisa, participando das idas a campo, das reuniões de discussão, dos seminários e congressos nos quais o trabalho foi apresentado e das produções escritas que encerraram esse processo, em fase de finalização no presente momento<sup>1</sup>.

Ao longo da participação na referida pesquisa, também realizei estágios curriculares e extracurriculares relacionados à Psicologia Escolar, nos quais pude me inserir em instituições educacionais e busquei, do lado de dentro destas instituições, compreender seu funcionamento

---

<sup>1</sup> A pesquisa será divulgada em breve no livro SOUZA, M .P. R.; SILVA, S. M. C; YAMAMOTO, K.. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014. No prelo.

e de que maneira a Psicologia pode trazer contribuições teórico-práticas. Dessas experiências, destaco os estágios curriculares vinculados às disciplinas de Psicologia e Educação, em que tive a oportunidade de desenvolver uma intervenção em escola pública sob a supervisão da Prof.<sup>a</sup> Adriana Marcondes Machado, e outras atividades desvinculadas do curso de graduação que busquei realizar: em cursinho popular, com orientação profissional e orientação de estudos, e em escola particular, como assistente de coordenação do Ensino Fundamental I, por dois anos. Atuei também durante três anos como monitora e professora voluntária de um projeto de Educação de Jovens e Adultos. Com a vivência prática, confrontei-me com a problemática educacional em seu cotidiano e com as questões atualmente discutidas na área da Psicologia Escolar, como a medicalização, a escolarização na perspectiva da inclusão e, ao mesmo tempo, a exclusão promovida pelo sistema educacional, aproximando-me de questões com as quais os psicólogos participantes da pesquisa também relataram se deparar em seu dia a dia.

As experiências de trabalho e pesquisa intensificaram meu questionamento a respeito de como o psicólogo pode atuar de forma a contribuir para a realização dos objetivos de ensino, mais especificamente na rede pública. Vemos a presença de psicólogos compondo o quadro de funcionários de várias Secretarias de Educação, o que demonstra um reconhecimento de que esse profissional disporia de recursos teóricos e técnicos para auxiliar os educadores a lidar com os problemas diariamente enfrentados nas escolas. No entanto, os psicólogos com os quais pude ter contato em minhas experiências de pesquisa relatavam ter muitas dúvidas sobre qual era exatamente seu papel na Educação e se estavam no caminho certo. Essa insegurança é reforçada pela instabilidade da presença do psicólogo no ensino público, devido ao fato de o psicólogo não ser reconhecido como profissional da Educação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96).

Compartilho de uma posição que entende não se tratar aqui de definir qual o papel do psicólogo escolar, mas de pensar em como o psicólogo, a partir de seu campo de conhecimento científico e de atuação profissional, pode se inserir em uma política pública específica, no caso, a de Educação, e construir uma prática profissional mais confiante, mesmo em meio à incerteza sobre o que fazer exatamente. Nessa perspectiva, entende-se que uma definição fechada, vinda de antemão, traz o perigo de cristalização de uma determinada forma de apropriação daquele lugar, e que a indefinição traz, por certo, insegurança, mas também uma maior possibilidade de pensar e criar coisas novas, e favorece a procura do outro

para a construção coletiva, mais crítica e reflexiva, da atuação nesse campo. Assim, pode surgir a possibilidade de construção de uma prática crítica na rede pública, feita pelos psicólogos junto com os demais profissionais que circulam nessa área. Uma atuação mais confiante do psicólogo no ensino público me parece estar ligada, a princípio, a uma reflexão teórica que traga clareza das contribuições da Psicologia para a Educação e esteja afinada às finalidades da Educação e às peculiaridades em que ela se concretiza no interior das políticas públicas educacionais.

Tendo isso em vista, nesta pesquisa de mestrado, segui o caminho iniciado pelo estudo de que participei anteriormente, desenvolvendo um novo projeto em continuidade daquele, o que poderá ser notado pelas numerosas referências que serão feitas àquela pesquisa, além do uso de alguns de seus dados, que serviram de ponto de partida para a atual investigação, a ser explanado em momento posterior. Neste trabalho, pretendo realizar uma aproximação ainda maior com a prática do psicólogo na Educação, de forma que, por meio da visibilidade do que está sendo feito, seja possível trazer contribuições para o trabalho dos psicólogos na rede pública de ensino. A intenção é a de que os achados desta pesquisa não se tornem um guia estanque, mas que tragam possibilidades de atuação que ofereçam um norte e ampliem o debate, a fim de caminhar mais alguns passos na direção de concretizar uma prática no ensino público em uma perspectiva crítica e comprometida com a humanização pela via da Educação.

## INTRODUÇÃO

Conforme mencionado, este trabalho surge a partir de outra experiência de pesquisa da autora, denominada *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações* e relatada na tese de Livre-Docência de Marilene Proença Rebello de Souza (2010a). Tanto a presente pesquisa quanto a anterior se inscrevem em uma perspectiva de Psicologia Escolar e Educacional que busca a proposição de novas formas de atuação do psicólogo na Educação, a partir das críticas formuladas na década de 1980, cujo marco de análise crítica da área, no que tange a seu objeto de estudo, métodos e finalidades, é a obra de Patto (1984), *Psicologia e Ideologia* (TANAMACHI, 1997, 2002).

Patto (1984, 2010a) analisou o caráter ideológico da prática do psicólogo escolar ancorada principalmente em instrumentos de avaliação psicológica e encaminhamentos para atendimento clínico, destacando que a atuação restrita a esses procedimentos desconsidera determinantes institucionais, sociais e políticos importantes para a constituição da relação escolar e, assim, responsabiliza exclusivamente o aluno por suas dificuldades e isenta a escola pelas dificuldades de escolarização em um sistema educacional que produz fracasso. Em sua obra, a autora evidencia a insuficiência das práticas do psicólogo escolar, bem como dos quadros conceituais sobre os quais essas práticas vêm se sustentando, relacionados a concepções adaptacionistas presentes na Psicologia, e aponta, então, não só para a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação na área de Psicologia Escolar, mas também de atuação do psicólogo escolar e educacional (SOUZA, 2010a).

A partir de então, uma série de trabalhos passaram a se debruçar sobre propostas de atuação do psicólogo na educação que expressassem uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional (ANDALÓ, 1984; CAMPOS, 2007; GUZZO; MARINHO-ARAÚJO, 2011; KHOURI, 1984; LEITE, 1992; MACHADO; SOUZA, 2010; MACHADO; FERNANDES; ROCHA, 2006; MALUF; CRUCES, 2008; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005; MEIRA; ANTUNES, 2003a, 2003b; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2002; SOUZA, 2007; WECHSLER, 1996; entre outros). O reconhecimento dos percalços enfrentados pela escola pública em nosso país e a consideração das marcas de sua inserção em uma sociedade de classes profundamente desigual levou profissionais e pesquisadores a buscarem práticas que superassem o objetivo de adaptação unilateral da

criança ao sistema escolar (MALUF, 1994) e, com isso, evitassem o reducionismo da área existente até então em constituir-se como uma psicologia *do* escolar (TANAMACHI, 2002) para passarem a tomar a Educação escolar como objeto de sua investigação (MEIRA, 2002).

Essa mudança de objeto torna essencial a aproximação com o cotidiano escolar, com o objetivo de conhecer como a Educação se processa nas relações entre estudantes, famílias, professores e gestores escolares. Para tanto, ganha destaque o tema das políticas públicas educacionais, que passam a ser alvo de estudos (SOUZA, D. 1991; SOUZA, M. 1991; ROMAN, 2001; VIÉGAS, 2002; ASBAHR; 2005; CALDAS, 2010; YAMAMOTO, K., 2012; entre outros)<sup>2</sup> com o intuito de entender como as propostas pedagógicas presentes no discurso oficial são apropriadas na vida diária escolar e como se materializam em práticas docentes e relações institucionais (SOUZA, 2011a).

Frente a esse panorama de críticas e decorrentes transformações teórico-metodológicas que apontam para a necessidade de se abordar a escola como objeto de estudo e intervenção do psicólogo, aproximando-se de seu dia a dia, faz-se necessário compreender como esses avanços puderam chegar à prática dos psicólogos atuantes na rede pública de Educação, de forma a garantir uma atuação profissional menos excludente, que tenha como finalidade a garantia do direito à escolarização com qualidade a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, e que cuide para evitar a culpabilização individual das dificuldades existentes nesse processo constituído socialmente. Com essa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar e educacional assume um caráter ético-político de compromisso com a transformação da Educação e com o direito à escolarização de toda a população. Dessa maneira, torna-se necessário dedicar especial atenção ao segmento populacional que vem sendo sumariamente excluído dos bancos escolares, e, inclusive, no interior da própria escola, seja porque as condições para o ensino que lhe são reservadas sofrem de extrema precariedade, seja porque suas condições de vida o empurram para a necessidade de abandonar a escola em busca de trabalho, seja porque é alvo de concepções preconceituosas e estereótipos sobre a pobreza que lhe tiram a crença em sua própria capacidade de aprender: as classes populares (FERRARO, 2004; MACHADO; SOUZA, 2010b).

A inserção do psicólogo na rede pública de Educação e suas práticas profissionais aí desenvolvidas em resposta às críticas às práticas adaptacionistas do psicólogo escolar vêm sendo objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros desde os momentos iniciais dessa

---

<sup>2</sup> Vários desses estudos podem ser encontrados em VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011.

discussão (PATTO, 1984; NEVES, 1989; FACCI, 1998, 2001; ANTUNES e cols, 2003; CUNHA, 2003; TAVERNA, 2003, 2009; SOUZA, 2010; LESSA; 2010; LESSA; FACCI, 2011; MARINHO-ARAÚJO; NEVES; PENNA-MOREIRA; BARBOSA, 2011; GOMES, 2012; SILVA ET AL., 2012; VIÉGAS, 2012).<sup>3</sup> No presente estudo, nos centraremos na discussão concernente à atuação do psicólogo na rede pública de educação no estado de São Paulo, pelo fato de os dados que inspiraram esta pesquisa se referirem especificamente a esse estado.

No estado de São Paulo<sup>4</sup>, Souza (2010) constatou que as críticas formuladas de maneira intensa no campo acadêmico tiveram repercussões nas práticas de psicólogos inseridos nas redes públicas de Educação, não sem estabelecer relações de continuidade com concepções tradicionais que são alvo de duras críticas desde a década de 1980. 49% dos psicólogos participantes da pesquisa relataram trabalhar com todos os públicos, incluindo pais, alunos, docentes e funcionários, a comunidade, a equipe gestora e programas sociais; além disso, outros 30% relataram ter como alvo de sua atuação professores, alunos e pais e 13% atuam junto a corpo docente e funcionários. Isso demonstra que 92% dos profissionais participantes apresentam como foco de sua atuação um público amplo. Dentre as modalidades de atuação empregadas pelos psicólogos, destacam-se a formação de professores (69,4%) e a assessoria às escolas (63,5%), utilizados em maior frequência do que procedimentos de avaliação psicológica (58,3%) e atendimento clínico (40,2%) no interior das escolas. Os resultados parecem apontar para um deslocamento do objeto de intervenção do psicólogo – do aluno que não aprende e sua família para abarcar a totalidade da escola como instituição –, visto a ampliação do público-alvo atendido, o que representaria uma coerência com os avanços da academia. No entanto, a tendência de atuação clínica, que reproduz os moldes do modelo médico de consultório, ainda permanece de maneira expressiva, como pode ser notado nas modalidades de atuação empregadas.

Dessa maneira, a maior parte dos psicólogos (55%) apresentou uma tendência de atuação clínica e institucional, que mescla elementos tanto de uma atuação centrada no aluno individualmente quanto de práticas que têm a escola como alvo da intervenção. A atuação institucional ficou com 30% das respostas e a clínica com 15% das respostas. Esses dados

---

<sup>3</sup> Algumas dessas pesquisas, referentes à atuação de psicólogos nas redes públicas de ensino no estado de São Paulo, serão retomadas no capítulo seguinte.

<sup>4</sup> A pesquisa foi realizada com psicólogos das redes municipais de Educação do estado de São Paulo, pois não há psicólogos no quadro de profissionais da rede estadual de ensino desde meados da década de 1990 (SOUZA, 2010a).

indicam que gradualmente as discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional estão penetrando nas práticas, mesmo que lentamente.

Visto a expansão das práticas institucionais na atuação dos psicólogos na rede pública de Educação, elucidadas na referida pesquisa, delineou-se o interesse em estudar a modalidade de assessoria às escolas, fortemente presente dentre as práticas desenvolvidas pelos psicólogos. A escolha pela assessoria às escolas como objeto de estudo para a presente pesquisa se deu pela potencialidade desse tipo de atuação em abordar a instituição escolar na prática cotidiana do psicólogo, de maneira coerente com o deslocamento do objeto de estudo da Psicologia Escolar para os processos educativos que ocorrem na escola, conforme apontado anteriormente. Além disso, a prática do psicólogo sob a forma de consultoria e assessoria às escolas já fora apontada por Maluf (1994) como um meio importante de contribuir com conhecimentos psicológicos para a realização dos objetivos de ensino. Dentre as contribuições desse tipo de atuação estão a promoção da participação, a tomada de consciência, a reflexão conjunta e a responsabilidade de todos os implicados no processo educacional.

A mesma autora traz uma questão importante a respeito do trabalho do psicólogo como assessor ou consultor na escola: trata-se da discussão a respeito do *locus* do trabalho psicológico no campo da Educação, discussão que passou a acompanhar as críticas aos modelos adaptacionistas da Psicologia. Ela analisa que a perspectiva crítica da atuação do psicólogo repensa o lugar desse profissional no interior da instituição escolar, propondo que ele tenha uma autonomia de poder e de trabalho em relação ao corpo diretivo da escola para possibilitar, de fato, um certo manejo das relações institucionais.

Tal posicionamento demonstra a aproximação com os modelos da Psicologia Institucional, por buscar novas práticas psicológicas nas instituições escolares. Suas principais influências vieram do chamado movimento institucionalista, composto principalmente por um significativo grupo de psicanalistas argentinos, como Bleger e Barendblitt, e por representantes da socioanálise francesa, como Loureau e Lapassade.

Bleger é responsável por cunhar o termo “Psicologia Institucional” e colocar discussão a respeito do *locus* do psicólogo nas instituições (BLEGER, 1984). Para realizar um trabalho de psicologia institucional, propõe que o psicólogo atue como assessor ou consultor da instituição. Para o autor, o fato de não estar subordinado ao corpo diretivo da instituição permite ao psicólogo fazer um diagnóstico institucional e direcionar a intervenção de acordo

com as necessidades por ele verificadas, o que não seria possível se este profissional tiver de realizar funções que lhe forem fixadas pelos diretores da mesma. O papel do assessor é, ao explicitar os conflitos presentes na instituição, o de ajudá-la a compreender seus problemas e todas as suas variáveis possíveis. O trabalho de assessoria pressupõe que a solução e a execução não devem ser assumidas pelo psicólogo, mas deixadas nas mãos dos organismos próprios da instituição, e em nenhum caso o psicólogo deve tomar as decisões por ela.

No trabalho em escolas guiado por essa perspectiva, o *focus* do trabalho seria a instituição escolar e o *locus* corresponderia a uma atuação profissional em que o psicólogo atuaria como assessor da escola e não como psicólogo subordinado à direção escolar. Maluf (1994) aponta que o foco institucional e a condição de assessor permitem que, embora a expectativa inicial seja muitas vezes de que o psicólogo faça diagnóstico e tratamento dos problemas psicológicos dos alunos, a partir do trabalho conjunto, surja a sensibilização para outros aspectos da questão e a escola se disponha a rever suas próprias práticas.

A proposta do psicólogo como assessor, porém, é uma questão delicada. Guirado (2009) levanta que esse tipo de contrato de trabalho é raro, destinado a poucos profissionais, mais antigos e com uma experiência especificamente reconhecida. Ou seja, se a condição de assessor é levada a cabo, caímos numa quase impossibilidade da Psicologia Institucional. Recém-formados dificilmente seriam contratados como assessores: entrariam como psicólogos no organograma, ao lado de outros técnicos. Dessa forma, estaria comprometida a possibilidade de trabalhar com a autonomia do assessor, pois o psicólogo não estaria reconhecido como alguém autorizado para tanto. Por outro lado, qualquer lugar de onde parta o psicólogo delimita de alguma forma a apreensão que ele poderá ter das relações instituídas, seja como profissional autônomo ou componente do quadro de funcionários. Assim, é questionado o caráter de quase neutralidade relativo à instituição que essa condição de autonomia do assessor proporcionaria.

Considerando o psicólogo escolar da rede pública que atue como assessor de um grupo de escolas, há um duplo caráter de sua condição: se, por um lado, não está subordinado à direção da escola, por outro, é um integrante da equipe técnica inserido no organograma da Secretaria de Educação, submetido às exigências características de seu cargo. Isso o coloca em uma situação de autonomia relativa e traz outras consequências para sua atuação no interior das escolas, pois além de ser considerado uma pessoa de fora, como se poderia esperar de um assessor, é visto ainda como representante da Secretaria, o que pode produzir

uma série de efeitos nas relações que estabelece com os atores institucionais. Será este lugar específico que determinará sua percepção das relações instituídas: como técnico subordinado à Secretaria de Educação, instância superior que regula tanto suas ações quanto o funcionamento das unidades escolares; como assessor da escola, independente de seu corpo diretivo e numa posição mais distanciada dos conflitos da instituição.

Para Guirado (2009), esse lugar institucional restrito e restritivo – mesmo porque qualquer lugar institucional o é – não impossibilita uma atuação em Psicologia Institucional. A atuação do psicólogo será institucional se essa for a perspectiva do trabalho, e não, como habitualmente se pensa, isso fica garantido ao trabalhar com todos os grupos, principalmente com aqueles do grupo-gestor, detentores do poder de tomar decisões que atinjam a todos.

Uma atuação nessa perspectiva implica ter sempre em mente o conjunto de práticas em que se está inserido – nas palavras de Bleger, a instituição como um todo –, bem como as tensões entre os grupos nessas práticas, na apropriação daquele que se configura seu objeto, aquilo em nome do que a instituição se faz. Torna-se necessário acompanhar a distribuição de atividades na rotina diária da instituição, as relações que nela se dão, seus conflitos e tensões, inclusive aqueles de que faz parte o psicólogo; tendo essa configuração em conta, pode-se pensar nas relações instituídas e se implicar nelas, de modo a mobilizar um campo de forças e abrir um caminho na contramão das repetições e automatismos característicos das instituições.

Tendo em vista algumas das proposições de atuação institucional do psicólogo presentes na literatura, apontadas acima, surgiu o interesse em conhecermos em que ações específicas se traduz a atuação psicológica como assessoria prestada às escolas. Essa curiosidade surgiu ao nos depararmos com uma grande diversidade de práticas chamadas de “assessoria às escolas” pelos psicólogos participantes da pesquisa sobre atuação do psicólogo no estado de São Paulo: desde encaminhamentos, trabalhos de recuperação de crianças com problemas de aprendizagem e “fortalecimento psicológico”, até assessoria na construção do projeto político pedagógico e elaboração de projetos tendo como foco diversos agentes do contexto escolar, passando por participações nas reuniões coletivas de professores e realização de palestras para a equipe escolar ou a comunidade. Os psicólogos relataram fazer visitas periódicas às escolas, atendimentos individuais ou em grupo e parcerias com outras secretarias e entidades. Entre outras atividades também descritas pelos participantes, essas são ações que em sua maioria demonstram um avanço na atuação do psicólogo dentro de um enfoque institucional, porém

algumas não deixam claro se o viés institucional é utilizado na forma como a queixa é encarada e encaminhada.

Esse panorama suscitou para nós uma série de questões sobre o que os psicólogos da rede pública consideram um trabalho de assessoria e se um mesmo conjunto de práticas pode ser considerado característico dessa modalidade de atuação. Passamos a nos indagar sobre que critérios levantados pelos serviços de psicologia definiram essa forma de trabalhar sem estar subordinado ao corpo diretivo das escolas: seria a possibilidade de atender ao grande número de unidades escolares, bastante superior ao número de profissionais das equipes, mais do que a assunção de determinada posição teórico-metodológica? Como comparece a discussão a respeito da autonomia do psicólogo na escola no trabalho desses profissionais? Essa questão pode ser ampliada considerando a subordinação destes às Secretarias de Educação, que podem impor ou impedir práticas em discordância com os psicólogos. O que determina o grau de autonomia? Quais as limitações e possibilidades de trabalho nessas condições?

Essa discussão tem sido atualizada, suscitada pela elaboração de projetos de lei<sup>5</sup> que preveem o psicólogo como profissional que presta serviços ao ensino público, havendo diferentes pontos de vista quanto ao lugar que ele deve ocupar, ligado à Secretaria de Saúde ou de Educação, alocado nas escolas ou em equipes multiprofissionais que atendam toda a rede, ou mesmo sem qualquer especificação sobre de onde será feito o provimento de profissionais, nem sobre onde será a lotação, o que gera embates e divergências sobre quais desses lugares seria o mais adequado, e, assim, os psicólogos ficam dependentes da participação das entidades de classe e associações profissionais na discussão política para que possam conquistar algum espaço na educação.

---

<sup>5</sup> Podemos citar como exemplos na esfera federal o PL 7500/2006 (PLC 76/2011), que determina a obrigatoriedade da assistência psicológica a educadores e educandos da educação básica, por meio de uma emenda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); e o PL 3688/2000 (PLC 60/2007), que visa assegurar atendimento psicológico e de assistência social aos alunos da rede pública de educação básica, prestado por psicólogos vinculados ao SUS e por assistentes sociais vinculados aos serviços públicos de assistência social. No estado de São Paulo, temos o PL 441/2007, de idêntico teor ao anterior, e o PL 442/2007, que dispõe sobre a inserção de um psicólogo e um assistente social nos quadros funcionais das escolas estaduais. No município de São Paulo, há o PL 280/2009, que prevê a instituição de um programa de Assistência Social e Psicológica nas instituições da rede municipal de ensino nos níveis infantil, fundamental e médio, com ingresso de psicólogos e assistentes sociais na Educação via concurso público, porém sem deixar claro o local onde esses profissionais ficariam lotados; e o recém-encerrado PL 417/2007, que previa lotação de psicólogos em todas as unidades de ensino municipais, embora também fosse indicada sua participação em equipe multidisciplinar para elaboração de projetos e programas educativos e de planejamento de políticas de saúde. Recentemente, foi aprovada no município de São Paulo a Lei nº 15.719, de 24 de abril de 2013, que implementa assistência psicopedagógica em toda a rede municipal de ensino, mas não oferece maiores detalhes sobre de que forma e com que profissionais isso será feito.

Partimos, então, em busca de equipes que haviam participado da pesquisa anterior e que relatavam atuar em assessoria às escolas no momento de realização daquele estudo, e escolhemos duas dessas equipes<sup>6</sup>. No entanto, conforme esperado em pesquisas de abordagem qualitativa, os meandros da pesquisa de campo nos defrontaram com novas questões que trouxeram a necessidade de alterar nosso objeto de estudo. Uma das equipes, que na primeira pesquisa declarara atuar em assessoria, no momento presente havia alterado toda a sua configuração de profissionais. O trabalho realizado continuava sendo com as escolas, para onde se dirigiam diariamente em sua rotina de trabalho, buscando atuar com todos os seus públicos. Porém, os membros dessa equipe não se identificavam mais com o nome “assessoria”; julgavam que este nome dava um caráter mais pontual à atuação, de pouco envolvimento com a instituição, e eles, pelo contrário, além de estarem durante quase todo o tempo de sua rotina de trabalho nas escolas, sentiam-se extremamente envolvidos com cada uma delas.

Era possível identificar que ambas as equipes escolhidas realizavam um trabalho parecido em muitos aspectos, no que tange ao tipo de vínculo com a instituição escolar: lotados na Secretaria de Educação, se deslocam até as escolas, onde passam a maior parte de suas horas de trabalho semanais, e participam do seu cotidiano; no entanto, não estão subordinados ao corpo diretivo da escola, o que lhes conferiria uma autonomia relativa a ela. As questões sobre autonomia da atuação em relação à escola e à Secretaria de Educação, assim, permaneciam relevantes.

Mostrou-se necessário para nós refinar esse objeto de estudo, pois, se o nome “assessoria” não mais nos parecia adequado, o interesse da pesquisa permanecia válido, semelhante ao inicialmente formulado. Assim, percebemos que, mais do que nomear essa modalidade de atuação desenvolvida pelos psicólogos na rede pública, nosso interesse estava voltado para a **atuação dos psicólogos em uma abordagem institucional**. Nosso objetivo estava em entender como os psicólogos conseguem fazer um trabalho que aborda a instituição como um todo, que permite trabalhar com todos os seus públicos, tendo a escola como foco, e não os alunos individualmente, a partir desse lugar que a princípio seria o “lado de fora” das escolas, mas que talvez fosse mais ainda o “lado de dentro”, visto que os psicólogos fazem parte do seu cotidiano. Permanecia para nós intrigante a questão sobre como o fato de não estarem subordinados à direção da escola interfere nessa possibilidade de trabalho

---

<sup>6</sup> O processo de escolha das equipes será mais bem explicado no capítulo sobre o método.

institucional e que autonomia é possível ter nessa configuração de trabalho, considerando que há outro tipo de determinações institucionais à que eles necessitam responder, por estarem subordinados a instâncias superiores da Secretaria de Educação, que também, de outra maneira, exercem influência sobre as práticas que eles realizam nas escolas.

Consideramos também que, para compreender as práticas, é fundamental entender as concepções que as embasam, visto que nenhuma prática é neutra e desinteressada, mas responde sempre a determinadas visões de homem e de mundo, quer se tenha consciência disso ou não. Entendemos que ter clareza das concepções que fundamentam o trabalho é essencial para que se possa mensurar o real alcance das práticas e perceber a serviço de quê se está agindo, e permite entender se a ação empreendida alia-se a favor da manutenção do *status quo* da educação ou pela sua transformação.

A partir dessas concepções e práticas, buscamos entender que contribuições são possíveis de serem oferecidas à Educação por meio das práticas institucionais desenvolvidas na rede pública de ensino. Por meio da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, procuramos conhecer como os psicólogos entendem que sua prática profissional oferece contribuições à educação, e relacionar as concepções dos participantes às análises das concepções e práticas presentes em sua atuação.

Dessa forma, estipulamos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

O **objetivo geral** da pesquisa é identificar práticas psicológicas desenvolvidas na rede pública de Educação, em uma abordagem institucional, de acordo com as discussões da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, com o intuito de efetivar uma educação de qualidade para todos.

Como **objetivos específicos**, definimos:

- a) Caracterizar práticas psicológicas em uma abordagem institucional, desenvolvidas por psicólogos da rede pública de educação;
- b) Compreender concepções que respaldam esta atuação;
- c) Identificar e analisar contribuições dessas práticas para a educação.

A exposição das ideias que estruturam esta pesquisa será realizada da seguinte forma: o primeiro capítulo pretende realizar maior aprofundamento acerca de elementos teóricos para entender as relações estabelecidas no Brasil entre Psicologia, Educação e as práticas psicológicas desenvolvidas nesse campo. O segundo capítulo versa sobre o método de investigação empregado, com a explanação de elementos teóricos e metodológicos que

determinaram as escolhas no trabalho de campo, bem como a descrição de procedimentos adotados. O terceiro capítulo expõe os resultados da pesquisa, acompanhados da análise de dados e discussão. Para fechar, expomos nossas considerações finais a respeito das relações entre concepções e práticas dos psicólogos em uma abordagem institucional, a partir das quais buscamos entender as contribuições para a Educação da atuação desse profissional no ensino público.

## **Capítulo 1 - ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO EDUCACIONAL: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PROFISSIONAL CRÍTICA NA REDE PÚBLICA**

*Origens históricas da profissão de psicólogo no Brasil e suas relações com a Educação: marcas para a atuação na área Escolar e Educacional*

As relações com a Educação marcam a Psicologia desde o início da história dos conhecimentos psicológicos no Brasil. No período colonial, a preocupação com fenômenos psicológicos se fazia presente na discussão de questões educacionais, e permaneceu fazendo parte da construção teórica de intelectuais envolvidos com a Educação nos períodos subsequentes da história do país, mesmo antes da consolidação da Psicologia como área autônoma de conhecimento científico, no final do século XIX. Segundo Antunes (2003), apesar da presença sistemática das ideias psicológicas no interior da Medicina, foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento no Brasil.

A autora destaca o importante papel das Escolas Normais na produção e difusão do conhecimento psicológico, a respeito do qual esboçamos aqui um breve resumo. Foi nessas escolas onde ocorreu a primeira formalização do ensino de Psicologia no país, como parte do currículo de formação de professores. O advento de reformas educacionais na década de 1920, pautadas no ideário da Escola Nova, tomaram a Psicologia como um dos principais sustentáculos científicos dessa proposta; assim, instalam-se laboratórios de Psicologia nessas instituições, visando à formação de docentes capacitados para concretizar tais reformas.

As Escolas Normais foram também alicerces para as futuras seções de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL, nas quais a Psicologia foi introduzida como matéria do ensino superior, concomitantemente ao que ocorria nas seções de Filosofia. Além disso, a disciplina Pedagogia e Psicologia, oferecida nessas escolas, foi um dos mais importantes meios pelos quais a ciência psicológica se difundiu e se desenvolveu no Brasil, pois serviu de estímulo para a tradução de obras de autores estrangeiros e a vinda deles para o país para ministrar cursos, o que permitiu o acesso mais amplo ao que estava sendo produzido em âmbito internacional. As cátedras de Psicologia e Pedagogia também fomentaram a produção de pesquisas e de obras escritas por seus catedráticos para uso dos alunos e suporte

de suas aulas. As Escolas Normais foram ainda o terreno sobre o qual foram criados os cursos superiores de Educação, geralmente constituídos como seções ou cursos de Pedagogia das FFCL, que deram, por sua vez, as bases para os primeiros cursos de Psicologia.

A autora compreende, dessa forma, que a Educação foi um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e difusão do conhecimento psicológico no país, incluindo o que era produzido na Europa e nos Estados Unidos, por meio do ensino, da produção de obras, da vinda de importantes psicólogos estrangeiros, da produção de pesquisas e da formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia neste país. Até mesmo muitas das primeiras realizações que podem ser consideradas como sendo eminentemente do campo da Psicologia Clínica tiveram sua origem em preocupações de natureza educacional, e atividades clínicas empreendidas por profissionais formados na área da Educação constituíram-se nas principais bases para o ensino de Psicologia com vistas à formação clínica. Ou seja, assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes dois elementos a base a partir da qual ela se desenvolveu, a ponto de obter reconhecimento como profissão específica.

No entanto, após a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, por meio da Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, os currículos de formação desses profissionais não refletiram necessariamente as estreitas relações que historicamente o campo da Psicologia estabeleceu com a Educação no país. Em estudo pioneiro realizado em fins dos anos 1960 e início da década de 1970, Mello (1983; PEREIRA, 2010<sup>7</sup>) verifica como se caracterizava a profissão de psicólogo em São Paulo e que tipo de ocupações os primeiros profissionais que receberam essa formação puderam escolher; analisa, assim, a profissão, examinando as razões que favoreceram e consolidaram suas linhas gerais no início de sua implantação.

A Psicologia Clínica reúne o maior índice de experiências de trabalho dos psicólogos diplomados em São Paulo até 1970, cuja atuação se dá preferencialmente como um profissional autônomo, que presta seus serviços majoritariamente em clínicas e consultórios particulares. Em contraste, o número de atividades profissionais em outras áreas historicamente anteriores à prática clínica, como as áreas industrial e escolar, é bastante reduzido, fato significativo se considerarmos que São Paulo seria a cidade mais propícia para desenvolver essas áreas de atuação.

---

<sup>7</sup> Referência completa do texto original: PEREIRA, S. L. M. Psicologia: características da Profissão. *Boletim de Psicologia*, XXVI(69), 41-50, 1975.

Essa configuração geral das experiências de trabalho, por um lado, parece indicar que, embora os psicólogos tenham dificuldades em conseguir ocupação nas áreas Escolar e Industrial, existe uma preferência pela atuação autônoma, que explicaria a proliferação das clínicas particulares.

Mas essa é apenas uma parte da explicação. Em análise sobre os primeiros currículos do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), a autora entende que houve uma preocupação constante em preparar os profissionais para o exercício da Psicologia Clínica e que pouca ênfase foi dada às outras áreas de atuação. O resultado mais aparente disso é que

(...) os cursos ganharam uma unidimensionalidade compacta, de maneira que não apenas *formam* psicólogos clínicos, mas *transformam* os alunos, graças ao conteúdo predominante das disciplinas, em psicólogos clínicos (MELLO, 1983, p. 60, grifos da autora).

Curiosamente, uma rápida olhada para a lei que regulamentou a profissão permite constatar que as terapias, modalidades estreitamente ligadas à clínica, não faziam parte do campo de atuação inicialmente previsto para o psicólogo. Guirado (2009) expõe que, talvez por uma disputa com os médicos, nossa profissão acabou se contentando com uma regulamentação que mais restringia do que ampliava seu âmbito e exercício. Mesmo assim, outras práticas psicológicas se ampliaram e ganharam espaço, e as psicoterapias foram sendo legitimadas e ganhando lugar de destaque como área de atuação em Psicologia.

A área de Psicologia Escolar é aquela na qual Mello (1983; PEREIRA, 2010) encontrou o menor número de atividades profissionais dos psicólogos. Analisando o porquê da tão limitada atuação dos psicólogos nessa área, a autora retoma, a título de exemplo, as origens do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, originado da cadeira de Psicologia Educacional, pertencente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, voltada para a formação de professores dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Por esse caráter, seu interesse em ensinar conhecimentos pertencentes aos diversos campos de investigação psicológica que trazem contribuições para a eficácia do processo educativo, com vista à formação docente, não deu espaço para a formação de psicólogos escolares. Dessa maneira, um importante campo de atuação para o psicólogo é perdido: a Orientação Educacional, que deixa de ser incorporada pela lei que regulamenta a profissão em consequência de equívocos históricos quanto à concepção do papel do psicólogo na escola, derivados, em grande parte, da ênfase clínica que se atribuiu à profissão no Brasil.

Em seu parecer, a inexistência da Psicologia nas escolas é, além de uma perda para a profissão, mais onerosa ainda para o sistema educacional. O atendimento paralelo em orientação vocacional, educacional e psicopedagógica que se cria devido a essa ausência empobrece o conteúdo social dessas intervenções, sendo inadequada à realidade social e econômica do país, em que grande parte da população não dispõe de recursos para financiar um atendimento particular.

Em texto de 1979, Botomé (2010<sup>8</sup>) toma como base o estudo de Mello, somado a dados referentes à renda do trabalhador brasileiro, para questionar e concluir que, ao preferir exercer suas atividades como profissional autônomo, atendendo em clínica particular, o psicólogo tem as elites como cliente praticamente exclusivo. Quase uma década depois, em pesquisa apresentada pelo Conselho Federal de Psicologia, o mesmo autor (BOTOMÉ, 1988) analisa que houve popularização da profissão: a imagem profissional, a representação do psicólogo e da Psicologia se popularizaram. Porém, o mesmo não aconteceu com o modelo de atendimento à população, que ainda aponta preferencialmente para análises e atendimentos restritos ao âmbito individual dos fenômenos psíquicos.

Comparando o estudo do CFP com outro conduzido em meados da década de 2000 (BASTOS; GONDIM, 2010), Yamamoto, O. (2012) constata que a profissão passou a atingir, de fato, parcelas mais amplas da população, sendo o setor público o que apresenta atualmente a maior concentração de profissionais, com 40% da amostra. No entanto, questiona: a ampliação do leque populacional atingido ou a focalização nos segmentos de menor renda representaria, por si só, uma ampliação do alcance social da profissão? Os dados da pesquisa de 2010 permitem afirmar que não há, rigorosamente, novidades na prática efetiva dos psicólogos que atuam no campo das políticas sociais em relação às respostas da pesquisa anterior, pois em ambas se destacam o *psicodiagnóstico*, a *aplicação de testes psicológicos* e o *atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem* como as atividades mais frequentes. Assim, continuam a fazer sentido os apontamentos sobre a necessidade de produzir alternativas às práticas conhecidas que representem uma atuação qualificada nas diversas inserções profissionais no campo das políticas sociais, bem como sobre a relevância de oferecer, ao longo da formação de psicólogos, referenciais que auxiliem os futuros profissionais nessa tarefa.

---

<sup>8</sup> Referência completa do texto original: BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5, 1-15, 1979.

No campo da Educação, por um lado, a formação fortemente influenciada pelo caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas que enfatizam o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, contribuiu para afastar os psicólogos dos postos de trabalho nas escolas. Por outro lado, suas intervenções com as crianças que enfrentavam dificuldades na escola passaram a reproduzir o atendimento individual do cliente nos moldes do modelo médico de consultório. Seja nos consultórios particulares que ofereciam orientação para as crianças oriundas de famílias de maior poder aquisitivo, seja nas instituições públicas que passaram a acolher encaminhamentos de crianças das classes populares que apresentavam queixas escolares, suas intervenções com este público ficaram marcadas por uma prática psicodiagnóstica, com grande influência da Psicometria, psicoterapêutica e reeducativa.

Ao analisar várias descrições de práticas psicológicas junto a crianças encaminhadas a Unidades Básicas de Saúde (UBSs) ou clínicas-escola de faculdades de Psicologia para atendimento psicológico por motivos escolares, Souza (2010b) verifica que o processo psicodiagnóstico da queixa escolar baseia-se no tripé entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia e orientação de pais. Dados de um levantamento realizado pela Regional de Saúde da Região Sul da cidade de São Paulo<sup>9</sup> em 1992, apontam que a maior parte dos encaminhamentos são para psicodiagnóstico (18,4%), terapia individual (13,5%), terapia de grupo (13,5%), orientação dos pais (23,2%), totalizando 68,6% dos encaminhamentos realizados. Em apenas 7% dos casos os psicólogos realizaram alguma intervenção com o professor que encaminhou a queixa e somente em 0,4% houve algum tipo de visita à escola. Tais condutas psicológicas indicam que se atribui a responsabilidade pelos problemas de rendimento escolar especificamente às crianças e/ou a seus pais.

Souza (2010b) compara esses dados com os laudos psicológicos das crianças estudadas por Patto (2010a), realizados por psicólogos de clínicas pertencentes à prefeitura de São Paulo, que seguem o mesmo procedimento: centrados em testes psicológicos de inteligência, desenvolvimento perceptomotor e personalidade, todo o relatório está focado nos aspectos intrapsíquicos das crianças e nas respectivas dinâmicas familiares. Vivências escolares não são consideradas, sendo a única referência à escola feita apenas para dar um exemplo dos

---

<sup>9</sup> Os dados desse levantamento podem ser encontrados em BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa Escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (Orgs.). *Saúde e Educação: Muito Prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

reflexos dos conflitos familiares sobre a aprendizagem. A desconsideração do que acontece na escola é sentida tanto na ausência de investigação a respeito das experiências da criança ao longo de sua escolarização, como nos encaminhamentos sugeridos pelos psicólogos, que não fazem qualquer sugestão sobre estratégias de ação do professor ou da escola que minimizem as dificuldades apresentadas. Tudo se passa como se a escola fosse um espaço de aprendizagem ao qual a criança deveria simplesmente se adaptar; dessa forma, qualquer dificuldade na aprendizagem ou na disciplina escolar teria suas causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares e na origem de classe social.

Uma atualização desses dados, realizada em 2005, por meio da análise de prontuários nas UBSs da Zona Norte do município de São Paulo (MORAIS; BRAGA, 2007), demonstra que o quadro de encaminhamentos e seus atendimentos subsequentes permanece o mesmo. Em consonância com o estudo anterior realizado na Zona Sul de São Paulo, as escolas continuam sendo as principais fontes de encaminhamento para atendimento psicológico nas UBSs e as queixas escolares continuam consistindo no motivo de encaminhamento de mais de 70% das crianças entre seis anos e doze anos e onze meses. A conduta adotada pelos psicólogos persiste calcada no modelo clínico tradicional: independentemente do teor da queixa, os procedimentos mais utilizados pelos psicólogos são orientação familiar (24,7%), terapia individual (15,3%) e grupal (20,5%), e em apenas 1% dos casos que procuraram a UBS com queixa escolar foi realizada entrevista com professor.

O impacto dessa forma de proceder é muito grave na vida das crianças avaliadas. O parecer de um psicólogo em formato de laudo psicológico “sela destinos”, conforme acertado apontamento de Patto (2010a), mas a força desse instrumento é muitas vezes desconhecida por grande parte dos psicólogos. Suas consequências na escola são as mais diversas, porém, em geral, contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização sofrida pelas crianças (SOUZA, 2010b).

Nas décadas de 1980 e 1990, momento ao qual se referiam Patto (2010a) e Souza (2010b), os laudos psicológicos na escola serviam principalmente de instrumento para legitimar a transferência de alunos para as classes especiais, por apresentarem “defasagem na aprendizagem escolar”, atestada pela avaliação psicológica (SOUZA, 2002). Se hoje as classes especiais sofreram grande retração devido à política de educação inclusiva<sup>10</sup>, processos

---

<sup>10</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) segue o princípio estabelecido pela Declaração de Salamanca (1994) de que todos os estudantes devem frequentar as escolas regulares, de forma a incluir os alunos com deficiência nos estabelecimentos regulares de ensino. O

produtores de estigmas permanecem em curso no interior das escolas, como as dificuldades no ensino de alunos com deficiência, agora intensificadas por seu ingresso maciço nas escolas regulares, e a continuidade da ânsia de se produzir diagnósticos, visando identificar supostos transtornos que esclareceriam as causas do não aprender na escola, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia. Conflitos na escola também têm chamado o psicólogo a dar seu parecer, para acalmar os ânimos ao identificar nos famosos “alunos-problema” os chamados transtornos de conduta, oferecendo orientações quanto ao que fazer, e ainda prevenir situações de “bullying”.

Tudo isso mostra como os problemas recentemente vividos na escola continuam recorrendo aos conhecimentos *psi* e convocando os psicólogos para dar explicações e oferecer soluções. Tais problemas aparentam ser novos, porém não resistem a uma análise mais aprofundada que os revelam como reedições de antigas questões (MOYSÉS, 2010), novas roupagens para tentar explicar um fenômeno que permanecemos com dificuldades de enfrentar: as crianças que não aprendem na escola. Em uma lógica que mantém continuidade com os laudos apresentados por Patto (2010a) e nos atendimentos analisados por Souza (2010b), as causas das queixas seguem recaindo sobre o aluno, ao se considerar aspectos restritos ao âmbito individual e trazer explicações naturalizantes e patologizantes, que retiram os comportamentos não aceitos socialmente do contexto em que são produzidos, e, assim passam a ser compreendidos apenas como uma doença, geralmente de origem orgânica, que deve ser tratada. É a chamada medicalização da queixa escolar.

Se entendemos a gravidade de emitir tais pareceres, por produzirem estigmas e aliam-se a padrões socialmente estabelecidos como adequados que desrespeitam a diversidade de formas de ser, e nos damos conta da insuficiência dessas explicações que desconsideram os determinantes sociais, políticos, relacionais, institucionais presentes na produção da queixa apresentada, atentamos para a necessidade de uma outra forma de pensar e agir neste campo.

---

documento cita dados do Censo Escolar/ 2006 que mostram uma estagnação no número de matrículas de alunos com deficiência em escolas e classes especiais, concomitante ao crescimento do número de matrículas em escolas e classes regulares, situação decorrente das mudanças trazidas pelas legislações dos anos 1990 que inserem a pessoa com deficiência na educação formal: entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns e apenas de 28% em escolas e classes especiais.

*O movimento de crítica em Psicologia Escolar e Educacional e propostas para a superação das práticas tradicionais*

As críticas à atuação do psicólogo no campo educacional acima apresentadas tiveram origem em críticas formuladas na área de Psicologia Escolar e Educacional de forma mais contundente a partir da década de 1980, as quais evidenciam o caráter adaptacionista das práticas exercidas pelos psicólogos na Educação, por centrarem a análise e encaminhamentos dos problemas escolares em aspectos individuais da criança e sua família e desconsiderarem elementos institucionais e políticos presentes na constituição da realidade escolar.

A análise da história da Psicologia como ciência permite observar as relações entre as explicações individualizantes e a ideologia dominante na sociedade em que se engendra – as sociedades industriais capitalistas da Europa na segunda metade do século XIX. Atendendo às necessidades dessa estruturação social capitalista, a Psicologia responde à demanda de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, com a intenção, em última instância, de aumentar a produtividade, em especial na Psicologia do Trabalho e na Psicologia Escolar (PATTO, 1984). Assim, “a invenção da Psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a orientação social em vigor porque se beneficiam dela” (PATTO, 2003). A patologização dos comportamentos indesejáveis segue essa lógica de controle e se expressa, na Psicologia Escolar e Educacional, na atribuição de explicações de cunho emocional ou orgânico às dificuldades escolares de crianças e adolescentes.

As primeiras aproximações entre dificuldades de aprendizagem e problemas sociais surgem com a chamada “teoria da carência cultural”, que, no entanto, justifica as diferenças entre indivíduos das classes populares e de classe média pela “desvantagem cultural”, sem questionar as desigualdades de classe e o modo capitalista de produção (SOUZA, 2010a). Tal concepção leva também a uma visão ideologizada dos problemas de aprendizagem, pois encobre o fato de que o sistema educacional pode gerar ou intensificar essas dificuldades. Ao continuar a centrar no aluno a responsabilidade pelo seu fracasso, justifica assim o *status quo* da própria educação (TANAMACHI, 2002).

Os debates iniciados na década de 1980 buscam então explicitar os pressupostos teórico-metodológicos da prática dos psicólogos escolares, com vistas a superar sua marca

ideológica. Patto (1984), nesse período, aponta dois tipos de atuação que expressam as concepções que se pretende superar: um de orientação predominantemente clínica, com foco em diagnóstico e tratamento de distúrbios, via aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem, realização de terapia na escola e organização de programas preventivos junto a professores, pais e administradores, guiados por uma concepção adaptacionista de saúde mental; outro, mais voltado para os processos de ensino e de aprendizagem, que consiste em aplicar os princípios da psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da motivação com a intenção de aumentar a eficiência na escola. Assim, essas duas abordagens da atuação do psicólogo na Educação são ideológicas ao ficarem restritas ao nível da aparência, comprometidas com o pensamento da classe dominante e oferecendo seus instrumentos a seu serviço, mas com a aparência de bem-agir de acordo com um pretense pensamento universal, que oculta as relações de dominação que tais abordagens ajudam a manter.

A contundência das críticas à atuação do psicólogo escolar impulsionou uma revisão histórica e crítica de constituição da Psicologia em suas relações com a Educação que, se por um lado teve como uma de suas consequências a expressiva retirada desse profissional das escolas (CASTANHO, 1996; SOUZA, 2011; TAVERNA, 2003, 2009), por outro lado, disparou uma busca por novos referenciais teórico-metodológicos para a atuação do psicólogo na Educação. Uma atuação crítica em Psicologia Escolar passa a estar identificada com a busca pelas raízes dos fenômenos escolares que viabilize desnaturalizar as dificuldades de crianças e adolescentes e atentar para as determinações históricas e sociais envolvidas nessa questão que à primeira instância é facilmente tomada como individual.

Perceber as dificuldades na aprendizagem, sobretudo das crianças pobres que frequentam as escolas públicas, como produto de condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas (PATTO, 2010a) possibilitou avanços para a prática dos psicólogos frente às queixas escolares. Um avanço fundamental foi a superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar, o que foi possível a partir das críticas em torno da abordagem Psicométrica e da Psicologia Diferencial, principalmente a respeito dos laudos psicológicos, e em relação a explicações oriundas da teoria da Carência Cultural (MALUF, 1994). A consequência mais importante dessas reflexões foi o destaque à necessidade de rompimento com o modelo clínico de atuação na escola, voltado para o diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem que se supõem serem dos alunos.

Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento de práticas críticas teve como condição a compreensão do fracasso escolar, a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto. Assim, o rompimento com a culpabilização do aluno e a naturalização das queixas escolares levou a redirecionar o olhar e as análises da Psicologia Escolar do aluno considerado problemático para os processos educacionais (MEIRA, 2003).

Para dar conta da tarefa de construir práticas que expressassem tais concepções, os teóricos da área se deparam com a necessidade de articular níveis de análise individuais e sociais, tradicionalmente abordados em separado, de modo a considerar a complexidade do processo de escolarização em uma sociedade de classes, na qual as crianças recebem tratamento diferenciado de acordo com o grupo social a que pertencem (SOUZA, 2010a). Coloca-se o desafio de

superar concepções de Educação e de Psicologia que enfatizam aspectos ora microestruturais (abordagens subjetivista e objetivista), ora macroestruturais (que enfocam mecanicamente os determinantes sociais do comportamento humano), buscando analisar dialeticamente esses aspectos que determinam a história do homem concreto e apresentando respostas para a dicotomia posta entre indivíduo e sociedade (TANAMACHI, 2002).

Trata-se de buscar na Psicologia e na Educação subsídios teóricos mais abrangentes que deem condições de interpretar criticamente a realidade concreta. Do ponto de vista teórico-prático, torna-se imprescindível para o psicólogo conhecer a realidade escolar: na prática profissional, o psicólogo sai da sala do consultório e vai conhecer o cotidiano escolar para nele formular e direcionar suas intervenções; nas pesquisas do campo acadêmico, a necessidade de se inserir na escola leva à aproximação com os métodos de pesquisa qualitativa, em especial com a etnografia educacional (SOUZA, 2010a). Busca-se, dessa forma, ter como base para os trabalhos de pesquisa e intervenção não a escola idealizada, mas a escola que temos, em seus percalços e também em suas potencialidades de transformação; a escola concreta, em suas dimensões institucionais, sociais e políticas, atravessada pelas políticas educacionais (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

A articulação dessa compreensão sobre a escola com níveis individuais de análise leva a propostas de trabalho que reconstroem a história de escolarização do aluno ou do grupo de alunos a quem a queixa é dirigida. Propõe-se analisar a situação escolar e as diversas versões

– do aluno, da família, do professor – sobre a queixa que foram construídas em torno do processo de encaminhamento para o atendimento, e desmistificar o rótulo de incompetência, com o intuito de remover obstáculos que podem estar dificultando a aprendizagem e mobilizando potencialidades de desenvolvimento (SOUZA; CHECCHIA, 2003; MEIRA, 2002). Assim, são discutidas alternativas à avaliação psicológica tradicional, com a inclusão das relações e práticas escolares como objeto de análise dos processos de avaliação, pois situar a queixa escolar nas relações em que é produzida oferece elementos cruciais para romper com a produção dessa queixa (MACHADO, 2002), e a análise das mediações sociais como constituintes das funções psicológicas pode, assim, servir de base para o estabelecimento de novas relações e práticas que favoreçam o desenvolvimento dos educandos (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; FACCI; SOUZA, 2011).

No trabalho com educadores, as discussões apontam para iniciativas que tomam como ponto de partida a demanda trazida pela escola, e sugerem como um dos objetivos do psicólogo da escola o fortalecimento do trabalho docente (SOUZA; CHECCHIA, 2003), especialmente pela via do trabalho coletivo na escola, a fim de estimular a interlocução entre os professores sobre seu trabalho (MACHADO, 2002). A desmistificação das explicações psicologizantes a partir de uma reflexão fundamentada nos conhecimentos da Psicologia pode servir de base para possíveis reorganizações do trabalho docente (MEIRA, 2002), com vistas a garantir aos professores o acesso aos conhecimentos da psicologia que são importantes para a melhoria da qualidade das práticas educativas. Isso, no entanto, opõe-se ao oferecimento de respostas prontas pela correta aplicação de conhecimentos psicológicos nas situações de ensino, e direciona-se muito mais a propor mediações teóricas que contribuam para a reflexão crítica do educador sobre sua própria prática educativa (GALDINI; AGUIAR, 2003; FACCI, 2009).

Além do trabalho com os professores, vêm se mostrando relevantes trabalhos que atuam junto à equipe gestora das escolas, envolvendo diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, ao percebê-la como segmento estratégico na promoção de mudanças na instituição. O psicólogo pode atuar como promotor de consciência e do desenvolvimento dos gestores (SOUZA; PETRONI; DUGNANI, 2011; PETRONI, 2013) ou ainda engajar-se em atividades de desenvolvimento da equipe de direção para a coesão da equipe e sua formação técnica (MARTÍNEZ, 2010). Nos casos em que as dificuldades de comunicação estiverem comprometendo a realização dos objetivos institucionais, toma-se como objetivo também

promover a circulação de discursos dentro da escola (KUPFER, 2010; SAYÃO; GUARIDO, 2010).

Alguns trabalhos evidenciam formas de atuação emergentes, que apontam alternativas pouco tradicionais, mas bastante promissoras de inserção do psicólogo no campo educacional, vinculadas em sua maioria à dimensão psicossocial da instituição escolar, como na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, ou, ainda, na elaboração e implantação de políticas públicas educacionais, com a intenção de explicitar seus sentidos e significados para todos aqueles que as constroem cotidianamente na escola (MARTÍNEZ, 2010; SOUZA, 2010c). Há também sugestões para que o psicólogo atue no aprimoramento do funcionamento organizacional da escola, com a participação em atividades de diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho, além de ideias para que desenvolva atividades de pesquisa para caracterização da população estudantil e a respeito dos processos educativos que ocorrem na escola, com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado (MARTÍNEZ, 2010).

Nessas propostas, seja no trabalho com alunos, familiares, professores ou gestores escolares, a inclusão da análise das relações e práticas escolares como passo fundamental da ação do psicólogo na escola ressalta o caráter institucional da atuação, que elege como foco da intervenção a escola como um todo.

### *Repercussões do movimento de crítica em Psicologia Escolar e Educacional para a atuação profissional na rede pública*

Frente a mais de trinta anos de críticas à atuação do psicólogo na Educação, estudos recentes<sup>11</sup>, dentre os quais esta pesquisa se insere, têm se guiado pela questão do alcance que tiveram essas reflexões nas práticas dos profissionais da rede pública. No caso de São Paulo, principalmente em se tratando de sua capital, é possível fazer uma breve reconstituição histórica do trabalho do psicólogo no ensino público, visto ele ter sido alvo de pesquisas desde a década de 1970.

---

<sup>11</sup> As referências dessas pesquisas encontram-se no capítulo introdutório, p. 17.

Masini (1978) expõe a proposta do serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo, recém-iniciado à época. Antes restrito à Clínica Psicológica, o trabalho dos psicólogos nas escolas começara em 1975 e se estruturava em uma proposta de “Psicologia Escolar Clínica-Preventiva” (TAVERNA, 2003, 2009), cujo intuito consistia em realizar um trabalho de prevenção com ênfase em facilitar o processo educativo. Masini defende a função preventiva do psicólogo escolar e sua atuação conjunta com diretores, assistentes pedagógicos, pais e, principalmente, junto ao professor, apontando, naquele momento, a importância de “atuar em todas as fontes de influência direta sobre o comportamento do aluno”, ou seja, o professor, características físicas da escola, currículos escolares e influências e pressões extraescolares. Assim, na década de 1970, a autora defende que o psicólogo não deve lidar com o aluno apenas na dinâmica intrapsíquica, mas deve considerar sua realidade histórica e social.

Patto (1984) realizou uma pesquisa com as psicólogas da prefeitura de São Paulo, provavelmente em 1979 (TAVERNA, 2003), na qual encontrou uma maioria de profissionais que se amparava em uma visão eminentemente técnica dos problemas de aprendizagem e da crise da educação, e algumas poucas psicólogas que levavam em conta, na compreensão de seu trabalho, as relações entre a estrutura e funcionamento do sistema escolar e a estrutura de poder em uma sociedade de classes. Essa situação é compreensível, tendo em vista o pouco tempo que o movimento de crítica acumulara à época e o grande desafio que consiste transpor novas ideias para a reformulação das práticas psicológicas. No entanto, Taverna (2003) mostra que naquele momento havia um início de mudanças nas práticas dos psicólogos escolares da prefeitura de São Paulo, em resposta aos problemas levantados a respeito do modelo clínico de atuação na Educação, com a construção de modelos de atuação mais próximos dos processos educativos. Taverna recorda que, embora o Programa de Psicologia Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo apresentasse propostas compatíveis com a crítica que se fazia até então, sua execução dependia também da ideologia autoritária do pessoal ao qual o programa estava subordinado, da escola na qual se aplicava e dos psicólogos envolvidos, o que marcava diferenças significativas entre o plano e sua execução. Apesar das críticas, Patto (1984) também identifica a preocupação entre os coordenadores do serviço de imprimir outro rumo à atuação do psicólogo escolar para além dos limites do atendimento tradicional.

Vale ressaltar que os psicólogos da prefeitura de São Paulo entraram em contato com as obras de Masini (1978) e Patto (1984), supracitadas, nos anos iniciais da década de 1980, além da obra de Khouri (1984), criadora do Serviço de Psicologia da PMSP e primeira chefe da Seção de Psicologia, e de outros textos de diversos autores com orientação filosófica e política humanista e marxista, que abordavam assuntos relacionados aos aspectos sociológicos e antropológicos do desenvolvimento infantil e aprendizagem, à questão política da educação popular, à marginalização cultural, à saúde mental da criança, à dinâmica institucional e, assim, sintonizavam com o momento de redemocratização do país, ao participarem das discussões que ocorriam sobre a democratização da escola (TAVERNA, 2003). Além dos textos trabalhados nas capacitações, houve participações de alguns psicólogos da prefeitura em eventos e debates, como, por exemplo, os três Encontros de Psicólogos na Área de Educação, promovidos pelos órgãos de representação da categoria, como a Associação de Psicólogos da Prefeitura, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Sindicato dos Psicólogos de São Paulo, entre 1980 e 1983, em que foram atualizados conhecimentos e realizadas discussões sobre modelos alternativos aos tradicionalmente utilizados pela psicologia escolar (TAVERNA, 2003; PRATES, 2011, 2013). Nesse panorama, portanto, Taverna (2003) afirma que

os psicólogos escolares estariam, apenas, no meio de um fogo cruzado – questionamentos, novas idéias, novas propostas para a área e a rotina de trabalho clínico-escolar – com dificuldade em definirem objetivamente seu papel, e qual contribuição efetiva poderiam dar à educação. (TAVERNA, 2003, p. 74)

Neves (1989), no momento em que encontra os psicólogos da rede municipal de ensino de São Paulo, depara-se uma situação pouco definida no que diz respeito a suas atribuições e funções: não existia um plano orientador da atividade do psicólogo escolar e deixava-se a cargo de cada um a direção empregada ao seu trabalho. Taverna (2003) entende que, embora não seja possível afirmar que havia um plano elaborado que definisse precisamente o papel dos psicólogos na escola e sua inserção oficial na equipe escolar, dados indicativos permitem imaginar um movimento nesse sentido desde a criação do serviço. Seu parecer é o de que, entretanto, houve uma impossibilidade de apropriação por parte dos psicólogos escolares do projeto que poderia ser construído:

Além da política educacional implantada, após 1986 na prefeitura de São Paulo, que fechou qualquer possibilidade para uma definição do papel do psicólogo escolar, pode-se afirmar que o término das discussões sobre a psicologia escolar entre os órgãos de representação da categoria dos psicólogos e educadores e a atenção crescente ao redimensionamento do sistema de saúde público brasileiro, com a participação de psicólogos nas equipes multiprofissionais de saúde, agravaram essa situação, culminando com a extinção do Serviço de Psicologia Escolar, em 1989. (TAVERNA, 2003, p. 81)

Neves (1989) levanta a hipótese de que a atividade dos psicólogos da Prefeitura de São Paulo vivia naquele momento uma situação de esvaziamento, como se estivessem se preparando para abandoná-la, tendo em vista uma perspectiva futura de realizar uma atividade clínica, considerada principal pelos próprios profissionais. De fato, quando a transferência para a Saúde aconteceu, Taverna (2003), a partir de documentos históricos e também de sua experiência como psicóloga escolar da prefeitura, relata que de fato não houve engajamento da maior parte dos psicólogos em permanecer na Educação e sua transferência para a Saúde ocorreu sem grandes resistências.

O fato é que, naquele momento, a Psicologia Escolar e a participação do psicólogo em equipes multiprofissionais na educação pública perde espaço nas discussões articuladas pelo CRP-06 e o Sindicato dos Psicólogos de São Paulo junto a outras entidades representativas dos profissionais de Educação, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, e a Associação dos Professores e Especialistas do Ensino Municipal – APEEM. A questão do fracasso escolar ganha expressão na área da Saúde e, na pauta de discussões do CRP-06, deixa de aparecer a luta pela inserção dos psicólogos em equipes multiprofissionais na Educação para voltar à cena a discussão sobre novos modelos de diagnóstico para os problemas de aprendizagem (TAVERNA, 2003). No plano da educação, as lideranças políticas educacionais e entidades representativas e acadêmicas do Magistério incorporaram as críticas à atuação do psicólogo nesse campo e passaram a identificá-lo como profissional pertencente à área de Saúde tão somente, partindo de uma noção de Saúde vinculada à perspectiva médico-assistencial, e, portanto, concluíram que o psicólogo não deveria compor o quadro de profissionais da escola, fato que se materializa na LDB de 1996, quando estabelece quais são os profissionais da Educação (SOUZA, 2011b).

Castanho (1996) analisa as repercussões desse processo de transferência dos psicólogos da prefeitura de São Paulo da Educação para a Saúde em sua identidade profissional e conclui

que, apesar de embasada em um novo modelo de saúde mental<sup>12</sup> que explicitava em suas diretrizes o intuito de superar a tendência à medicalização dos problemas de aprendizagem, essa mudança de lugar não trouxe mudanças efetivas na visão que as psicólogas tinham dos problemas de aprendizagem e ajustamento escolar das crianças das escolas públicas, bem como em suas ações de atendimento a essas crianças, ainda calcadas no psicodiagnóstico e atendimento clínico, muito embora esse novo lugar na Saúde Mental as tivesse mobilizado em compreender o que a nova demanda solicitava e, então, buscar outros modelos de trabalho em resposta, em uma passagem do trabalho individual para o grupal e institucional que ainda estava em construção.

Assim, havia novas propostas quanto à atuação junto às queixas escolares sendo elaboradas na saúde, com a inclusão de entrevistas com o professor, o orientador pedagógico e com o próprio aluno encaminhado à UBS, orientação à família e aos agentes institucionais da escola caso o quadro clínico não fosse confirmado, e a possibilidade de utilização dos serviços do Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO), com o encaminhamento de pais, alunos e professores para discutirem e refletirem sobre as práticas educacionais (TAVERNA, 2003). No entanto, para muitos profissionais permaneceu a força do modelo médico de atuação, a ser reproduzido não só no atendimento às queixas escolares, mas frente às diversas demandas do campo da saúde, que ainda hoje trazem a necessidade de criar novas formas de enfrentamento mais adequadas ao trabalho na rede pública (YAMAMOTO, O. 2012).

Essa retomada histórica expõe os conflitos, contradições e tensões a respeito do lugar do psicólogo na Educação e do atendimento psicológico às queixas escolares, tendências em disputa e correlações de forças que acabaram culminando numa pouca identificação do psicólogo com a área de educação e sua retirada desse espaço, ao final da década de 1980 e início da década de 1990. Se, no campo acadêmico, o movimento de crítica se fortaleceu e construiu, principalmente a partir de meados dos anos 1990, novas formas de aproximação da Psicologia com a Educação Escolar, no campo profissional permaneceu a pouca presença de psicólogos (SOUZA, 2011b).

Vinte anos depois, a pesquisa de Souza (2010a) mostra que, em municípios nos quais os psicólogos tiveram a possibilidade de desenvolver um trabalho junto à Educação, houve a entrada das concepções críticas, não sem a permanência de concepções e práticas tradicionais. Mesmo com essa coexistência entre continuidades e rupturas, no estado de São Paulo

---

<sup>12</sup> A experiência da rede substitutiva em saúde mental no município de São Paulo nesse período é retratada por Scarcelli (1998), em análise a respeito da inserção e atuação dos trabalhadores em saúde mental.

percebe-se que, em seu trabalho, os psicólogos abordam público alvo ampliado para todos os segmentos que compõem a vida diária escolar, bem como demonstram predileção por métodos de trabalho mais coletivos e voltados também para os educadores, ao uso de instrumentos de avaliação e encaminhamentos centrados no aluno. Assim, configura-se um panorama animador, de entrada das concepções críticas na atuação dos psicólogos da rede pública.

A partir dessa breve exposição sobre a trajetória de atuação do psicólogo na rede pública de Educação em São Paulo, é possível evidenciar alguns pontos importantes para se pensar a inserção desse profissional na rede pública. Uma questão levantada pelas pesquisas citadas é a discussão sobre a inserção do psicólogo na Educação. Posicionamentos contra e a favor têm se chocado ao longo dos últimos trinta anos e se fazem presentes na rede pública, quando constatamos que o psicólogo não é efetivamente profissional integrante da política educacional brasileira, mas que seu lugar vem se construindo aos poucos, na esfera dos estados e municípios, a depender de contextos locais que favoreçam o reconhecimento de sua contribuição nesse campo. Essa discussão se mostra atual, visto os projetos de lei<sup>13</sup> em tramitação que preveem sua entrada profissional na Educação.

Constata-se a presença expressiva da demanda de queixa escolar, endereçada ao psicólogo, seja na rede de Educação, Saúde e recentemente também na Assistência Social, setor em que o psicólogo passou a fazer parte da equipe multiprofissional. Ainda que não haja a pretensão de defender de forma irredutível que o melhor lugar para o psicólogo atender as queixas escolares é necessariamente a Educação, pois entendemos a possibilidade de trabalhar tais demandas de maneira crítica e comprometida nos diversos lugares em que o psicólogo puder estar presente, fica a questão: será que a presença do psicólogo diretamente na Educação não permitiria a esse profissional uma ação mais efetiva e intensiva frente às queixas escolares, visto que poderá nesse setor concentrar-se mais nas questões educacionais e não precisará dividir sua atenção a demandas mais direcionadas aos outros setores? De qualquer maneira, entendemos também haver a necessidade de ações articuladas entre diferentes setores, nos quais a Educação vem emergindo como tema transversal<sup>14</sup> e demanda esforços coletivos nesse sentido.

---

<sup>13</sup> Uma amostra desses projetos de lei está exposto no capítulo anterior, p. 21.

<sup>14</sup> Fala proferida em comunicação oral durante a mesa-redonda “Políticas públicas em Educação e Saúde: subsídios para atendimento psicológico às queixas escolares”, que teve como integrantes a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ianni Regia Scarcelli, durante o IV Encontro

Se a retirada do psicólogo da área da Educação ocorreu em diversos municípios<sup>15</sup> movida por uma compreensão de que suas práticas não eram adequadas a esse contexto, é possível pensar que o desenvolvimento de práticas mais apropriadas à rede pública também ficou prejudicado, se entendemos que sua consolidação só poderá acontecer no fazer, na experiência prática, ou seja, se o psicólogo puder estar presente nesse espaço. Além disso, a constatação de que as críticas elaboradas na Psicologia Escolar e Educacional chegaram à atuação profissional dos psicólogos da rede pública, mesmo que ainda permeadas por elementos de continuidade das concepções e práticas tradicionais, mostra que há na esfera pública um movimento direcionado à construção de práticas comprometidas com a escolarização de todas as crianças e adolescentes, visando superação de preconceitos e o resgate da potência de aprender, bem como a contribuição para a qualidade do trabalho educativo. Esses fatos corroboram o apontamento sobre as potencialidades que garantir uma inserção mais efetiva do psicólogo no ensino público pode oferecer ao desenvolvimento de ações voltadas à democratização do acesso à Educação com qualidade a toda a população brasileira.

Pensar em um espaço para o psicólogo na rede pública de Educação se insere no contexto das discussões sobre a ampliação do alcance social da Psicologia. Sabemos, entretanto, que simplesmente estender o atendimento psicológico à classe trabalhadora, majoritariamente deixada de lado nos primeiros vinte anos da profissão no Brasil, não é suficiente se não são produzidas práticas condizentes com a realidade social desse público e com as condições de trabalho existentes (YAMAMOTO, O., 2012). Assim, assume-se o desafio de construir práticas socialmente significativas, que está posto não só para a Educação, mas para todas as políticas sociais em que a Psicologia tem se inserido no momento atual na sociedade brasileira.

---

Interinstitucional de Atendimento Psicológico à Queixa Escolar, organizado pelo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, em 4 de maio de 2013.

<sup>15</sup> De acordo com Souza (2011), o psicólogo foi transferido da área de Educação para a Saúde nos principais municípios do estado de São Paulo, como São Paulo, Campinas, Santos, São José do Rio Preto, entre outros. No município do Rio de Janeiro, o psicólogo também foi transferido para a Saúde, permanecendo na Educação apenas os contratados pelo estado, vinculados à educação especial.

## Capítulo 2 - MÉTODO

*Bases metodológicas da pesquisa: pesquisa qualitativa, abordagem etnográfica e estudo de caso*

O presente estudo baseou-se na abordagem qualitativa de tipo etnográfico, alinhando-se à tradição da pesquisa educacional iniciada a partir da década de 1970 (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A aproximação aos métodos qualitativos configurou-se nesse período como tendência expressiva na pesquisa em Educação, pois o intento de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno educacional tornava necessária a superação das formas tradicionais de investigação.

Segundo Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), por se deter no estudo de fenômenos que são muito influenciados pelo contexto em que ocorrem, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para compreender o problema estudado nas circunstâncias em que se engendra, há uma preocupação maior com os processos que com o produto e a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, de forma a iluminar a dinâmica interna das situações, frequentemente invisível para o observador exterior. A importância dos significados leva à produção de dados predominantemente descritivos e à busca de uma abordagem minuciosa das situações observadas.

Dentre as diversas formas que pode assumir a pesquisa qualitativa, a etnografia é aquela que tenta descrever a cultura ou determinados aspectos dela (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pela descrição do sistema de significados culturais de um determinado grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para tanto, o pesquisador realiza pessoalmente uma intensa imersão na realidade em foco, combinando vários métodos de coleta, geralmente observações diretas e entrevistas, que podem aliar-se a levantamentos, fotografias, análise de documentos, histórias de vida, videoteipes, entre outros, de forma a compor um quadro mais vivo e completo da situação estudada.

Na Psicologia Escolar, a aproximação com as técnicas da etnografia tem como importante marco a tese de Livre-Docência de Maria Helena Souza Patto, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, defendida no Instituto de Psicologia da

Universidade de São Paulo em 1987 e publicada na forma de livro em 1990. Ao instalar o conceito de “produção do fracasso escolar”, seu trabalho desloca o eixo de análise do aluno problema, tomado individualmente, para o conjunto de relações interpessoais, institucionais, sociais, políticas e pedagógicas (SOUZA, 2010a). Essa mudança trouxe a necessidade de recorrer a referenciais teórico-metodológicos que dessem conta de apreender a complexidade do contexto escolar, com vistas a subsidiar a construção de um método de investigação que permitisse conhecer como o processo de escolarização produz alunos que fracassam. As perguntas de pesquisa passam a se remeter, então, à vida diária escolar, na busca por identificar as redes de relações ali construídas, a trajetória pessoal e escolar das crianças, quem são suas famílias, quais as concepções dos educadores a respeito de sua prática e de seus alunos, como as políticas educacionais se fazem presentes nas práticas pedagógicas.

O olhar para a vida diária escolar, com o intuito de aproximar as esferas social e individual, tradicionalmente separadas nas ciências humanas, conduziu ao encontro da sociologia da vida cotidiana, em especial ao pensamento de Agnes Heller, filósofa húngara. Patto (2010a) considera a obra dessa autora promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas nos países do capitalismo periférico. Ao estabelecer uma relação entre a vida comum dos homens comuns e o movimento histórico mais amplo, sem perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, Heller dá o suporte teórico que permite conceber a escolarização como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar.

O conceito de vida cotidiana também impulsionou as pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, no mesmo período, a aproximarem-se dos métodos da etnografia em suas pesquisas sobre a escola.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a essência da pesquisa etnográfica consiste em "documentar o não documentado", ou seja, aquilo que não aparece nos registros oficiais. Tentam, assim, analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais ela se construiu. Dessa forma, entendem que a escola não pode ser concebida como entidade abstrata uniforme - a escola - separada da realidade social; pelo contrário, a leitura de Gramsci<sup>16</sup> (1975, apud EZPELETA; ROCKWELL, 1989) – autor que oferece uma possibilidade de compreensão do sujeito “concreto”, cognoscível por meio do conjunto de relações sociais que conforma seu mundo

---

<sup>16</sup> GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel, el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México, Juan Pablos, 1975.

particular – e de Heller orienta as pesquisadoras em direção a uma nova forma de conhecer a escola, atenta para a relevância de estudá-la como realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais. Realidades porque, apoiadas na ideia de construção social da escola, as autoras ressaltam que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular nesse movimento.

É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12)

Nota-se, nessa concepção de escola, a base tomada nos instrumentos conceituais de Gramsci, que resgatam a instância das superestruturas como lugar de produção e reprodução social, de repetição e criação, e a cultura, da qual faz parte a ideologia, como uma das formas da práxis social. A contribuição de Heller, aqui, torna-se valiosa, por considerar que a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da resistência, e onde a revolução pode vir a ocorrer, como possibilidade e, não, destino (PATTO, 2010a).

Por meio da pesquisa etnográfica, Ezpeleta e Rockwell propõem resgatar a historicidade cotidiana da escola, sua diversidade encoberta pela aparente homogeneidade documentada, e descrever como os trabalhadores, alunos e pais se apropriam das prescrições e subsídios estatais e constroem a escola. Tal descrição deve basear-se na escola em sua positividade – a escola que existe, como é, e não como deveria ser, a fim de evitar os reducionismos psicologizante e sociologizante, e retomar a dimensão subjetiva em perspectiva não individualizante.

Embora não tenhamos elegido a escola como objeto de estudo neste trabalho, partimos desta concepção de escola como realidade concreta, multifacetada, espaço de reprodução e resistência, de articulação local entre histórias pessoais e coletivas, constituída de forma única no interior do movimento histórico mais amplo, e em permanente construção, para basearmos nossa entrada nas escolas juntamente com os psicólogos, compreendendo-os como mais um elemento na construção diária da história escolar.

Por tudo isso, visando documentar aspectos não-documentados da realidade social em que se inserem os psicólogos escolares da rede pública de educação, optamos por realizar uma pesquisa inspirada na etnografia, baseada na experiência direta da pesquisadora na localidade,

centrada na escrita de relatos como atividade principal, com a definição dos procedimentos sendo determinada ao longo do processo de forma a garantir a abertura necessária para aqueles aspectos ainda desconhecidos e que futuramente possam se revelar relevantes. Buscamos uma aproximação com o dia-a-dia de trabalho desses profissionais, por meio do acompanhamento de sua atuação como psicólogos escolares da rede pública, procurando manter uma atitude deliberada de estranhamento da situação investigada, para compreender como são suas práticas, de que maneira foram se constituindo e que significados atribuem às ações realizadas.

Dessa forma, temos a intenção de resgatar a historicidade do cotidiano em que os psicólogos escolares tomam parte como autores e descrever como se apropriam das prescrições estatais e também como conseguem escapar delas. Em oposição a concepções subjetivistas, reconhecemos que suas atividades devem ser situadas no interior das condições sociais, culturais e materiais específicas em que foram engendradas, sem, no entanto, perder de vista o papel fundamental do indivíduo no processo histórico, o sentido particular que confere à experiência vivida e sua possibilidade de empreender rupturas com o estabelecido. Nossa descrição intenta a ascensão ao concreto, retratando a heterogeneidade das ações humanas, e visa compreender as práticas que temos, em vez de evidenciar sua distância das que idealizamos.

Assim como Ezpeleta e Rockwell apontam a necessidade de conhecer a trama que compõe a dimensão cotidiana da vida escolar, pois ela “constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas”, compreendemos que conhecer a realidade concreta da atuação dos psicólogos escolares é o passo inicial e fundamental em direção à transformação das práticas em Psicologia Escolar. Entendemos que investigar as articulações entre histórias locais e coletivas de psicólogos, Serviços de Psicologia, gestões municipais, rede de escolas dos municípios e demais componentes dessa trama complexa – o ensino público municipal – é o que nos vai permitir alcançar seu sentido e localizar o ponto a partir do qual novas alternativas poderão ser construídas.

Da perspectiva que partimos, abranger a complexidade de um caso específico naquilo que tem de particular se torna mais relevante do que apresentar generalizações, pois, se buscamos mostrar e mudar uma realidade multiforme, exige-se “que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva

micrológica e fragmentária”, para então ser possível “captar a realidade histórica a fim de tornar possível uma prática transformadora” (ARICÓ, 1982<sup>17</sup> apud EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

O estudo de caso, assim, apresenta-se como estratégia de pesquisa pertinente para a investigação em questão pelo interesse em estudar algo singular, que tem um valor em si mesmo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), levando em conta seu contexto e complexidade (ANDRÉ, 2005). O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a preocupação aqui não é com o fato de o caso ser ou não típico, ou seja, empiricamente representativo de uma população determinada, pois cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco, e a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância. A generalização possível se dá no âmbito do leitor, que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos e, diante disso, determinará a possibilidade de transferência dos conhecimentos da pesquisa para outro contexto (ANDRÉ, 2005).

Embora tenhamos conduzido nosso estudo em mais de um caso simultaneamente, não o fizemos com propósitos de comparação, mas cada estudo é uma investigação sobre um caso específico, marcado pelo interesse intrínseco em apreender a complexidade de uma situação singular. A escolha de dois locais para a pesquisa se deu para que o entendimento do contexto desta quantidade restrita viabilize uma melhor compreensão sobre um número maior de casos (STAKE, 1994). Dessa forma, a abordagem de dois serviços de Psicologia em seus pormenores permite estabelecer paralelos entre eles e, assim, identificar as peculiaridades de cada serviço, bem como os desafios comuns que enfrenta a Psicologia Escolar em sua inserção na rede pública de Educação nos municípios onde foi realizada a pesquisa, abrindo a possibilidade de que seus achados ajudem a melhor compreender a situação de psicólogos escolares em outros municípios e estados brasileiros.

---

<sup>17</sup>ARICÓ, J. *Marx y la América Latina*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1982.

### *O processo da pesquisa e a definição dos procedimentos*

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso começa com um plano bastante incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. A partir de exame de literatura, experiências pessoais do pesquisador, depoimentos de um especialista no assunto ou um primeiro contato com a documentação existente a respeito do tema, são originadas algumas questões ou pontos críticos iniciais com os quais o pesquisador parte para a investigação.

As questões iniciais para este trabalho surgiram a partir de experiência prévia de pesquisa<sup>18</sup> e referiam-se à atuação dos psicólogos na rede pública de Educação, mais especificamente no que tange à modalidade de assessoria às escolas: dentre a grande diversidade de práticas às quais os psicólogos atribuem esta denominação, é possível identificar atividades comuns que caracterizam um trabalho de assessoria em Psicologia Escolar? Além disso, que práticas em assessoria possibilitariam uma atuação coerente com os avanços teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica? É importante recordar que, no momento inicial da pesquisa, os objetivos estavam voltados para compreender a modalidade de atuação em assessoria às escolas, o que foi alterado para a atuação em abordagem institucional em momento posterior da pesquisa.

A escolha dos procedimentos que buscavam aproximar-se da compreensão das questões formuladas, os momentos e a ordem em se empregariam foram sendo definidos no decorrer da pesquisa de campo, seguindo a metodologia da pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2005).

Nesta modalidade de pesquisa, a tarefa central de tentar capturar a perspectiva dos participantes torna necessária uma atitude de distanciamento da situação investigada, na qual o pesquisador empreende um esforço deliberado em tornar estranho o que lhe é familiar e familiarizar-se com o que lhe parece estranho. O pesquisador precisa se despojar de seus pontos de vista, crenças e preconceitos, com o objetivo de transferir o eixo de referência de suas reflexões para o universo investigado, tomando-o como base para interpretar os significados de seus informantes. Dessa forma, amplia-se seu campo de significações e aspectos aparentemente triviais, ou num primeiro momento incompreensíveis, podem ganhar sentido e revelarem-se fundamentais para o entendimento do problema estudado.

---

<sup>18</sup> A experiência prévia que inspirou esta pesquisa, bem como os motivos para a mudança do objeto de estudo, estão explicitados na introdução dessa dissertação.

Em decorrência disso, não há hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori*: os focos de interesse no início do estudo são amplos e vão se especificando à medida que o pesquisador, pelo conhecimento local adquirido, passa a discernir que questões iniciais devem ser mantidas, reformuladas ou abandonadas, de forma a precisar melhor que aspectos do campo merecem maior atenção. Com esse refinamento de enfoque, torna-se possível definir quais estratégias adotar para obter maior aproximação com o objeto estudado, de acordo com o recorte delimitado. É um processo que, segundo Rockwell (2009), não requer apenas resolver a logística de campo, mas, sobretudo, ir aclarando o sentido do trabalho. Voltar-se para conhecer o que não é conhecido leva a descobertas que começam a dar sentido à experiência de campo e isso orienta o olhar e guia as decisões logísticas.

A ausência de hipóteses iniciais a serem testadas pela situação de pesquisa não implica inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. A seleção e a ordenação do observado são sempre feitas a partir de categorias prévias que o pesquisador tem do processo estudado. Isso também não invalida por subjetiva ou relativista a descrição etnográfica: é necessário tomar consciência dessas concepções e explicitá-las para poder transformá-las. A descrição etnográfica, assim, difere de um relato de viajantes ou missionários justamente pela utilização da teoria, cujo uso deve ser feito de forma consciente para dar conta de melhor expressar as relações e processos sociais particulares estudados (ROCKWELL, 2009).

A seguir, explicitamos como se deu o processo de pesquisa e, em seu decorrer, a definição dos procedimentos adotados.

#### 1. Escolha dos participantes e contatos iniciais

Na primeira fase exploratória, coube definir os locais que constituiriam o campo e seus informantes, de forma a encontrar aqueles que ofereceriam ao pesquisador maiores oportunidades de aprender (STAKE, 1994) e estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo.

Para definir as equipes das Secretarias Municipais de Educação que representariam os casos a serem estudados nesta pesquisa, foi realizada a análise de dados secundários da pesquisa *Atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar*:

*concepções, práticas e inovações* (SOUZA, 2010a), na qual a autora do presente trabalho participou como pesquisadora.

Mesmo não havendo uma tradição de reutilização de dados na pesquisa qualitativa, a reanálise de dados permite o surgimento de novas questões e também reinterpretções, por apresentar potencial tanto para o estudo de novos temas quanto para o aprofundamento do estudo anteriormente realizado (CORTI; THOMPSON, 2005). Quando a nova análise é empreendida pelo mesmo pesquisador que os produziu, amplia-se o potencial exploratório pela familiaridade com os dados, bem como pelo conhecimento do processo da pesquisa que os originou (ÅKERSTRÖM; JACOBSSON; WÄSTERFORS, 2005).

Durante a realização da pesquisa “*Atuação do psicólogo...*”, era claro para os pesquisadores que, pelas técnicas empregadas – aplicação de questionários e realização de entrevistas –, o acesso às práticas não podia ser direto e deveria restringir-se, assim, ao discurso dos psicólogos entrevistados, devido à opção de empreender um panorama mais abrangente das práticas desenvolvidas na rede pública, em detrimento de uma análise mais pormenorizada de menos casos.

Dessa forma, a presente pesquisa pôde efetivar essa maior aproximação com as práticas investigadas, constituindo, de certa forma, um aprofundamento de determinado aspecto verificado na pesquisa anterior pela utilização de novos instrumentos (ÅKERSTRÖM; JACOBSSON; WÄSTERFORS, 2005), ou seja, pela observação direta das práticas dos mesmos psicólogos que haviam sido informantes anteriormente.

Optamos por utilizar os dados referentes à pesquisa realizada no estado de São Paulo, por ser o estado em que a pesquisadora teve participação e também para que a proximidade com a universidade na qual o presente estudo se desenvolve favorecesse um maior número de visitas às equipes participantes.

Na pesquisa citada, foram contatadas 133 Secretarias Municipais de Educação, dentre as quais 108 psicólogos, de 61 municípios que contavam com esse profissional, concordaram em responder questionário que visava oferecer uma caracterização inicial de suas modalidades de atuação e das concepções que respaldavam suas práticas, a fim de identificar indícios que apontassem para o exercício de práticas inovadoras. Dessa forma, os municípios cujos psicólogos, isoladamente ou organizados em equipes, apresentaram indícios de uma atuação crítica em Psicologia Escolar foram selecionados para a realização de entrevistas, nas quais

pôde ser mais aprofundada a investigação sobre as relações estabelecidas pelos participantes entre suas concepções e práticas (SOUZA, 2010a).

Tais entrevistas consistem em material rico por detalharem aspectos da inserção dos psicólogos na rede pública de Educação e fornecerem dados a respeito das condições em que o serviço pôde ser formado, das práticas realizadas e das concepções que norteiam o trabalho desenvolvido. Dessa maneira, esta pesquisa de mestrado, que se propõe a esmiuçar aspectos da atuação profissional do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, pôde tomar como ponto de partida equipes que demonstraram embasar suas ações sob tal perspectiva.

Optou-se por realizar também a leitura dos questionários preenchidos pelos psicólogos das equipes entrevistadas, por trazerem outras informações relevantes nem sempre contempladas pelas entrevistas.

Após a leitura das dez entrevistas, realizadas com nove equipes de Secretarias de Educação de municípios paulistas, e dos 40 questionários, foi possível organizar um quadro que auxiliasse a entender a estrutura e o funcionamento do serviço oferecido e, com isso, identificar quais equipes se aproximavam mais do objeto de pesquisa em questão. Na composição do quadro foram privilegiados os seguintes aspectos da atuação que apareceram na fala dos entrevistados:

- composição da equipe
- público-alvo
- níveis de ensino atendidos
- modalidades de atuação
- descrição das atividades que compreendem a assessoria às escolas<sup>19</sup>
- tipo de intervenção realizada com cada público-alvo: alunos, pais, professores, equipe gestora e funcionários
- atuação em Educação Inclusiva
- parcerias estabelecidas com outras secretarias, órgãos e entidades
- organização do trabalho: como são feitas as visitas às escolas, por quais profissionais, qual a frequência das visitas, como a demanda chega à equipe, quais os encaminhamentos realizados.
- aspectos críticos da atuação

---

<sup>19</sup> Vale lembrar que, no momento em que o quadro foi feito, o objetivo da pesquisa ainda era estudar práticas de assessoria às escolas.

- dificuldades e desafios
- conquistas
- formação: supervisão, cursos, formação continuada
- colunas avaliativas: aspectos favoráveis à escolha, aspectos desfavoráveis e parecer final

De forma a se adequar aos objetivos da pesquisa, os critérios para a seleção de equipes foram:

- realização de assessoria às escolas como uma das principais frentes de trabalho;
- a atuação não estar restrita à educação inclusiva, sendo possível aos psicólogos fazer intervenções nas problemáticas da instituição escolar como um todo;
- preferencialmente equipes multiprofissionais ou equipes em que houvesse articulação com profissionais de outras áreas pertencentes à Secretaria de Educação.

Dessa forma, chegamos a duas equipes (A e C) que atendiam todos os critérios acima expostos. Porém, foi realizado contato em eventos na área de Psicologia Escolar e Educacional com uma equipe de outro município (B) que não estava dentre aqueles cujas entrevistas foram analisadas. Cabe, no entanto, destacar que se trata de município que havia participado da pesquisa *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação: concepções, práticas e inovações* e que foi selecionado para a etapa de entrevistas, porém, por uma falha na gravação, a entrevista não pôde ser aproveitada. Nestes contatos, pudemos verificar que a equipe se enquadrava nos critérios de seleção acima apresentados. Além disso, os profissionais contatados mostraram-se disponíveis e interessados em participar da nova pesquisa, mesmo antes de qualquer possibilidade de convite ter sido mencionada pela pesquisadora. O interesse dos participantes em colaborar com a pesquisa é um critério de seleção relevante na pesquisa qualitativa, muitas vezes até superior do que sua representatividade, pois, ao facilitar o acesso do pesquisador a informações importantes, oferece maior potencial de aprendizado (STAKE, 1994).

Com os três municípios pré-definidos, buscamos estabelecer um contato inicial via e-mail com integrantes das duas equipes (A e C) às quais chegamos por meio das entrevistas, ainda sem formalizar a participação na pesquisa, visando conhecer se ainda estavam organizadas e realizavam um trabalho compatível com os critérios estabelecidos. Naquele

momento, constatamos que apenas uma das equipes (A) continuava com o trabalho de visitas periódicas às unidades escolares, contava com um número maior de profissionais de diferentes áreas e atuava frente às variadas queixas oriundas do sistema escolar; quanto à equipe do outro município (C), o grupo havia sofrido uma grande baixa de psicólogos, restando apenas um em seu quadro de profissionais. Dessa maneira, optamos por acompanhar as equipes dos municípios A e B.

## 2. O convite às equipes para participação na pesquisa

Escolhidas as equipes, foi estabelecido contato telefônico com as Secretarias de Educação das equipes selecionadas, com o intuito de convidá-las para a participação na pesquisa. O contato inicial foi realizado com os coordenadores das equipes para explicar os objetivos da pesquisa e os procedimentos inicialmente pretendidos pela pesquisadora juntamente aos profissionais. Ambos os coordenadores foram bastante receptivos e aceitaram a princípio, fazendo a ressalva de terem a necessidade de conversar com as equipes e verificar se todos estariam de acordo com a participação, ou quais deles estariam de acordo. Em contato posterior, os coordenadores confirmaram o aceite das equipes em colaborar com a pesquisa.

Com a confirmação da participação das equipes, encaminhou-se a Carta de Apresentação da pesquisa (APÊNDICE A), via correio, para a equipe A e via e-mail para a equipe B, junto de um ofício para a autorização da realização da pesquisa pelos secretários de educação dos municípios, conforme solicitado pelos coordenadores das equipes. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), sendo informados sobre a confidencialidade e a possibilidade de se retirarem da pesquisa a qualquer momento.

## 3. As entrevistas com os coordenadores

A entrevista é uma das principais técnicas de pesquisa na pesquisa qualitativa, por se tratar de um instrumento de obtenção de dados descritivos na linguagem própria do sujeito, o que propicia ao investigador desenvolver uma ideia de como o entrevistado interpreta

aspectos da vida social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em Psicologia Escolar e Educacional, tem sido um dos principais procedimentos de pesquisa, por possibilitar maior proximidade com o participante e gerar um maior aprofundamento das questões a serem investigadas (SOUZA, 2010a).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas na qual uma delas desempenha papel mais diretivo, com o intuito de saber a respeito da(s) outra(s). A diretividade do entrevistador, no entanto, busca atenuar a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, ao promover uma atmosfera de influência recíproca entre ambas as partes, maior que a possibilitada por outras técnicas, como a aplicação de questionários e de técnicas projetivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou, como é o caso desta pesquisa, podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas, principalmente a observação participante.

A definição dos procedimentos de pesquisa previa inicialmente apenas observações diretas da atuação dos psicólogos nas escolas e na Secretaria de Educação a que pertencem. Com os primeiros contatos, fomos sentindo a necessidade de entrevistar os coordenadores das equipes antes de partir para as observações, a fim de recolher informações importantes a respeito do histórico e da organização do serviço que ajudassem a situar melhor a pesquisadora em campo, de forma a servir como etapa introdutória para a posterior observação da atuação dos psicólogos.

Após a autorização dos secretários de educação, foram feitos novos contatos telefônicos com os coordenadores da equipe para marcar uma data na qual a entrevista com eles pudesse ser realizada. As entrevistas foram, assim, realizadas durante visita da pesquisadora a cada um dos serviços de Psicologia, mediante a utilização de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C), que serviu de guia sem a necessidade de ser seguido rigidamente, dando abertura para adaptações e esclarecimentos necessários em cada situação, espaço para realização de perguntas que não constavam do roteiro inicial, bem como para digressões dos entrevistados que não desviassem demais das questões previstas. Houve gravação das entrevistas em áudio e sua posterior transcrição.

A entrevista com o município B foi realizada apenas com o coordenador da equipe, conforme planejado. A entrevista com o município A, no entanto, contou também com a presença de uma das psicólogas da equipe, nomeada representante do Serviço de Psicologia

na Secretaria de Educação daquele município. A diferença no procedimento em cada situação se deve às distintas configurações de cada serviço: no município B, o coordenador é psicólogo, realiza o mesmo trabalho dos demais psicólogos de sua equipe e tem apenas essa equipe sob sua coordenação; no município A, a coordenadora não é psicóloga e tem outras equipes sob sua tutela, o que a torna mais distante das ações realizadas pelos psicólogos diretamente nas escolas e explica seu pedido de incluir uma das psicólogas no momento da entrevista. Vale observar que, por se tratar de abordagem que investiga os fenômenos em seu ambiente natural, a pesquisa de tipo etnográfico é marcada pela imprevisibilidade, o que requer flexibilidade para adaptar ou alterar os procedimentos de acordo com a situação, tendo em vista obter informações preciosas para a pesquisa e o favorecimento da relação com os participantes.

Não privilegiamos nessa etapa o encontro com toda a equipe por sabermos que eram equipes grandes e que momentos de encontro com a presença de todos eram difíceis de serem conseguidos. No entanto, no município A, boa parte dos psicólogos estava presente naquele dia, então foi possível conhecê-los e também conversar com eles após a entrevista com a coordenadora. No município B, apenas uma psicóloga estava na Secretaria no dia da entrevista.

#### 4. A observação da atuação dos psicólogos

A observação ocupa lugar privilegiado dentre as abordagens qualitativas de pesquisa educacional, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que oferece uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. A observação direta permite que o observador se aproxime mais da perspectiva dos participantes, na medida em que acompanha suas experiências diárias e, assim, pode tentar apreender o significado que atribuem à realidade vivida e às suas próprias ações. As técnicas de observação também são bastante úteis para se descobrir aspectos novos de um problema, o que se torna essencial nesta perspectiva de pesquisa. Por fim, por ser o principal instrumento da investigação, o pesquisador pode recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares na compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Sabemos que as observações que fazemos em nossa vida diária são muito influenciadas pela história pessoal e nos fazem selecionar alguns aspectos e negligenciar outros. Dessa forma, para que a observação se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser controlada e sistemática. Isso implica um planejamento cuidadoso do trabalho, com a delimitação clara do objeto de estudo, verificação de quais aspectos do problema podem ser cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los – decisões que vão sendo tomadas ao longo do processo, conforme dito anteriormente, o que requer um movimento constante de análise. É preciso, assim, mesclar momentos de aproximação ao campo e de distanciamento para refletir e analisar a situação (ANDRÉ, 2005). Faz-se necessária também uma preparação rigorosa do observador em fazer registros descritivos, separar aspectos relevantes dos triviais e preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a concentrar-se durante as observações, o que exige um treinamento dos sentidos para se centrar nos aspectos relevantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ROCKWELL, 2009).

Uma forma de diminuir o efeito da alteração do ambiente pela presença de um pesquisador é a exposição dos objetivos da pesquisa aos participantes, de forma a reduzir a ansiedade que o desconhecimento dos propósitos de um estranho pode causar. Dessa forma, optamos pela observação participante: revelamos a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo para as equipes pesquisadas desde o início, e aceitamos o controle de tais grupos sobre o quê, dentre as informações obtidas pela pesquisadora, será ou não tornado público pela pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Embora a realização de observações diretas da atuação dos psicólogos estivesse prevista desde o projeto inicial de pesquisa, não houve estabelecimento prévio de um número definido de visitas. O número de observações foi sendo delimitado no percurso, negociado com os participantes, conforme processo descrito a seguir.

Na ocasião da entrevista com o coordenador do município B, foi possível marcar o primeiro acompanhamento da atuação com a psicóloga que estava na Secretaria naquele momento. Posteriormente, foi agendada por telefone a observação da atuação de outro psicólogo da equipe que estava na Secretaria no momento da ligação para o mesmo dia. As demais observações foram marcadas com os mesmos psicólogos via telefone também.

No caso do município A, o primeiro dia de observação foi combinado com a equipe toda e não com um psicólogo em específico. Porém, no dia marcado, os psicólogos acabaram suspendendo suas atividades nas escolas por outros motivos, o que inviabilizou a observação

do trabalho dos psicólogos nas unidades escolares. Como a visita estava marcada, foi mantida para que as datas de visitas pudessem ser marcadas presencialmente com a maior parte dos membros da equipe, de acordo com a disponibilidade dos psicólogos. Dessa forma, foi possível marcar observações com diferentes profissionais, devido à realização dessa reunião, momento que propiciou também um tempo de conversa com os profissionais maior do que pôde ocorrer com a equipe do município B. Essa primeira reunião acabou determinando rumos diferentes no procedimento com as duas equipes, pois no caso do município B, como o tempo de conversa com os psicólogos acabou se restringindo apenas aos momentos de observação, em acordo com o coordenador da equipe, foi decidido que as visitas seguintes também seriam realizadas com os mesmos dois profissionais observados inicialmente, de forma a proporcionar um tempo maior de conversa e, assim, conseguir uma compreensão mais completa das observações. Conforme mencionado, a pesquisa qualitativa permite esse tipo de flexibilidade de procedimentos, com a intenção de favorecer as relações com os participantes e compreender que cada local tem especificidades a serem respeitadas.

Em cada município, foram feitos dois dias, de dois períodos cada (manhã e tarde), de observação da atuação dos psicólogos nas escolas e na Secretaria de Educação. Dessa forma, no que diz respeito à duração das observações, aproximamo-nos dos estudos da área de educação, geralmente mais curtos do que os estudos sociológicos e antropológicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nas visitas às escolas, foi acompanhado um psicólogo por vez, com exceção de uma das visitas, em que duas psicólogas estavam presentes. No caso das observações feitas nas Secretarias de Educação, apenas em uma das ocasiões foi feita com um psicólogo individualmente; no restante das vezes, foi possível interagir com vários profissionais ao mesmo tempo.

O conteúdo das observações foi determinado pelos propósitos específicos do estudo, derivados do quadro teórico geral apresentado no início do presente texto. Os focos da observação tiveram um roteiro inicial, baseado nos objetivos da pesquisa, porém, ao mesmo tempo buscando manter uma perspectiva de totalidade, de forma que o roteiro não amarrasse a observação e pudesse haver espaço para a percepção de fatos diferentes dos que constavam no roteiro de observação e que se mostrassem importantes.

O registro das observações procurou envolver tanto partes descritivas como reflexivas, retratando fatos ocorridos, impressões pessoais a respeito das situações presenciadas, reflexões analíticas, metodológicas e éticas, surgidas ao longo do processo de pesquisa

(LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os registros assumiram basicamente dois formatos: paralelamente ao diário de campo, foram redigidos relatos ampliados mais minuciosos para cada dia de observação direta da atuação dos psicólogos participantes.

## 5. As entrevistas coletivas

A realização de entrevistas coletivas teve o intuito de aprofundar e esclarecer alguns aspectos das observações, de modo a dar espaço para a escuta de todos os integrantes das equipes participantes. De acordo com Zago (2003), entrevista e observação mantém uma relação inseparável na pesquisa qualitativa, por se complementarem na obtenção de informações e, assim, ampliarem os ângulos de observação e a condição de produção dos dados.

A entrevista em grupo é uma técnica da pesquisa qualitativa que consiste em interrogar vários participantes simultaneamente em contexto formal ou informal (FONTANA; FREY, 2000). Como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos, sobre os quais não há concordância; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas (KRAMER, 2003). Nós nos propusemos a ouvir o grupo nesse formato de forma a proporcionar um momento em que pudessem recuperar situações e experiências vividas conjuntamente, bem como, ao refletirem sobre um tópico, estimularem-se mutuamente no avanço de ideias (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FONTANA; FREY, 2000).

A vantagem das entrevistas coletivas para esta pesquisa reside em, além de criar uma oportunidade para ouvir todos os integrantes das equipes estudadas, também proporcionar situações em que pode ser produzido maior diálogo entre os próprios entrevistados, o que favorece a compreensão do pesquisador sobre o grupo estudado e, inclusive, o aprendizado mútuo entre pesquisador e participantes e de participantes entre si. Nesse contexto, em que o pesquisador é minoria, sua influência de poder e posição hierárquica é atenuada, e isso facilita a emergência de posições diferentes internamente ao próprio grupo, o que amplia a percepção sobre a diversidade existente. As dificuldades enfrentadas pelos participantes também vêm à tona, mais do que em momentos de entrevistas individuais, nos quais os entrevistados se

sentem impelidos a defender suas ações e decisões e ocultar suas falhas e fracassos. Assim, as entrevistas coletivas muitas vezes são marcadas por serem espontâneas, mostrarem as emoções de forma intensa, permitirem análises mais profundas e substanciais e evidenciarem a percepção dos próprios participantes à riqueza dos momentos de debate e reflexão coletiva, de modo que reconheçam a importância de um espaço para dividir seus pontos de vista (KRAMER, 2003), fatos que puderam ser observados na presente pesquisa.

As entrevistas coletivas seguiram roteiro semiestruturado (APÊNDICE D), propondo questões centrais, mas também permitindo algumas digressões e variações dos tópicos centrais. O roteiro de perguntas buscou direcionar a entrevista para os seguintes aspectos: a) discussão do que seria a atuação do psicólogo escolar em assessoria; b) o que pensam a respeito do atendimento multiprofissional à Educação, a partir de sua experiência, e como lidam com a diversidade de pontos de vista no interior da equipe; c) aspectos do dia a dia de trabalho – práticas realizadas, dificuldades e apoios, condições de trabalho; d) qual entendem ser a especificidade do trabalho do psicólogo na Educação.

As entrevistas foram gravadas em áudio, de forma a registrar fielmente as falas dos participantes e também para que a pesquisadora não precisasse dividir a atenção aos informantes e à condução da entrevista com a tarefa de anotação. As entrevistas em grupo contaram com a ajuda de uma auxiliar de pesquisa<sup>20</sup>, que fez anotações de forma a facilitar a recordação dos autores de cada fala. Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas.

## 6. Encerramento do trabalho de campo

A decisão do encerramento do trabalho de campo teve dois principais critérios. O primeiro diz respeito à conformação da pesquisa aos prazos institucionais de um programa de mestrado com concessão de bolsa, cuja curta duração de dois anos limita bastante o tempo disponível para a realização de todo o trabalho de campo, que, por esse motivo, teve quatro meses para ser concluído. A necessidade de deslocamento para localidades distantes, por se tratarem de dois municípios do interior de São Paulo, também ajudou a limitar o número de visitas pelo dispêndio de tempo nas viagens.

---

<sup>20</sup> Meus sinceros agradecimentos à pesquisadora e amiga Cristiane Toller Bray, doutoranda no mesmo programa de pós-graduação, pelo auxílio nesta tarefa.

O segundo critério relaciona-se com o "sentimento de ser suficiente", conforme discutido por autores da pesquisa qualitativa, como Spink (2003) e Rockwell (2009). Ao longo do processo de pesquisa, vão sendo delimitados os focos de investigação que proporcionarão maior aproveitamento da experiência de campo, de acordo com o tempo disponível. A aproximação com o campo vai dando as condições para que seja possível romper com o pré-concebido, pelo avanço teórico e empírico (ROCKWELL, 2009): a observação e a construção conceitual vão se entrelaçando e adquirindo coerência, começa a ser possível prever a partir do já construído o que pode ocorrer, começa a se dar certo fechamento na concepção que orienta o trabalho de campo – não sem lacunas e pistas que não puderam ser seguidas.

Embora a tradição da pesquisa etnográfica impulse o pesquisador a aspirar à totalidade do fenômeno pesquisado, recorda-o também de que não é possível chegar a ela – e é com ciência disso que se torna possível decidir o momento do fechamento do trabalho de campo. Concordando com Geertz (1989), embora se trabalhe na perspectiva de chegar ao fundo da questão, o que se obtém como produto é uma análise intrinsecamente incompleta. Cabe lembrar que a simples presença do pesquisador como pessoa de fora dá acesso apenas parcial à realidade vivida localmente (ROCKWELL, 2009). Por outro lado, o acesso que se tem também é restrito pela pequena parte da realidade que os informantes podem ajudar a compreender (GEERTZ, 1989).

Para Geertz (1989), numa abordagem interpretativa para a etnografia, a afirmativa etnográfica é essencialmente contestável – não se busca perfeição de consenso, mas o maior refinamento de debate. Nessa perspectiva, não buscamos as conclusões finais sobre os fenômenos estudados, mas uma discussão a ser sustentada a seu respeito. Retomando as finalidades de um estudo de caso de tipo etnográfico, a preocupação central não é com a generalização dos conhecimentos construídos, mas com o que o entendimento de um caso particular pode oferecer para a compreensão de um contexto mais amplo, seja pela via da generalização naturalística feita pelo leitor, seja pela via da construção teórica elaborada no curso da análise (STAKE, 1994; EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Este é o intuito deste trabalho: a partir da compreensão de um pequeno número de casos, contribuir para uma discussão mais ampla, a saber, acerca de possibilidades de práticas críticas em Psicologia na rede pública de Educação, sempre situadas na relação com o contexto em que foram produzidas.

### *A análise de dados*

Por se tratar de uma pesquisa baseada na abordagem etnográfica, a análise de dados tem como intuito a busca por compreender as ações e falas presenciadas durante o trabalho de campo pela perspectiva dos participantes. Ainda que seja impossível compartilhar plenamente dos significados locais com os sujeitos de pesquisa, cabe ao pesquisador buscar essa aproximação, que lhe servirá de material para a análise dos acontecimentos vivenciados no campo.

Dessa forma, seguindo a tradição da etnografia, a análise de dados desta pesquisa toma como base os registros feitos pela pesquisadora nos diários de campo e nos relatos ampliados, transcrições das entrevistas com os coordenadores e das entrevistas coletivas e documentos disponibilizados pelos participantes. Dentre esses documentos, encontram-se um texto acadêmico redigido por integrantes de uma das equipes sobre o próprio trabalho, um relatório de intervenção escrito por um participante, um documento elaborado por uma das equipes sobre seu projeto de trabalho nas escolas e um documento de atribuições de cada profissional componente do serviço na Secretaria de Educação. A triangulação de dados obtidos a partir das observações, das entrevistas e dos documentos permite verificar de forma mais completa como os participantes se apropriam das prescrições estatais e como criam alternativas a partir delas, o que é esperado de sua atuação e quais dessas expectativas eles consideram válidas, e, assim, é possível evidenciar os pontos de aproximação e afastamento entre os preceitos previstos nas políticas educacionais ou determinações institucionais e as intenções e ações daqueles que constroem o dia a dia escolar.

Vale mencionar que, de acordo com a perspectiva da qual partimos, o trabalho de análise não se inicia apenas após terminado o trabalho de campo, mas está presente desde os primeiros contatos do pesquisador com o contexto estudado (ROCKWELL, 2009). Assim, é possível dizer que a análise já começou quando o campo, logo de início, confrontou-nos com o conceito de assessoria, que sustentava esta pesquisa, e conduziu-nos à necessidade de rever o objeto central do estudo, que foi se tornando, ao longo das experiências do campo e do trabalho analítico dentro e fora dele, a abordagem institucional de atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

A partir da aproximação com a maneira como os participantes vivem a situação estudada, é necessário construir categorias analíticas, articuladas com o objeto de interesse da

investigação, que permitam construir novas relações conceituais acerca dos processos estudados. Essa forma de análise que relaciona continuamente conceitos teóricos e fenômenos observados permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares o processo estudado assume na localidade (ROCKWELL, 2009). Diante disso, foram criadas categorias que permitiam identificar as práticas institucionais desenvolvidas pelos psicólogos, bem como as concepções que embasavam tais práticas, de acordo com os objetivos da presente pesquisa.

Para a organização e categorização inicial dos dados, foi utilizado o *software* de análise qualitativa QSR NVivo versão 9<sup>21</sup>. Esse programa possibilita a importação de arquivos de texto, imagens, áudio e vídeos, para que, a partir dos materiais da pesquisa e categorias previamente estabelecidas, excertos desses materiais sejam codificados e, ao final do processo, sejam gerados arquivos de texto de cada categoria, com a localização do documento original de que cada trecho foi extraído. Esse recurso favorece o trabalho analítico ao permitir uma visualização mais completa de todos os dados de cada categoria e também ao facilitar o retorno aos registros originais. É importante ressaltar que esse programa apenas facilita o manejo dos dados e não exime o pesquisador do trabalho conceitual necessário, prévio à codificação dos registros.

Dessa forma, foi primeiramente realizada a leitura de todos os materiais da pesquisa: diários de campo, relatos ampliados, transcrições de entrevistas e documentos disponibilizados pelos participantes, após a importação desses arquivos para o *software*. Ao longo da leitura foram sendo estabelecidas categorias iniciais – a partir de temas de interesse para a pesquisa que surgiam de forma recorrente –, regularidades e padrões, e os excertos correspondentes a esses temas e padrões foram armazenados nessas primeiras categorias (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Paralelamente, foram redigidos textos com comentários e reflexões disparados pela leitura, além de inferências que foram sendo colocadas à prova com a releitura dos registros. As categorias foram então organizadas em eixos, correspondentes aos objetivos da pesquisa. Cabe dizer que esse processo de organização não é dado de antemão, mas vai sendo construído à medida que, por meio do trabalho conceitual, as categorias passam a expressar relações mais evidentes, inteligíveis e integradas entre os elementos observados (ROCKWELL, 2009). Assim, procedeu-se a organização e reorganização das categorias em

---

<sup>21</sup> Uma versão demonstrativa do programa pode ser obtida em [http://www.qsrinternational.com/products\\_nvivo.aspx](http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx).

eixos algumas vezes, até que se conseguisse dispô-las de maneira mais clara e articulada com os objetivos da pesquisa.

Foram estabelecidos os seguintes eixos finais, a partir dos dados categorizados, articulados com os objetivos da pesquisa: **Atuação**, correspondente ao objetivo específico a) de caracterizar as práticas em abordagem institucional desenvolvidas pelos psicólogos na rede pública de Educação; **Concepções**, relacionado aos objetivos específicos b), a respeito das concepções que respaldam a atuação, e c), correspondente às contribuições que os psicólogos entendem como possíveis a partir de sua prática na Educação; e **Serviço**, condizente com a perspectiva teórica de que parte esta pesquisa, ao oferecer uma visão contextualizada das condições concretas em que as práticas puderam ser engendradas, a partir do histórico e da organização dos serviços, das condições de trabalho sob as quais se encontram os psicólogos e de características das localidades onde os participantes desenvolvem seu trabalho. Vale observar a semelhança com os eixos de análise da pesquisa *Atuação do psicólogo na rede pública de Educação: concepções, práticas e inovações*, expostos em Souza (2010a), visto que se trata aqui de um trabalho de pesquisa derivado daquele.

Para a exposição dos dados analisados, optou-se por iniciá-la pelo eixo Serviço, de forma a oferecer esse panorama geral do contexto em que se encontram os serviços de psicologia e facilitar a compreensão do leitor sobre as condições em que os psicólogos puderam construir suas práticas, para, em seguida, apresentá-las no eixo Atuação e, na sequência, com o conhecimento das práticas, verificar as concepções que elas expressam no eixo Concepções.

## Capítulo 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A - Apresentação dos serviços de Psicologia Escolar na Educação Básica

Iniciamos a análise pelas informações que constituem os serviços de Psicologia oferecidos nos municípios estudados. Consideramos que dados referentes ao histórico e à organização desses serviços permitem reconstruir o caminho percorrido pelos profissionais e, dessa forma, são fundamentais para entender como as práticas atuais puderam ser constituídas. Da mesma forma, situar os serviços no que tange às condições de trabalho e à clientela atendida permite compreender as relações que se estabelecem entre técnicos e usuários do serviço, bem como os obstáculos enfrentados e potencialidades nas quais os psicólogos se apoiam para construir alternativas de trabalho face às problemáticas existentes.

#### 1. Composição das equipes e histórico dos serviços

Conforme anteriormente citado, as equipes pesquisadas apresentam configurações distintas: a equipe do município A é formada por nove psicólogos, enquanto a equipe do município B conta com cinco psicólogos, duas assistentes sociais, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga e um oftalmologista. Com vistas a facilitar a identificação, as equipes e serviços serão referidos quanto ao município a que estão ligadas (município A: equipe A/ serviço A; município B: equipe B/ serviço B).

Em ambas as equipes, os profissionais são lotados na Secretaria de Educação, mas atuam na maior parte do tempo nas escolas.

Dados sobre a origem dos serviços são escassos, pois a grande maioria dos profissionais não estava nas equipes desde o início e não há documentação que permita recuperar sua história, o que fez a pesquisadora dependente de fontes orais daqueles que participam do serviço há mais tempo. A ausência de registros escritos remete à dificuldade em conservar a memória dos serviços públicos e torna necessário reinventar todo o trabalho a cada vez que um serviço é reestruturado e as pessoas que o compõem dele se retiram, ou são retiradas. Perde-se, assim, as bases teórico-práticas anteriormente conquistadas.

### *O serviço A*

A origem do serviço do município A foi uma equipe denominada Núcleo Psicopedagógico, que contava com dois psicólogos e uma psicopedagoga. Uma das psicólogas foi deslocada da Saúde para atuar nessa equipe como coordenadora. Nesse período, entre 2005 e 2006, foram contratadas três psicólogas celetistas. Uma delas, hoje psicóloga concursada da equipe, contou que naquele momento atuava apenas nas escolas especiais, que ainda existiam no município. Ao final do período de contrato, as psicólogas temporárias ajudaram a redigir o edital para o concurso de psicólogos que seria aberto em seguida. Nesse edital, estava prevista a carga horária de trinta horas semanais, que depois foi alterada para quarenta horas.

O primeiro contato da pesquisadora com essa equipe ocorreu em 2007, em convite para a participação na pesquisa *A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Naquele mesmo ano, foi realizado o concurso para a entrada de mais psicólogos. Segundo informação obtida à época, a equipe até então era multidisciplinar: além dos psicólogos e da psicopedagoga, havia uma fonoaudióloga e mais alguns profissionais que não puderam ser identificados, o que, após as informações recolhidas na presente pesquisa, leva a crer que provavelmente se tratavam de psicólogas temporárias.

Entraram doze psicólogos, via concurso, para o cargo de “Psicólogo Educacional”. Alguns deles foram exonerados e outros foram sendo chamados no lugar daqueles, até o momento em que restaram nove psicólogos. Como exemplo do que ocorreu para haver exonerações temos um psicólogo que saiu da Secretaria porque seu consultório particular foi se tornando cada vez mais rentável e não era mais necessária para ele a complementação obtida pelo trabalho no serviço público.

Há mais um psicólogo que ingressou na Secretaria de Educação pelo mesmo concurso, mas que está comissionado na área de Saúde, em um projeto de DST/AIDS. Embora os psicólogos que ficaram sintam falta de mais profissionais de sua categoria trabalhando na Educação, principalmente ao considerar que no início do serviço eram previstos doze psicólogos, reconhecem que, se este psicólogo sair da Saúde, um projeto importante para a saúde do município sofrerá um grande revés.

Nesse processo, foram entrando aos poucos os atuais psicólogos do Serviço de Psicologia. Em 2009, com a mudança de gestão municipal, os dois psicólogos que há mais tempo compunham a equipe foram transferidos para a Saúde, setor de origem de pelo menos um deles. A fonoaudióloga também saiu da Secretaria por motivos desconhecidos e a psicopedagoga passou a fazer parte de outra equipe na própria Secretaria, restando apenas psicólogos nesta equipe.

### *Histórico da organização do trabalho na equipe A*

Os psicólogos afirmam ter herdado um modelo de atendimento às escolas dos antigos membros da equipe. Logo de seu ingresso, cada psicólogo passou a responder exclusivamente por um determinado número de escolas, nas quais desenvolviam seus trabalhos e projetos individualmente, sem contar com um planejamento conjunto.

Ainda que desde antes da entrada dos psicólogos atuais fosse valorizada a atuação direta desses profissionais nas escolas, eles entendem que o modelo anterior ainda reproduzia uma visão clínica de atuação, tomando como base uma “ficha-queixa”, a qual criticam por centrar-se em um atendimento mais focal às escolas. Na tentativa de se contrapor a esse modelo, os psicólogos foram se articulando em projetos construídos coletivamente pela equipe, a partir de demandas da rede levantadas por eles em seu dia a dia. Reconhecem que o trabalho mais focal também ocorria por haver poucos psicólogos para toda a rede de ensino, e que, agora, por serem mais psicólogos, conseguem ficar mais próximos dos educadores das escolas, o que resulta em uma visão mais ampliada da instituição:

*existe essa frequência, a construção desse vínculo com os professores, com a equipe, né? Então não tem um distanciamento, algo tão formal, essa figura. Isso eu acho que é algo que a gente está construindo dessa equipe, porque quando nós entramos o modelo era um pouco diferente, até pelo número de psicólogos, pela visão que tinha do trabalho da Psicologia Escolar. Era uma visão de atendimento, tinha antes aquela ficha-queixa, tinha o nome disso para a gente. Então a gente vai mudando isso para mudar um pouco a característica do nosso trabalho, trazer trabalhos mais coletivos nesse sentido também. (psicóloga 08)*

Cada psicólogo respondia para uma coordenadoria da Secretaria, de acordo com o nível de ensino em que atuava<sup>22</sup>, o que dificultava o trabalho, visto que fragmentava a equipe e deixava-a isolada dentro da Secretaria. Até que, na mudança de gestão municipal em 2009, a coordenadora do serviço anterior, que contava com psicólogos, volta para a Secretaria, para assumir a Coordenadoria de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e propõe que os psicólogos passem a compor sua coordenadoria. Dessa forma, os psicólogos conseguem ganhar um lugar institucionalizado na Secretaria.

Além do Serviço de Psicologia, a Coordenadoria de Educação Especial e EJA também comporta a equipe de Educação Especial e a equipe de EJA. Com o suporte da coordenadora do serviço, os psicólogos conseguiram fazer o trabalho se estruturar melhor: conseguiram apoio para ir a eventos, fazer reuniões com os coordenadores das escolas para explicar o serviço, entre outras medidas, “porque se a gente não tem uma força maior, a gente não consegue muita coisa”, segundo uma das psicólogas.

Outra providência que a equipe tomou para ganhar mais visibilidade no interior da Secretaria de Educação foi a de eleger um representante, que passou a ficar mais tempo na Secretaria, com o intuito de providenciar materiais, equipamentos e articulações com outros setores, necessários para o trabalho dos psicólogos nas escolas, e fazer uma ponte de informações entre a Secretaria e a equipe do Serviço de Psicologia. Isso se tornou fundamental porque os psicólogos passavam muito mais tempo nas escolas do que na Secretaria e acabavam por ficar sem saber de eventos e reuniões e, por isso, eram tidos como desinteressados e ficavam desarticulados do restante da Secretaria.

Quando ingressaram na Secretaria, os psicólogos reservavam a sexta-feira para discutir casos – o acordo feito foi que ficariam quatro dias da semana nas escolas e um dia na Secretaria. Mesmo sem ter mais esta função, a sexta-feira se manteve como dia da semana que muitos ainda reservam para ficarem mais pela Secretaria, para realizarem atividades que não precisam ser feitas nas escolas, como redação de relatórios, organização de apresentações e materiais para as intervenções nas escolas, entre outros. Dessa forma, conseguem estar em contato com os demais funcionários da Secretaria. Nesse dia, aproveitam também a presença da maioria para discutir casos e se articular em projetos conjuntos.

---

<sup>22</sup>A Secretaria de Educação deste município é composta de quatro coordenadorias: Coordenadoria de Educação Infantil, Coordenadoria de Ensino Fundamental, Coordenadoria de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e Coordenadoria de Apoio Pedagógico.

A atribuição de escolas entre os psicólogos variou bastante ao longo dos anos e, diferentemente da equipe B, que veremos em seguida, não segue nenhum critério específico. Os psicólogos respondem por cinco a seis escolas cada, com exceção de duas psicólogas. Uma delas, por ser também representante dos psicólogos na Secretaria, atende duas escolas; a outra fica apenas no centro educacional especializado para o atendimento de alunos com deficiência<sup>23</sup>. A divisão de escolas depende de vários fatores, como tamanho da escola – psicólogos responsáveis por escolas maiores ficam com menos escolas que os demais –, proximidade da residência do psicólogo e relação do psicólogo com a escola. Esses fatores podem influenciar a mudança da divisão de escolas entre os profissionais, porém outros fatores também, como a exoneração de antigos profissionais: a cada exoneração, as escolas pertencentes àquele psicólogo são redistribuídas entre os demais.

### ***O serviço B***

A equipe B, denominada “Equipe de apoio multidisciplinar” ou “Equipe de apoio psicopedagógico”<sup>24</sup>, tem sua origem em um serviço anterior, criado em 1989, do qual faziam parte uma fonoaudióloga, duas psicólogas e uma assistente social. As escolas da rede pública encaminhavam as crianças com “dificuldades de aprendizagem” para uma casa, sede do serviço, onde essas profissionais faziam atendimento clínico das crianças, cada uma em seu consultório. Com a mudança de gestão, o serviço foi transferido para um prédio localizado nos fundos de uma escola, onde foram construídas várias salas para os atendimentos, seguindo o mesmo modelo de atendimento clínico dos encaminhamentos de alunos pelas escolas da rede.

Em 1995, o atual coordenador da equipe, que atuava como professor da rede, é dispensado do trabalho em sala de aula e transferido para esse serviço, por ter formação em Psicologia. Passa a atender os alunos encaminhados por meio de grupos operativos, segundo

---

<sup>23</sup> Os equipamentos educacionais deste município são compostos pelas creches, Escolas de Educação Infantil (EMEIs), Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), o qual será abordado novamente nesta mesma seção.

<sup>24</sup> A equipe pertence à Coordenadoria de Apoio Psicopedagógico, uma entre as seis coordenadorias que compõem a Divisão de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação desse município. Mesmo fazendo parte dessa divisão, a equipe também atende a demandas da Educação Infantil.

ele próprio, um trabalho “mais pedagógico do que clínico”, com vistas a, desta maneira, driblar a falta de recursos para os atendimentos individuais e, assim, otimizar o serviço. Ao longo do tempo, ele começa a fazer alguns questionamentos sobre as queixas que recaem sobre os estudantes e suspeita que fatores escolares pudessem estar incidindo na formação de tais queixas. Sente, assim, necessidade de ir até a escola entender o que está acontecendo com a criança ou o adolescente:

*Então lá eu fui o primeiro psicólogo, vamos pensar assim, a ir à escola. Fui o primeiro, quando ninguém... Fui criticado pela equipe na época, porque não era o nosso serviço, então eu não poderia fazer isso, porque eu estava inventando serviço. Então, mas gente, eu sentia necessidade de ir. Eu queria ver como era a relação do professor com esse menino, porque tinha as coisas que eu não conseguia identificar ali, só ali. E eu não concordava com algumas posturas da unidade, e realmente estava no institucional. A questão dele toda estava ali, naquela relação, porque quando eu acabei de fazer isso eu falei, “olha”, propus para a orientadora, “eu quero mudar ele de sala. Vamos deixar ele matriculado nessa sala e vamos colocar ele numa outra sala.” Acabou o problema do menino. Mas eu não ia descobrir isso se eu não fosse lá, você entende? E aí, quando eu volto e trago essa experiência, o povo torceu o nariz...*

O atendimento nos moldes clínicos continua até 2005, quando, decorrente de nova compreensão a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos na escola, a reestruturação do serviço substitui aquele modelo pelo “assessoramento institucional”:

*Com a construção da prática e acompanhando o movimento de retirar a clínica das escolas, percebeu-se que aquela forma de atuação não atendia as grandes demandas da educação do município, pois ficava restrita a alguns grupos, a instituição não era alcançada. A equipe de apoio psicopedagógico encerrou os atendimentos e iniciou o assessoramento institucional. (trecho de trabalho redigido por psicólogos da equipe)*

A equipe então passa a buscar como desenvolver esse trabalho que toma a instituição escolar como foco. A influência de docentes e técnicos que participaram da supervisão desse trabalho é apontada como crucial nesse momento:

*E aí, então, em 2005, esse espaço deixa de existir. Todos os profissionais que estavam ali atendendo clinicamente, com todo aquele movimento, CRP, tudo, a gente entendeu, “gente, estamos na contramão, vamos tentar mudar tudo isso aqui”. E, aí, reformulamos todo o trabalho, a partir de uma nova gestão que nesse momento implantou o serviço também, veio gente de fora. E aí, o que acontece: todos nós começamos a buscar como é o trabalho*

*institucional. (...) Uma vez por mês nós tínhamos um horário [de supervisão], conseguia aqui um carro para levar toda a equipe, e começamos, então. Isso durou uns quatro anos, quase cinco anos.*  
(coordenador)

A supervisão foi considerada essencial pelos profissionais para que pudessem repensar a atuação e começar a estruturar um trabalho com as escolas como instituição. Uma vez que a equipe era pequena, inicialmente concentrou-se a intervenção nas primeiras séries, e foi-se gradativamente estendendo este trabalho para outras séries, dando forma ao projeto denominado Assessoramento Técnico Multidisciplinar. A princípio, ainda foram mantidos os atendimentos, com dois dias da semana reservados para isso e o restante, para estar nas escolas. Posteriormente, foi retirada a oferta de atendimento individual e a atuação passou a centrar-se no assessoramento das unidades escolares.

Ao mesmo tempo em que o serviço era reestruturado, a inclusão de alunos com deficiência era efetivada na rede do município. Não foi possível entender se a mudança no serviço teve alguma relação com a nova política educacional em relação aos alunos com deficiência, conforme descrito por Souza (2010a) e Gomes (2012) em alguns municípios do estado de São Paulo, ou com a mudança de gestão municipal, que também ocorreu em 2005.

O primeiro contato da pesquisadora com a equipe B também ocorreu em 2007, durante o convite para que participasse da pesquisa *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Nesse período, havia duas psicólogas, duas psicopedagogas e três fonoaudiólogas. As fonoaudiólogas não participavam do Plantão Institucional no IPUSP e tinham supervisão em separado. Uma das psicólogas, no momento da presente pesquisa, havia acabado de pedir exoneração por problemas médicos, e uma das fonoaudiólogas é membro da equipe até hoje.

O trabalho de assessoramento desenvolvido pela equipe era realizado em duplas de profissionais que iam juntos às escolas, geralmente uma psicóloga e uma psicopedagoga, havendo alguns momentos em que uma fonoaudióloga conseguia acompanhar a dupla na escola. As profissionais que participaram desse momento recordam daquela experiência de maneira muito positiva, pois percebiam que os olhares de diferentes áreas se complementavam, e a intervenção era realizada e discutida conjuntamente na saída da escola. O apoio mútuo entre as profissionais ajudava a avaliarem-se umas às outras e a pensarem no que poderiam melhorar. Atualmente, diante da divisão de tarefas, não é mais possível fazer esse tipo de intervenção conjunta.

As psicólogas eram concursadas como tais, mas as psicopedagogas eram professoras da rede em desvio de função. Essa situação melhorou depois que o coordenador conseguiu que fossem abertos concursos para psicólogos e psicopedagogos na Educação, a fim de ampliar sua equipe. A ampliação da equipe pôde ser efetivada a partir do momento em que, devido ao número excessivo de encaminhamentos feitos pela escola para atendimento na Saúde, o coordenador estabeleceu que os encaminhamentos não poderiam ser feitos diretamente para a Saúde: passariam primeiro pela equipe dele, como forma de represá-los. Para dar conta da grande demanda, eram necessários mais profissionais e, assim, a realização do concurso foi aprovada. Após um tempo, quando sentiu que houve uma mudança, o coordenador liberou que os encaminhamentos fossem feitos pelos orientadores direto para a Saúde.

*Coordenador: Tinha muita saída, muita solicitação de encaminhamento. Nós colocamos para a rede, eu cheguei numa reunião para os diretores, “olha, neste momento nós vamos centralizar, só sai criança” – precisa ter um certo cacife para poder falar isso, porque é difícil, né? Mas estava tão assim, eu falei, - “gente, não, só passa depois que passar pela equipe”. Só vai pensar em mandar para a Saúde depois que passar pela equipe, então eu centralizei.*

*Entrevistadora: Pela equipe de vocês?*

*Coordenador: Isso. Então para isso eu tenho que aumentar a equipe também. Aí, abriram concurso em função da minha solicitação, para ampliar o quadro de psicólogos. E aí, no ano passado, foi feito o concurso, entraram oito psicólogos.*

Foi então aberto o concurso em 2009, com entrada de oito psicólogos em julho de 2010. Um dos psicólogos logo foi para outro projeto da Secretaria de Educação que pretende oferecer cuidados terapêuticos para os professores da rede<sup>25</sup>. Duas psicólogas também logo saíram da equipe, por problemas de saúde, e outro psicólogo recentemente pediu exoneração, pois passou em concurso para trabalhar mais perto de sua cidade de origem. Dessa maneira, restaram cinco psicólogos na equipe. No momento da realização desta pesquisa, o coordenador disse que chamaria mais três psicólogos do concurso para ocupar as vagas que sobraram.

---

<sup>25</sup> Segundo o coordenador, a proposta desse projeto é oferecer atendimento em terapias alternativas e psicoterapia para os professores da rede municipal. Mesmo com um foco psicoterapêutico, um dos psicólogos escolares aponta que a intervenção do psicólogo nesse projeto não fica restrito apenas a intervenções individuais, havendo a organização de grupos com professoras dentro da escola, para discutir questões surgidas no interior da instituição.

Quanto aos psicopedagogos, o coordenador da equipe disse que em breve chamaria quatro dos que passaram no concurso recente para integrar a equipe. Cabe observar que mais seis profissionais, entre psicopedagogas e pedagogas, compõem a equipe técnica multidisciplinar, mas elas não atuam no mesmo projeto dos psicólogos, e, sim, em outro projeto da equipe<sup>26</sup>.

Outro ganho para a equipe foi a entrada recente de duas assistentes sociais. Porém, as assistentes sociais não são concursadas: são professoras da rede com formação em Serviço Social em desvio de função. Quanto às três fonoaudiólogas, uma foi transferida para o projeto de cuidados terapêuticos para os professores e a outra, para uma escola, restando apenas uma na equipe.

Há um oftalmologista na equipe, que fica mais afastado do restante dos profissionais. O oftalmologista não apareceu nenhuma vez durante a realização da pesquisa nem participou da entrevista coletiva com a equipe – um dos psicólogos do serviço disse inclusive que nunca o viu. Seu trabalho é focado no atendimento clínico e médico de problemas de visão apresentados por alunos da rede: atende em sua clínica alunos encaminhados pelas escolas, geralmente para fazer exames de acuidade visual e, quando necessário, faz intervenções cirúrgicas ou encaminhamentos para serviços de Saúde.

#### *Histórico da organização do trabalho na equipe B*

Os oito psicólogos que ingressaram em 2010 foram logo reduzidos a seis, pois duas psicólogas entraram em licença médica. Estes seis se dividiram em duplas, cada qual atendendo um nível de ensino: uma dupla ficou com as creches, uma dupla com as escolas de educação infantil e uma dupla com as escolas de ensino fundamental. A psicopedagoga ficou no ensino fundamental, as assistentes sociais se dividiram, uma no ensino fundamental, uma na educação infantil, e, por um curto período, havia três fonoaudiólogas ainda, que ficavam

---

<sup>26</sup> Esse projeto prevê oficinas de jogos oferecidas no contra turno a crianças que têm apresentado dificuldades em sua escolarização, como estratégia para fazer com que a escola tente usar seus próprios recursos antes de chamar o psicólogo. Os professores que dão as oficinas pertencem à própria rede de ensino e recebem capacitação para aprimorar o trabalho pedagógico com jogos. Os estudantes encaminhados às oficinas podem permanecer no projeto por no máximo quatro meses. Na presente pesquisa, optou-se por se concentrar em outro projeto realizado pela equipe, o Assessoramento Técnico Multidisciplinar, por ser aquele no qual os psicólogos atuam.

uma no fundamental e duas no infantil. Nesse período, todos os profissionais faziam assessoramento institucional:

*Neste primeiro momento, todos os membros da equipe realizavam assessoramento institucional às Unidades Escolares. Dentro deste critério de divisão cada um dos profissionais tinha um número específico de instituições para assessorar; desta forma, cada instituição de ensino tinha apenas um profissional de referência (ou um psicólogo ou uma fonoaudióloga ou uma psicopedagoga). Somente o trabalho com as assistentes sociais era realizado em duplas com os outros profissionais da equipe. (trecho de trabalho redigido por psicólogos da equipe)*

Com essa divisão, cada profissional ficou com quatro ou cinco escolas de referência. No entanto, a saída de alguns profissionais para licença médica logo de início alterou a divisão, sobrecarregando outros técnicos da equipe, que passaram a assessorar doze unidades escolares, por exemplo.

Em 2011, a divisão por níveis de ensino deu lugar à divisão por macrorregiões, na qual cada dupla de psicólogos ficou responsável por uma macrorregião do município, e acionava os profissionais de outras especialidades quando fosse necessário:

*No ano de 2011, em decorrência de observarmos a necessidade de trabalharmos em grupo e, com vistas ao melhor aproveitamento das especificidades de cada área de atuação desta equipe, alteramos a distribuição das Unidades Escolares para assessoramento, "dividindo" [o município B] em três grandes regiões. Cada região ficou sob a responsabilidade inicial de uma dupla de psicólogos. Os demais participantes da equipe de Apoio (duas assistentes sociais, uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga) realizam as intervenções às Unidades Escolares em apoio aos psicólogos. Dessa forma, cada instituição de ensino passou a contar com o assessoramento das quatro especialidades profissionais da equipe (Psicologia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Assistência Social). Assim, a equipe acreditava poder melhorar o fluxo de serviço dentro do assessoramento institucional, possibilitando maior interação entre as diferentes práticas e saberes, proporcionando o trabalho multidisciplinar. (trecho de trabalho redigido por psicólogos da equipe)*

Em 2012, devido às exonerações das psicólogas em licença médica e de mais um psicólogo, a divisão de escolas novamente passou por mudanças. Os cinco psicólogos restantes dividiram-se da seguinte forma: três psicólogos ficaram no assessoramento às escolas de ensino fundamental, uma psicóloga ficou responsável pelas creches e uma psicóloga pelas escolas de educação infantil. Dessa forma, enquanto os psicólogos

responsáveis pelo ensino fundamental ficaram com aproximadamente seis escolas cada, a psicóloga que passou a atender as creches ficou com treze escolas, e a psicóloga responsável pelas escolas de educação infantil ficou com dezenove unidades escolares.

A atuação das assistentes sociais, psicopedagoga e fonoaudióloga no assessoramento às escolas continuou condicionada à solicitação do psicólogo responsável pela unidade. No entanto, o foco da atuação da psicopedagoga e das assistentes sociais passou a ser o outro projeto mantido pela equipe, o Espaço de Aprendizagem.

Segundo os próprios profissionais da equipe, as mudanças na forma de organização do trabalho “revelam uma busca em se adaptar as falhas e problemas presentes na dinâmica dos serviços públicos (no qual é comum surgirem entraves burocráticos e disputas políticas prejudiciais ao planejamento e continuidade de um modelo de trabalho) (sic)” (trecho de trabalho redigido por psicólogos da equipe).

## **2. Vínculo, atividades profissionais e condições de trabalho**

A partir do histórico dos serviços, é possível constatar mudanças marcantes e recentes na composição de ambas as equipes, tendo como importante marco a entrada maciça de psicólogos via concurso público nos últimos cinco anos, a partir de 2007. Contudo, ao mesmo tempo em que um número expressivo de psicólogos adentrava às Secretarias de Educação destes municípios, constatava-se um movimento de retirada de psicólogos das Secretarias de Educação e de transferência desses profissionais para as Secretarias Municipais de Saúde em outros municípios paulistas, o que seguia a tendência do ocorrido no município de São Paulo, no final da década de 1980, conforme relatado e discutido por autoras como Castanho (1996) e Taverna (2003, 2009). Segundo Souza (2010a), poucas Secretarias Municipais de Educação mantiveram psicólogos em seus quadros profissionais ao longo das décadas de 1980 e 1990 – eles foram transferidos para as Secretarias de Saúde em repercussão a críticas contundentes à psicologização da Educação.

Souza (2007) atribui à discussão sobre a autonomia do psicólogo frente à escola e às críticas à atuação profissional ao longo dos anos 1980 a adoção de uma série de práticas políticas na rede pública de educação direcionadas aos psicólogos deste campo, que seguiram basicamente três tendências:

- a) Retirada total do psicólogo escolar do sistema educacional, como é o caso do município de São Paulo;
- b) Retirada dos psicólogos da escola e formação de equipes de trabalho nas Secretarias Estaduais e Municipais;
- c) Criação de equipes de psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação.

Como se vê, embora sigam direções diversas, tais tendências têm em comum a retirada dos psicólogos das escolas, seja para a transferência para a Saúde, seja para sua permanência na Educação em equipes de psicólogos ou multiprofissionais, alocadas nas Secretarias Estaduais ou Municipais. Esse fator comum pode ser verificado nas equipes pesquisadas, impulsionado pela abertura de concursos públicos para a entrada de novos psicólogos e consequente incremento da participação do psicólogo nas redes públicas de ensino, a exemplo do item c.

Nos municípios participantes em sua pesquisa de livre-docência, Souza (2010a) nota um movimento de contratação de psicólogos no campo educacional via concurso público a partir dos anos 2000. A autora considera que

as necessidades trazidas tanto pelas legislações dos anos 1990 sobre inclusão, que inserem a pessoa com deficiência na educação formal, atreladas ao processo de municipalização do ensino fundamental, quanto pelo fortalecimento da produção da área de psicologia escolar, discutindo o papel do psicólogo na Educação, a circulação de ideias nesta área de atuação nos meios acadêmicos e em eventos de saúde e educação, foram terrenos férteis para que os municípios instituíssem a participação do psicólogo nas equipes da área da educação. (SOUZA, 2010a, p.154)

Nos municípios pesquisados, todos os psicólogos são concursados e ocupam o cargo de “psicólogo educacional” ou “psicólogo”, à exceção do coordenador da equipe B, psicólogo, mas concursado como professor. À época da realização da presente pesquisa, os psicólogos passavam por um momento de transição para o regime estatutário e de elaboração de planos de carreira. Ao ser considerado que, no passado recente das equipes, os psicólogos estavam em desvio de função ou em contratos temporários, é possível reconhecer um ganho de estabilidade no momento atual.

A carga horária no município A é de 40 horas semanais, enquanto no município B é de 20 horas semanais. Os psicólogos da equipe A acham a carga horária de 40 horas semanais excessiva, pois entendem que uma carga horária menor daria a eles a possibilidade de se

atualizarem mais, fazerem cursos e supervisões, e também de terem um contato menor com as problemáticas da rede de ensino, por se tratar de um trabalho muito difícil e desgastante.

A diferença de remuneração entre as duas equipes é espantosa: mesmo que o município B seja maior e se encontre em uma região metropolitana, chama a atenção o fato de que os psicólogos deste município recebem remuneração idêntica a dos psicólogos do município A, que trabalham o dobro de horas semanais. No período da pesquisa de campo, alguns dos psicólogos da equipe B passaram a trabalhar 40 horas semanais, devido à grande demanda de trabalho; nesses casos, o salário foi proporcionalmente aumentado. Houve ainda queixas sobre baixa remuneração e não recebimento de horas extras.

Não há diferenças entre o salário dos psicólogos da Saúde e da Educação, como verificado em pesquisas anteriores na rede pública do município de São Paulo (CASTANHO, 1996; TAVERNA, 2003) e em outros municípios paulistas (SOUZA, 2010a); porém, no caso do município A, as iguais condições foram fruto da luta dos psicólogos da Educação, que entraram com ação na prefeitura para conseguir equiparação salarial com os psicólogos que ingressaram em concurso posterior na Saúde ganhando superior valor por hora de trabalho. Outra diferença apontada em um dos municípios entre o trabalho nas Secretarias de Educação e de Saúde é o apoio para ir a congressos, eventos e para a realização de cursos: na Saúde, os profissionais são liberados e recebem auxílio para as despesas; na Educação, dificilmente conseguem ir, pois nem sempre conseguem dispensa, ocorre de serem liberados com pouca antecedência do evento, quando foram encerradas as inscrições e, quando conseguem algum tipo de auxílio, geralmente se restringe a despesas com transporte – feito pela própria Secretaria – e, algumas vezes, alimentação e hospedagem. No outro município, a Educação libera os psicólogos para a participação em alguns eventos e capacitações e custeia os gastos.

Cabe observar que vários dos psicólogos mantêm outras ocupações profissionais, principalmente atuação em consultório particular ou em clínicas especializadas e docência no ensino superior, em cursos de Psicologia, e há inclusive psicólogos que atuam nas três áreas ao mesmo tempo (clínica, docência e serviço público). Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010) levantam a precariedade dos empregos, de baixa remuneração, como possível explicação para a maioria dos psicólogos brasileiros possuir jornadas duplas ou triplas de trabalho<sup>27</sup>, o que

---

<sup>27</sup> Em pesquisa em nível nacional (MACÊDO; HELOANI; CASSIOLATO, 2010), 52,7% dos psicólogos possuíam mais de uma inserção profissional, combinando não só trabalhos nos diferentes setores da economia, como também o trabalho assalariado com o trabalho autônomo.

acarreta sobrecarga ocupacional e pode trazer consequências nocivas para sua saúde física e mental. Porém, quando inquiridos, os participantes relatam que o retorno financeiro não é o único motivo para manterem tantas ocupações: destacam também o interesse profissional pelas demais atividades exercidas. Devemos considerar que o fato de tantos psicólogos manterem o trabalho autônomo como complementar ao trabalho assalariado, além de indicar a fragilidade das condições de trabalho, também pode ser tomado como um resultado da importância do trabalho autônomo, especialmente na clínica, na identidade profissional do psicólogo. Dessa forma, mesmo tendo um trabalho assalariado que proporciona condições de sobrevivência satisfatória, muitos psicólogos atuam paralelamente como clínicos para manterem-se em uma atividade que lhes desperta interesse e confere a identidade profissional (MACÊDO; HELOANI; CASSIOLATO, 2010). Conforme citado pelos participantes da pesquisa, em alguns casos, o ingresso no serviço público pode servir como complementação de renda em início de carreira até a obtenção de estabilidade em outra atividade profissional, a exemplo da psicóloga que pediu exoneração da Secretaria de Educação após melhor estabelecer-se em consultório particular.

No que diz respeito às condições de trabalho, a queixa dos psicólogos se refere majoritariamente à estrutura física da Secretaria e das escolas, à falta de equipamentos e materiais para o trabalho, assim como à ausência de auxílio da Secretaria para o transporte até as escolas, o que é bastante oneroso para os psicólogos, uma vez que as visitas às escolas consistem na principal atividade por eles exercida em seu dia a dia. É praticamente impossível conseguir transporte com o carro da Secretaria e os psicólogos deslocam-se até as escolas de ônibus, carona ou veículo pessoal.

Ambas as Secretarias de Educação têm espaço reduzido e não comportam toda a equipe bem acomodada: não há mesas nem cadeiras suficientes para todos, ou a equipe precisa dividir um único computador entre todos os seus membros, ou ainda divide o único computador disponível com outras equipes, o que faz com que precisem levar seus computadores pessoais para a Secretaria:

*Psicólogo 13: Tem um computador para a equipe toda...*

*Psicóloga 11: Para a gente ficar "já usou? Posso usar um pouquinho?"...*

*Psicólogo 13: Um computador e uma mesa e meia.*

*Fonoaudióloga: Uma mesa e meia para catorze pessoas...*

*Psicopedagoga: Não, isso porque nós avançamos, porque ano passado a gente compartilhava um computador com outras pessoas. Esse ano a gente tem um para a equipe toda.*

*Psicóloga 14: O que acontece é que todo mundo leva trabalho para casa.*

Os equipamentos nem sempre estão disponíveis, a exemplo de data shows necessários para palestras e apresentações nas escolas; ou então não funcionam, como xerox, computadores e impressoras; e há falta de insumos básicos, como tinta e papel, o que dificulta a produção de material para as atividades nas escolas e a impressão de relatórios e formulários. Na falta desse material, os profissionais precisam recorrer a recursos pessoais para dar conta do trabalho, o que atrapalha a agilidade e o andamento do serviço:

*A gente tem falta de material, de insumo básico, para impressão de papel. Então às vezes a gente tem que imprimir vários relatórios, formulários, tem que correr na casa de um, na casa de outro, sair para comprar folha A4, sei lá o quê. Tem um que tem uma impressora que imprime mais do que o outro, então manda para esse. Funciona assim. E isso atrapalha demais o serviço. Porque daí a gente tem que gastar um tempo para pensar como a gente vai se organizar na falta daquilo. Às vezes a gente tem a expectativa de "não, hoje vai dar certo", e aí chega, "olha, a xerox tá quebrada, a impressora também..." (psicólogo 13)*

Apesar de citarem também carências no campo organizacional, como espaços coletivos para discutir a atuação, entendem que as faltas materiais são mais difíceis de resolver do que as relacionadas à organização interna da equipe:

*Isso [a ausência de espaços coletivos para discutir a atuação] também, de certa forma, é uma carência que a gente tem, a gente não consegue. Só que eu acho que esse é mais fácil de resolver do que o toner. Esse é um pouco mais fácil. Falta de veículo para a gente ir à unidade... (psicólogo B4)*

A falta de apoio para o transporte e de infraestrutura para comportar toda a equipe têm implicações no trabalho dos psicólogos. Em um dos municípios, inibe os profissionais de irem para a Secretaria, pois, como implica um gasto a mais com transporte, preferem ir direto às escolas, o que torna raros os momentos de encontro entre os membros da equipe e também com o restante do pessoal da Secretaria. No outro município também há queixas quanto à falta de apoio para o transporte, mas, nesse caso, os psicólogos conseguem passar alguns períodos na Secretaria de Educação, provavelmente porque a carga horária semanal maior permite distribuir seus horários entre as escolas e a Secretaria.

As escolas, locais onde os psicólogos passam a maior parte de seu dia a dia de trabalho, em sua grande maioria, não dispõem de espaço físico específico para que os

psicólogos possam conversar com familiares, educadores e crianças e, muitas vezes, não contam com lugar adequado onde possam tratar de assuntos confidenciais. Geralmente é necessário deslocar o coordenador de sua sala e, com frequência, as conversas são interrompidas pela entrada de outras pessoas da escola:

*Psicóloga 03: Você tem que ficar andando para lá e para cá, buscando uma sala para conversar com a coordenadora que seja num lugar um pouco...*

*Psicóloga 02: Reservado.*

*Psicóloga 03: Um professor que tenha um espaço um pouco mais sigiloso...*

*Psicólogo 09: Naquele momento em que você está fazendo uma entrevista, tem que mudar de sala porque vão usar aquela sala.*

*Psicóloga 03: É.*

*Psicóloga 02: E toda hora entra gente, vem pegar uma coisa, porque a gente sempre fica em sala de coordenador, então toda hora entra, vem...*

A falta desse espaço nas escolas e na Secretaria acaba por comprometer o sigilo das informações, tanto durante as entrevistas quanto no arquivamento dos registros de atendimentos:

*Psicóloga 03: E nas escolas dificilmente tem um lugar específico, poucas escolas, nenhuma minha tem, por exemplo, um lugar específico, uma sala. Não existe um lugar onde você possa manter os materiais. Temos dificuldade inclusive com sigilo, prontuários, não dá para garantir que esse material esteja em um lugar muito seguro, a salvo de olhares curiosos.*

*Psicóloga 04: A nossa sala é a nossa bolsa, né?*

*Psicóloga 03: É, a sala é a bolsa, tem que carregar, traz para cá. Então falta, né?*

Outras dificuldades relacionadas ao sigilo tocam em questões éticas e geram conflitos entre psicólogos e Secretaria quando se trata de guardar informações dos alunos obtidas durante atendimento em uma rede de serviços públicos:

*Dois computadores da Secretaria seriam disponibilizados para os psicólogos. Porém, tudo o que estava lá podia ser acessado em um clique pelo secretário da Educação. Os psicólogos chiaram com os técnicos da informática, disseram que não poderiam usar os computadores dessa forma, pois os registros de atendimento que fazem são sigilosos. Eles não entenderam:*

*“Mas vocês não confiam no secretário?”*

*“Não.”*

*“Mas vocês não confiam na gente?”*

*“Não.”*

*Mesmo assim, continuaram insistindo que teria que ser dessa forma. Uma das psicólogas então disse que a partir daquela data, usaria seu computador pessoal para trabalhar na Secretaria. Após reclamações do secretário, ela imprimiu o trecho do código de ética sobre o sigilo profissional e pregou na parede. O secretário reclamou que não queria papel pregado na parede, a psicóloga pediu para ele ler o que estava escrito. No final, o programa que possibilitaria esse acesso irrestrito do secretário a tudo que estivesse sendo rodado na Secretaria não saiu. Mas os psicólogos continuam trabalhando em seus computadores pessoais. (trecho do diário de campo)*

Cabe aqui pensar sobre a necessidade de que determinadas informações, obtidas em atendimentos realizados por psicólogos, fiquem registradas em um banco de dados da Secretaria de Educação, para que a continuidade de ações não dependa estritamente de um psicólogo específico. Seria importante refletir sobre que tipo de informações precisa ficar armazenado em um arquivo ao qual muitos tenham acesso, e quais informações o psicólogo pode manter apenas em seus registros pessoais, com o objetivo de proteger a privacidade dos alunos, familiares e profissionais da educação atendidos. Talvez a formação predominante do psicólogo para a prática como profissional liberal deixe de tocar nesse tipo de discussão ética imprescindível para uma atuação adequada à apropriação de espaços que têm sido abertos para a participação do psicólogo e que pressupõem o trabalho em equipes, como a saúde, a assistência social, a habitação e a educação.

Embora reconheçam a importância de haver um local mais adequado dentro das escolas onde possam ter conversas mais reservadas, também questionam essa necessidade, pois vislumbram a possibilidade futura de não terem mais que atuar dessa forma e, sim, junto aos educadores da escola. Mais do que um espaço físico específico para os psicólogos, nas escolas, eles sentem que precisam batalhar por um espaço de reconhecimento dentro da Secretaria e definir melhor onde se encaixam no interior das equipes escolares:

*Psicóloga 03: E eu fico pensando também que a gente tem que conquistar esse espaço, por mais que a gente ache que seria óbvio e que o Estado, no caso, a prefeitura, o município, tem que prover isso para a gente, é uma questão que a gente também tem que conquistar. A gente sabe que falta espaço físico mesmo. É claro que se inaugura uma nova escola, tem sala para um monte de coisa, mas não tem para a Psicologia.*

*Psicóloga 04: E acho que esse espaço falta, o espaço tinha que ser criado, aí sim, aqui dentro. A gente tem que ter um espaço na Secretaria, porque na escola, eu acho que quanto mais a escola se sente independente, capaz de mediar conflitos, de se envolver um pouco mais além daquela queixa aparente, menos a gente precisa estar efetivamente nesse espaço. Ao invés de esperar a salinha do psicólogo, estar com alguém para que as coisas aconteçam. Mas a gente precisa de um espaço para articular todo o trabalho, né?*

*Psicóloga 03: Mas também um espaço inclusive simbólico, de onde a gente se insere nessa equipe, se tanto a gente fala que a gente faz parte da equipe da escola, falta um pouco isso.*

Em pesquisa com psicólogas que atendiam queixas escolares na Secretaria de Saúde do Município de São Paulo, transferidas da Secretaria de Educação, Castanho (1996) relata que as profissionais também se referiam a dificuldades com a falta de espaço físico para realizar trabalhos de atendimento nas salas das UBSs, pois estas não eram exclusivas para seu uso, nem sempre estavam disponíveis, não dispunham de material específico ou eram muito pequenas para comportar atendimentos em grupo. A autora discute o fato de que, se o referencial de atendimento é originalmente o clínico, realizado em consultório, as condições de trabalho na UBS são difíceis e nem sempre favoráveis ao atendimento clínico individual. As falas dos entrevistados desta pesquisa apontam para semelhante reflexão sobre se, no caso da intervenção realizada no espaço da escola, trata-se de arrumar um espaço específico para o psicólogo onde ele possa adaptar práticas psicodiagnósticas clássicas e historicamente consolidadas, que incluem anamneses, devolutivas e encaminhamentos; ou de desenvolver intervenções diferenciadas do modelo tradicional de entrevistas que possam se utilizar do espaço da escola tal como ela se apresenta. Segundo os entrevistados, esta atuação diferenciada se traduziria em ações mais voltadas para o trabalho junto aos educadores e menos para momentos pontuais de investigação junto ao aluno e à família, pois o movimento de aproximação à história escolar do aluno poderia ser deixado a cargo da escola, e ao psicólogo caberia dar suporte aos educadores nesse processo.

Os psicólogos ocupam um lugar institucional peculiar, pois, ainda que sejam lotados na Secretaria de Educação, passam a maior parte do tempo nas unidades escolares e são, inclusive, os profissionais da Secretaria que têm maior contato com as escolas. Dessa maneira, sentem-se pertencentes às equipes escolares, porém não ocupam um lugar na estrutura de funcionários da escola; por outro lado, acabam isolados do restante da Secretaria, tendo que recorrer a estratégias para ganhar visibilidade, como, no caso da equipe A, a eleição de uma representante dos psicólogos na Secretaria. A aliança com ocupantes de cargos mais altos na hierarquia, que valorizem esse papel de “ponte” entre a Secretaria e as escolas desempenhado pelo psicólogo, também faz a diferença para que o serviço de Psicologia ganhe reconhecimento e, assim, o trabalho possa ter andamento:

*Psicóloga 07: Aí também, depois a gente estruturou a própria Psicologia. Ficou um, no caso, eu fiquei como representante do grupo de psicólogos. Eu*

*consegui, junto com a [coordenadora] – porque se a gente não tem uma força maior a gente não consegue muita coisa -, de conseguir ir para simpósios. Vai ter um simpósio na Unicamp sobre tal tema voltado para a Educação, vão alguns psicólogos para lá. Vai ter um congresso de três dias em São Paulo sobre tal tema, vamos tentar ir. Então a gente conseguiu estruturar mais isso.*

*Coordenadora 01: Esquematizar os encontros com coordenadores, ter toda a estrutura para isso. Então começou a tomar forma, né?*

*Psicóloga 07: Começou a tomar forma.*

*Eu acho que o psicólogo deveria ser muito valorizado dentro da Educação, porque ele é a ponte entre a Secretaria e as escolas. Sempre coloquei isso para elas. Porque ele conhece tanto a dinâmica da Secretaria quanto a dinâmica daquela escola. Então se a gente precisar de algum dado, de algum conhecimento, vai com o psicólogo da escola que você vai saber tudo o que está acontecendo. (coordenadora 01)*

Em uma das secretarias, o serviço dos psicólogos faz parte do organograma; na outra secretaria, não. De qualquer forma, há o temor de desmantelamento do serviço caso assuma uma gestão que não veja necessidade para ele e, assim, resolva transferir os psicólogos para desempenharem outras funções. De acordo com os participantes, o fato de serem os técnicos da Secretaria mais próximos às unidades escolares – portanto, profundos conhecedores da realidade das escolas – e de serem concursados – estando, assim, entre os poucos que permanecem na Secretaria ao longo das mudanças de gestão – não é valorizado pelos demais funcionários que ocupam cargos por indicação política.

Em suma, ainda que seja possível identificar um lugar mais institucionalizado na Secretaria de Educação pelo ganho de estabilidade recente, com relação à inserção via concurso público e passagem para o regime estatutário, ainda há muitas lutas a serem travadas no que se refere à melhoria das condições de trabalho e ao reconhecimento do trabalho do psicólogo no interior da rede pública de Educação.

### **3. Organização do trabalho**

O histórico dos serviços, apresentado no item 1 desta seção, permitiu observar aspectos importantes quanto à organização do trabalho das duas equipes, evidenciando semelhanças e diferenças a serem mais bem analisadas em conjunto no presente item.

A organização dos serviços também sofreu muitas mudanças, principalmente no caso da equipe B, encaradas como forma de os membros das equipes se adaptarem, na expressão

deles, às “falhas presentes nos serviços públicos”, principalmente decorrentes de entraves burocráticos e disputas políticas que impedem a continuidade de um modelo de trabalho, conforme exposto anteriormente. Outros motivos apontados pelos psicólogos foram as exonerações de profissionais da equipe, o que levava à reorganização do trabalho a cada saída e entrada de pessoal, e também a busca por ofertar um serviço de melhor qualidade, calcado em um modelo de trabalho mais coletivo e apontado por alguns participantes como mais próximo da “Psicologia Escolar em si”, ou seja, que pudesse acompanhar de forma mais coerente as discussões recentes da Psicologia Escolar na busca de práticas que oferecessem possibilidades mais ampliadas de trabalho do que o “modelo clínico” tradicional, e que pudessem tomar como foco da intervenção mais a instituição escolar e menos os casos individuais de alunos.

Ambos os serviços abrangem todas as escolas da rede pública municipal, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, níveis de ensino cujo oferecimento é responsabilidade do município, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). A atuação na Educação de Jovens e Adultos é bastante restrita e ocorre apenas em casos emergenciais, visto que na maioria das escolas a EJA é oferecida em período noturno, turno no qual os psicólogos não trabalham.

A atuação na Educação Inclusiva, a ser abordada com maiores detalhes posteriormente neste trabalho, é muito requisitada pelas escolas e, em geral, toma a forma de acompanhamentos dos alunos com deficiência. Os participantes da pesquisa não souberam dizer se a política de Educação Inclusiva influenciou a abertura de concursos públicos para o ingresso de psicólogos nas Secretarias de Educação, conforme apontado por alguns estudos (SOUZA, 2010a; GOMES, 2012). Podemos, no entanto, verificar que importantes mudanças no atendimento oferecido pelas equipes foram efetuadas após o fechamento das escolas especiais e transferência dos alunos com deficiência para as escolas regulares. No caso do município B, a desconstrução das escolas especiais coincidiu com a reestruturação do serviço, em um momento de transformações na Educação do município que trouxe a necessidade de repensar e discutir o trabalho realizado e levou à busca pela supervisão.

*Em dois mil e... três, dois mil e quatro. (...)começou esse movimento da inclusão, então em 2005 se institui o serviço. Nós já estávamos discutindo toda uma questão, porque os técnicos sentiam a necessidade de uma supervisão, para discutir mesmo o serviço. (coordenador 02)*

No caso da equipe A, o fechamento das escolas especiais é recente: à época da realização da pesquisa, datava de aproximadamente dois anos. No entanto, manteve-se uma instituição, denominada “centro de atendimento educacional especializado”, “onde ficam os casos mais sérios de inclusão que não estão na rede”, “os casos mais complexos”, conforme definição de uma das psicólogas. Assim, além do acompanhamento feito pelos psicólogos aos estudantes com deficiência transferidos para as escolas regulares, uma das psicólogas dedica-se exclusivamente a esse centro de atendimento. Há uma confusão quanto à identidade dessa instituição, pois não pode ser chamada de “escola”, devido à atual política de educação inclusiva, que extingue todas as escolas especiais; porém, o centro organiza-se como uma escola, visto que apresenta características escolares como currículos e programas educacionais, adaptados para as necessidades de cada aluno, e é encarado como tal por seus usuários e funcionários. O centro atua na perspectiva da inclusão, buscando trabalhar com as crianças de forma a tornar possível que passem a frequentar as escolas regulares.

Quanto à seleção das escolas e a frequência das visitas dos psicólogos, há variações inclusive dentro da mesma equipe. No caso da equipe A, os psicólogos tentam estar pelo menos uma vez por semana em todas as suas unidades, passando em torno de meio período em cada; a psicóloga que concentra sua atuação no centro especializado permanece quatro dias por semana lá e um dia da semana procura ficar na Secretaria; enquanto a psicóloga que exerce a função de representante dos psicólogos também vai a suas escolas toda semana, mas permanece a maior parte do tempo na Secretaria. Na equipe B, os psicólogos do ensino fundamental também tentam visitar suas escolas toda semana, porém dispõem de um tempo menor, por trabalharem menos horas semanais. Nos casos em que há uma necessidade de acompanhamento maior, os psicólogos concentram suas visitas nas escolas que estão demandando mais atenção. O contato das escolas é feito via ligações para o telefone da Secretaria ou para o celular pessoal dos profissionais, mas não necessariamente eles esperam por uma solicitação para fazer as visitas.

A exceção a esse funcionamento são as psicólogas da equipe B que atuam na Educação Infantil. Por atenderem um número maior de escolas (treze e dezenove), esperam ser solicitadas pelas unidades para realizar qualquer intervenção. A decisão sobre esperar uma solicitação das escolas tem a intenção de impedir que os educadores passem para o psicólogo toda e qualquer dificuldade enfrentada no dia a dia da escola; dessa maneira, as equipes

esperam mobilizar os professores e orientadores a primeiro tentar tudo o que está ao seu alcance, para, só quando não enxergarem mais alternativa, acionarem o serviço:

*qual era o sistema que nós implantamos: eles solicitam para o serviço. (...) isso nós estabelecemos: “bom, nós não vamos fazer o serviço de vocês, se vocês acionaram o serviço de assessoramento, é necessário que vocês já tenham tentado várias coisas”. Só que [a escola]: “chegamos à conclusão que, ó, não estamos conseguindo olhar para a criança de outro jeito, o problema que ela apresenta está muito complexo, precisamos de um outro profissional para ver”. Aí sim, éramos acionados, e a partir desse momento começávamos todo um trabalho de orientação. (coordenador 02)*

Aguardar a chamada da escola também é, para alguns profissionais, uma maneira de conhecê-la, de entender o que a escola sente que é uma grande dificuldade, que não consegue enfrentar sozinha, e de compreender qual o sentido que a escola dá para o trabalho do psicólogo:

*Porque acho que é uma maneira diferente também de você ver a real necessidade, como a escola reconhece o seu trabalho. (...) Ela chama o recurso que ela tem para ajudá-la ou não, se ela resolve sozinha, em que momento que ela chama, diz um pouco também sobre a instituição escolar. Também qual a necessidade da unidade, que é muito grande. Então a gente vai quando elas estão precisando, e a gente começa o nosso trabalho quando elas chamarem primeiro. (psicóloga 11)*

*Então só o fato de elas chamarem já tem um sentido para a sua visita, muito diferente do que a gente fazia, ao acaso. (psicóloga 14)*

No caso dos psicólogos que não esperam a solicitação das escolas para visitá-las, há outras tentativas de fazer com que a escola não delegue toda a responsabilidade pela mudança da situação vivida pelo aluno para o psicólogo. O preenchimento de fichas padronizadas é uma alternativa adotada por ambas as equipes, de modo a fazer com que o professor reflita sobre as dificuldades e também potencialidades do estudante, e a incentivar um momento de diálogo entre professor e orientador, de forma que o acionamento do psicólogo venha apenas como último recurso. Intentam, dessa maneira, também diminuir o número de encaminhamentos ao serviço:

*Tem uma fichinha que o professor preenche. E aí, levamos para uma outra questão: o professor colocava uma linha. Peraí, é professor desse aluno, ele perturba o orientador da escola dizendo que aquele aluno não está aprendendo, tem uma dificuldade, que ele não consegue lidar, mas ele escreveu uma linha. Então ele quer que a partir dessa uma linha vá o psicólogo e desvende o mistério. Peraí. Então aí tem todo um trabalho de*

*fazer com que esse professor, aí ele segura a ficha, demora, aí atrasa, ou seja, estabelecer, “olha, se você não tiver todo o relatório desse aluno pronto por esse professor, se você, orientador de ensino já não tiver um relatório dessa mãe, uma entrevista, porque tudo isso é papel de vocês, da unidade escolar; conversar com essa mãe, com essa família, procurar entender”. E aí, sim, no meio de toda essa documentação, vamos discutir, agora vamos chamar o pessoal da equipe psicopedagógica para ajudar a gente a olhar o que nós não estamos conseguindo enxergar. (coordenador 02)*

*A ideia dos psicólogos com essas fichas é fazer com que os professores parem um momento e pensem sobre aquele aluno, não só as coisas das quais se queixam, mas também as potencialidades e qualidades do aluno - tem um campo da ficha próprio para isto -, e também falem das estratégias que já tomaram para tentar solucionar o problema. (...) Os psicólogos não se recusam a atender um caso de aluno se um professor se queixa diretamente com eles, mas tentam fazer com que os professores preencham a ficha para promover este momento de reflexão, diálogo com o coordenador e também para que o cumprimento deste procedimento ajude a diminuir a quantidade de encaminhamentos - para que o professor só encaminhe aqueles alunos sobre os quais vai valer a pena parar um momento para preencher a ficha, e não qualquer um que for um problema para ele numa conversa de corredor com o psicólogo. (trecho do diário de campo)*

Ainda que as fichas correspondam a um padrão do serviço, há certa flexibilidade em seu uso e, em um dos serviços, o psicólogo pode optar por pedir ou não para os professores preencherem-nas. No outro serviço, há também termos de visita a serem preenchidos pelos técnicos toda vez que vão às escolas, de forma a manter um registro das ações tomadas – uma cópia fica para a escola e outra, para ser arquivada na Secretaria de Educação. Dessa maneira, os prontuários formados referem-se às escolas, e não a alunos individualmente.

Em um dos municípios, as fichas de atendimento são utilizadas para avaliação do serviço. Nas reuniões periódicas da divisão da Secretaria a que a equipe pertence, são apresentados resultados de análises quantitativas, referentes ao número de professores, pais e crianças atendidos e encaminhamentos realizados, bem como análises qualitativas a respeito de características da demanda: perfil do aluno que é encaminhado aos serviços especializados, perfil do aluno para o qual basta a discussão e acompanhamento durante assessoria, perfil do funcionamento da equipe gestora e a implicação dessa maneira de funcionar para a escola. Verifica-se a preocupação com uma avaliação que forneça subsídios para a melhoria do serviço, em consonância com os demais segmentos da Secretaria de Educação.

Uma das equipes conta com um horário de reunião regular, de periodicidade quinzenal. No entanto, há uma queixa quanto ao aproveitamento desse espaço, que acaba sendo ocupado mais pelo repasse de informes, e uma vontade manifestada pelos profissionais

de que sejam criados momentos para a discussão de casos e troca de experiências. Os técnicos da equipe consideram também que a expectativa dos educadores de que estejam sempre pelas escolas também os leva a privilegiar mais a intervenção nas unidades do que a tentativa de juntar o grupo para refletir sobre a atuação:

*A gente tem essas carências materiais, mas tem as carências também no campo organizacional. A gente também não tem esses momentos de conversa, e talvez aí pela demanda que as escolas trazem, uma expectativa centrada em cima da gente, de que a gente tem que estar em campo\* resolvendo ou pensando coisas, a gente não consegue ter os nossos momentos de reflexão, de parar para pensar, de "está bom, fizemos dez assessoramentos hoje desses alunos, o que eu posso refletir sobre esses assessoramentos? O que eu posso disparar de ideias aqui junto com os técnicos sobre esses dez? Mais os seus dez". (psicólogo 13)*

A outra equipe não tem reuniões periódicas, mas a interação entre seus membros é diferente: ao longo das observações e entrevistas, foi possível perceber que havia um posicionamento coletivo e conhecimento dos casos acompanhados por todos. Talvez o histórico dessa equipe possa dar algumas explicações para essa diferença, por ter favorecido a união dos psicólogos frente a uma situação de dificuldade na Secretaria – a falta de visibilidade – o que resultou na formação de um posicionamento grupal; esse fato, aliado a uma rede de ensino menor, pode ter facilitado a troca de experiências e o conhecimento de casos uns dos outros. No outro município, uma equipe menor no passado e outra organização de trabalho permitia maior interlocução entre profissionais; atualmente, com a entrada recente de psicólogos, seguida de algumas exonerações, e também sucessivas mudanças na organização do serviço em pouco tempo, os profissionais ainda estão se situando, o que pode explicar o fato de ainda não terem conseguido chegar a uma união maior do grupo e, assim, no momento desta pesquisa, empreenderem ações de forma mais individualizada.

As queixas dos psicólogos quanto à falta de tempo para pensar sobre a prática – que poderia ser atenuada pela existência de momentos de discussão entre pares, sejam oficializados em reuniões periódicas ou não – acusam a tendência dominante no capitalismo moderno de que as práticas cotidianas se tornem irrefletidas e automáticas, cristalizando-se em absolutos que não dão margem de movimento nem possibilidade de explicitação ao indivíduo, de acordo com o que Heller (1992) chama de alienação da vida cotidiana. O pensamento desta autora a respeito da vida cotidiana ensina que a atividade prática só pode produzir transformação da realidade dada elevando-se ao nível da práxis, quando sai do nível da cotidianidade, como ação conscientemente voltada para o humano-genérico. A necessidade

sentida pelos psicólogos de espaços para discutir e refletir revela sua preocupação em transformar as práticas da psicologia no campo da educação, de forma que possam acarretar em transformações na realidade social, o que sentem ser impossível concretizar quando tomados pela urgência de ação espontânea e impensada, imprimida pelo heterogêneo cotidiano de trabalho, sem disporem de espaços para pensar sobre ele.

Em ambas as equipes, os profissionais fizeram referências a uma atuação conjunta entre profissionais de diferentes áreas maior no passado. A interação entre esses profissionais ocorre tanto no interior da própria equipe (município A), quanto entre diferentes equipes da Secretaria de Educação (município B), ao reunir as especialidades de psicologia, serviço social, fonoaudiologia e psicopedagogia, e, em alguns casos, geralmente relacionados a alunos com deficiência, reúne também as áreas de fisioterapia e terapia ocupacional. De maneira geral, no momento em que a pesquisa foi feita, cada especialidade realizava seu trabalho separadamente dos demais e as diferentes áreas reuniam-se apenas em casos específicos; usualmente, a psicologia é a porta de entrada da Secretaria nas escolas e cabe a ela acionar profissionais de outras áreas quando julga necessário.

Os coordenadores ocupam lugares diferentes no interior da equipe. O coordenador da equipe B tem um envolvimento maior com o trabalho desenvolvido, provavelmente por ter participado da equipe desde muito tempo e ter atuado nela como psicólogo: conhece bem o que é feito e como é a experiência dos psicólogos dentro das escolas e sente-se, assim, um membro da equipe. A coordenadora da equipe A não tem envolvimento tão direto com o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia, por ter equipes de outras áreas sob sua coordenação e por ter acolhido a equipe de psicólogos apenas um tempo depois que o serviço existia e se encontrava fragmentado e isolado na Secretaria. Ambos reconhecem a importância do trabalho da psicologia e, por serem professores da rede que ocupam cargos de confiança há bastante tempo, são peças-chave para que o trabalho possa acontecer no interior da Secretaria e abrem caminhos para que os psicólogos e demais profissionais das equipes consigam concretizar ações nas escolas.

Em síntese, é possível verificar que os serviços assumiram formas bastante variadas de organização ao longo do tempo, em resposta a entraves burocráticos, disputas políticas e busca pelo aprimoramento do trabalho, e apresentam certa flexibilidade que permite a adoção de diferentes procedimentos inclusive no interior de uma mesma equipe. Nota-se o objetivo das equipes de diminuir a quantidade excessiva de solicitações das escolas e de implicá-las no

processo de mudança das situações cristalizadas de alunos trazidos como queixa. Os profissionais reconhecem a importância de haver maior articulação entre si e manifestam a necessidade de que haja espaços para troca de experiências e reflexão sobre as práticas.

#### **4. Os municípios e suas escolas**

Ambos os municípios paulistas nos quais esta pesquisa foi realizada eram por mim conhecidos, tanto em situações pessoais quanto como pesquisadora. Abordá-los ao longo da pesquisa de mestrado abriu outras possibilidades de conhecê-los, e a pesquisa etnográfica ofereceu a oportunidade de desvendar alguns de seus meandros, de atentar para detalhes que antes passavam despercebidos e que puderam ser mais ricamente evidenciados a partir do contraste que foi se estabelecendo entre as cidades a cada vez que as visitava e podia pensar sobre suas diferenças, semelhanças, particularidades. Segue, então, uma breve e inicial descrição de cada uma delas, de forma a situar os fatos das redes municipais de ensino observados nas escolas, nas Secretarias de Educação, nas ruas e praças por onde andei ao longo do trabalho de campo, ao fazer companhia aos psicólogos e tentar me aproximar de suas experiências e da forma como as encaram.

Embora se tratem de municípios com população superior a 100 mil habitantes, bastante urbanizados e cuja economia sustenta-se principalmente nos setores terciário e secundário<sup>28</sup>, percebi ritmos de vida bastante distintos em cada um.

Um dos municípios está situado no interior paulista. É uma cidade bonita, limpa, arborizada, bem cuidada. Tem um ritmo pacato e até mesmo a região central da cidade, onde está localizada a Secretaria, é bastante tranquila. Estas qualidades são sentidas por seus habitantes: “é um bom lugar para se viver”, segundo a fala de uma das participantes, contando que seus conterrâneos procuram sempre enaltecer a cidade. De fato, dados da Fundação Seade informam que o município apresenta nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais<sup>29</sup>. Talvez em consequência disso, seus habitantes permaneçam na região: a maioria dos

---

<sup>28</sup> Dados da Fundação Seade, disponíveis em <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>.

<sup>29</sup> Informações obtidas pelo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IRPS), sistema de indicadores sociais construído pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, por meio do Instituto do Legislativo Paulista (ILP), em parceria com a Fundação Seade. O IRPS é um indicador que segue o paradigma do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujo conceito de desenvolvimento considera não somente a renda per capita,

psicólogos que compõem a equipe pesquisada é da cidade, apenas uma pequena parte vem de municípios próximos, e, com exceção de uma, graduaram-se na faculdade local, conhecida por oferecer um bom curso de Psicologia.

O outro município pertence ao litoral paulista, situado na Região Metropolitana da Baixada Santista. Apesar de ser uma cidade litorânea de caráter turístico, sua fachada de casas de veraneio, construída ao pé das belas praias, esconde a pobreza de sua população que sofre com sérios problemas sociais. É considerado um município que, mesmo apresentando níveis de riqueza elevados, não exhibe bons indicadores sociais<sup>30</sup>. Seu ritmo agitado, o movimento de carros, ônibus e bicicletas, a sujeira das ruas, as cenas de violência presenciadas ou narradas pelos jornais e moradores da cidade, tudo isso me trazia lembranças que a aproximavam mais da capital do estado, com referências comuns a um histórico de crescimento desenfreado e sem planejamento. Vários dos membros da equipe pesquisada são de outras cidades, tanto próximas quanto distantes, e frequentemente estão em trânsito entre a cidade em que moram, ou de origem, e a cidade em que trabalham.

Os participantes da pesquisa contam que os dois municípios receberam muitos imigrantes, especialmente do nordeste do país, cujos filhos e netos constituem a maioria dos estudantes advindos de famílias pobres e atendidos pelas escolas públicas adentradas na realização desta pesquisa. São crianças e adolescentes da classe trabalhadora, muitos dos quais conhecem a dura rotina da dupla jornada, que concilia trabalho ao longo do dia e estudo à noite. Conflitos com as escolas decorrentes dessa difícil conciliação entre estudo e trabalho, a defasagem idade-série, as dificuldades de escolarização são fatos com os quais os psicólogos lidam em seu cotidiano de trabalho:

[O psicólogo] *Pensou em me levar a uma escola (...) em que estava fazendo um grupo com alunos do sexto ano. É uma turma formada majoritariamente por alunos na faixa dos 15 a 16 anos - apenas duas alunas apresentam correspondência idade-série. Comento como é curioso o fato do "esperado para a idade" ser justamente o "anormal", Ele concorda. (...) Mas não voltou mais à escola para continuar o projeto. Na verdade, ficou triste ao ler as redações, pois constatou que eles não sabem mesmo ler e escrever.* (trecho do diário de campo)

---

mas também as condições objetivas que impactam diretamente a qualidade de vida da população. Assim, o IPRS mensura as dimensões escolaridade (educação), longevidade (saúde) e riqueza dos municípios paulistas. Mais informações podem ser encontradas em <http://www.iprsivs.seade.gov.br>.

<sup>30</sup> Idem anterior.

No entorno das escolas, as janelas dos ônibus e carros que nos transportavam revelavam casas sem reboco construídas nas encostas dos morros, centros comunitários de lazer, equipamentos de saúde, ruas de terra asfaltadas apenas após manifestação dos professores da escola, avenidas principais movimentadas, favelas nas quais polícia não entra. Lugares que contam sobre vidas atravessadas pela pobreza, tráfico de drogas, criminalidade, violência; alegradas em bailes de funk e forró da periferia; retratadas pelos psicólogos sem o tom preconceituoso usual, reprobatório e moralista.

Em companhia dos psicólogos, chego a escolas cuja pintura de fachada acoberta as paredes dos fundos, de coloração velha, suja e desgastada; escolas coloridas, enfeitadas com motivos infantis alegres e trabalhos caprichados de crianças pendurados nas paredes; vejo uma escola de educação infantil construída em uma praça cheia de plantas, árvores e brinquedos que se veem da rua, apelidada pelos moradores da região de “parquinho”; ouço a descrição de uma escola tão bem cuidada que “parece até uma escola particular” e de escolas em bairros periféricos que recebem melhor as crianças com deficiência do que outras situadas em bairros mais ricos – relatos que, ao mesmo tempo, mostram estereótipos existentes a respeito da escola pública e levam a questioná-los. Em uma das maiores escolas de um dos municípios, uma profunda reforma da velha estrutura física tornou necessária a mudança temporária para o prédio de uma faculdade particular, também em atividade – situação bastante peculiar de transtorno para professores, crianças e estudantes universitários. O tamanho das redes de ensino difere bastante, compreendendo 34 unidades escolares em um município e 58 no outro, somando-se creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental.

Marcas de políticas educacionais são avistadas durante as visitas, nos ensaios de dança e encaminhamentos de alunos para atividades do Programa Mais Educação<sup>31</sup>; nas salas de recurso ou de projetos municipais, com o intuito de reverter as dificuldades apresentadas por crianças em sua escolarização; numa possível participação dos psicólogos de uma das equipes

---

<sup>31</sup> O Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), iniciado em 2008, é uma iniciativa do governo federal de ampliação da jornada escolar que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Inicialmente, o programa atende de forma prioritária as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas (adaptado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)).

no Programa Saúde na Escola<sup>32</sup>; e até no recebimento de equipamentos de ar condicionado, estocados nas poucas salas da escola trancadas com chave ou que têm alarme, como estratégia para manter os alunos em sala de aula<sup>33</sup>.

Os psicólogos contam de divergências por parte de educadores e pais, alguns favoráveis ao retorno das escolas especiais, inclusive no interior da Secretaria de Educação. Notam permanências de antigas lógicas excludentes, reeditadas e camufladas, nas grades que curiosamente (ou não) guardam justo a sala de recursos da escola, mesmo considerando que isto ocorra por haver equipamentos e materiais especiais que ficam armazenados lá dentro.

A interferência de questões políticas municipais sobre as escolas são percebidas e consideradas pelos psicólogos em suas intervenções. Um exemplo é o abandono de um projeto de criação de grêmio estudantil devido a um caso anterior de insucesso, em que um vereador aproveitou a participação de seu filho no grêmio para fazer campanha e entregou santinhos na escola. O apadrinhamento de vereadores aos ocupantes de cargos de gestão escolar é fortemente sentido em um dos municípios e traz implicações para o andamento do trabalho pedagógico na escola:

*Além de toda essa dinâmica, dessa construção desse serviço, tenho que lidar com a outra questão, que é: essas pessoas que estão em cargos são convidadas, não são concursadas. Então às vezes chegam pessoas que não têm perfil... É cargo de orientador educacional, cargo de diretor, cargo de vice-diretor, esses cargos que é da equipe da escola são cargos de convite. Só que tem apadrinhamento político. Então tem pessoas que estão empenhadas, vestem a camisa, estão com a gente, elas nos ajudam, (...). Mas se eu pego um gestor que é figura ativa, ele transita pela escola, mas não se compromete, ele não se envolve, não cobra de quem é as coisas, não faz acontecer na sua unidade. E aí, fica difícil isso, porque você tem embates, a coisa não anda. O professor se sente desestimulado, não se sente com uma liderança, os pais não têm acesso. (coordenador 02)*

---

<sup>32</sup> O Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2007) é uma política intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação, instituído a partir de 2007, visando estimular programas e projetos que articulem saúde e educação, na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e adultos integrantes da comunidade escolar da rede pública de ensino. Informações mais detalhadas podem ser encontradas em [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id\\_area=1828](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1828).

<sup>33</sup> Segundo o *website* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a aquisição de ar condicionado para escolas “tem por objetivo a melhoria das condições térmicas dos ambientes escolares no país. É uma das alternativas propostas para instalação de equipamentos que visam amenizar o desconforto térmico e garantir um ambiente agradável para estudantes e professores nas salas de aula, contribuindo para a permanência dos alunos nas escolas da rede pública de educação básica”. Trecho extraído de <http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/ar-condicionado>.

As formas de atribuição de educadores aos cargos de gestão variam e abrangem desde diretores e coordenadores que jamais saíram de suas escolas, até uma alta rotatividade de educadores no cargo de coordenador pedagógico, quando assumir esse posto na escola não compensa nem financeira nem profissionalmente para o professor:

*O coordenador é eleito entre os professores da escola e fica no cargo durante um ano. Só que ninguém quer assumir, pois não compensa: é um cargo de período integral, de grande responsabilidade e muito trabalho, mas a remuneração é inferior do que se o professor dobra o período trabalhando em duas escolas diferentes, ou dá aulas em um período e participa de um projeto no outro, como o projeto de biblioteca. A atual coordenadora assumiu no início do ano e ainda está se situando. (...) Os dois novos coordenadores eram professores de Educação Física, que não têm tanta noção da parte pedagógica das outras disciplinas. (trecho de diário de campo)*

Situações como essa, em que há nomeação de pessoas nem sempre engajadas ou preparadas para exercer cargos estratégicos na organização da escola, revelam características da realidade das escolas públicas brasileiras. Também foi citada a rotatividade de professores, que ao final do ano não sabem em que escola estarão no ano seguinte, o que acarreta certo descompromisso com os rumos do trabalho pedagógico desenvolvido até então. Ao final do ano, ou da gestão municipal, “tudo pode mudar”. As mudanças de gestão do município geram substituição radical de funcionários na Secretaria, restando pouquíssimos profissionais que perpassam governos, e os psicólogos fazem parte deste restrito grupo. Contudo, até mesmo nessa equipe permanente houve sucessivas alterações de quadros, principalmente devido a exonerações. De acordo com Schall<sup>34</sup> (1997, apud MACÊDO; HELOANI; CASSIOLATO, 2010), a descontinuidade administrativa é um dos pontos que mais diferenciam a organização pública da privada e confere à primeira características específicas que podem ser aplicadas à realidade de nosso país, como duplicação de projetos, conflito de objetivos, administração amadora.

Outra dificuldade vivida pelas escolas diz respeito às faltas de educadores: em um dos acontecimentos por mim presenciados, a ausência de sete professores no mesmo dia fez com que membros da coordenação e da direção, bibliotecária e outros professores entrassem em sala de aula para cobrir os faltosos – uma parte das faltas eram boicotes à nova diretora, que

---

<sup>34</sup> SCHALL, E. Public-sector succession: a strategic approach to sustaining innovation. *Public Administration Review*, Washington, D.C., v. 57, n. 1, p. 4-10, jan.-feb. 1997.

cortou acordos dos professores feitos na antiga gestão. Outro tipo de falta é de professoras e coordenadoras em licença médica, o que nos sensibiliza para a questão do adoecimento no trabalho do educador<sup>35</sup>. Coordenadoras e diretoras, para manter a escola funcionando, desdobram-se em mil atividades: estão o tempo todo circulando pela escola e, por isso, dificilmente são localizadas, precisam atender a diversas solicitações simultaneamente e são o tempo todo interrompidas em seus atendimentos com psicólogos, professores e pais. A Secretária, de longe, nem sempre percebe essa situação, mas os psicólogos conseguem tomar conhecimento dos fatos por participarem de seu cotidiano. Para psicólogos e educadores, fica claro que tais questões políticas e institucionais da escola trazem influências na escolarização das crianças:

*Psicóloga e diretora concordam que o maior problema da escola é de relacionamento humano entre os professores, e que, se isso fosse resolvido, se resolviam os problemas das crianças. (trecho de diário de campo)*

*Eu sempre brinco com elas e as orientadoras até falam muitas vezes, "ó, a gente só está chamando você aqui porque problemas mais prementes, mais urgentes não dá para resolver, que é o professor na sala de aula e a equipe técnica completa. Se eu tivesse o professor na sala de aula e a equipe técnica completa, muitos, uns 80% dos casos que vem falar que a gente tem que conversar com você estariam resolvidos". Então a gente fala "é, realmente". (psicólogo 13)*

Os psicólogos percebem que o professor também está sobrecarregado, cansado e desvalorizado pela remuneração que recebe em troca do árduo trabalho que realiza. As dificuldades que o professor enfrenta cotidianamente em sala de aula se complexificaram ainda mais após o movimento da Educação Inclusiva, quando esse profissional teve de receber alunos com deficiência sem se sentir preparado e amparado para lidar com essa nova situação. Angustiado, tenta aliviar suas dificuldades encaminhando os “alunos-problema” para a orientação ou coordenação da escola, ou então para serviços de Saúde, mesmo que para isso tenha que burlar o fluxo de encaminhamentos estabelecido entre os serviços do município:

*O menino girou duas vezes na carteira, “olha, é hiperativo”. Aí a professora, sem equipe nenhuma saber, pegava na porta, quando vinha pegar a criança, “mãezinha, leva ele num neurologista, porque esse menino deve ter alguma coisa. Porque ele não para quieto, olha o caderno dele!”. Fazia a cabeça da mãe e a mãe ia por conta própria. Ou seja, burlava todo*

<sup>35</sup> Para uma análise mais aprofundada da questão, ver Paparelli (2009), tese de doutorado que analisa o desgaste mental de professores da rede pública.

*o nosso trabalho, nós trabalhando, tentando estruturar o serviço no município, e os professores angustiados, querendo resolver - eu entendo, né - a questão deles, burlavam isso, e enfim. Mas, veja bem, concomitante estava acontecendo também a questão da inclusão: o professor, além dos trinta e oito, tinha aí mais três ou quatro na sala, autista, DI, deficiente intelectual, ou seja, toda uma gama. (coordenador 02)*

A sobrecarga de trabalho dos professores, aliada ao excesso de solicitações aos coordenadores, gera conflitos entre professores e coordenadores e episódios de descontrole com alunos:

*A coordenadora faz alguns comentários de reclamações sobre professores - fica tão maluca com professores que a chamam e encaminham o tempo todo, que um dia até explodiu. Tinha acabado de passar na sala de uma professora que a chama o tempo inteiro. Quando estava indo para outra sala atender outra professora, um aluno da sala anterior voltou para chamá-la novamente, a pedido da primeira professora. A coordenadora não aguentou e explodiu com o aluno, reclamando da professora para ele. O aluno foi embora e a professora não voltou a chamá-la. Comenta que quando o professor pede para outro resolver seu problema com um aluno, perde a autoridade com aquele aluno ou com aquela turma. Parece que ela entende que não deveria ter explodido e falado mal da professora para o aluno, mas não demonstra em sua fala sentir ter cometido alguma falta grave. Parece que é o tipo de acontecimento inevitável e até de certa forma aceito, não é algo repreensível, dada a situação com os professores. (trecho de diário de campo)*

Esses acontecimentos revelam aspectos da situação do ensino público brasileiro e situam o contexto no qual as ações dos psicólogos são pensadas e realizadas, de forma a ilustrar as condições educacionais, sociais e políticas sob as quais sua atuação se engendra, e apresentar os desafios a serem enfrentados em seu cotidiano de trabalho.

## **B - Práticas de psicólogos na rede pública de Educação**

### **1. Demanda**

Neste item iremos nos debruçar sobre as solicitações que as escolas fazem aos psicólogos. Identificar as demandas apresentadas pelas escolas colabora no entendimento de expectativas em relação à contribuição da Psicologia na área de Educação, ou, ainda, possibilita compreender que funções os educadores atribuem aos psicólogos escolares. O que os psicólogos são chamados a fazer nas escolas?

*Quando eles têm uma dificuldade, eles chamam pra assessorar, para colaborar com algum problema que eles estão vendo. Então assessoramos nesse momento de dificuldade, quando eles já não sabem direito o que fazer, estão angustiados com uma questão importante. (psicóloga 11)*

A fala anterior traz a ideia de que os educadores conferem aos psicólogos o papel de auxiliar a escola em momentos de dificuldade, quando se encontram em uma situação na qual não sabem o que fazer. O psicólogo, então, surge como um profissional ao qual a escola atribui a capacidade de escutar e analisar essa escuta, propor soluções para as dificuldades e resolver problemas comportamentais, educacionais, relacionais e institucionais. Abaixo, esclareceremos os principais tipos de queixas levadas pelas escolas aos psicólogos e as formas como os psicólogos encaram essas demandas, se as reconhecem como suas ou não, ou seja, o que eles próprios consideram fazer parte do trabalho de psicólogo em escola.

#### *Problemas de comportamento*

*A queixa principal que nos chega: problema de comportamento, a criança que não pára e que dá trabalho e a família que não participa. (psicóloga 10)*

Os problemas de comportamento representam uma demanda tradicionalmente endereçada aos psicólogos escolares (FRELLER, 2001, 2010; SOUZA, 2008; MACHADO, 2010) e encontram-se bem representados nos casos relatados pelas equipes participantes deste estudo, sendo apontados como uma das principais queixas sobre alunos feitas pelas escolas aos psicólogos.

Dentre os casos considerados mais complicados pelas escolas, é possível verificar queixas relacionadas à indisciplina: agressividade, comportamento desafiador, recusa em fazer as atividades, descumprimento de regras e combinados, irritabilidade, agressões físicas e verbais direcionadas a colegas, professores e funcionários.

No caso das crianças menores, em creches e escolas de Educação Infantil, comportamentos como fazer birra, chorar constantemente, morder e bater são alvo frequente de reclamações dos educadores e também dos pais. Os psicólogos consideram esses comportamentos normais, esperados para a idade e, por esse motivo, entendem que as escolas devem ser capazes de lidar com isso sem o auxílio de um profissional externo. Eles também percebem que o excesso de tais queixas acaba encobrendo casos mais graves – esses, sim, considerados “problema”, cuja gravidade demandaria a atuação de um psicólogo, como deficiências, problemas de saúde ou a apresentação de comportamentos que mereceriam uma atenção maior, como a apatia. Se o psicólogo não consegue tomar conhecimento desses casos mais graves – por ficar completamente tomado pelas queixas de comportamentos esperados – deixa de realizar intervenções que impediriam a complicação de quadros importantes. Essa desatenção pode prejudicar de maneira substancial a trajetória escolar da criança:

*(...) muitas vezes a gente ficava naquelas coisas inerentes do comportamento e não conseguia chegar no que era realmente problema. Aí, quando ele muda de escola, “ah, mas como ninguém viu?!”, “ah, por que ninguém fez nada?!”*

*Então era muito assim, sabe? A criança chorou, chama o psicólogo. A criança não quer comer, chama o psicólogo. A criança mordeu, chama o psicólogo. A criança não quer brincar, chama o psicólogo...*

*Eu estou numa creche que eu tinha uma pilha assim de prontuários, só de problema de comportamento: o que bate, o que morde, o que chora, o que chuta, o que sobe na mesa, o que passa por baixo da mesa, o que foge da sala... era só isso que chegava para o psicólogo. Hoje eu tenho quatro, cinco prontuários de casos realmente que demandam a Psicologia, que são casos de... tem um de inclusão na creche e os outros que demandam, que a criança é muito apática, né, então vamos investigar o que tem; tem criança que tem problema de saúde associado, então vamos investigar, vamos cuidar dessa criança e dessa família. (psicóloga 07)*

As demandas referentes à indisciplina de alunos indicam uma concepção dos professores e gestores de que a disciplina é necessária para que o trabalho educativo ocorra na escola; no entanto, revelam também a dificuldade da escola em estabelecer regras que possam ser obedecidas por crianças e adolescentes, a existência de estudantes que delas discordam e,

ainda, o não-saber dos adultos em lidar com aqueles que não cumprem os combinados (SOUZA, 2008). A procura pelo psicólogo visa a correção dos comportamentos problemáticos dos estudantes, o que indica que o psicólogo é visto a partir de uma concepção tradicional de sua atuação na escola, isto é, como profissional que vai eliminar os comportamentos indesejados dos alunos e estimular os desejados, sendo que os comportamentos desejados são confundidos pelas escolas com comportamentos ditos “normais”. Dessa forma, o psicólogo seria o profissional que ajudaria a promover a adaptação unilateral do aluno à escola (MALUF, 1994).

O psicólogo nem sempre corresponde a essa expectativa de atuar como corretor dos comportamentos indesejados. No exemplo acima, a psicóloga não atende prontamente ao pedido da escola de “dar um jeito” nos alunos que dão problema; em vez disso, discute com a escola a necessidade de sua participação, por se tratarem de questões normais, esperadas, que a escola seria capaz de solucionar sozinha. Em outra situação de queixas sobre agressividade e indisciplina de alunos mais velhos, o psicólogo chamado pela escola entendeu que se tratava de reações dos estudantes a situações de ensino em que eles se sentiam desrespeitados e, portanto, para compreender estes comportamentos seria necessário remetê-los às suas histórias escolares, em consonância com o que dizem autoras como Freller (2010) e Machado (2010). Dessa maneira, o psicólogo compreende que não faz sentido buscar a adaptação do aluno à escola, se na origem dos problemas também podem ser localizadas ações que partem dela própria.

Por outro lado, há psicólogos que interpretam a agressividade, a indisciplina, o comportamento opositor e desafiador, o desrespeito à autoridade de professores e coordenadores como transtorno psiquiátrico. Um aluno que recebia essas queixas foi diagnosticado pelo médico com Transtorno de Conduta<sup>36</sup> e também com “déficit intelectual não definido”, por “não conseguir parar para estudar”. A psicóloga, concordando com o diagnóstico do médico, passou a usar essas denominações para mediar a relação entre a

---

<sup>36</sup> Segundo o DSM-IV, o Transtorno de Conduta tem como característica essencial “um padrão repetitivo e persistente de comportamento no qual são violados os direitos básicos dos outros ou normas ou regras sociais importantes apropriadas à idade”, ou seja, uma tendência permanente para apresentar comportamentos que incomodam e perturbam, além do envolvimento em atividades perigosas e até mesmo ilegais. Esta categoria diagnóstica é aplicada exclusivamente para crianças e adolescentes, apresentando como critério a ausência de sofrimento psíquico, de constrangimento com as próprias atitudes e de preocupação em ferir os sentimentos alheios. De acordo com Bordin e Offord (2000), o Transtorno de Conduta é um dos transtornos psiquiátricos mais frequentes na infância e um dos maiores motivos de encaminhamento ao psiquiatra infantil.

criança e a escola, por exemplo, por meio de instruções sobre como lidar com crianças que apresentam Transtorno de Conduta.

Uma situação narrada pela coordenadora da escola desse menino conta um pouco sobre como ele é, as dificuldades de professoras e coordenadoras em lidar com ele e as soluções que buscam para enfrentar o problema. A coordenadora conta que ele mordeu a professora que o acompanha em todas as suas atividades, uma espécie de tutora que cumpre essa função de apoio em decorrência de todos os problemas que o aluno teve na escola e das consequências legais que sofreu, sendo uma destas a exigência de que fosse assessorado por uma educadora durante todo o tempo que permanece na escola. Na saída da escola, o garoto implora à coordenadora que não conte para a mãe dele o que aconteceu. A coordenadora diz que tem que contar e o menino insiste. A coordenadora justifica que, mesmo que ela própria não conte, sua mãe vai ficar sabendo de outra forma, porque muitas outras pessoas presenciaram o fato. O aluno argumenta que a coordenadora não precisa contar para a mãe, porque ele pediu desculpas à professora e está tudo bem. Quando a mãe chegou, o menino tentou fazer com que fossem embora logo, mas a coordenadora conseguiu, disfarçadamente, apontar para a mãe que ela precisava falar com a professora, então a mãe foi falar com a professora e ficou sabendo do ocorrido.

Nessa cena, a forma como a coordenadora lida com o aluno revela aspectos importantes da relação estabelecida entre essa criança e os educadores da escola. Morder a professora é uma atitude grave, que merece ser pontuada pela coordenadora e sugere uma intervenção educativa que faça o menino perceber a gravidade de sua ação e repará-la de alguma forma. A coordenadora parece discordar do argumento de que o pedido de desculpas é suficiente, porém não consegue rebater essa posição, e o argumento que coloca para justificar que ela precisa contar o ocorrido para a mãe não é a gravidade da situação, ou que esse é o papel dela como coordenadora, mas o fato de que a mãe vai ficar sabendo de qualquer forma. Ela precisa disfarçar que está dizendo à mãe dele para conversar com a professora, de forma que o menino não perceba, ou seja, ela não consegue exercer com segurança sua função de coordenadora, como se tivesse de pedir autorização para ele para contar e, não conseguindo, tivesse de fazê-lo escondido – invertem-se os papéis entre educadora e educando. Esta situação mostra que, independente da existência ou não de um transtorno, há aspectos do relacionamento dos educadores com a criança que fortalecem a queixa, assim descrita pela psicóloga: “não espera, não houve, quer no momento dele”. No entanto, as soluções buscadas

pelas coordenadoras e pela psicóloga encontram-se tanto no nível terapêutico-medicamentoso, quanto no das relações que a criança vive na escola, restritas às formas de dar ordens e de tratar a uma criança com um transtorno psiquiátrico – que em muito se assemelham a formas de tratar qualquer criança – e afastadas dos acontecimentos concretos do dia a dia, apenas apresentadas em recomendações abstratas que não são fáceis de traduzir em práticas educativas.

Outra questão referente ao comportamento que também faz com que os educadores procurem o psicólogo, embora não esteja relacionada à indisciplina e a atitudes agressivas, são as manifestações de curiosidade sobre a sexualidade, especialmente entre as crianças menores. O surgimento desse tema ainda assusta educadores e os deixa sem saber o que fazer nessas situações. Aqui, o psicólogo é visto pelo professor como especialista nos processos de desenvolvimento humano, mais preparado e indicado para tratar do tema sexualidade do que ele e capaz, portanto, de dar conta da questão delicada que é lidar com o tabu da sexualidade infantil.

Os dados da presente pesquisa apontam para a permanência de uma situação verificada em 1989, em estudo realizado pela editora FTD (GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL et al., 1994). A investigação indicou que, embora os professores estejam cientes da necessidade de orientação sexual nas escolas, grande parte sente-se despreparada para dar conta desta tarefa. Em vários momentos ao longo do trabalho de campo, foi possível verificar a manutenção de uma atitude, da parte dos educadores, que a inclusão da Orientação Sexual como tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/ SEF, 1997) na década de 1990 buscava modificar: ignorar, ocultar ou reprimir as manifestações de sexualidade que afloram em todas as faixas etárias são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais das escolas, geralmente fundamentadas na ideia de que o tema deve ser tratado exclusivamente pela família.

Pela importância dada pelos psicólogos a projetos sobre sexualidade, verificada nesta pesquisa, é possível inferir que os psicólogos se reconhecem como profissionais capazes de contribuir para enfrentar o tabu existente sobre a sexualidade na escola, por terem sido preparados para isso ao longo de sua formação e, inclusive, percebem-se atualmente como os mais indicados para lidar com esse tema e trabalhá-lo junto a educadores e alunos.

*Dificuldades de aprendizagem*

Queixas sobre as crianças que não aprendem também chegam aos psicólogos, mais marcadamente a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se inicia o ensino sistematizado de conteúdos. É o caso, por exemplo, de uma garota de 10 anos, que participava havia três anos de um projeto de complementação para estimular a aprendizagem – desenvolvido pela própria equipe em que atuam os psicólogos – mas que, no entanto, continuava sem saber ler, escrever e fazer contas com desenvoltura: conhece as letras e os números, mas escreve palavras sem sentido, acertando apenas a letra inicial das palavras, e comete muitos erros nas operações matemáticas, demonstrando desconhecer as relações entre os números graficamente representados nas contas. Profissionais da escola e da equipe técnica de apoio suspeitam que suas dificuldades são decorrentes de um bloqueio emocional devido à morte traumática do pai – ocorrida coincidentemente três anos atrás – e também de dislexia, cujo diagnóstico solicitam por meio de um encaminhamento ao neurologista.

Muitas vezes, as queixas referentes a atitudes e à aprendizagem aparecem associadas, o que confirma dados sobre os motivos de encaminhamento levantados por Souza (2008): em levantamento realizado em clínicas-escola vinculadas a cursos de Psicologia na cidade de São Paulo, a pesquisadora encontrou como motivo mais frequente de encaminhamento de alunos os problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitudes em sala de aula (26%), seguido de somente problemas de aprendizagem (24%) e somente problemas de atitudes (19%).

A história de outra menina de 13 anos ilustra a associação entre queixas de diferentes ordens: agressividade e relacionamento instável com os colegas e educadores, dificuldades em aprender a ler e escrever e necessidades educacionais especiais advindas desse quadro. Envolvida em brigas com a direção da escola, a garota respondia e desafiava a professora, tumultuava as atividades em sala de aula e no projeto Mais Educação, do qual foi expulsa por não colaborar e agredir outras crianças.

A agitação excessiva de algumas crianças é queixa recorrente tanto entre os alunos pequenos quanto entre os mais velhos: os educadores suspeitam que o déficit de atenção, geralmente acompanhado de hiperatividade, seja a causa das dificuldades para aprender, pois o fato de o aluno não parar quieto indicaria uma dificuldade de concentração em uma única atividade por tempo prolongado, condição considerada necessária para a aprendizagem, de

acordo com os professores. Por esse motivo, o diagnóstico de TDAH muitas vezes é solicitado pelos professores e coordenadores para confirmar que as dificuldades de aprender seriam decorrentes da falta de concentração:

*Fui dar um assessoramento para a escola, uma criança no terceiro, segundo ano. Ele teve uma repetência no ano passado, continuou no segundo ano, e acho que ele (...) já tinha tido outra, eu sei que ele tinha uma defasagem. E a criança, a gente já vinha fazendo um tratamento com o médico dela do convênio, a escola encaminhou para uma avaliação neurológica, para avaliar TDAH, uma criança hiperativa e uma dificuldade muito séria de atenção, que é o que estava pegando mais para a escola eram as dificuldades de aprendizagem que estavam surgindo em função disso. A escola já vinha há muito tempo pontuando com a mãe, chamando mãe, chamando pai, orientando, e aí eles pediram a intervenção da equipe (...). (psicóloga 12)*

O caso acima descrito pela psicóloga mostra que o distúrbio de comportamento muitas vezes aparece associado aos problemas de aprendizagem, de modo geral como causa, por exemplo, nos casos de TDAH; ou como potencializador dessas dificuldades, nos casos de indisciplina e agressividade – atitudes de oposição que podem ser decorrentes de um transtorno. Esse exemplo e a história acima apresentada, de suspeita de dislexia como causa das dificuldades de aprender a ler e escrever, mostram a tendência cada vez mais forte na Educação de se atribuir causas orgânicas para os problemas escolares, seja de aprendizagem ou comportamento, tornados doenças a serem tratadas com remédios e outras intervenções médicas. Em ambos os casos, as origens das dificuldades de aprendizagem do aluno em questão precisam ser definidas por meio de uma avaliação neurológica para verificar se há alguma disfunção cerebral que justifique seu déficit de atenção e concentração ou sua dificuldade de escrever, ler ou fazer contas. As primeiras atitudes tomadas pela escola para lidar com o problema são de orientação dos pais e, embora na fala acima não fique claro qual o sentido dessas orientações, a observação do atendimento à mãe da aluna com suspeita de dislexia demonstrou duas intenções das coordenadoras da escola, psicóloga e assistente social: buscar a adesão dos pais no processo de diagnóstico e tratamento do distúrbio de seu filho e apontar aspectos emocionais da criança decorrentes do relacionamento afetivo entre pais e filhos ou de outros acontecimentos em família que poderiam estar afetando a aprendizagem em sala de aula. Em qualquer uma dessas alternativas, fica evidente a relação estabelecida entre dificuldades de aprendizagem e déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais.

Atribuir a características comportamentais as causas para as dificuldades de aprender tem como consequência direta a necessidade do controle do comportamento para promover a aprendizagem. Cabe questionar essa relação direta entre comportamento controlado, geralmente assemelhado a um comportamento passivo, e condições ótimas para a aprendizagem do estudante. Será que a criança só aprende quando está parada, quieta, concentrada em uma coisa só, ou ela também pode aprender de forma ativa, em atividade, falando e distribuindo sua atenção a várias coisas ao mesmo tempo? Será que essa forma de se comportar, fazendo muitas coisas simultaneamente, não guarda relações com a necessidade cada vez maior de sermos capazes de dar atenção a muitas coisas e darmos conta de muitas tarefas ao mesmo tempo, dada a enxurrada de informações e demandas que nos chegam o tempo todo, nesse modelo de sociedade em que nos inserimos atualmente? Por que é tão difícil relacionar o comportamento dispersivo das crianças com o comportamento flexível e também dispersivo que é necessário aos adultos para viver nessa sociedade? E por que os educadores continuam presos a modelos de comportamento passivo, associados a métodos de educação mais tradicionais, como condição para a aprendizagem das crianças?

Não cabe aqui responder a essas perguntas, nem se trata de concordar com a necessidade imperiosa de adultos e crianças se adaptarem a um mundo em constante transformação. Trata-se apenas de levantar as relações entre comportamento infantil e sociedade, predominantemente esquecidas e tornadas problemas individuais das crianças.

Grande parte das vezes, as escolas acreditam que o diagnóstico e tratamento de distúrbios podem ajudar a promover a aprendizagem das crianças e adolescentes. Pelas observações feitas para este estudo, o corpo educacional vê no diagnóstico uma maneira de solucionar de vez os problemas de origem orgânica ou emocional, via tratamento medicamentoso ou psicológico, ou mesmo subsidiar estratégias e métodos de trabalho pedagógico que considerem as especificidades desses alunos. É necessário, então, tomar cuidado com a promessa de soluções mágicas de ambos os tipos, pois o rótulo de “hiperativo”, “disléxico” ou outros pode se tornar até mais desestimulante para o professor, que passa a desacreditar na capacidade do aluno, esperar menos dele e se envolver menos em tentar promover sua aprendizagem; ou ainda, pode fazer com que o professor se relacione com o aluno apenas a partir de sua doença, veja-o apenas pelo prisma da incapacidade, restrinja-se às orientações técnicas de como deve proceder e, assim, feche-se para outras

possibilidades de interagir, conhecer e intervir junto a essa criança ou adolescente singular em sua totalidade, conforme levantam Angelucci e Lins (2007).

Os episódios de crianças que não aprendem suscitam questionamentos sobre como elas têm vivido seu processo de escolarização: o que aconteceu em sua trajetória na escola que, em determinado momento, assimilar coisas novas tornou-se difícil? Qual a relação que isso tem com as práticas pedagógicas? Será que o conteúdo ministrado é adequado para a idade e o tempo das atividades respeita o ritmo das crianças? A maneira como os conteúdos são ensinados fazem sentido para a experiência dos alunos? Como preconceitos e estereótipos sobre a criança pobre e sua família atravessam as relações entre educadores e educandos, rebaixando as expectativas daqueles sobre a possibilidade de sucesso destes? Como aspectos da organização institucional e outros mais amplos, determinados pela política educacional, surtem efeitos na atuação do professor em sala de aula? Todos esses questionamentos, levantados por autores consagrados na área de Psicologia Escolar e também em outras áreas, como a Linguística, a Medicina e a Educação, principalmente a partir da década de 1980 (PATTO, 1984, 2010a; CAGLIARI, 1985; MOYSÉS; LIMA, 1982; COLLARES, 1989; MACHADO; SOUZA, 2010a), apontam que vem ocorrendo deslocamento do eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas e, portanto, inacessíveis à Educação – fenômeno conhecido como a medicalização do processo ensino-aprendizagem, que isenta de responsabilidades o sistema social e “culpabiliza a vítima” ao atribuir o não aprender a características pessoais do aluno (BOARINI; BORGES, 2009; MOYSÉS; COLLARES, 2011).

### *Diagnóstico e acompanhamento de alunos com deficiência*

Por vezes, ao psicólogo é solicitado descobrir o que há de diferente com determinado aluno cujo desenvolvimento é atrasado à idade: ainda não fala, não compreende as instruções, não consegue acompanhar as atividades, manifesta problemas de desenvolvimento psicomotor.

Em uma das escolas, nós nos deparamos com um menino de quatro anos que apresenta algumas dessas características. Sua mãe contou à psicóloga que percebe um atraso no desenvolvimento dele em relação ao da irmã mais velha. Ela sente que há algo diferente e

quer saber o que é, mas, ao mesmo tempo, fica receosa de saber, talvez temendo perder a vaga do filho na escola se alguma deficiência for comprovada e ele tiver de frequentar a APAE. Em atendimento com a psicopedagoga do município, pudemos observar que o menino não fala, apenas pronuncia alguns sons em resposta às solicitações dela. Quando a psicopedagoga aponta a figura do patinho feio no livro, ele por vezes diz “ato”, imitando o som pronunciado por ela, “pato”, por vezes faz outros sons, ou pronuncia “ato” quando ela aponta outras figuras que não o patinho feio.

Para uma criança da sua idade, era esperado que sua linguagem tivesse se desenvolvido e que, então, ele conseguisse nomear o patinho feio como “pato”, assim como não utilizasse essa palavra para nomear outras figuras que não retratassem o animal. É possível perceber que ele compreende instruções, tem noção dos sons que nomeiam as palavras e pronuncia sons muito próximos aos das palavras a que se refere, mas nem sempre faz a correspondência entre som e conceito corretamente. Percebe-se, então, que boa parte das vezes ele ainda está imitando o que outros dizem, sem ter autonomia de comunicação. Na escola, vemos uma defasagem de comunicação em relação a seus colegas de mesma idade, que interagem verbalmente entre si e com os adultos, possuem vocabulário mais extenso, compreendem as relações entre sons e conceitos e as utilizam com maior desenvoltura.

Quando se deparam com crianças como ele, cujo desenvolvimento apresenta diferenças de ritmo que destoam das demais, escola, família e profissionais da equipe técnica da Secretaria de Educação voltam sua atenção para elas e tentam descobrir o que explicaria essas diferenças. Um laudo surge como possível resposta para essa pergunta e direciona a equipe na busca de profissionais especializados, principalmente neuropsicólogos, neuropediatras e psiquiatras, para emitirem seu parecer.

Confirmada uma deficiência de qualquer tipo, necessariamente por meio de laudo, as escolas solicitam aos psicólogos que acompanhem o caso do aluno, de forma a assessorar a equipe da escola na escolarização dessa criança ou adolescente e promover sua inclusão.

Em geral, o psicólogo assume a posição de apoiar os profissionais da escola em reuniões com a coordenação, nas quais são trocadas informações sobre o aluno, e circulando pela escola, conversando com os professores, funcionários e o estudante em questão. Ajuda, assim, a pensar em maneiras de lidar com as questões que surgem no dia a dia escolar dessa criança.

Entretanto, o acompanhamento de alunos com deficiência não é o principal foco do trabalho dos psicólogos, pois a proposta de ambas as equipes participantes desta pesquisa é atender a demandas variadas e voltadas para os diversos públicos da escola. Além disso, há outros profissionais ou equipes da Secretaria de Educação que atendem especificamente a demanda por Educação Especial, ou seja, o trabalho para adaptação de atividades, currículos e métodos de ensino para os alunos com deficiência. Ainda assim, essa tem sido uma das principais demandas das escolas para os psicólogos, pois a política de educação inclusiva prevê a extinção das escolas especiais, e, em consequência disso, os municípios sofrem pressão para que todas as crianças e adolescentes com deficiência sejam incluídas nas escolas regulares. Com isso, os profissionais da escola sentem-se despreparados e desamparados para lidar com os alunos com deficiência e ficam angustiados por terem mais uma questão complexa a tratar, além de todas as dificuldades que tinham de manejar antes da educação inclusiva.

Em um dos municípios, há uma psicóloga que fica quatro dias por semana no centro de atendimento especializado em deficiências, frequentado pelas crianças cuja inclusão ainda não conseguiu ser feita nas escolas regulares. A presença dessa profissional como integrante da equipe permanente de profissionais do centro, composta ainda por outros profissionais da saúde exclusivos da instituição, pode exprimir o entendimento de que é necessário um cuidado maior, do ponto de vista psicológico e também de outras áreas da saúde, com esse público do que com o alunado das escolas regulares – onde não há um psicólogo por escola e, sim, um para cada cinco, seis escolas.

Nesse contexto, o psicólogo aparece como profissional que detém conhecimento especializado sobre o desenvolvimento humano e que, mais uma vez, pode dar respostas sobre a origem de diferenças individuais, geradoras de dificuldades escolares. Por essa especificidade, espera-se que o psicólogo possa instruir os familiares e educadores sobre formas de promover a aprendizagem ou de integrar o aluno à convivência estudantil. O acompanhamento por profissionais de diversas áreas faz parte do tratamento que visa favorecer a inclusão da criança na escola, como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, neurologista, pediatra, psiquiatra, psicólogo clínico e, muitas vezes, esse acompanhamento multidisciplinar é determinado a partir dos contatos entre escola, família e psicólogo escolar do município. O psicólogo escolar, assim, representa uma espécie de porta de entrada para o atendimento especializado do aluno com deficiência, feito em

serviços de saúde públicos, convênios particulares ou até em centros de atendimento de outros municípios.

Está presente nessa procura por atendimento especializado a ideia de que a escolarização de alunos com deficiência necessita de acompanhamento de profissionais da saúde para ocorrer, como se sem essa condição ela não se sustentasse. O atendimento psicológico se encaixa nesse rol de cuidados especiais, como uma extensão natural dos procedimentos necessários à vida escolar desses estudantes. Será possível contestar essa necessidade? Será mesmo que a bateria de atendimentos é indispensável para que determinados segmentos populacionais possam frequentar a escola e, mais do que isso, participar da vida em sociedade? O saber técnico especializado assume a competência de dizer se essa participação é possível, o que deve ser feito e como para que ela ocorra e, no caso do contexto educacional, decidir sobre a educabilidade de um sujeito e sobre as condições em que a educação desse sujeito deve ocorrer. Isso pode estar relacionado a um contexto de fragilização dos professores, que se sentem incapazes e desprovidos de competência para promover a aprendizagem e a inclusão dessas crianças. O diagnóstico psicológico ou de outros profissionais da saúde surge, então, como solução segura que lhes direciona o fazer (ANGELUCCI; LINS, 2007). Percebe-se aí a necessidade de fortalecer a confiança dos educadores em seu próprio saber e de recolocá-los no centro do processo educativo, o que pode ser feito ao favorecer momentos de planejamento em que eles, ao invés de serem instruídos pelos saberes especializados, pela imposição de métodos e técnicas de cima para baixo, possam tomar a frente na decisão das ações educacionais, sendo assessorados pelos saberes das diversas áreas, utilizados como referência para suas decisões.

### *Situações de vulnerabilidade social e de risco social e pessoal*

Estudantes que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento muitas vezes atravessam situações sociais bastante difíceis. Queixas de comportamento agressivo e alta frequência de faltas mobilizam os educadores a investigar o que estaria acontecendo com o estudante e levam à descoberta de casos de envolvimento com traficantes de drogas, prostituição, roubo, descaso da família, trabalho infantil, crianças e jovens em situação de rua. O caso de dois irmãos, relatado por uma coordenadora em reunião

com um psicólogo, serve como exemplo do tipo de histórias com as quais as escolas se deparam. Um dos garotos passava dias na rua, se envolveu com traficantes de drogas e agora estava ameaçado por eles por ter contado mentiras. A situação melhorou depois do envolvimento do Conselho Tutelar, com visitas de surpresa à casa dos meninos para verificar se o garoto estava em casa fora do horário da escola. Porém, o outro irmão também passou a ser fonte de preocupação, por ficar dias fora de casa, sem avisar a mãe e o padrasto onde está, e, nesses dias em que some, frequentar casas de prostituição. Além disso, ele briga na escola, bate nos colegas, ameaça e diz que vai matar. A diretora da escola entendeu que seria melhor cortar sua participação no projeto Mais Educação, pois ele sempre dificultava o andamento das atividades e brigava com os colegas. A mãe e o padrasto correm atrás dos garotos, não deixam faltar nada em casa, e não sabem o que fazer para mudar essa situação.

São situações de alta complexidade, que implicam violação de direitos, e, portanto, demandam o envolvimento de diversas instâncias do município, principalmente da Secretaria de Assistência Social, mas também da Secretaria de Saúde, do Conselho Tutelar e de centros comunitários. A resolução desses casos é muito difícil, o que faz com que as escolas sintam os limites de sua atuação e recorram para o trabalho em rede. Psicólogos, educadores e profissionais das diversas áreas se articulam e fazem o que podem, no entanto, sentem-se angustiados por não conseguirem modificar situações assim tão complicadas. Mesmo fazendo o que está ao alcance para alterar tais quadros, não veem resultado, e isso leva a um sentimento de impotência, que, quem sabe, pudesse ser revertido com a criação de algum serviço outro, para além dos existentes, que efetivasse um acompanhamento dessas famílias que demandam maior atenção de forma mais individualizada e com maior frequência. Esse desejo é explicitado na fala de um psicólogo:

*(...) a gente observa também, por outro lado, e acho que até por isso que não está tendo sucesso nessa situação atual, porque a gente não tem um apoio seguinte, a gente chega até aqui com a escola também. A gente sabe que tem certas situações que precisam de um acompanhamento externo mesmo, um acompanhamento externo efetivo, não só no âmbito da saúde, mas no âmbito da área social. Então, por exemplo, tem uma escola que eu tenho três irmãos, dois no sexto e um no sétimo, de treze, doze e onze, foram abrigados quando eram mais jovens, e retornaram para casa nesse momento, há dois anos, para a casa do pai e da avó. O pai nunca aceitou essas crianças, acabou pegando de volta a gente não sabe por quê, mas pegou de volta. E mesmo a gente fazendo um trabalho em rede, então toda quinzena converso com o pessoal do CREAS, que acompanha o caso nessa família, toda quinzena converso com o pessoal do CAPS infantil sobre esse caso, que também acompanha um dos alunos dessa família, converso com o*

*Conselho Tutelar que conhece os três casos dessa família, a gente não consegue ter uma resolutividade, porque o pai pouco se importa com essas crianças. Então eles dormem na rua todos os dias, pedem dinheiro, uma em suspeita que já teria se prostituído, um está roubando com certeza, a comunidade já viu, e uma professora quase foi alvo do roubo dele, e esse menino outro fica pedindo dinheiro todos os dias próximo de um hotel aqui da cidade (...). **Então a gente também tem um limite de atuação, porque tudo que a escola faz, e isso angustia a escola, isso da queixa escolar, porque tudo o que ela pode fazer ela tenta, e ela está vendo aquela situação, mas ela não consegue ofertar algo além para aquela família.** Então o pai estuda na escola à noite no EJA, os três filhos estão matriculados no período da tarde no sexto e sétimo ano, mas as crianças não vão para a escola. Elas acionam o Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar aciona a promotoria, o Ministério Público, o Ministério Público vai e cobra uma multa do pai, o pai não vai e está esse ciclo vicioso. E o CRAS, o CREAS, o CAPS infantil, eu e a orientadora, a gente fica tentando chamar o pai, convencer o pai de tentar ficar com essas crianças, e vai conversar. (...) E em contrapartida a gente não tem um outro tipo de serviço que possa assessorar esse pai, que possa orientar essas crianças com uma atividade, alguma coisa que eles fiquem mesmo. A gente tem um serviço que é o CAEC, o centro comunitário lá do bairro, mas que já colocou como se fosse uma foto dos três, que são personas non gratas lá. (psicólogo 13)*

A fala do psicólogo parece apontar para uma relação bem próxima entre a escola e o setor judiciário, o Conselho Tutelar, a assistência social e a saúde, na qual caberia ao psicólogo acionar essa rede e fazê-la funcionar, o que requer saber articular essas instituições para que mudanças se efetivem em casos como o acima citado.

O caso relatado pelo psicólogo mostra a dificuldade de trabalho com esses alunos quando é preciso entrar na dinâmica familiar para tentar modificar histórias cristalizadas, mesmo com uma rede social ativada e a mobilização de diversos profissionais. Outra dificuldade sentida são os preconceitos em torno dos alunos com esse histórico que, por aprisionarem professores e também funcionários de outros serviços em expectativas negativas sobre os estudantes, emperram a expressão de novas formas de agir e, assim, impedem a possibilidade de transformação. O combate aos preconceitos poderia favorecer um movimento de aproximação das histórias dessas crianças e jovens, na tentativa de entender o que eles buscam na rua que não encontram na escola, em casa nem em outros lugares. A partir dessa identificação, seria possível pensar em ações e atividades que pudessem despertar o interesse desses meninos e, dessa forma, iniciar mudanças nessas trajetórias que parecem predestinadas ao fracasso, à violência, à marginalidade.

Talvez situações como essas abalem os educadores por tornarem mais forte a consciência de que a escola não é uma instância separada da sociedade, e, por isso, não está

protegida do que acontece em seu entorno; questões sociais atravessam seus muros e materializam-se em seu interior, afetando seu funcionamento, as relações interpessoais, os processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, reconhecer a relação intrínseca entre escola e sociedade é essencial para não naturalizar essas questões e, ao mesmo tempo, fornecer parâmetros para procurar saídas. Há o risco de que a consciência das relações entre esse tipo de queixas da escola e a realidade social mais ampla resulte em acomodação, na constatação de que “é assim mesmo”, uma situação grande e complexa demais que não pode ser alterada pela ação de poucos, e leve à desistência de tentar modificar as histórias locais, presentes no cotidiano escolar. O psicólogo, provavelmente chamado a atender esse tipo de demanda por ser reconhecido como profissional que dá amparo em situações difíceis, pode corresponder a essa expectativa se aceita combater a tendência ao comodismo e aproveita os elementos de continuidade entre escola e sociedade como potência para emergir novas possibilidades de ação.

### *Mediação de conflitos*

Quando conflitos entre a escola e os alunos ou pais se agravam e acabam desgastando o vínculo existente entre ambas as partes, os educadores se deparam com situações nas quais se torna necessária a ajuda de um terceiro participante para fazer a conciliação. A participação de um psicólogo como mediador ganha espaço. Do psicólogo se espera que seja capaz de escutar todos os envolvidos e restabelecer a comunicação muitas vezes perdida, ao fazer circular discursos paralisantes e ponderar, para então encontrar maneiras de retomar esse vínculo:

*Tinha uma mãe que estava com uma dificuldade de relacionamento com a equipe da creche. Era uma mãe que tinha passado por uma dificuldade muito grande, de ter perdido um filho há pouco tempo, ela ainda estava lidando com essa perda, e o filhinho dela, o mais novo, estava dando problema de comportamento na creche. E a creche estava toda hora solicitando ela, falando "olha, o seu filho está fazendo isso, isso, isso". Até o momento que ela não suportou mais tanta queixa do filho, porque ela não estava suportando mais nada em função dessa vivência dela. Estava um conflito muito grande, uma briga muito grande, ameaça de um lado, ameaça de outro, e foi quando elas me chamaram. (psicóloga 11)*

Desentendimentos entre escola e família ocorrem com frequência, conforme apontado por uma psicóloga na fala anterior e também por extensos relatos na literatura das áreas de Psicologia e de Educação (PATTO, 2010b). Os pais são constantemente acusados de não participarem da vida escolar de seus filhos, ao que se defendem, afirmando que reconhecem sim a importância de acompanhar a situação de seus filhos na escola, porém, admitem não saber como fazer parte deste processo, e chegam a se sentir culpados pela própria incapacidade de tomar parte na escolarização deles. Possivelmente isso se dê devido ao próprio processo de escolarização dos pais, que em sua maioria pouco avançaram nos graus escolares e, portanto, poucas possibilidades têm de auxiliar no que se refere ao conteúdo das atividades escolares. No entanto, quanto à referência atitudinal, a condutas morais e ao interesse pela rotina de seus filhos na escola, há possibilidade de participação dos pais, mas nem sempre fica claro para eles que esse tipo de atividade também constitui um tipo de participação, seja porque as escolas nem sempre fazem essa diferenciação, seja porque os pais não reconhecem que essas ações se relacionam também com a educação escolar. Por outro lado, os pais entendem que sua participação não deve ser cobrada pela escola, mas incentivada de outras formas, que não se restrinjam apenas a solicitações de comparecimento para prestar explicações sobre a educação que oferecem aos filhos em casa, e gostariam que a escola tivesse uma postura mais compreensiva e acolhedora para com eles. A cobrança enfatiza o não saber dos pais, sua impotência em ajudar os filhos; o incentivo, por sua vez, valoriza os saberes que eles têm e demonstra a confiança da escola de que são capazes de participar da maneira que lhes é possível:

*Pais também relataram que são convocados à escola apenas para prestar esclarecimentos sobre a educação de seus filhos. Houve queixas quanto à falta de acolhimento e amparo da Administração da Unidade Escolar por parte dos grupos de pais (...). Os pais informaram não saber como fazer parte deste processo, considerando importante apoiar o aluno na escola. (...) Os três grupos [professores, alunos e família] consideraram importante à presença da família no processo de aprendizagem destes jovens, tendo estes relatado que não devem ser apenas cobrados, mas, incentivados também. Já os pais novamente relataram não saber agir frente esta situação e, sem apoio da escola (falta de escuta). (...) pais culpam-se pela “incapacidade em lidar/administrar a situação escolar dos filhos” (...). (trecho de trabalho escrito por psicólogos)*

Outro tipo de conflito que os psicólogos são chamados a mediar decorre de desentendimentos entre educadores e alunos. A queixa de uma escola a respeito de uma classe de alunos considerados difíceis evidencia dificuldades no convívio entre educadores e

estudantes. A busca em entender também o lado dos alunos pode revelar que o excesso de faltas e o comportamento difícil apresentam-se como decorrência não apenas de questões pessoais, distúrbios, mecanismos intrapsíquicos e dinâmicas familiares, mas principalmente de práticas escolares (SOUZA, B., 2010; FRELLER, 2010), algo que é percebido pelo psicólogo quando se propõe a ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o conflito com a escola na qual estudam:

[o psicólogo] *Atendia a um pedido da escola, que enfrentava problemas com classes noturnas de oitavo e nono ano. A composição dessas classes se deu por encaminhamentos dos considerados piores alunos de várias escolas do município, inclusive de regiões distantes (...). Muitos alunos trabalhavam, vinham de longe, chegavam atrasados. A relação dos alunos com a direção era ruim. A diretora queria proibir os alunos de chegarem atrasados, sujeitando-os à punição. Os alunos também eram proibidos de usufruir dos espaços da escola, sendo limitados apenas às salas de aula. O psicólogo resolveu fazer um grupo para ouvir os alunos, querendo saber se eles se achavam injustiçados, e as principais queixas que ouviu se referiam a coisas aparentemente simples, como a limitação do uso dos espaços na escola, a falta de professores e a implicância com os atrasos. (trecho de diário de campo)*

A relação desses alunos com os professores e gestores da escola provavelmente estava atravessada por uma baixa expectativa a respeito de seu desempenho escolar e comportamento, devido ao histórico de formação das turmas – o que se poderia esperar de uma classe com os considerados piores alunos do município além de dificuldades de comportamento e aprendizagem? Será que o rótulo de “piores alunos” contribui para logo de início conformar nos educadores uma atitude de distanciamento e intolerância frente aos impedimentos dos estudantes em chegar no horário, pois pouco adiantaria tentar compreender as condições de escolarização desses adolescentes que “não querem saber de nada”?

O relatório disponibilizado pelo psicólogo sobre sua intervenção mostra que a falta de disposição da escola em compreender os estudantes é vista por eles como implicância, e a sensação de serem desrespeitados na escola se confirmava também em outros momentos: aulas desestimulantes e distantes de sua realidade; frequentes faltas de professores, o que também os desestimulava para os estudos; a restrição de uso dos espaços da escola; a indefinição quanto à permanência ou não naquela unidade escolar no ano seguinte; a ausência de qualquer pronunciamento da escola quanto à festa de formatura do nono ano. É possível que todos esses acontecimentos passassem uma mensagem para os alunos de que não eram bem vindos na escola, de que aquele espaço não lhes pertencia de fato, de que a escola não

estava muito interessada na aprendizagem nem na participação deles. Da escuta tanto da direção, quanto dos alunos, o psicólogo pode ter contato com as diferentes versões da história e, a partir daí, construir possibilidades de retomada do vínculo.

O psicólogo também é chamado a ajudar na mediação de brigas entre os próprios estudantes, como é o caso de um aluno de sexto ano, que enfrentava problemas de relacionamento com os colegas de classe, sendo alvo de um abaixo-assinado dos mesmos pedindo a sua retirada da sala.

Todos esses pedidos para que o psicólogo participe como mediador de conflitos denotam o entendimento da escola de que o psicólogo é um profissional que atua no campo das relações humanas e que pode contribuir para promover uma melhor convivência entre os indivíduos e grupos que por ela circulam, por meio da escuta das partes envolvidas, compreensão dos diferentes sentidos, estabelecimento de comunicação clara, mediação na negociação entre as partes e restabelecimento de vínculos.

### *Diagnóstico institucional*

Uma demanda que raramente pode ser atendida – por ser extremamente trabalhosa e, assim, consumir um tempo enorme do qual os psicólogos não dispõem para concentrar em uma única instituição – é a avaliação mais pormenorizada da unidade de ensino, que envolve a escuta e observação de pais, professores e alunos, de forma a se ter um panorama geral da situação institucional. Espera-se que a análise e exposição de dados obtidos por meio das observações e encontros com os diferentes públicos da escola sirva de base para pensar em ações. No entanto, a intervenção decorrente dessa avaliação fica prejudicada pela falta de tempo para continuar as atividades – tanto por parte das escolas quanto dos psicólogos – ou pela pouca disposição de educadores das escolas e de gestores da Secretaria de Educação em implantar as medidas avaliadas como necessárias na avaliação para promover melhorias na escola. O que acaba ocorrendo é que esse diagnóstico da escola fica sem sentido, pois as ações para as quais foi pensado acabam não ocorrendo, pela impossibilidade de compartilhar, com os diferentes atores institucionais, como elas poderiam ser colocadas em prática.

O único caso relatado no qual o diagnóstico foi realizado ocorreu graças a uma solicitação de emergência da Secretaria de Educação, por se tratar de uma escola que obteve

avaliações ruins no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>37</sup>). Mais uma vez, nesse tipo de demanda também é possível notar a expectativa de que os psicólogos atuem como profissionais que expliquem o que está acontecendo, identifiquem o que não está dando certo e por que, e apontem soluções para os problemas enfrentados. O psicólogo é reconhecido como profissional que atua com processos de avaliação, seja de pessoas em sua individualidade, seja de grupos e organizações, que possam oferecer subsídios para intervenções futuras.

Em síntese, grande parte das demandas que chegam ao psicólogo ainda se refere à avaliação e diagnóstico de distúrbios que comprometeriam a aprendizagem e/ou o comportamento dos alunos, relacionados ou não a deficiências; e ao acompanhamento clínico ou das atividades escolares de forma individual, voltada exclusivamente para o aluno, no qual residiria a origem das dificuldades de escolarização. Algumas demandas têm associado o psicólogo a um profissional que realizaria interface com os campos da Saúde e da Assistência Social, especialmente no que se refere às solicitações para encaminhamento de alunos para atendimento nos serviços de saúde do município e à lida com alunos em situação de alta vulnerabilidade ou sob riscos sociais e pessoais. Há ainda pedidos que se voltam para o psicólogo como profissional que atua no campo das relações humanas e que reconhecem sua competência para lidar com processos de avaliação e intervenção em nível institucional, que, no entanto, aparecem em menor quantidade se comparados ao tipo de solicitações que logo de início demonstram uma concepção individualizante e centrada no aluno a respeito das queixas escolares. Tal panorama leva a pensar que as demandas tradicionalmente endereçadas aos psicólogos escolares permanecem com força nas escolas, mesmo passados aproximadamente trinta anos das críticas quanto a esse tipo de concepções na área de Psicologia Escolar e Educacional. No entanto, novas demandas têm surgido, timidamente, ampliando a visão das escolas sobre as possibilidades de atuação do psicólogo na educação básica, possivelmente articuladas com as formas de trabalho exercidas por este profissional em outras áreas, como

---

<sup>37</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 visando medir a qualidade de ensino de cada escola, bem como de sua respectiva rede de ensino. Estabelecido em uma escala que vai de zero a dez, o indicador é calculado tomando como base o desempenho do estudante em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) e em taxas de aprovação. Segundo consta na página do Ministério da Educação ([portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)), “para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.” Para informações mais detalhadas sobre o cálculo do índice, consultar a nota técnica a respeito do IDEB em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf).

na Saúde, na Assistência Social e na Organizacional. Embora seja possível verificar que as escolas continuam não se reconhecendo como produtoras de condutas e dificuldades de escolarização, a necessidade de articulação com outros setores favorece que se vejam como mais um ator da comunidade que a rodeia e busquem a associação de saberes com os demais atores para dar conta de uma demanda comunitária.

## **2. Atividades de atendimento às demandas**

Os psicólogos empregam diferentes tipos de práticas para atender às solicitações que recebem, acima descritas. Essas solicitações comumente partem das escolas e geram intervenções em diversos formatos: atendimento individual ou coletivo a alunos, familiares, professores e gestores escolares; no formato de entrevistas ou grupos de discussão; em caráter mais pontual, ou por meio de projetos de duração mais extensa; além de encaminhamentos para serviços externos no município ou em cidades vizinhas. A seguir, serão caracterizadas com mais detalhes as atividades desenvolvidas em resposta às demandas das escolas:

### **2.1. Acompanhamento de casos de alunos com queixas escolares**

Uma das mais tradicionais formas de atuação do psicólogo no interior da instituição escolar consiste na compreensão da gênese das dificuldades escolares (MARTÍNEZ, 2010). Conforme tratado na seção anterior, professores e gestores da escola voltam-se para o psicólogo em busca de explicações para as dificuldades escolares de seus alunos e queixam-se, muitas vezes, de comportamentos de indisciplina ou agitação excessiva e, outras vezes, suspeitam de distúrbios, deficiências, problemas de ordem cognitiva ou emocional que estariam atrapalhando a aprendizagem desses estudantes.

Mais um tipo de questões que afeta a escolarização de crianças e adolescentes são condições de vida atravessadas por elevado risco social, as quais as escolas sentem dificuldade de mudar sem ajuda de profissionais externos a elas. Os psicólogos recebem queixas sobre crianças e adolescentes com histórico de fracasso escolar que versam sobre esses temas, acompanhadas da solicitação de que encontrem a origem do problema e, por

consequente, obtenham a solução, de modo a propiciar que esses estudantes aproveitem a vida escolar.

A atuação com as queixas escolares consiste em uma das principais frentes de trabalho dos psicólogos. No geral, as queixas escolares de alunos chegam a eles via coordenadores ou orientadores<sup>38</sup>. Os professores levam aos orientadores/coordenadores as queixas, que são repassadas aos psicólogos, na maioria dos casos por meio de uma ficha padrão que os professores preenchem, contando um pouco sobre aquele aluno, relatando tanto a queixa em si quanto aspectos a respeito das produções escolares do estudante e qualidades que apresenta. Essas fichas foram desenvolvidas pelos psicólogos, mas alguns deles não adotam o uso destas fichas ou não as utilizam sempre – neste caso, os orientadores passam os casos de alunos verbalmente em reuniões com o psicólogo. Também há casos em que os psicólogos, ao circularem pela escola, identificam alguma criança que possa estar necessitando de uma atenção maior em algum aspecto. Como exemplo temos um garoto que passou a ser alvo de preocupação da professora após a observação dos psicólogos, durante um recreio, de que o aluno apresentava algumas diferenças significativas com relação aos colegas. Antes disso, a atenção da professora estava voltada para outra criança que chorava todos os dias na sala de aula. Apenas quando a psicóloga a procurou, a professora se deu conta de que o menino não estava acompanhando as atividades e que isso merecia uma investigação mais aprofundada, com a participação dos psicólogos e de outros profissionais da equipe técnica da Secretaria de Educação.

Após tomarem conhecimento do caso por meio das fichas ou da própria observação na escola, os psicólogos conversam com o orientador/coordenador e com o professor, em busca de elementos para compreender o que está acontecendo com a criança. Procuram também conversar com os pais ou outros familiares responsáveis, assim como escutar o próprio aluno, na maioria dos casos em reuniões marcadas com os familiares e/ou alunos na escola. Dessa forma, buscam ouvir todos os envolvidos na escolarização da criança e reconstruir a história dela na escola a partir das diferentes versões enunciadas pelos diversos participantes deste

---

<sup>38</sup> A nomenclatura “coordenador” ou “orientador” depende da rede de ensino à que está referenciada. Em um mesmo município, o nome do cargo também varia dependendo do programa político que a gestão de determinado momento implanta para a Educação. Em um dos municípios, os psicólogos e professores se referiam a esses profissionais como “coordenadores”. No outro município, havia em cada escola dois “orientadores de ensino”, numa tentativa de unificar as funções dos extintos cargos de coordenador pedagógico e orientador educacional em um mesmo profissional; no entanto, em algumas escolas a divisão de funções se mantinha, mesmo que ambos recebessem igual designação.

processo (SOUZA; CHECCHIA, 2003). Embora sintam a necessidade de conhecer as diferentes versões a respeito da relação da criança com sua escolarização, nem sempre conseguem reunir-se com todos os envolvidos, pois isto requer muito tempo, de que não dispõem devido ao grande volume de solicitações que recebem por parte das escolas.

As reuniões individuais com pais têm o intuito de descobrir como a criança se comporta em casa, e também reconstruir sua história pessoal, a partir de perguntas que giram em torno de seu desenvolvimento cognitivo e motor, como, por exemplo, a idade em que começou a andar e falar, e sobre a gravidez, com questões a respeito de possíveis intercorrências durante a gestação, o acompanhamento durante o pré-natal, se a gravidez foi desejada e planejada. Verifica-se aí que a tradicional anamnese mantém seu espaço privilegiado nas entrevistas com os pais. Esse instrumento é empregado com o intuito de se aproximar da intimidade da criança e de sua família, parte do trabalho do psicólogo. No entanto, muitas vezes, a pressa faz com que a construção dessa proximidade se transforme em uma espécie de receituário, com perguntas estanques a serem seguidas de maneira automática e transferidas de forma idêntica para qualquer contexto, tornando-se, assim, um diálogo que mais afasta do que aproxima os interlocutores. Pensemos: qual será a relação entre o fato de a gravidez não ter sido planejada e a queixa de hiperatividade direcionada à criança? Muitas vezes, durante a conversa com a mãe, é possível perceber que ela se interessa em ajudar o filho, conversa constantemente com ele sobre como está na escola, ajuda na lição de casa. Todas essas observações demonstram o cuidado da mãe com seu filho e a valorização que ela faz de seu bom aproveitamento escolar. Portanto, se, no momento em que engravidou, essa mãe não estava esperando ter um filho, mas após o nascimento do menino teve atitudes que demonstram interesse e cuidado com ele, a gravidez indesejada não parece um problema. Será mesmo relevante buscar essa informação na conversa com a mãe?

Pode até ser que o planejamento e intercorrências da gravidez tenham alguma relação com as queixas apresentadas. Porém, no momento em que a pergunta é feita, o efeito causado na mãe é de que o fato de ela não ter desejado engravidar, ou ter sofrido um problema de saúde durante a gravidez, relaciona-se diretamente com o fato de seu filho não conseguir ficar parado, ou não acompanhar as atividades escolares no mesmo ritmo que os colegas, ou seja, com os problemas que ele apresenta na escola. A pergunta favorece a lógica de que a mãe é a culpada pelas dificuldades do filho, e pode fazer com que a mãe acredite nessa ideia, ou pode

então fazê-la pensar que o psicólogo acha que a culpa é dela, e isso pode produzir um afastamento do familiar em relação ao profissional.

Nas observações de entrevistas com familiares, não se apresentam perguntas sobre como é a relação do aluno e da família com a escola. As perguntas dos psicólogos voltam-se muito mais para as etapas do desenvolvimento infantil e acontecimentos da vida individual da criança. Não se trata de dizer que a história pessoal não é importante, mas que outras informações a respeito da relação da criança com a escolarização, bem como sobre a maneira da família se posicionar nessa relação, também podem ser tão ou mais importantes que doenças de origem orgânica, intercorrências da gravidez, problemas emocionais decorrentes da dinâmica familiar, e que, no entanto, muitas vezes deixam de ser investigadas na conversa com os familiares.

Nos casos em que, de acordo com as falas dos participantes, verifica-se a existência de questões sociais ou familiares associadas à queixa escolar, as reuniões com familiares são feitas em conjunto com uma assistente social. Outro tipo de atividade realizada conjuntamente com assistentes sociais, como parte da investigação a respeito da queixa escolar, são as visitas domiciliares, principalmente quando há dificuldade para a família em se deslocar até a escola. Nesse momento, psicólogo e assistente social podem verificar desde aspectos da estrutura familiar, no que se refere à dinâmica de relacionamento entre seus membros, até dificuldades financeiras que exigem a solicitação de benefícios e assistências para a família.

As visitas às casas das crianças estão alicerçadas na ideia de que adentrar à comunidade ajuda a entender a realidade vivida pelos estudantes, permite conhecer a dinâmica familiar, possibilita encontrar formas de sensibilizar os familiares para que se engajem em ajudar a contornar as dificuldades vividas pela criança na escola, e favorece a criação de vínculos entre família e escola, com os técnicos da Secretaria de Educação atuando como mediadores dessa relação.

*a assistente social faz o trabalho dela, que são as visitas. Conforme a demanda, se a gente entende que o caso tem o problema psicológico associado, a gente faz essa visita junto, para entender um pouco mais essa família. Muitas vezes são famílias difíceis de ir para a escola. (...) A gente faz a visita domiciliar para tentar chegar nessa família, entender um pouco essa dinâmica, para ver o que a gente consegue para o aluno, sempre visando o bem-estar do aluno. (psicóloga 07)*

Como conta-se com poucas assistentes sociais nos municípios, há momentos em que os psicólogos realizam as visitas sozinhos e sentem-se assumindo encargos que seriam desse

outro profissional, pois deixam de realizar suas atividades de psicólogo. Os psicólogos entendem que há situações em que as famílias precisam de ajuda e, mesmo não sendo essa sua função, fazem as visitas para verificar as necessidades que elas têm e como poderiam ser amparadas. Por outro lado, veem famílias que passam todos os encargos sobre a educação de seus filhos para a escola e se retiram completamente desse processo. Nesses casos, os psicólogos ficam incomodados de se deslocarem até as famílias, pois se preocupam em estimular a manutenção dessa atitude descomprometida dos pais e pensam que essa abordagem se aproxima de uma forma de assistencialismo.

Pode haver também a participação de uma psicopedagoga nas entrevistas, que assume a avaliação de questões relacionadas mais especificamente ao desenvolvimento ou à aprendizagem da criança. Para isso, questionários padronizados são utilizados durante as entrevistas com a criança, pais e professores, com o objetivo de identificar sinais que indiquem a existência de algum transtorno global do desenvolvimento. São feitas perguntas para saber, por exemplo, se a criança é muito apegada a algum brinquedo, se tem muito medo, se fica muito incomodada com mudanças na rotina, se interage com colegas ou se isola, se é agressiva ou chora com frequência, se come normalmente.

Durante a conversa com os pais e com a criança, há psicólogos que utilizam escalas, como a escala CAP (Childhood Attention Problems)<sup>39</sup>, para rastrear a possibilidade de existir um transtorno de atenção – pois o diagnóstico definitivo só poderia ser feito com o médico. Assim, o uso dessas escalas serve para fazer uma pré-seleção dos alunos que precisam ser encaminhados ao médico e, posteriormente, ter o diagnóstico confirmado ou não por esse profissional.

Com os alunos, também são realizados alguns testes gráficos, como o Desenho da Figura Humana, Desenho da Família e HTP (House-Tree-Person), com fins de avaliar questões emocionais e/ou cognitivas da criança envolvidas na queixa apresentada pela escola.

Nota-se, assim, a utilização de instrumentos padronizados, como testes gráficos, questionários, escalas e inclusive a anamnese, na investigação inicial sobre a criança a quem é endereçada a queixa escolar. Isso pode ser entendido no interior do contexto de formação dos psicólogos, ainda calcado em um pensamento hegemônico que construiu modelos de atuação para direcionar os procedimentos de abordagem inicial e de investigação, no contato com a

---

<sup>39</sup> A escala CAP (Childhood Attention Problems) é uma escala breve a ser preenchida por professores (extraído de <http://adhd.com.br>, acesso em 18 de setembro de 2013). A escala CAP encontra-se nos anexos desta dissertação (ANEXO A).

criança e seus pais, iguais em qualquer situação, seja ela clínica ou escolar. De acordo com Souza e Facci (2011):

São estes profissionais, formados em cursos de Psicologia nos quais temas em Educação não têm prioridade no interior de um campo teórico-metodológico em disputa — em que se encontram várias tendências explicativas quanto ao fracasso escolar —, que conduzirão o processo de avaliação psicológica dos encaminhamentos escolares. (FACCI; SOUZA, 2011, p. 83)

Assim, esses instrumentos representam uma maneira segura de agir em entrevistas, o que eleva o risco de tornar seu emprego automático, decidido pela ausência de outras formas de proceder, não abordadas nos cursos de formação. Cabe então pensar se seria mesmo adequado utilizar esses instrumentos, geralmente focados na investigação sobre o “mundo interno” da criança, seus sentimentos e experiências individuais ou familiares, quando a proposta do trabalho é ter a escola como alvo da intervenção e contrapor-se ao foco exclusivo na criança, que durante tanto tempo marcou as intervenções da psicologia na educação.

A necessidade de avaliação psicológica se faz presente por se tratar de uma proposta de atuação que pretende entender a situação enfrentada por esse aluno e, a partir desse entendimento, formular uma intervenção para modificá-la. Por isso, o diagnóstico se torna tão indispensável, pois permite compreender o funcionamento da criança em vários aspectos, como cognitivo, emocional, relacional, psicomotor. A ideia presente em muitos trabalhos diagnósticos é a de que essa investigação inicial centrada na criança pode ser depois complementada com informações sobre as relações em que ela se insere e as práticas escolares cotidianas, também consideradas produtoras dos fenômenos que analisamos. Entretanto, o uso desses instrumentos mostra que as atitudes e características das crianças ainda permanecem sendo o foco do trabalho, mais do que as relações institucionais (MACHADO, 2002).

Isso não quer dizer que o uso de alguns desses recursos deva ser completamente extinto, mas que o que está em jogo é o objeto da investigação/intervenção do psicólogo na escola. Se buscamos intervir nas relações institucionais, é nelas que precisamos procurar entender o que está acontecendo. Um exemplo de uso de recursos gráficos na intervenção do psicólogo nessa perspectiva é o trabalho de Souza, B. (2010), no qual os desenhos das crianças possibilitaram revelar aspectos da relação que elas estabelecem com sua escolarização e serviram de instrumento para construir novos canais de comunicação entre

professores e alunos que propiciassem mudanças nas relações estabelecidas. Dessa forma, o foco da utilização dos desenhos não é cada criança isoladamente, mas as relações em que as crianças estão inseridas na escola.

Cabe salientar que o uso de escalas e testes é feito pela minoria dos psicólogos participantes desta pesquisa e que grande parte deles é contrária à utilização de testes psicológicos para a avaliação de estudantes nas escolas e, inclusive, recusam-se a aplicá-los quando solicitados por professores, coordenadores, técnicos e instâncias superiores da Secretaria de Educação. Essa postura, adotada pela maioria dos entrevistados, indica a presença, na formação e na prática profissional do psicólogo, de concepções que apresentam as ressalvas da utilização de instrumentos de avaliação psicológica centrados no indivíduo por psicólogo em uma abordagem institucional como a da escola.

Após a investigação que compreende ouvir todos os envolvidos na escolarização da criança e a obtenção do diagnóstico (quando há), os psicólogos recorrem a encaminhamentos bastante diversos. São divulgados aos educadores os elementos da história escolar do aluno em questão, descobertos ao longo da investigação, o que pode levar a novas compreensões da equipe escolar sobre aquele aluno, fazer movimentar ideias cristalizadas sobre as dificuldades dele e resgatar possibilidades de trabalhar com ele de forma que possa se beneficiar da escola. Quando julgam necessário, são dadas orientações à equipe escolar e familiares sobre como proceder frente a características específicas da criança, ou são até feitas intervenções com esses dois públicos, caso se identifique que partem deles os entraves para o bom aproveitamento do ensino pela criança.

Há profissionais que fazem encaminhamentos a serviços de Saúde. Quando se entende que questões individuais do aluno interferem na queixa escolar, podem ser feitos encaminhamentos para avaliação por neurologistas do município ou equipes multiprofissionais especializadas na avaliação de transtornos invasivos do desenvolvimento, às vezes em municípios vizinhos, e o psicólogo acompanha a criança durante esses exames. No caso de compreender que há questões emocionais envolvidas nas dificuldades apresentadas pelo aluno, outro tipo de encaminhamento feito é a terapia para a criança e para os pais.

*Nosso trabalho se resume a isso: vai, observa o caso, faz as intervenções necessárias com a equipe escolar e a família, se necessário, faz os encaminhamentos, tanto médicos quanto psicológicos, terapêuticos, diversos tipos de terapia, terapia ocupacional... (psicóloga 07)*

Em alguns casos, é possível perceber que queixas relacionadas a características diversas do comportamento da criança recebem o pré-diagnóstico de hiperatividade e geram encaminhamentos para avaliação neurológica e terapia de maneira quase automática. Foram presenciados alguns atendimentos em que aspectos da queixa relatada por professores, orientadores e pais são desconsiderados e tudo passa a ser explicado pela existência de um transtorno que por vezes nem era a preocupação inicial de educadores e pais. Nessas situações, respaldado por conhecimentos científicos pretensamente neutros, o olhar enviesado para a identificação de transtornos resulta em encaminhamentos equivalentes a carimbos de passaporte para seu diagnóstico pelo médico e, conseqüentemente, a administração de remédios para o controle medicamentoso do comportamento.

É notável o esforço de psicólogos em oferecer à escola, aos alunos e aos pais o melhor e mais avançado conhecimento que puderam apreender ao longo de sua formação. Infelizmente, porém, o ensino de técnicas e procedimentos sem o aprofundamento teórico necessário impede alguns profissionais de realizarem uma análise crítica sobre suas próprias práticas, aprendidas como absolutas, verdadeiras, aplicáveis de maneira idêntica em qualquer contexto de atendimento a crianças, quaisquer que sejam as queixas a elas endereçadas. Assim, o processo diagnóstico voltado para o aluno localiza nele a disfunção que explica suas dificuldades. Aspectos importantes do relacionamento entre educadores, alunos e pais são deixados de lado, crianças são dopadas para que parem de dar problema, e os sérios efeitos colaterais decorrentes do uso prolongado de fortes medicamentos são parte do preço pago por indivíduos pela desconsideração da produção social dos fenômenos individuais, bem como a incapacidade de ponderar sobre que sociedade é essa à qual devemos nos adaptar sem questionamento.

A reflexão crítica sobre as práticas torna-se essencial ao se constatar os verdadeiros crimes de lesa-cidadania, os quais psicólogos ajudam a cometer quando contribuem para produzir estigmas e justificar a exclusão escolar por meio de laudos reforçadores da crença de que há algo errado no aprendiz, e nele somente (PATTO, 1997, 2010a). A escassa consciência dos compromissos sociais e históricos subjacentes à adoção desses procedimentos de avaliação e encaminhamento agrava a situação, pois esses profissionais não se dão conta de sua participação nisso, certos de estarem fazendo o melhor para a criança e para a escola.

Devemos salientar que esse tipo de encaminhamento tradicional é realizado pela minoria dos psicólogos: grande parte deles busca a superação desse modelo ao encarar as

dificuldades escolares como produção coletiva, cujos responsáveis são todos aqueles que fazem parte do processo de escolarização, e não só a criança. Assim, casos de queixas com suspeitas de diagnósticos sobrevalorizados na sociedade contemporânea podem ter encaminhamentos bem distantes do convencional, quando pensados e levados a cabo pelo psicólogo juntamente com a equipe da escola. Frente a uma queixa de hiperatividade, o psicólogo pode aproximar-se da história do aluno por meio de observações dentro e fora da escola e conversas com os pais, com professores, com o próprio aluno e também com profissionais externos que atendem a criança. A partir disso, o psicólogo consegue juntar elementos que dão novas possibilidades de compreensão sobre o porquê de essa criança estar tão agitada. Dessa maneira, é possível perceber se a ansiedade da criança pode ser derivada de situações que ela está vivendo, seja na escola ou na família, e não necessariamente decorrente de um transtorno de origem neurológica. O diálogo constante com a escola gera tentativas conjuntas de intervenção com a criança, algumas até bastante inusitadas, como, por exemplo, a professora adotar um cachorro para a criança cuidar na escola ao perceber que ela precisava se sentir útil. Essa percepção foi mediada pela intervenção do psicólogo junto a todos aqueles que acompanhavam a história da criança e a comunicação com a escola permitiu aos próprios educadores encontrar formas – mesmo que inesperadas – para transformar a queixa direcionada àquele aluno. Mesmo que o psicólogo encontre a origem das manifestações da criança em situações familiares, ele não centra sua intervenção apenas na família, mas incentiva que a escola também busque alternativas para lidar com a criança nesse espaço, pois entende que a instituição escolar sempre é responsável pela aprendizagem do aluno, independentemente das questões pessoais pelas quais ele esteja passando.

Conforme citado acima, os psicólogos buscam travar contato com outros profissionais que estejam atendendo a criança, como psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, da rede municipal de saúde ou particulares, com o intuito de conhecê-la melhor e fazer com que as ações dos diferentes profissionais converjam na mesma direção. Em casos nos quais o aluno em questão passa por problemas sociais graves, alguns psicólogos buscam encaminhamentos em serviços do município em que há atividades com as quais os alunos possam se envolver em programas governamentais, como o Programa Mais Educação, ou projetos sociais mantidos por ONGs ou outras entidades do município. Procuram, assim, fortalecer uma rede de apoio intersetorial para aquele caso, a partir de parcerias com a Assistência Social, a Saúde e o Conselho Tutelar.

Queixas relacionadas ao comportamento das crianças em creches e escolas de Educação Infantil são encaradas pelos psicólogos como normais, esperadas para a idade e são trabalhadas com os educadores a partir desse entendimento. Assim, verifica-se que o psicólogo nem sempre corresponde à expectativa de atuar como corretor dos comportamentos indesejados, conforme discutido anteriormente. No exemplo citado, sobre queixas de comportamentos de crianças na creche, como choro e birra, a psicóloga não atende prontamente o pedido da escola de “dar um jeito” nos alunos que dão problema; em vez disso, discute com a escola a necessidade de participação dela, por se tratarem de questões normais, esperadas, que a escola seria capaz de solucionar sozinha. Para que não ocorra de casos mais graves serem encobertos por esse tipo de reclamações, os psicólogos buscam implementar medidas para as escolas assumirem a resolução dessas queixas, de forma que os casos mais urgentes possam vir à tona. Um tipo de medida adotada por eles nesses casos é fazer reuniões com grupos de professores e coordenadores de várias escolas, nas quais esclarecem que esses comportamentos fazem parte do desenvolvimento infantil nessa faixa etária e que a escola é capaz de colocar limites sem a ajuda do psicólogo, ao considerar que isso também faz parte do processo educativo escolar.

Em outra situação de queixas de agressividade e indisciplina de alunos mais velhos, o psicólogo chamado pela escola entendeu que se tratava de reações dos estudantes a situações de ensino em que eles se sentiam desrespeitados e, portanto, para compreender estes comportamentos, seria necessário remetê-los às suas histórias escolares, em consonância com o que dizem autoras como Freller (2010) e Machado (2010). Dessa maneira, o psicólogo compreende que não faz sentido buscar a adaptação do aluno à escola se na origem dos problemas também podem ser localizadas ações que partem dela própria. Configura-se aí uma diferença na maneira de encarar a queixa escolar: não um problema de comportamento pertencente apenas aos alunos, mas uma situação de conflito entre educadores e alunos, no qual ambos têm participação. Essa diferença de compreensão afeta a ação tomada pelo psicólogo, pois significa que a intervenção precisa ser feita tanto com os alunos quanto com os professores e equipe gestora. Devido a essa mudança de foco, a intervenção desse psicólogo será mais bem explicitada posteriormente, no item sobre práticas em mediação de conflitos. Outros casos de queixas relacionadas a alguns alunos também têm como encaminhamento uma intervenção que deixa de restringir o alvo da queixa à criança para ser direcionada a um grupo maior de pessoas afetadas por aquela situação. A transformação de

queixas individuais em um projeto com a turma será mais bem discutida posteriormente, no item Projetos, desta mesma seção.

Por outro lado, há psicólogos que interpretam a agressividade, a indisciplina, o desrespeito à autoridade de professores e coordenadores, o comportamento opositor e desafiador do aluno como transtorno psiquiátrico. Frente a queixas de comportamento de um aluno diagnosticado com Transtorno de Conduta, a psicóloga utilizou como estratégia a distribuição para os educadores de um texto contendo orientações sobre como lidar com crianças portadoras desse diagnóstico:

*Um texto dando orientações de como dar ordens - olhar nos olhos, ser firme, evitar dar muitas explicações, não dar mais que uma ordem por vez. O texto introdutório apresenta o Transtorno de Conduta - (TC) - como uma disfunção, (...) uma doença. O texto todo enfatiza que, embora muitas vezes essa criança não sinta arrependimentos pelo que faz, tem sentimentos, e que os educadores devem considerar isso, então devem tratá-lo sempre com afeto. (trecho do diário de campo)*

Esse exemplo dá uma mostra dos encaminhamentos do psicólogo após a confirmação do diagnóstico: o psicólogo busca as orientações técnicas específicas para lidar com a criança que apresenta aquele transtorno, em geral oriundas da literatura das áreas de medicina e psicologia, e divulga-as junto aos professores e orientadores. Mostra também a insuficiência deste tipo de orientações restritas às formas de tratar o aluno, pois se mantém a situação de desobediência, indisciplina, comportamento desafiador da criança, pela ausência de análise concreta sobre como a postura das educadoras poderia estar favorecendo as atitudes do garoto. Por mais que a existência de recomendações para os professores signifique a consideração de que há aspectos relacionais interferindo no comportamento do aluno, este comportamento é encarado como se sua produção fosse intrínseca a ele próprio apenas, como se não houvesse jeito de mudar, pois ele teria um transtorno. Diante disso, a ação dos professores se reduz a apenas diminuir a frequência da manifestação desse comportamento, como se não fosse a participação dos professores também produtora dessa situação, como se os fenômenos não fossem produzidos nas relações, como se a criança agisse sempre da mesma forma, independente das pessoas com quem estivesse se relacionando naquele momento.

Diante da dificuldade da escola em tratar a questão da sexualidade dos alunos, o tema é abordado de diversas formas na atuação dos psicólogos. Quando se trata de queixas de

professores incomodados com manifestações de curiosidade de alunos, principalmente da Educação Infantil ou de anos iniciais do Ensino Fundamental, os psicólogos, de maneira geral, entendem que são comportamentos normais da infância. Entretanto, as formas de encaminhar ações na escola a partir desse entendimento variam. Uma pequena parte dos psicólogos parece passar por cima dessa questão e evita tratar do tema com os professores, ao focar sua intervenção em outros tipos de queixa, como a hiperatividade. Outro tipo de encaminhamento verificado nesta pesquisa são projetos voltados para tratar do tema junto a alunos e, com ênfase um pouco menor, com professores. Os projetos relacionados à sexualidade serão mais bem retratados posteriormente neste trabalho, no item Projetos. Considerando que a sexualidade aparece ainda como tabu entre educadores e também entre psicólogos, evidencia-se a relevância de ações na escola que enfatizem a sexualidade como parte importante do desenvolvimento humano, tema sobre o qual o psicólogo pode oferecer valiosa contribuição. Porém, isso só poderá ser concretizado se a formação do psicólogo prepará-lo como profissional capaz de lidar com esse assunto com naturalidade.

Em suma, verificamos que o atendimento às queixas escolares consiste em uma das principais frentes de trabalho dos psicólogos junto à rede de ensino. Esse atendimento apresenta algumas permanências de práticas tradicionais, como encaminhamentos de alunos e pais para diagnóstico e tratamento de transtornos ou problemas emocionais, pautadas na concepção de que a origem das queixas escolares está em problemas individuais do aluno e sua família, e têm como decorrência atuações que se atêm prioritariamente a esses pontos e tornam secundária a intervenção nas relações em que esse aluno está inserido. Cabe salientar que essas práticas constituem minoria dentre as observadas e dão lugar, em grande parte, a encaminhamentos que entendem a participação de pais e educadores na produção das queixas escolares e resultam em intervenções com todos os grupos. Essas intervenções inicialmente tomam a forma de entrevistas com gestores escolares, professores, pais e alunos, na busca de entender as diferentes versões a respeito do que é apontado como problema. A compreensão de que as queixas escolares não são fruto apenas de questões individuais leva a ampliar as formas de intervenção, que deixam de ser direcionadas a casos isolados de alunos para trabalhar com os grupos envolvidos no formato de projetos, a serem discutidos posteriormente.

## 2.2. Acompanhamento de alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares

Conforme anteriormente citado, a política de Educação Inclusiva abriu espaço para a contratação de psicólogos em Secretarias Municipais de Educação, com vistas a adequarem suas redes de ensino ao fechamento das escolas especiais e à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares (SOUZA, 2010a; GOMES, 2012). Esse não é o caso dos municípios abordados nesta pesquisa, onde há outras equipes, das quais não participam psicólogos, específicas para cuidar das adaptações pedagógicas a serem feitas nas escolas para receber este alunado. Em geral, são equipes de Educação Especial, formadas por pedagogos e/ou especialistas em psicopedagogia, que atuam como professores de apoio nas escolas e fazem as alterações curriculares necessárias em função das deficiências apresentadas. Em um dos municípios, decorre daí uma divisão da demanda entre as diferentes equipes:

*se estabeleceu que as crianças com laudo a Educação Especial ia cuidar, já estavam com laudo, tinha toda uma questão mais séria, um comprometimento, e as crianças em suspeita, sem laudo, era a nossa equipe, que era assessorando, que era orientando professor (coordenador 02)*

Dessa forma, as equipes de Educação Especial ficam responsáveis pelas crianças que detêm um laudo atestando uma deficiência, para justificar a necessidade de receberem atendimento educacional especializado, enquanto as equipes de apoio em que os psicólogos se inserem cuidam das demandas de crianças que não têm laudo, mas suspeitam terem alguma deficiência, por meio de uma atuação voltada mais para o assessoramento ao trabalho do professor do que para adaptações específicas à criança no processo pedagógico.

A partir dessa distinção, é possível perceber a diferença no foco de atenção das duas equipes. A equipe de Educação Especial visa cada aluno individualmente, a fim de atender a orientação de que a deficiência acompanhará a criança ao longo de sua vida e, por isso, deve receber um atendimento especializado para garantir igualdade de condições para seu acesso e permanência na escola, em conformidade com a LDB. Isso significa que, quando um profissional da Educação Especial faz uma orientação ao professor, a intenção é cuidar da criança com deficiência a quem ele ensina. Por sua vez, as equipes de apoio em que os psicólogos estão inseridos estão voltadas para a escola, para o equipamento como um todo. Assim, mesmo que a intervenção seja feita diretamente com a criança, sua família ou seu professor, o alvo da atuação será sempre a unidade escolar em que ela estuda:

*No modo como pelo menos eu entendo o nosso serviço, mesmo que em última instância é a criança que está sendo atendida, **o nosso serviço está muito mais voltado para o equipamento**, para todos os atores. Então, há possibilidade de entrevistar a família, há uma possibilidade de uma observação à criança, de uma orientação ao professor, há uma série de modos de você trabalhar. **Mas o que está no centro da sua atuação seria a escola, aquela unidade escolar.** (psicóloga 14)*

A divisão de tarefas entre as equipes, de acordo com a existência de um laudo que ateste a necessidade de atendimento pela Educação Especial, segue orientações previstas pela política oficial<sup>40</sup>, porém não evita desencontros entre os diferentes serviços. Os psicólogos ficam responsáveis por atender os demais casos de alunos, mesmo que apresentem algum laudo, pois, para determinados diagnósticos, como transtorno de déficit de atenção, com ou sem hiperatividade, e dislexia, não é previsto o atendimento especializado. Porém, o excesso de demanda das escolas, bem como a falta de maior diálogo entre as equipes, leva tanto à equipe de Educação Especial a atender esse tipo de encaminhamento, quanto aos psicólogos a acolherem casos de alunos com deficiência. Alguns psicólogos percebem que a pretensão de se dividir os alunos entre os serviços faz com que se perca de vista a criança ou adolescente para que a doença ou deficiência ocupe o primeiro plano. Um dos psicólogos levanta uma situação possível: se uma criança aparece com laudo de TDAH e autismo, por mais que se discorde desse laudo, que procedimento vai ser adotado? Dividir a criança ao meio? A crítica subjacente a esse questionamento é a de que os dois olhares, à criança individualmente e à postura inclusiva dentro da escola, são complementares, e, assim, ambas as equipes precisam trabalhar juntas, cada uma em sua frente, objetivando o melhor para o aluno.

*Até porque tem essa divisão... tem uma lei que clarifica quais são os alunos de educação especial, mas é uma lei que não é respeitada por ambos os lados. Então em tais momentos eles atendem alunos ditos com TDAH, mas no primeiro momento que eles podem eles acusam a gente falando "ah, esse aluno é de vocês, mas a gente está olhando porque vocês não estão conseguindo olhar". Daí vem alunos com diagnóstico de autismo para a gente, a gente assessora e fala "olha, é porque eles não estão conseguindo ir lá fazer a visita, fazer a orientação para o professor". Então as equipes ainda não estão se conversando, no sentido de que está todo mundo trabalhando pelo aluno. A gente está trabalhando pela patologia de vez em quando, parece um pouco isso. Se é TDAH é nosso, se é autismo é deles. Até o aluno, na verdade, às vezes vem um laudo que a gente pode desconsiderar,*

---

<sup>40</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo da Educação Especial é definido como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação.

*pode não concordar, mas está TDAH e autismo. E aí? Metade do aluno é nosso, metade é de vocês. (psicólogo 13)*

Para as escolas, fica mais difícil entender a diferença entre os serviços, pois para os educadores trata-se simplesmente de uma criança “que está dando problema” – ou seja, para eles não fica claro que, dependendo do tipo de especificidade que essa criança apresentar, ela deve ser atendida por um serviço ou outro. Ao entrarem em contato com a Educação Especial, os educadores são informados de que essas crianças precisam de laudo para serem atendidas e, talvez por não saberem claramente que não necessitariam desse pré-requisito para serem atendidas pela outra equipe, ou ainda por quererem um atendimento mais especializado, isso ocasiona uma corrida atrás de laudos:

*Pelo menos no meu modo de ver a unidade escolar fica muito difícil, porque é isso, vai dividir a criança? (...) Nas escolas fica muito confuso, para as escolas é tudo igual, não tem essa divisão, eu tenho a criança que está dando problema e eu não tenho uma possibilidade sobre ela, que ela seja hiperativa, que ela seja autista, que ela seja qualquer coisa. Aí vem o profissional da Educação Especial e diz "bom, mas precisa de laudo para atender a criança". Aí a escola pressiona e corre atrás de laudo. (psicóloga 14)*

Essa busca de laudos é preocupante, pois pode gerar uma pressão sobre os pais para que levem seus filhos a médicos até que uma deficiência ou transtorno seja atestado, o que contribui para aumentar a tendência patologizante na Educação.

Ao reconhecerem a necessidade de maior diálogo entre os serviços, os psicólogos têm tentado se aproximar dos profissionais da Educação Especial, procurando-os para obter informações sobre as crianças com deficiência que estudam nas escolas onde atuam.

A exposição das diferenças quanto ao foco de atuação das duas equipes permite compreender o porquê de as escolas também solicitarem aos psicólogos o acompanhamento de casos individuais de alunos com deficiência, bem como os motivos para estes aceitarem essa demanda. A fala de uma das entrevistadas apresenta alguns elementos para ajudar a entender qual a necessidade sentida pelas escolas de que os psicólogos participem da inclusão desses estudantes.

*nós estamos na grande fase de explosão da inclusão, e na sala de aula os professores têm inclusão e não sabem muito como lidar com isso, muitas vezes não estão preparados, como no país todo, não é uma queixa aqui da rede, mas em todo país a gente tem essa dificuldade, de não ter tido um preparo, não ter tido assistência. E sempre que a gente tem uma reunião, ou*

*uma palestra, ou um assessoramento ao professor da sala regular, ele levanta essa problemática. (psicóloga 12)*

A psicóloga conta que os professores se sentem despreparados e desassistidos em como efetivar a inclusão dos alunos com deficiência. O trabalho da Educação Especial não dá conta sozinho de lidar com essa falta de preparo, pois não se trata apenas de oferecer o atendimento especializado a cada tipo de deficiência, mas, mais do que isso, é necessária uma mudança de postura de todos aqueles que participam do cotidiano escolar. Portanto, a Educação Inclusiva demanda muito esforço, envolvimento e atenção de todos os segmentos da escola para poder vir a se concretizar, e assessorar os educadores a lidar com as dificuldades decorrentes desse processo é uma demanda relacionada à proposta de trabalho dos psicólogos.

Assim, a atuação em casos de inclusão de alunos com deficiência tem ocupado boa parte da rotina de trabalho dos psicólogos. Esse trabalho é realizado por meio de observações do aluno na escola e acompanhamento de sua trajetória junto à equipe escolar em conversas periódicas, nas quais são dadas orientações aos educadores para ajudá-los a compreender essa criança e informações que os auxiliem a agir em situações cotidianas nas quais se sentem perdidos e muitas vezes surpreendidos por acontecimentos difíceis de serem entendidos imediatamente.

*E este ano a nossa demanda maior estão sendo as inclusões na rede regular. Está demandando muito mais tempo nosso de ir lá, fazer observação desse caso, acompanhamento dessa equipe escolar, orientação para coordenador, orientação para professor, orientação para monitor, o caso que tem monitor. Estamos voltados mais para essas inclusões, que é uma coisa nova que aconteceu na rede e que tem que acontecer, não tem como, tem que acontecer. Então a gente fica nessa retaguarda de orientações. (psicóloga 07)*

Se em alguns momentos o foco é dar orientações aos educadores, em outros se trata de acompanhar o caso – circulando pela escola, buscando saber o que está acontecendo – e juntar os fragmentos da história do aluno com deficiência, dispersos nos diferentes agentes que com ele convivem no dia a dia escolar. Frente a um episódio de briga envolvendo um estudante com transtorno do espectro autista, a psicóloga procurou ouvir todos os que participaram da cena: o inspetor de alunos, a professora, a coordenadora, e só não conversou com o aluno porque ele havia ido embora naquele dia. Em vez de dar orientações à professora e à coordenadora, a psicóloga ouve o que elas têm a dizer sobre os conflitos e dificuldades que

envolvem a escolarização do garoto e procura apoiá-las nesse grande desafio que reconhece ser a Educação Inclusiva, principalmente para o professor, que está mais diretamente envolvido nesse processo todos os dias.

Em reuniões periódicas com a coordenadora, a psicóloga acompanha a trajetória dessa criança na escola e ajuda a entender alguns comportamentos associados à deficiência aos quais os professores e gestores escolares podem não estar acostumados. Algumas manifestações desses alunos muitas vezes assustam os professores – que não entendem o que acontece com esses alunos para agirem dessa maneira – e acabam gerando conflitos, indisposição dos educadores e até desistência em ensinar. A ausência de respostas prontas sobre como ensinar uma criança com deficiência gera uma angústia grande entre os professores e, aos psicólogos, cabe dar suporte ao professor, com o resgate da crença na capacidade de aprender desse aluno para que ele não desista de tentar descobrir novas maneiras de ensiná-lo.

Como exemplo desse tipo de acontecimento que gera desencontros entre professores e alunos, conhecemos a história de um menino apaixonado por balões de ar no Centro de Atendimento Especializado que funciona como escola para as crianças que o município ainda não conseguiu incluir no ensino regular. Muitas vezes, ele chega à escola com bexigas e as professoras se queixam muito de que, quando ele está com as bexigas, só presta atenção nelas e não faz mais nada, ao passo que, quando está sem elas, participa bem das atividades. A coordenadora então combinou com a mãe que ele ficaria com os balões só em casa e não os levaria para a escola. Acontece que, por vezes, quando ainda está em casa, o aluno fica agitado quando sua mãe tenta tirá-los dele, e ela, para acalmá-lo, permite que ele vá para a escola com os balões. Como a situação se repete com frequência, a professora fica irritada e tira os balões do aluno na escola. Então ele fica agitado, chora, grita, se joga no chão, sofre muito com essa retirada brusca.

Nessa situação, a psicóloga procura compreender o lado do aluno, da mãe, da professora e da coordenadora e tenta entender o que faz cada envolvido na história agir como agiu, conforme apresentado acima. A partir disso, e conhecendo a deficiência do garoto, conclui que seria preciso fazer uma retirada gradual dos balões, de acordo com as possibilidades dele. Para isso, todos aqueles que o rodeiam precisam fazer um esforço para respeitar seus limites e ter paciência com ele, de forma que ele não precise passar por um sofrimento terrível para participar das atividades escolares. Frente às atitudes agressivas e

impacientes da professora perante o aluno, a psicóloga busca a orientadora para explicar o lado do aluno e da mãe, para que a coordenadora os compreenda e não os culpabilize pela confusão, e também para que a coordenadora possa ser uma aliada em explicar para a professora como esse aluno é e porque para ele é tão difícil ficar sem os balões. A psicóloga ainda tenta formular estratégias pedagógicas para que o gosto por balões possa se transformar em possibilidades de aprendizagem para o menino e, assim, aos poucos, ele vá se interessando também por outras coisas e passe a dar menos importância aos balões.

Cabe dizer que a psicóloga do Centro de Atendimento Especializado também auxilia a direção e a coordenação dessa instituição a identificar possibilidades para que alunos passem a frequentar as escolas regulares. Esses alunos, então, começam a ir às escolas regulares alguns períodos por semana, até que sua transferência possa ser efetivada. Os psicólogos das escolas regulares, por sua vez, participam de reuniões junto aos gestores e técnicos da Secretaria de Educação para pensar quais escolas e professores podem ser os mais beneficiados e beneficiadores com a inclusão de cada aluno a ser transferido.

Em alguns casos, é necessário um árduo trabalho com os educadores para que aceitem essas crianças como seus alunos e reconheçam-nas como pertencentes às escolas regulares. Mesmo quando professores, coordenação, direção e família se organizam para que a criança com deficiência possa frequentar a escola junto dos demais colegas, às vezes permanece em alguns educadores a defesa de que esses alunos deveriam estar em escolas especiais, ou até mesmo em manicômios. Os psicólogos combatem posturas segregacionistas e preconceituosas e tentam mostrar que essas crianças podem aprender e se desenvolver no ensino regular. Também desmentem mitos de que “o problema dessas crianças é o remédio e a mãe”, como se esta fosse a origem do problema e aquele a solução para as dificuldades da educação inclusiva. Procuram, então, mostrar as especificidades decorrentes das deficiências, a centralidade do papel do professor no processo de escolarização desta parcela da população e a necessidade de que a escola se prepare e se adapte às características de seus alunos, e não o contrário.

Em resumo, a atuação dos psicólogos tem ganhado espaço na Educação Inclusiva e consiste em uma das principais frentes de trabalho na rede pública de Educação. Os psicólogos contribuem com a inclusão a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem, usados para divulgar junto aos educadores características específicas dos alunos, advindas da deficiência, de forma que não se constituam em obstáculos para o

processo ensino-aprendizagem e, sim, em busca de um olhar sobre a criança, capaz de captar suas potencialidades de desenvolvimento. Dessa forma, pode ser resgatada a crença na capacidade de aprender dessas crianças, bem como na capacidade de o professor da sala regular ensiná-las, e, assim, abrem-se as possibilidades de se construírem maneiras de promover a aprendizagem e o desenvolvimento desse grupo de alunos.

### 2.3. Mediação de conflitos

Nos casos em que o psicólogo é chamado pela escola para ajudar na resolução de conflitos, sua ação tem se voltado para a escuta das partes envolvidas, a fim de compreender suas posições e, com o esclarecimento de mal-entendidos, abrir caminhos de comunicação entre elas. Dessa forma, o psicólogo busca promover um melhor relacionamento entre os envolvidos no conflito e facilitar a construção de vínculos:

*E aí eu fui até lá, conversei com a equipe gestora, com a orientadora, com a diretora, fui com as educadoras, com a criança, perguntei um pouquinho sobre ele, ele era realmente agitado, fazia manha, malcriação, mais ou menos assim, e conversei com os pais também, foi quando eles me contaram essa situação que eles estavam vivendo [a perda recente do outro filho]. **Essas conversas que a gente tem com a família na maioria das vezes a equipe participa, a gente vai embora e a equipe vai ficar, né? Vai continuar lidando com a família, com os parentes. E assim, a gente fez diversos encontros. De alguma maneira, eu tentei mediar esse conflito que estava acontecendo. Então assim, a maneira que a gente leva uma entrevista com os pais é diferente da maneira que a equipe da escola leva. Então você vai se usando como modelo, vai facilitando a construção de um vínculo, as perguntas, você usa, né, o tom de voz, as palavras.** (psicóloga 11)*

Num conflito entre a escola e a mãe do aluno, a psicóloga ouviu as diferentes versões da história enunciadas por todos os envolvidos: a criança, a orientadora, a professora, os pais. Durante os encontros com os pais, buscou garantir a participação da equipe escolar, para que o vínculo não se estabelecesse apenas com ela, cuja presença é breve na escola, mas com aqueles que convivem permanentemente com o aluno e a família. Então, procurou compartilhar com cada parte do conflito o que o outro estava fazendo, esclareceu as intenções de cada um, orientou a mãe e as educadoras a tomarem ações que as aproximassem, até que ambas as partes pudessem se ver como parceiras. Com esse trabalho, família e escola

puderam compreender uma a outra, as relações entre elas melhoraram e ambas conseguiram estabelecer um vínculo em prol da escolarização do aluno.

Nem sempre a intervenção do psicólogo é bem aceita pela escola e acaba por não conseguir restabelecer o diálogo entre os envolvidos. Em alguns casos, a escuta de todos pode ser interpretada, por uma das partes, como dar razão ao outro lado. Em um conflito entre escola e alunos de oitavo e nono ano, por exemplo, o psicólogo pôde identificar que os alunos se sentiam incomodados com práticas escolares, como a limitação do espaço ao qual eles podiam ter acesso na escola, as faltas frequentes de professores e a incompreensão dos educadores de que os atrasos de boa parte dos alunos ocorriam porque muitos estudantes trabalham e têm de se deslocar por grandes distâncias para chegar à escola após o expediente. O psicólogo levantou como possíveis encaminhamentos para o conflito propostas como criação de grêmios estudantis, projetos para propiciar espaços de escuta e reflexão com os educadores em encontros e capacitações, e um projeto permanente para a mediação de conflitos na escola. No entanto, a escola não gostou da intervenção do psicólogo e acabou recorrendo a outro tipo de encaminhamento para “solucionar” a questão: uma alteração na legislação do município reduziu a idade mínima de ingresso na EJA e, com isso, ao final do ano, uma parte dos alunos considerados problemáticos puderam ser transferidos para a EJA de suas regiões de origem, enquanto a outra parte foi aprovada e transferida para o Ensino Médio, da rede estadual. Ao recorrer à exclusão dos alunos que incomodam como solução do conflito, mesmo que por meios legais, a escola mostra uma postura fechada, de ausência de escuta e disponibilidade para mudanças, sem considerar que os alunos também são parte integrante da instituição.

Esse episódio evidencia que, em muitos casos envolvendo alunos, a tendência dominante é a de não ouvi-los, ou então de realizar uma escuta desqualificadora dos motivos de suas ações, sentimentos e pensamentos, em decorrência das relações hierarquizadas entre adultos e crianças/adolescentes, existentes na sociedade e reproduzidas na escola. A crença de que as crianças não são capazes de dar informações e opiniões sobre assuntos que lhes dizem respeito justifica práticas que recorrem aos adultos para emitir a palavra final sobre elas, seja por meio daqueles que mais convivem com a criança, seja por meio de procedimentos como observações e aplicação de testes ou outras estratégias, todas elas realizadas e interpretadas pela perspectiva dos adultos (CRUZ, 2004; 2010). Na área da Psicologia Escolar e

Educacional<sup>41</sup>, há trabalhos que, ao partirem do pressuposto de que crianças e adolescentes têm competência para distinguir suas percepções e sentimentos, ressaltam a importância de compreender o que eles têm a dizer sobre sua experiência escolar. Esses trabalhos reconhecem que a escuta de crianças, longe de ser uma concessão feita pelos adultos, é um direito delas<sup>42</sup>, e pode ajudar os adultos a tomarem decisões mais relevantes e apropriadas sobre um contexto que as afeta diretamente. A intervenção acima relatada mostra a chegada dessas concepções à atuação profissional dos psicólogos e também a necessidade de reforçar este posicionamento na Educação.

Em situações de conflito entre alunos, o psicólogo faz acompanhamento com a professora e a coordenadora, assistindo-as nas alternativas que empregam para lidar com a circunstância. Por exemplo, no caso de um aluno em conflito constante com sua classe, psicólogo e equipe da escola concluíram que a briga não dava sinais de que se resolveria se tudo continuasse da maneira como estava. Então, embora tivessem receio de que ele se sentiria deslocado em uma turma de alunos menores, por ele ser um menino grandão, resolveram apostar em sua transferência para essa classe. No fim, a postura desafiadora desse aluno mudou, até pela diferença de tamanho entre ele e os novos colegas: por sentir-se maior, passou a ajudá-los e se tornou mais colaborativo e participativo em sala de aula.

Dessa forma, é possível identificar que o psicólogo pode atuar como um terceiro em conflitos nos quais a escola é uma das partes envolvidas. Por se situar fora do conflito, sua atuação pode ajudar a restabelecer a comunicação entre os envolvidos, esclarecer interpretações equivocadas que acabam aumentando o atrito e orientar as partes de forma que recuperem a confiança uma na outra. Todas essas ações visam fortalecer os laços entre educadores, alunos e pais, imprescindíveis para o bom andamento do processo educativo. Nos casos em que a escola também está fora do conflito e age como mediadora, o psicólogo entra em seu auxílio para compreender as diferenças de posicionamento entre as partes em litígio e, a partir de características do aluno e das relações que ele estabelece com os colegas e educadores, ajudar a pensar em alternativas para solucionar o problema.

---

<sup>41</sup> Muitos desses trabalhos podem ser conhecidos na coletânea de SOUZA, M. P. R. Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.

<sup>42</sup> O artigo 12º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, afirma que a criança tem o direito de exprimir livremente sua opinião sobre as questões que a afetam e de ver essa opinião tomada em consideração.

## 2.4. Atendimento institucional

Conforme mencionado, foi relatada apenas uma experiência de trabalho que tinha como objetivo obter uma avaliação da unidade escolar, a partir de uma solicitação de emergência da Secretaria de Educação, devido aos baixos índices obtidos pela escola no IDEB. Esperava-se que o grupo de psicólogos produzisse uma análise que indicasse os fatores produtores desses baixos índices e servisse de base na formulação de ações para reverter o quadro atual.

Logo de início, houve divergências entre o que a escola e os psicólogos pensavam sobre como a intervenção deveria ser realizada e o que a Secretaria de Educação solicitava. A escola identificava os sextos anos como a turma que necessitava de maior atenção, pois era a série onde se concentravam os alunos mais “indisciplinados” e os professores mais tradicionais em suas práticas pedagógicas. A equipe de psicólogos entendia que o mais proveitoso e de maior impacto sobre o cotidiano escolar seria corresponder à demanda da escola e trabalhar junto a esse público. No entanto, a Secretaria de Educação delimitou a intervenção ao oitavo ano, segmento que seria alvo da próxima avaliação do IDEB. Cabe observar aqui que a turma escolhida pela Secretaria não correspondia àquela avaliada nos exames que resultaram no baixo índice do IDEB. Assim, é possível perceber um desencontro entre os objetivos almejados pela Secretaria – mais voltados para o aumento dos índices oficiais – e os pretendidos pelos psicólogos – interessados em promover melhorias no cotidiano da escola de maneira mais ampla, a partir do que os educadores sentiam como necessidade.

Dessa forma, havia diferentes entendimentos quanto à proposta de trabalho: a Secretaria de Educação tinha a expectativa de que os psicólogos identificassem formas de aumentar o índice do IDEB por meio de um trabalho com o público que seria avaliado. Os psicólogos, por sua vez, embora quisessem atender a demanda da escola, tiveram de seguir a orientação da Secretaria. No entanto, realizaram uma intervenção que não seguia exatamente a solicitação de procurar meios para aumentar as notas nas provas padronizadas ou agir diretamente sobre as taxas de evasão e aprovação das turmas escolhidas como alvo. Em vez disso, procuraram fazer a escuta dos diferentes grupos da escola, como pais, alunos e professores, e entender o que cada um identificava como problema, organizando uma intervenção mais próxima de propostas de investigação sobre como as dificuldades de

escolarização estavam sendo produzidas dentro da lógica educacional (MACHADO, 2002; ASBAHR; LOPES, 2006). Assim, os psicólogos parecem tentar conciliar os interesses da escola e da Secretaria de Educação, e acabam não conseguindo concretizar o plano desta última de impactar diretamente a nota no IDEB, conforme veremos a seguir.

A equipe de psicólogos empreendeu a fase inicial do trabalho, que corresponderia a um diagnóstico da escola, com o objetivo de conhecer quem são os grupos com os quais a intervenção seria feita, ou seja, professores, alunos e pais do oitavo ano, e verificar o que pensam sobre a Educação e sobre seu papel no processo educativo e como tais grupos se relacionam entre si. Nessa etapa, a equipe empreendeu sucessivos encontros com grupos de professores, alunos e pais ou outros responsáveis, nos quais adotou diferentes procedimentos e abordou temáticas de acordo com o grupo trabalhado:

*No encontro com os alunos foram desenvolvidas dinâmicas buscando trabalhar a relação deles com o ambiente escolar e com o processo de ensino aprendizagem, através de temas como a construção do futuro profissional, indisciplina em sala de aula, capacidade de se colocar no lugar do outro, estratégias do professor para despertar o interesse do aluno pela aula.*

*Por sua vez, nos encontros com os pais dos alunos, ocorreu uma baixa participação. Porém os pais que se fizeram presentes aos encontros procuraram, através das atividades e discussões propostas, se aproximar da realidade vivida por seus filhos na escola em seu processo educacional.*

*Durante o andamento dos grupos com professores, encontramos algumas dificuldades. A principal delas foi o fato de os professores permanecerem na queixa. O trabalho neste caso foi direcionado para implicação dos docentes como corresponsáveis das situações problemáticas presentes na escola fazendo com que olhassem para si como possíveis agentes para as mudanças almejadas. (trecho de trabalho produzido pelos psicólogos)*

A seguir, foram realizados encontros com cada grupo para apresentar os resultados obtidos nas sessões anteriores, à exceção do grupo de pais, com o qual não foi possível encontrar uma data para a reunião. Os resultados foram expostos a professores e alunos por meio de eixos temáticos, organizados de acordo com o que apareceu nos encontros: foram tratados assuntos concernentes ao que a escola representa para os diferentes grupos, ao relacionamento entre eles, a como cada grupo se vê com relação à escola e a opiniões sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão escolar.

Porém, o que aconteceu em seguida foi que a intervenção teve de ser interrompida. Os psicólogos reconheciam que, para conseguir reverter esse trabalho em melhorias para o cotidiano da escola, a serem expressas futuramente pelos índices oficiais, seria necessário um

trabalho muito mais intenso junto àquela instituição, de duração prolongada, em que pudessem envolver mais as famílias e a equipe gestora. No entanto, isso seria inviável, pois eles não dispunham de tempo, devido à necessidade de conciliar essa atividade com o assessoramento a outras unidades escolares do município.

Os psicólogos que realizaram essa intervenção consideram que, apesar de o trabalho ter promovido a circulação de discursos entre os diversos participantes do cotidiano escolar, ajudou muito pouco a instituição a diminuir seus problemas e conflitos internos. Para que isso pudesse acontecer, pensam que seria importante poderem dispor de mais tempo, reservado exclusivamente a trabalhar com aquela unidade escolar. Além disso, entendem que a delimitação do público-alvo também contribuiu para a pouca efetividade da intervenção, pois significava desconsiderar as necessidades da escola, alvo final de todas as ações.

O término do trabalho após a fase inicial fez com que as atividades realizadas perdessem o sentido, pois nenhuma ação efetiva foi tomada após a avaliação da instituição. A duplicidade de objetivos também dificultou a concretização de propostas que contemplem, ao mesmo tempo, escola, psicólogos e Secretaria de Educação, o que mostra a importância de, desde o princípio, tornar claros e convergentes os objetivos da intervenção entre os três participantes. Além disso, corre-se o risco de que não haja nenhuma continuidade para o trabalho, em momento posterior, sob o pretexto de que algo já foi feito, mesmo que se tenha ficado muito distante dos objetivos iniciais para o qual o projeto foi pensado.

É possível inferir a partir do relato dos psicólogos que eles consideram esse tipo de intervenção mais promissora do que os atendimentos pontuais nas escolas. Porém, há uma impossibilidade em realizar esse trabalho com maior frequência pela atual organização do serviço. Para que conseguissem atuar mais vezes dessa forma, sentem que seria preciso uma abertura da Secretaria de Educação para liberá-los de suas outras atividades de assessoramento, o que remete à necessidade de negociação com os gestores públicos, para divulgar a importância do trabalho realizado e de dar continuidade a ele. Essa experiência mostra algumas das dificuldades para se implantar propostas que requerem maior tempo de planejamento, análise e implantação e, assim, ajuda a entender a predileção que acaba ocorrendo por atendimentos mais aligeirados e pontuais às unidades de ensino, fato que incomoda muito os psicólogos.

Esse tipo de atuação do psicólogo parece bastante promissor, por destacar o nível institucional da escola, conforme descrito em práticas retratadas pela literatura da área de

Psicologia Escolar (CUNHA, 1997; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005, 2010; MALUF, 1994) e orientado por documentos sobre atribuições do psicólogo no contexto escolar (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO, s.d.). Num trabalho de análise como o exposto acima, foi possível partir da escuta dos grupos que compõem a instituição para obter um olhar geral sobre a escola e buscar os determinantes do fracasso escolar naquela unidade escolar. Trabalhos dessa natureza abrem a possibilidade de se chegar a intervenções que incidam exatamente sobre os determinantes identificados, devidamente contextualizados pelo percurso histórico e social de cada escola e da comunidade que é atendida por ela e também a constrói. As considerações feitas pelos psicólogos demonstram uma proposta de diálogo constante com os grupos da escola, com a pretensão de engajá-los na construção coletiva do enfrentamento das dificuldades escolares, entendidas como dificuldades da comunidade escolar e não de alunos individualmente.

Verificamos que, para conseguir concretizar essa proposta, alguns ajustes ainda precisariam ser feitos. As falas dos psicólogos permitem depreender que, para que esse tipo de intervenção pudesse ser realizado com mais frequência, seria necessário que houvesse mais psicólogos na equipe, ou menos escolas para cada psicólogo, de forma que fosse possível realizar um acompanhamento prolongado e pormenorizado de cada unidade escolar. Seria necessário realizar alterações também na organização do trabalho da equipe de psicólogos, com a substituição de intervenções pontuais em várias escolas por um projeto de intervenção mais trabalhoso em uma única escola, que contasse com etapas como diagnóstico inicial, planejamento, implantação e avaliação. Esse tipo de trabalho se relaciona a propostas de consultoria escolar (SILVA, 2009), com o diferencial de que, além de se tratar de um vínculo permanente, e não temporário, com várias escolas, seria possível ampliar a análise de cada escola para uma análise de toda a rede municipal de ensino.

Essa intervenção se aproxima um pouco mais do que Martínez (2010) entende por uma atuação que focaliza a dimensão psicossocial da escola. Ao analisar formas tradicionais e emergentes de atuação do psicólogo escolar, a autora aponta que as formas tradicionais têm focado mais a dimensão psicoeducativa da escola, por serem definidas, em grande parte, pelos problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, têm de ser enfrentados e resolvidos no cotidiano escolar. Dessa forma, o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta a esses problemas imediatos. Quanto às formas emergentes, elas estão associadas a uma concepção mais abrangente do psicólogo na instituição escolar,

voltada também para a dimensão psicossocial, que abrange aspectos organizacionais da escola como instituição. O diagnóstico e análise das necessidades institucionais corresponderiam a esse tipo de atuação e possibilitariam aprimorar o funcionamento organizacional, por meio de ações

direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho, entre tantas outras ações (MARTÍNEZ, 2010, p.48).

A autora ressalta ainda que dificilmente esse tipo de trabalho surge como demanda explícita para o psicólogo, por se tratar de uma forma emergente e, portanto, pouco reconhecida de sua atuação. Pode-se dizer, então, que na Secretaria de Educação ainda não há uma visão do psicólogo profissional que atue na dimensão institucional e, portanto, esse tipo de trabalho não aparece como política pública, o que é uma pena, por ser uma ação com possibilidade de gerar mudanças substanciais a longo prazo. Assim, se o psicólogo percebe a importância de atuar junto ao nível organizacional da instituição escolar, torna-se necessário que parta dele a iniciativa de promover maiores oportunidades de realização desse tipo de trabalho, bem como divulgar sua contribuição nessa seara junto às escolas e a seus superiores imediatos na Secretaria de Educação.

## 2.5. Projetos

Outro tipo de intervenção realizada consiste em projetos, desenvolvidos a partir da identificação de demandas, conforme os psicólogos conhecem o cotidiano das escolas e travam contato com as problemáticas que o atravessam.

Parte dos projetos vem de iniciativas individuais, quando o psicólogo identifica uma necessidade de determinada escola onde atua e elabora uma proposta de trabalho a ser aplicada naquela unidade. Outra parte surge como fruto de elaboração coletiva da equipe de psicólogos e são implementados em um grupo de escolas, ou até mesmo em todas as escolas da rede de ensino que atendem o público-alvo para o qual o projeto foi formulado. Em alguns casos, projetos inicialmente implantados em uma unidade escolar servem de pilotos para outros que venham a abranger um número maior de escolas. Esse tipo de projeto, cujo âmbito

de atendimento é mais ampliado, resultou da tentativa dos profissionais da equipe realizarem um trabalho conjunto:

*a gente começou a reestruturar o trabalho para fazer esse trabalho mais conjunto da Psicologia. Não ficar cada qual... ah, eu respondo pela escola x, y, e pronto, acabou, você responde pela w, z, e a gente vai se falando quando der. Então a gente tentou unir mais o grupo de Psicologia para fazer esse trabalho mais integrado. (...) É... mudar o foco, sair desse trabalho muito individualista dentro da escola. Não que o grupo não fosse unido, porque a gente tinha discussões de caso, já tinha tudo isso, mas não tinha muito esse trabalho de grupo: vai dois, três para a mesma escola fazer um trabalho de grupo, vai dois, três para outra (...). E aí, no ano passado a gente começou a estruturar isso. Então vamos fazer um trabalho de sexualidade? Tá, vamos lá. Então hoje vai quatro na escola x, amanhã vai quatro na escola y... (psicóloga 07)*

A duração dos projetos é variada: eles podem contar apenas com alguns encontros pré-acordados junto à equipe da escola; ou até serem prolongados por todo o ano letivo, quando abarcam todas as escolas que apresentam as turmas para o qual foi concebido; havendo ainda a possibilidade de serem reformulados para abranger um público maior e, com isso, continuarem por mais tempo:

*Durou o ano todo. Porque a gente pega todas as escolas, né? (...) O de sexualidade é com oitavos e nonos anos, todas as escolas que têm oitavos e nonos anos. Mas tem escola que tem três, quatro, cinco salas; tem escola que tem (...) nove salas de nono ano, (...) é muita sala para a gente trabalhar. Então é um projeto que durou o ano inteiro. (...) A gente está reestruturando esse projeto para ver se a gente estende para os menores, para quinto e sexto ano. (psicóloga 07)*

Os eixos de trabalho desses projetos abarcam, em grande parte, questões transversais ao currículo escolar, como sexualidade, relacionamentos interpessoais, comportamento e desenvolvimento humano, formação para a cidadania. Há projetos também voltados para aspectos educacionais e pedagógicos do trabalho dos professores, gestores e funcionários da escola, com ênfase na reflexão sobre as práticas educativas e questões do cotidiano escolar. Outro tipo de projetos é direcionado aos pais, geralmente voltado para orientações relacionadas ao comportamento de seus filhos. A seguir, descreveremos alguns dos projetos mencionados pelos psicólogos, de acordo com o público-alvo que pretendem atingir.

### *Projetos com alunos*

Um grupo de projetos se refere a trabalhos realizados com os alunos das escolas. Um desses projetos buscava abordar o tema da sexualidade com alunos de oitavos e nonos anos e tinha como objetivo passar por tópicos como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, conhecimento do próprio corpo, informações do campo médico, sem restringir-se ao ato sexual. A necessidade deste projeto foi levantada junto às escolas ao considerar a curiosidade do adolescente quanto a esse tema.

*O projeto de sexualidade é uma demanda que veio do ensino fundamental, que as meninas que estão no ensino fundamental há mais tempo foram observando que era necessário. Até por questão de idade mesmo, adolescente entra nessa fase, quer conhecer. E não é um projeto só de sexualidade, entra DST/AIDS, entra a questão do corpo humano, de conhecer o próprio corpo, de qual médico que a menina pode procurar, qual médico que o menino... É uma instrução geral mesmo no quesito sexualidade, não só o ato sexual em si. Tudo o que envolve a sexualidade. (psicóloga 07)*

O projeto foi então se estendendo a outras séries do ensino fundamental. A iniciativa para o projeto em uma das escolas se deveu a um caso de prostituição infantil de duas alunas do quinto ano. Isso era assunto corrente na classe, uma turma de alunos multirrepetentes, formada por estudantes um pouco mais velhos, na faixa dos treze anos. O caso não foi entendido como problema individual das alunas nem encaminhado como tal: em vez de centrar sua intervenção nas garotas prostituídas, a psicóloga encarou-o como uma situação vivida por toda a turma. Dessa forma, a partir de conversas com a professora, surgiu a ideia de fazerem encontros com a turma para discutir temas relacionados à sexualidade. Após o início dos encontros, as meninas em questão saíram da escola, mas o projeto continuou mesmo assim.

Nesse projeto, os encontros tomam formatos variados e neles podem ser utilizados filmes, jogos e rodas de conversa, sempre com a participação da professora da turma. A necessidade de adequar as atividades aos estudantes levou à impossibilidade de empregar textos nos encontros, pois, por ainda não terem desenvolvido fluência na leitura, acabam não aproveitando esse tipo de atividade. Durante a roda de discussão que presenciamos, a psicóloga conduziu a conversa, introduzindo o assunto, estimulando a participação dos alunos e dando espaço para a professora se colocar também. A psicóloga fez esclarecimentos, desmentiu informações do senso comum, incentivou que os alunos falassem suas dúvidas e

curiosidades e também colocou limites quando os alunos exageravam na curiosidade e expunham a intimidade de outras pessoas, além de fazer colocações diante de comentários da professora que revelam seu despreparo para tratar desse assunto de forma educativa e não moralista. Assim, a psicóloga enfatizou para os alunos que eles não precisam deixar de se relacionar com garotas que “ficam” com outros meninos, e sim que é importante que se protejam, que só façam aquilo que se sentirem preparados para fazer, que não façam nada sobre pressão de outras pessoas, e que não precisam falar da intimidade dos outros, pois intimidade pertence a cada um.

Dessa forma, além das tradicionais contribuições, como fornecer informação sobre a sexualidade humana, os sentimentos afetivos nela envolvidos e os cuidados que devem ser considerados nesse tema, a atuação do psicólogo escolar no campo da sexualidade também colabora para o desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores de um comportamento sexual responsável e positivamente significativo para os envolvidos (MARTÍNEZ, 2010). Além disso, outras mudanças podem ser promovidas por meio desse tipo de projetos, como, por exemplo, possibilitar uma maior aproximação entre professores e alunos, na medida em que os grupos permitem à professora conhecer como os alunos pensam e o que vivem fora da escola, e o choque inicial entre as diferentes posições pode dar lugar a um diálogo, mediado pelo psicólogo. Assim, projetos como esse podem também participar da construção de uma escola menos fechada em si mesma e mais próxima à sua comunidade, compromissada em formar seus alunos não só do ponto de vista acadêmico, mas também do da cidadania.

Conforme exposto acima, alguns projetos são iniciados por um ou uma parte dos psicólogos em uma unidade escolar e, conforme se percebe a pertinência de ampliar o projeto para mais escolas, os psicólogos se articulam e fazem reformulações de forma a atender as particularidades de cada local. Assim, um desses projetos foi aproveitado para fazer parte do Programa Saúde na Escola, do Governo Federal, realizado em parceria com a Secretaria de Saúde, e a pretensão da equipe de psicólogos era a de que passasse a atender todos os anos do ensino fundamental, em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino.

A atuação dos psicólogos em orientação sexual se deu a partir da constatação de que o tema não tem sido trabalhado efetivamente na escola. Dessa maneira, os psicólogos identificaram uma demanda de toda a rede de ensino e elaboraram um projeto para suprir essa necessidade. Considerando que a orientação sexual faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, é tema que deve ser tratado na escola, pode-se pensar que os psicólogos

estão assumindo uma demanda que a escola não está dando conta. Compreende-se a pertinência desse tipo de trabalho ao campo da Psicologia por se tratar de uma das tradicionais áreas de atuação do psicólogo, profissional capacitado para atuar nessa área por sua formação; e importância da interlocução com educadores em relação ao tema, o que pôde ser atestado durante as observações realizadas na presente pesquisa. A participação dos educadores nas atividades de orientação sexual voltadas para os alunos pode significar o início desse trabalho, pela desconstrução do tabu existente sobre o tema, para que, desse modo, possa ser tratado com mais naturalidade e com enfoque educativo.

Outro projeto, elaborado como resposta a uma situação de conflito vivida entre alunos e educadores da escola, consistia na assistência aos alunos para a formação de um grêmio estudantil. Os psicólogos pensaram no grêmio como forma de fortalecer a voz dos estudantes na escola, uma organização que servisse como espaço de discussão e articulação entre eles, de reivindicação quando se sentissem prejudicados, de participação nas questões do cotidiano escolar e, assim, de apropriação do espaço da escola. O projeto era uma importante oportunidade de oferecer formação integral aos alunos, com o desenvolvimento do senso de cidadania, a partir da consciência de seus direitos e deveres e da possibilidade de participação direta nas questões que os afetam diretamente em seu dia a dia por meio do debate e da articulação política. No entanto, o projeto não foi implementado devido a problemas ocorridos anteriormente em outra escola do município: um vereador aproveitou que seu filho entrou para o grêmio e usou esse espaço para fazer campanha política dentro da escola. Os psicólogos tinham o intuito de oferecer um curso de formação para os estudantes, para ensinar como um grêmio funciona e evitar que esse tipo de coisa acontecesse. Mesmo assim, para evitar problemas, a Secretaria de Educação preferiu não arriscar e o projeto não saiu do papel.

Mais um projeto voltado para a melhoria das relações entre alunos e escola contou com a realização de encontros nos quais participaram alunos, psicólogo e orientadora. A turma do sexto ano era formada majoritariamente por alunos por volta dos quinze, dezesseis anos – ou seja, estudantes com muitos anos de retenção nas séries iniciais. A dificuldade de ensinar essa turma era sentida pelos educadores e levava-os a uma postura de descrença, de duvidar que era possível esses adolescentes aprenderem. O psicólogo, então, elaborou encontros nos quais procurava conhecer a relação que esses estudantes estabeleceram com a escola ao longo dos anos de escolaridade e, assim, entender o que aconteceu na história dessa classe para que aprender na escola tenha se tornado tão difícil. A participação da orientadora nos encontros

tinha o intuito de fazê-la tomar conhecimento da história de escolarização de seus alunos e, dessa maneira, entender que os entraves na aprendizagem não se deviam a questões individuais, mas às relações e práticas que aconteciam na escola.

Vários desses projetos envolvem a entrada dos psicólogos em sala de aula. Isso favorece sua aproximação com a situação vivida diariamente pelos professores, ao tomarem contato com as dificuldades que estes enfrentam na condução de uma turma e com o fato de que os alunos realmente pouco desenvolveram as habilidades de leitura e escrita ao longo de sua escolarização. Vivenciar experiências que fazem parte do dia a dia docente permite aos psicólogos entender que muitas atitudes apresentadas pelos professores não são decorrentes de incompetência ou má vontade, mas são fruto de situações reais bastante complexas frente às quais o professor se sente impotente para revertê-las sozinho e, por isso, torna-se compreensível que ele fique desanimado em tentar. Com isso, a postura do psicólogo pode se modificar em sua intervenção com os professores durante conversas e atividades que realiza na escola, pois, em vez de ocupar o tradicional lugar de apontar as falhas e a incompetência do professor, o psicólogo pode contar ao professor que reconhece o quão difícil é seu trabalho, mostrar-se solidário com suas dificuldades reais e pensar em estratégias para apoiá-lo a partir de uma visão mais aproximada do contexto da sala de aula.

### *Projetos com educadores*

Boa parte dos projetos com educadores são formulados a partir da identificação da necessidade de capacitar determinados segmentos, principalmente aqueles que não têm formação específica na área de Educação, como berçaristas, monitores da Educação Especial e inspetores de alunos. Esses funcionários, geralmente de formação em nível médio, não cumprem funções propriamente pedagógicas, mas, por estarem em contato constante com os alunos, também podem ter uma ação educativa durante essa interação.

Um inspetor de alunos, por exemplo, pode fazer uma intervenção para apartar a briga de dois alunos de forma a orientá-los e fazê-los pensar na forma como estão lidando com uma desavença e nas consequências de suas ações. Agindo dessa maneira, o inspetor pode dar suporte às orientadoras de ensino, sobrecarregadas em suas atividades diárias. Porém, muitas vezes falta preparo técnico que o capacite a fazer isso. Outro exemplo são berçaristas e

monitores da Educação Especial, que desconhecem os estágios de desenvolvimento humano do ponto de vista científico e, com isso, acabam sem saber o que é esperado de uma criança ou maneiras de estimulá-la de acordo com a sua idade ou sua deficiência. Ao perceberem o pouco conhecimento técnico e científico desses funcionários, que passam bastante tempo com os estudantes, os psicólogos oferecem capacitação a eles, com o objetivo de transmitir conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, apresentar maneiras de lidar com os alunos e ressaltar o papel educativo que eles desempenham na escola.

Há também estagiários de Psicologia e Pedagogia nas escolas, cumprindo formação da graduação, na área de Educação Especial, ou até ocupando funções vagas na rede municipal de ensino, como de auxiliar na Educação Infantil. Para esse público, os psicólogos oferecem supervisão semanal de estágio, na qual ajudam a pensar as atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas. Nesse caso, os psicólogos contribuem para a formação de profissionais atuantes na área de Educação por meio do planejamento e acompanhamento da realização de atividades práticas.

Projetos com orientadores geralmente tomam forma de grupos de periodicidade regular com profissionais de várias escolas, nos quais são abordados temas como indisciplina, afetividade e medicalização da educação. No contato diário com a coordenação de várias escolas, psicólogos constatam que grande parte das queixas direcionadas aos alunos gira em torno desses temas. Os encontros, assim, representam uma estratégia de trabalho mais abrangente, por envolver várias unidades escolares de uma só vez no tratamento de questões comuns a todas. O método adotado nos encontros volta-se para a reflexão sobre esses assuntos, apoiada na leitura de textos informativos e acadêmicos, seguida de discussão coletiva, coordenada pelo psicólogo, na qual são discutidas as informações contidas nos textos e suas implicações para o cotidiano da escola. Por exemplo, no caso da medicalização da área educacional, o impacto que a leitura dos textos e a discussão teve sobre as orientadoras levou-as a encarar com mais cautela os diagnósticos sobre transtornos que supostamente têm relação direta com as chamadas “dificuldades de aprendizagem” e a desconfiarem do excesso de medicamentos administrados a uma quantidade crescente de crianças, bem como questionarem a real necessidade desses remédios em tantos casos diagnosticados, ao conhecerem os fortes efeitos colaterais que causam nas crianças. A informação e o debate podem influenciar as práticas educativas quando as orientadoras passam a questionar a existência dos transtornos, refletir sobre explicações automáticas que relacionam as

dificuldades de aprender na escola com doenças das crianças e buscar outras formas de enfrentar essas dificuldades que não o encaminhamento para avaliação neurológica, tratamento medicamentoso e psicoterapêutico.

O trabalho com professores é realizado com a participação do psicólogo em reuniões pedagógicas. Embora esse espaço seja de fundamental importância para organizar e implantar a proposta pedagógica da escola, ele pode ser encarado como perda de tempo pelos professores, quando não consegue ser aproveitado pelos professores para cumprir com o objetivo para o qual foi proposto. Ao perceber isso, o psicólogo busca potencializar o horário das reuniões, com o intuito de que os professores se apropriem desse espaço e passem a aproveitá-lo como lugar privilegiado para a reflexão conjunta sobre suas práticas. Torna-se possível, assim, resgatar a proposta inicial das reuniões pedagógicas e fazer valer a conquista que a garantia desse horário representou para a categoria dos professores. Com esse tipo de trabalho, o psicólogo pode ajudar a escola na formação de equipes de trabalho, de forma a modificar uma queixa recorrente dos professores de sentirem-se sozinhos na função docente, ao incentivar a equipe da escola a avançar em direção à construção coletiva do trabalho pedagógico.

### *Projetos com pais*

Os grupos de pais surgem como resposta às queixas quanto a problemas relacionados ao comportamento infantil, especialmente com crianças de creches e escolas de Educação Infantil. Diante da necessidade de tratar reiteradamente de assuntos como limites e regras com cada pai e mãe, formam-se grupos para passar as mesmas orientações gerais a todos:

*E o projeto de pais, que foi desenvolvido por outros dois psicólogos na escola piloto, foi para trabalhar um pouco essa questão da indisciplina. Porque na Educação Infantil a gente tem muita queixa de birra, de falta de limite, de falta de regra, aí você chama pai, você orienta, não resolve, aí você chama pai de novo, fica muito nesse trabalho de patinar e não sair do lugar. Então vamos envolver um grupo grande, que todos precisam da mesma orientação, a gente faz uma orientação geral para esse grupo. (psicóloga 07)*

As orientações psicológicas aos pais servem como ações de aconselhamento em função das necessidades específicas do filho/educando, com o objetivo de proporcionar seu

desenvolvimento integral (MARTÍNEZ, 2010). Esse tipo de orientação também é oferecido durante os atendimentos de casos de alunos com queixas escolares. A diferença, no caso dos projetos, é que a recorrência de determinadas queixas permite entender que se tratam de demandas coletivas, e não individuais – por exemplo, no caso da birra e falta de limites, pode-se perceber que não são questões da educação de uma ou outra família, mas correspondem a questões contemporâneas sobre a Educação em nossa sociedade. Dessa forma, a atuação com grupos proporciona uma resposta mais à altura da problemática identificada, ao se considerar que isso faz parte da educação das famílias de forma geral e, conseqüentemente, aparecerá na história de muitos alunos.

Em boa parte das vezes, os psicólogos identificam os temas a trabalhar nos encontros. Os pais também ajudam a levantar temas a serem discutidos e, geralmente, pedem para conversar sobre os mesmos assuntos que as escolas apontam como queixas de comportamento de seus filhos: as famosas “birra” e “manha”. Outras situações associadas a questões afetivo-emocionais do relacionamento familiar também aparecem, embora em frequência bem menor, como pedidos de ajuda dos pais, por não saberem como lidar com elas:

*era um grupo de 8 a 10 pais, formado a partir de demandas deles, a maioria composta pelas “reclamações de sempre”, como birra, por exemplo. Havia só uma demanda que destoava: uma criança que rejeitava o pai, queixa trazida pela mãe. (trecho de diário de campo)*

Durante os encontros, os psicólogos buscam contextualizar as situações nas quais as crianças apresentam os comportamentos alvos de queixas, para que os pais possam perceber como participam delas. Analisam ações dos pais que estimulam os comportamentos indesejados dos filhos e, assim, apontam no interior da discussão o papel dos exemplos dos adultos na formação do comportamento das crianças. Para iniciar a discussão, lançam mão de recursos como, por exemplo, vídeos que mostram como os comportamentos dos adultos servem de modelo para as crianças.

Os psicólogos têm a preocupação de não focar apenas aspectos negativos dos pais, então incentivam os que conseguem inibir a ocorrência de tais comportamentos de seus filhos a contarem aos demais como fazem. Promovem, assim, a troca de experiências entre eles, além de retirarem-se do lugar de detentores exclusivos do conhecimento sobre as crianças.

Há também grupos formados por pais de alunos com deficiência, atendidos no centro de atendimento especializado, com o objetivo de informar a respeito dos distúrbios de

desenvolvimento de seus filhos e dar algumas orientações sobre como lidar em casa com os comportamentos que eles apresentam.

Segundo Martínez (2010), a orientação de pais consiste numa prática reconhecida do psicólogo frente a demandas escolares. A autora distingue que, tradicionalmente, esse trabalho tem tomado feições interventivas, com vistas a superar problemas concretos, porém tem começado também a assumir objetivos associados a um caráter preventivo e promocional de bem-estar emocional e de desenvolvimento de recursos psicológicos em correspondência com uma educação integral. Isso pôde ser verificado nas práticas de orientação a pais realizadas pelos psicólogos participantes desta pesquisa, pois é realizado o aconselhamento de pais como parte integrante das atividades de atendimento a casos individuais de alunos com queixas escolares e, além disso, as mesmas queixas podem originar encaminhamentos grupais, por serem encaradas como demandas do coletivo. Assim, ao se ampliar o público-alvo da atividade para o coletivo de pais da instituição, acabam sendo realizadas ações mais próximas de uma educação integral, que engloba a saúde, o bem-estar e o aprendizado das crianças.

A partir das características acima descritas sobre as práticas dos psicólogos no formato de projetos, é possível verificar que elas abrangem um público bastante variado. Dessa forma, os projetos são atividades originadas de uma abordagem da escola como instituição, atenta para as necessidades de todos os grupos que a compõem. Aspecto relevante desse tipo de trabalho é que casos pontuais deixam de ser encarados como questões individuais para serem tratados como demandas coletivas, e isto representa um ponto de partida para encaminhamentos de queixas escolares junto aos componentes da instituição. Os projetos também começam a convergir com o caráter mais preventivo que os psicólogos pretendem imprimir à sua atuação na escola, ao deixarem de corresponder à resolução de problemas concretos e passarem a ser definidos por questões prioritárias ao processo educativo mais amplo. Além disso, representam iniciativas para fortalecer o trabalho em equipe dos próprios psicólogos, o que resulta em conhecimento mais aprofundado sobre a rede de ensino e permite iniciar a elaboração de propostas que a abranjam em sua totalidade.

### 3. Atuação multidisciplinar/ multiprofissional

A atuação em conjunto entre profissionais de variadas áreas se dá nas duas equipes sob diferentes configurações. Conforme mencionado, uma das equipes é multiprofissional e a outra é uniprofissional, composta apenas por psicólogos, mas esta também realiza parcerias com profissionais de diversas especialidades, pertencentes a outras equipes e instâncias da Secretaria.

A associação mais citada na presente pesquisa foi entre psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicopedagogos, atuando juntos no acompanhamento de alunos que apresentam queixas escolares, principalmente em atividades de diagnóstico, conforme exposto no item 2.3 deste capítulo. Na equipe multiprofissional, há ainda um oftalmologista, porém sua atuação ocorre em separado: recebe encaminhamentos de alunos para a realização de exames oftalmológicos em consultório médico. Há articulação entre profissionais de diferentes especialidades também na elaboração e implementação de projetos. Igualmente, foram referidas, neste trabalho, parcerias com profissionais externos à Secretaria que estejam realizando atendimento ao estudante, seja na rede pública ou suplementar de saúde, seja em centros de atendimento especializados dentro ou fora do município, bem como em atividades de lazer em ONGs, centros comunitários e projetos sociais.

Sobre a atuação multidisciplinar no interior da própria equipe ou da Secretaria, os profissionais avaliam muito positivamente a possibilidade de atuar na interface com diferentes especialidades. Alguns deles haviam tido a experiência anterior de trabalhar em equipes com profissionais de diferentes áreas, geralmente em clínicas particulares, e relataram que o trabalho multidisciplinar é sempre uma oportunidade de grande aprendizado, pois os múltiplos olhares se complementam e ampliam a compreensão do caso em questão, além de proporcionarem a possibilidade de refletir sobre a própria atuação:

*A nossa visão se amplia muito mais quando tem outra pessoa olhando ali o que está acontecendo, com você, podendo contribuir com o que ela tem de conhecimento, com as impressões que ela tem naquele momento sobre o que você está trabalhando e sobre a sua própria atuação também. Porque a gente pode discutir que visão que tem do caso e que visão... "nossa, eu agi assim, e aí, o que você achou? Foi legal, foi estranho? O que você sentiu do outro, o que o outro demonstrou quando eu apontei tal coisa? Ah, então a próxima vez que a gente voltar eu posso fazer isso". Amplia a nossa visão. (psicóloga 11)*

Foram relatadas mudanças com relação à organização do trabalho entre as diferentes especialidades. Em uma das equipes, cinco anos atrás, as visitas às escolas eram feitas em duplas ou trios, mesclando duas ou até três áreas de formação. Porém, o pequeno número de profissionais da equipe impossibilitava o acompanhamento constante das unidades escolares, o que resultava em intervenções pontuais. Com a ampliação da equipe, há dois anos, todos passaram a fazer o mesmo trabalho de assessoramento, de forma a haver um técnico de referência por escola, independente da especialidade. Atualmente, com o objetivo de aproveitar mais as especificidades de cada área em todas as escolas, foi decidido que o psicólogo assumiria a tarefa de ter maior contato com as unidades escolares, de forma a representar a porta de entrada das escolas para o serviço, e acionaria as demais especialidades quando necessário. Os profissionais que estão há mais tempo na equipe e participaram da organização anterior sentem que a possibilidade de atuarem conjuntamente proporcionava encontros ricos de reflexão e discussão sobre a prática, impossibilitada pela atual divisão de tarefas.

*Psicopedagoga: E quando eu entrei na equipe, cinco anos atrás, mais ou menos? A gente ia fazer visita nas escolas, fazer assessoria, em dupla, e ia normalmente uma psicopedagoga e o psicólogo. Então era perfeito. Tinha época que fazia até as três áreas juntas [psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia], não era? E aí um olhar realmente complementava o outro, porque quando a gente saía da unidade escolar, a gente vinha levantando essas questões: o quê que eu comi bola, o que eu poderia ter contribuído mais, aonde eu poderia ter intervindo... Então era muito legal, era muito rica essa troca, na volta, no carro, era muito legal, a gente vinha trocando...*

*Fonoaudióloga: A gente usava aquele tempo para discutir a intervenção na unidade.*

*Psicopedagoga: Era na volta, no carro, que a gente discutia essas intervenções. Era muito legal, tinha muito mais a contribuir. Hoje em dia, pela divisão do trabalho, não dá para ser feito dessa forma.*

No outro município, também referências são feitas a um período no qual a articulação com as assistentes sociais era maior, o que era possível por haver mais dessas profissionais na rede de Educação. Psicólogo e assistente social trabalhavam conjuntamente, conseguiam pensar sobre os casos e fazer intervenções juntos, em atendimentos individuais e em grupo e, assim, construía alternativas às intervenções tradicionais tanto em Psicologia quanto em Serviço Social. Com as exonerações de assistentes sociais, poucas restaram e, pelo elevado volume de trabalho, atualmente conseguem atuar apenas em questões pontuais, como visitas

domiciliares, encaminhamento para Conselho Tutelar e verificação de benefícios para as famílias.

Cabe observar que, se, por um lado, a interação entre diferentes profissionais perdeu espaço, por outro lado, houve ampliação significativa do quadro de pessoal das equipes, decorrente da entrada de psicólogos e psicopedagogos, o que permitiu uma presença maior dos profissionais no dia a dia das escolas. Assim, no caso dessas especialidades, intervenções rápidas para atender apenas a questões urgentes das escolas puderam ser substituídas por ações de duração mais longa, voltadas para as necessidades locais e derivadas do conhecimento mais aprofundado das questões cotidianas de cada unidade escolar.

A existência de profissionais de diversas áreas não garante necessariamente que as diretrizes para o trabalho, prescritas pela Secretaria de Educação, prevejam momentos de encontro entre eles. Na configuração presente, psicólogos e demais profissionais alegam que, mesmo em uma equipe multidisciplinar, a atuação é pensada em separado, e só atuam juntos quando criam esta situação. Ou seja, a atuação multidisciplinar não é decorrência natural da maneira como as equipes estão estruturadas, depende da iniciativa e do esforço de indivíduos ou partes do grupo:

*A gente não atua junto. A gente só atua junto quando a gente, digamos, cria essa situação, e aí vai depender da situação e do profissional. Então eu vou lá, falo com o Serviço Social, "olha, eu tenho tal caso de tais situações\* com a família", aí eu agendo, aí nós passamos\* juntos. Fora isso, não é pensada a atuação junto. Só é pensada em separado. (psicóloga 14)<sup>43</sup>*

Dessa forma, não está previsto que técnicos de diferentes áreas realizem juntos o planejamento das atividades a serem realizadas nas escolas, nem que atuem juntos durante a execução das intervenções. Cada área pensa separadamente sua atuação e, inclusive, acontece também de profissionais de uma mesma área pensarem e executarem o trabalho individualmente. Além disso, há poucos momentos de interlocução entre eles, pois as reuniões de equipe são bastante espaçadas entre si e são raros os momentos em que conseguem se encontrar na Secretaria de Educação:

*E eu vou sozinho, faço lá o assessoramento. E só vai ter uma reunião dessa daqui a duas semanas, então a gente mal se encontra. Tem mais de dez*

---

<sup>43</sup> Em algumas falas, há palavras que não puderam ser precisamente distinguidas por problemas na gravação do áudio, e, por esse motivo, estão identificadas por asterisco.

*técnicos nas escolas todos os dias e rolam poucos momentos para a gente poder conversar.* (psicólogo 13)

Como consequência, acabam sem saber o que o outro está fazendo, e o trabalho fica fragmentado:

*Mas como as ações também são muitas vezes não casadas, são ações fragmentadas, então às vezes é um caso que só a psicologia entrou em contato, porque a psicopedagogia está fazendo outro campo, a assistente social está fazendo outro, a fono está fazendo outro. Ou também, às vezes a fono pegou esse caso, não chegou na psico, a gente tem pouco a contribuir. Então os casos vêm de forma fragmentada.* (psicólogo 13)

Diante disso, os profissionais apontam a necessidade de haver uma articulação maior entre as especialidades, de forma a proporcionar uma atuação pensada e realizada conjuntamente pelo grupo de profissionais de todas as áreas, ainda que reconheçam a dificuldade de alcançar este formato no momento presente:

*Se [a atuação conjunta] pudesse acontecer mais, acho que seria mais rico, mas a gente não tem pernas também.* (psicóloga 11)

Os psicólogos reconhecem a importância de fazer um trabalho articulado com outras áreas e sentem falta de mais profissionais de outras especialidades na Educação. Como exemplos, citam assistente social, fonoaudiólogo, neuropediatra, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional – estes três últimos principalmente para o atendimento de crianças com deficiência. Uma queixa frequente é a existência de poucos profissionais para atender toda a rede, como apenas uma fonoaudióloga e duas assistentes sociais para todas as escolas, ou então uma fonoaudióloga da Saúde que recebe toda a demanda do município.

Mesmo afirmando a valorosa contribuição de diversas áreas, esses profissionais enfrentam algumas dificuldades para identificar em que situações devem interagir e qual o limite da atuação de cada profissional. Apontam para a necessidade de se construir diretrizes de atuação para cada área em um trabalho conjunto:

*Mas no trabalho, sinto que precisa ficar um pouco mais claro o papel de todas as especialidades, é algo que a gente vem construindo. Até que ponto o psicólogo atua, como ele atua, qual é o papel dele, da fono, do serviço social, da psicopedagogia. Eu não vejo algo muito claro agora, acho que a gente tem que ir batalhando para ficar cada vez mais claro. (...) qual é o*

*trabalho da fonoaudiologia, o que ela vai fazer? O que o psicólogo vai fazer? Vai mudando, assim, não está muito claro. (psicóloga 14)*

Ao mesmo tempo, alguns demonstram que não há como separar totalmente as demandas e atribuições para cada profissional, como relatam fonoaudióloga e psicopedagoga, ao contarem que também dão orientações esperadas da atuação de um psicólogo. As entrevistadas entendem que isso ocorre por haver troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais de diferentes áreas, aproveitados durante as atividades realizadas nas escolas. Para além disso, a fala das entrevistadas mostra que, apesar de a separação do conhecimento sobre o homem em diversas especialidades ser a marca delimitadora entre as profissões, a intervenção sempre se dá com a totalidade do humano, de modo a surgir a necessidade de transitar em outras áreas que não só a própria especialidade.

*Fonoaudióloga: Eu uso muito o que eu escuto deles, sempre, porque não é porque eu sou fono que eu não escuto sobre limites, comportamento, reclamações, dúvidas de família. Então, tudo o que eles vão falando, vai armazenando e de alguma forma eu acabo usando. Claro que tudo tem um limite, não vou passar além daquilo que eu posso.*

*Fonoaudióloga: Quando você entra na escola, você não vai só fazer o seu trabalho, né? Você fala "ah, vou ser só fono". Não é assim, você acaba meio que entrando em tudo, né?*

*Psicopedagoga: Sim, você faz orientação a pais, para professor, equipe gestora, e tem toda uma postura que você tem que ter...*

Mesmo assim, a tendência dominante é a de separar as tarefas de acordo com as especialidades. O trabalho fragmentado pode resultar na divisão de um mesmo caso em diversas partes, cada uma atribuída a um profissional, com poucos momentos de troca de informações entre eles sobre uma mesma criança, por exemplo. Isso gera uma situação estranha, se consideramos que os fenômenos que acontecem na escola são multideterminados e que a reunião das diversas facetas de um mesmo caso amplia as possibilidades de compreensão e de transformação. Assim, coloca-se mais um desafio para a atuação de equipes multiprofissionais: construir formas de atuação elaboradas e realizadas coletivamente, bem como espaços de articulação e reflexão sobre o trabalho, de maneira que cada profissional possa dar as contribuições da especificidade de sua formação sem que a queixa precise ser fragmentada.

A formação de equipes multidisciplinares, tanto em equipamentos de Saúde quanto de Educação, muitas vezes aparece como uma solução ideal, pela impressão de oferecer um atendimento mais completo às complexas demandas encaminhadas pelos serviços. A junção de diversas especialidades parece dar conta dos diversos aspectos dos fenômenos humanos e, assim, reforça a ideia de que quanto mais especialidades, melhor. É necessário ter cautela com tais impressões, pois, conforme se percebe pelos exemplos acima, a presença das diferentes disciplinas em si não garante uma maior aproximação à totalidade do objeto da intervenção, e ainda pode resultar em sua fragmentação se a forma de organizar o trabalho da equipe não prezar pela comunicação e interação entre os membros. Conseguir realizar um trabalho que integre diferentes disciplinas é uma tarefa bastante desafiadora, pela dificuldade de se contrapor à tendência dominante de especialização do conhecimento científico, que acaba conformando os conhecimentos e habilidades específicas de cada profissão. A estruturação da identidade profissional voltada à especialidade entra em conflito com essa proposta de trabalho que abala os limites entre as disciplinas. Isso produz dificuldade de compreender qual a contribuição de cada um na equipe. Abre-se o espaço para o não saber e o não saber fazer, o que gera insegurança (TOSTA, 2006). Com isso, o grupo passa a sentir necessidade de saber claramente qual o papel de cada profissional, conforme apontado pelos participantes, até perceber que isso não está dado de antemão, mas terá de ser construído e reconstruído continuamente pela equipe ao longo do trabalho. Assim, os espaços de encontro para a reflexão sobre o trabalho tornam-se essenciais nessa configuração multidisciplinar, conforme também relatado pelos entrevistados.

Em síntese, os entrevistados expressaram avaliar positivamente a possibilidade de atuar junto a profissionais de outras áreas. Foram relatadas mais experiências combinando diferentes áreas em uma mesma atividade no passado. Atualmente, as atividades multidisciplinares resultam de iniciativas isoladas dos profissionais, pois a organização do trabalho não se estrutura na atuação conjunta das especialidades. Assim, a tendência dominante é a de que as demandas das escolas sejam fragmentadas para que cada especialidade cuide de uma parte. A pouca comunicação e interação entre as áreas, vividas na fase presente, são vistas como negativas pelos profissionais, que gostariam de atuar em perspectiva mais integrada, porém não acreditam ser possível alcançar isso no momento, devido à atual organização do trabalho. Apontam como desafios para conseguir isso a criação

de espaços de encontro, a elaboração de parâmetros de atuação para cada área no trabalho multidisciplinar e a construção de uma atuação conjunta, que supere a mera justaposição de compreensões disciplinares parciais em direção a um sentido mais integrado, complexo e abrangente dos fenômenos escolares.

#### 4. Atuação intersetorial

Foram tratadas em item anterior as parcerias realizadas pelos psicólogos com outros setores do município e também com serviços oferecidos em municípios vizinhos, nos processos de avaliação, acompanhamento e encaminhamento de casos de alunos que apresentam queixas escolares, alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares e alunos em situação de risco social e pessoal. Em síntese, é estabelecido contato com profissionais de outros setores que estejam acompanhando um mesmo caso para trocar informações sobre o aluno e/ou sua família, ou para realizar encaminhamentos externos. Esses encaminhamentos podem ser tanto para atendimento em Saúde, em diversas áreas e especialidades – como oftalmologia, neurologia, neuropediatria, psiquiatria, psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, na rede pública de Saúde ou obtida via convênios particulares –, quanto realizados em articulação com a Assistência Social, Conselho Tutelar, ONGs, projetos sociais e centros comunitários de lazer do município.

Alguns psicólogos relatam participar de reuniões de articulação intersetorial, nas quais discutem casos de estudantes e o fluxo de encaminhamentos entre os serviços do município, a fim de colaborar com iniciativas para promover uma maior troca entre os diferentes setores:

*a gente todo mês tem uma reunião no CRAS, cada região tem um CRAS e a gente vai na reunião de rede, a gente discutia o caso dela lá (...). A gente conseguiu fazer um trabalho junto com as orientadoras e com a professora desse ano de que elas teriam que acolher essa menina, teriam que conversar, ainda mais depois que a gente soube da situação familiar dela, porque ela estava em uma briga muito séria com a mãe, então as orientadoras, a diretora e a professora estão conseguindo acolhê-la. Então ela está indo para a escola com frequência, está indo muito bem, está com o comportamento totalmente diferente, a queixa escolar que era vinculada a essa aluna não existe mais, **a gente está procurando outras ações que daí outros serviços estão tentando reajustar para ela** (...). (psicólogo 13)*

*Elas\* acionam o Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar aciona a promotoria, o Ministério Público, o Ministério Público vai e cobra uma multa do pai, o*

*pai não vai e está esse ciclo vicioso. E o CRAS, o CREAS, o CAPS infantil, eu e a orientadora, a gente fica tentando chamar o pai, convencer o pai de tentar ficar com essas crianças, e vai conversar. (psicólogo 13)*

*Para este dia, estava agendado um atendimento conjunto [do psicólogo] no CAPS-I com a psicóloga e a TO de lá, à mãe de um aluno. (trecho de diário de campo)*

*a ideia era criar na cidade uma cartilha onde tivesse endereço e telefone dos serviços, porque não existia. “Ah, eu queria encaminhar...”, mas onde é isso? Ninguém sabia. Então, nós montamos aí uma cartilha, mapeamos a cidade inteira, com todos os serviços. Convocamos todos os segmentos da cidade, líderes de comunidade, que desenvolviam um trabalho dentro da cidade, seja de atendimento, seja de abrigos, tudo, escolas, creches, centros comunitários. (...) E aí, assim, a partir desses dados, sabendo agora onde, como, vamos pensar no fluxo: como é que essa criança sai daqui e chega lá? Aí começa: fizemos essas reuniões intersetoriais, sentamos com a Saúde, com os psicólogos da Saúde. (coordenador 02)*

Também são citadas articulações entre educadores das escolas e a Assistência Social, com a participação de orientadores de ensino nas reuniões dos CRAS:

*tem casos que a gente acaba lidando que é tão complexo o que a criança traz, e tem todo um contexto familiar, o que nós fazemos? Amarramos com os CRAS. Nós temos reuniões também, isso foi uma conquista, as reuniões dos CRAS, todos os orientadores de ensino frequentam as redes dos CRAS e levam os casos para serem discutidos lá. E nós de alguma forma esperamos que esteja nessa reunião alguém da Saúde também, porque ali os técnicos se conversam, já veem qual o encaminhamento para aquele caso específico. Mas eles [técnicos da saúde] têm muita dificuldade de comparecer nessas reuniões. (coordenador 02)*

Há ainda o relato de uma parceria entre profissionais da Saúde e da Educação para a execução do Programa Saúde na Escola, do governo federal. Os psicólogos da Educação ficaram responsáveis pela parte de prevenção de DST/ AIDS e gravidez na adolescência, por meio de ação em orientação sexual voltada para todos os anos do ensino fundamental. A parceria, nesse caso, parece ser a participação dos psicólogos da Educação em uma das frentes do programa.

São relatadas algumas dificuldades no relacionamento entre setores decorrentes de entraves na comunicação. Em um dos municípios, quando o serviço de psicologia se estruturou na Educação, a Saúde passou a não mais acolher a demanda de estudantes encaminhados para atendimento psicológico, por entender que isso seria feito na Educação. Foi necessário que os psicólogos da Educação esclarecessem que o modelo de trabalho realizado por eles não correspondia ao atendimento clínico e, portanto, não tornava

dispensável o atendimento psicológico aos estudantes pela Saúde. Assim, foi construído um fluxo interno entre os setores, definindo que os encaminhamentos de alunos para a Saúde teriam que passar primeiro pelo serviço de psicologia da Educação, para que se tentasse inicialmente resolver dentro da escola os aspectos pedagógicos envolvidos no caso, e o encaminhamento para a Saúde seria feito pela Educação, apenas depois que todos os recursos da Educação fossem esgotados e ainda assim a questão não fosse resolvida.

*“Vocês atendem questões escolares?” “Ah, sim, mas agora, com a chegada de vocês, nós não vamos mais atender”. Teve todo um conflito, toda uma questão, porque nós achávamos que tinham que atender ainda, e os outros não. Eu preciso que ela seja atendida mesmo na Saúde, não mais aqui – quem vai atender? Não tinha quem atendesse. Aí começaram a aparecer algumas questões que nós precisávamos construir esse fluxo. E aí toda uma movimentação, como é que a mãe chega até esse serviço, que foi encaminhado pela escola. Então tinha um problema sério, porque o pai chegava reclamando: “olha, ninguém quis ver o seu encaminhamento”. Eles não entendiam o nosso serviço, tinha todos esses conflitos. E aí, a partir disso, então, criamos esse fluxo interno: são questões pedagógicas, não é a Saúde que vai resolver, somos nós. Então vamos tentar de alguma forma pensar da melhor forma possível como resolver a questão desse aluno, dentro da escola primeiro, depois pensar num outro olhar com outro especialista, mas antes tentar esgotar tudo o que nós tivemos aqui de recursos. (coordenador 02)*

No entanto, quando são necessários encaminhamentos para outros setores, os psicólogos contam sobre dificuldades para acertar essa articulação, devido a uma série de fatores, como a precariedade dos serviços e a falta de profissionais, o que os desestimula a fazer encaminhamentos no município:

*Contou ainda que o atendimento de saúde é muito precário na cidade. (...) há três fonoaudiólogas lá, mas apenas uma atende todas as crianças – não há fono na educação. Isto dificulta muito os encaminhamentos das crianças que precisam de atendimento fonoaudiológico. (trecho de diário de campo)*

*no serviço público como um todo, a gente também conta, não só na educação, mas tem casos que a gente precisa do apoio da saúde, fono, às vezes até um neuropediatra, alguém que tenha um olhar realmente que solicite algumas questões de exames, aí está muito fragmentado. Aqui no município eu sinto que a parte da saúde mental, quando a gente precisa de um acompanhamento clínico para a criança, que a gente vê que a família e a criança têm questões que vão além da esfera escolar e a gente encaminha, nem sempre... Para mim é decepcionante, não tem, é ineficiente... (psicólogo 09)*

Outra dificuldade enfrentada diz respeito ao relacionamento com alguns profissionais, aos quais são atribuídas reclamações como descaso, descompromisso com os usuários e falta de iniciativa em buscar soluções para problemas graves e urgentes. Queixam-se de que a responsabilidade de cuidar dos casos acaba sendo deixada para a Educação, que também erra ao assumir sozinha, por acabar, dessa maneira, desresponsabilizando os demais setores. Diante da postura e da falta de comprometimento desses profissionais, os psicólogos sentem-se desiludidos de conseguir realizar esse trabalho conjunto com os outros setores do município:

*Você liga pedindo ajuda, eles falam " depois que ele foi para a escola..." – porque, por exemplo, escola de deficiente, que nem era para existir totalmente – "ah, depois que ele foi para a escola, a gente nem acompanhou mais." Quer dizer, então a escola é a casa da criança, é a família, passa ser tudo. (psicóloga 01)*

*Eu tive o caso de uma criança de quatro anos que tinha sofrido ameaças da mãe, ameaças diretas, e correndo risco de vida, e eu acionei o CAPS para entender se ela já estava sendo acolhida. Aí ela disse "não, a mãe é usuária do serviço." "Ah, é?" "É, mas faz um ano que ela não vem. E só depois de completar um ano é que a gente vai atrás do paciente que deixou de estar." Eu disse: "olha, mas pelas contas aí, é um ano bissexto, já deu a data." "Tá, mas além disso a gente está sem carro para ir atrás dela." Então assim, não tem, não dá para contar com nada. (psicóloga 04)*

*Essa semana, um caso de prostituição infantil. Um caso desta gravidade, o que se faz com uma denúncia de prostituição infantil? O Conselho Tutelar se coloca como não tem o que fazer? E aí a gente, eu saí da reunião esses dia falando "eu não venho mais em reunião em conselho". (...) mas no fim esse funcionamento nosso acaba desresponsabilizando o outro também, porque daí a gente não vai nem comunicar, né? (psicóloga 03)*

Também enfrentam problemas com a inadequação dos procedimentos adotados por alguns profissionais, como a atuação ser atravessada por crenças religiosas em detrimento de bases teóricas e técnicas apropriadas:

*[O psicólogo] Foi tentar fazer uma reunião com os alunos e a assistente social do CREAS, mas ela começou a falar que eles deviam agir diferente, dando como motivos Deus e Jesus... O tipo de papo que eles não engoliam. Ele achava complicado elas trabalharem nesses termos no serviço público, acha que elas podem ter a crença religiosa que quiserem, mas não trabalhar com base nisso, mesmo porque muitas vezes a intervenção religiosa não repercute efeito algum nos usuários. (trecho de diário de campo)*

Outras dificuldades não são atribuídas a problemas no relacionamento com os outros setores, mas à própria natureza do problema, de difícil solução:

*E mesmo a gente fazendo um trabalho em rede, então toda quinzena converso com o pessoal do CREAS, que acompanha o caso nessa família, toda quinzena converso com o pessoal do CAPS infantil sobre esse caso, que também acompanha um dos alunos dessa família, converso com o Conselho Tutelar que conhece os três casos dessa família, a gente não consegue ter uma resolutividade (psicólogo 13)*

Ou pela inexistência de serviços que poderiam dar um apoio mais individualizado a cada caso, por exemplo, responsáveis por acolher famílias em graves riscos sociais e pessoais. A fala de um psicólogo mostra que ainda não se conseguiu chegar em um modelo de serviço para atender cada caso de forma mais particularizada, com acompanhamento próximo aos pais, orientação e oferecimento de atividades aos filhos. Sua fala, assim, aponta para um desafio da atuação intersetorial, mais especificamente entre Educação, Saúde e Assistência Social, de encontrar alternativas de atendimento a essas famílias.

*E em contrapartida a gente não tem um outro tipo de serviço que possa assessorar esse pai, que possa orientar essas crianças com uma atividade, alguma coisa, que eles fiquem mesmo. (psicólogo 13)*

Por ser o lugar onde crianças e adolescentes passam muitas horas de seu dia, a escola se torna a instituição onde aparecem as questões sociais e de saúde dos estudantes. Por essa convivência próxima com o aluno, a escola reúne muita informação sobre ele e tem como tomar ações visando a resolução desses problemas, mas, nem por isso, prescinde do trabalho de outros profissionais, mesmo porque, conforme reconhecem alguns entrevistados, há um limite da atuação da escola. Certos aspectos dos casos que envolvem alunos estão fora de seu alcance, o que leva à necessidade de estabelecer parcerias com os outros setores do município:

*a gente chega até aqui com a escola também, de certa forma a gente trabalha junto com a escola. A gente sabe que tem certas situações que precisam de um acompanhamento externo mesmo, um acompanhamento externo efetivo, não só no âmbito da saúde, mas no âmbito da área social. (psicólogo 13)*

Portanto, a atuação intersetorial ocorre nos municípios na forma de encaminhamentos de alunos e seus familiares entre serviços; troca de informações sobre atendimentos simultâneos em diferentes setores; reuniões de articulação entre setores e participação em programas intersetoriais. São relatadas dificuldades relativas à desinformação sobre os

serviços, precariedade dos serviços, falta de profissionais, descaso e falta de comprometimento, o que desestimula a realização de parcerias. Entretanto, a percepção de que há aspectos nas queixas escolares que ultrapassam os muros da escola relembra a importância do trabalho conjunto entre as diferentes áreas, na busca de alternativas frente aos desafios postos pela realidade vivida por alunos das escolas públicas e suas famílias.

## **5. Dificuldades enfrentadas e experiências bem sucedidas**

Nesta seção, serão descritas algumas das dificuldades vividas pelos psicólogos em seu cotidiano de trabalho, bem como as estratégias que empregam para enfrentá-las.

Contratempos relacionados às condições de trabalho e questões éticas foram expostos anteriormente neste trabalho. Diante disso, esta seção, será dedicada a outros obstáculos apontados pelos psicólogos, referentes ao relacionamento que estabelecem com as escolas e com a Secretaria de Educação e à dificuldade que é atuar em um campo tão complexo como o da Educação. Por fim, serão expostas experiências bem-sucedidas por eles relatadas.

### *Relacionamento com as escolas*

No início da reestruturação dos serviços, quando passaram a adotar uma atuação institucional, os psicólogos enfrentaram alguns impasses, pois as escolas esperavam que eles apenas fizessem atendimento clínico dos alunos e os encaminhassem para outros serviços do município, principalmente os de Saúde. Muito precisou ser explicado e houve uma mudança: hoje as escolas sabem que não é essa a proposta de trabalho, mas em algumas ainda permanece a expectativa tradicional por avaliação psicológica, atendimento clínico e realização de encaminhamentos. Várias vezes os psicólogos não conseguem se desvencilhar de pedidos que se restrinjam a ver alunos, diagnosticá-los e atendê-los. Esses profissionais sentem que ainda são vistos por muitos educadores como “mágicos”, que, como num passe de mágica, solucionarão os problemas dos alunos, ou “bombeiros”, sempre chamados para “apagar incêndios”, “paramédicos”, que vêm atender as emergências que afligem a escola:

*Psicóloga 06: Posso até dar um exemplo. Uma vez que nós fomos em um HTPC, numa escola que era muito forte em relação a isso. Na verdade, são crianças o quê, de dois meses a três anos?*

*Psicóloga 07: Três meses a três anos.*

*Psicóloga 06: Três meses a três anos, já querendo diagnosticar as crianças. Então nós, como equipe, três psicólogos, fomos até essa unidade, começamos a conversar com esses professores, que são crianças, que ainda têm três meses, quatro meses, que ainda podem se desenvolver, que cada criança se desenvolve num ritmo, e no meio da nossa fala a gente foi bombardeada... "Como isso? Mas vocês têm que diagnosticar logo!". E assim, a gente percebe que, a gente até tenta, existe sim esse trabalho, mas é... é algo que ainda...*

*Psicóloga 01: É um monte de paramédico, né? Não é psicólogo, é paramédico...*

*Psicóloga 09: Apagador de incêndio...*

*Coordenador 02: O público que nós trabalhamos, basicamente eles têm no imaginário deles o que eles esperam que um psicólogo venha a fazer, mesmo que um pouco distorcido. Exigem algumas coisas, a coisa do mágico ainda é presente, né?*

Sentiram alguma agressividade dos professores no início, por darem orientações sem conhecerem profundamente como é estar em sala de aula todos os dias, lidando com as adversidades que fazem parte do trabalho de condução de uma turma:

*A gente geralmente é o para-choque, tudo vem direcionado, uma certa agressividade para a gente, "mas não é você que está aqui todo dia!" (psicóloga 08)*

A princípio, os professores acham que, se o psicólogo não encaminha, está deixando de atender sua solicitação e não vai contribuir em nada para sanar o problema apresentado. Os psicólogos entendem que essa expectativa por um trabalho clínico é decorrente de os educadores desconhecerem outras modalidades de atuação do psicólogo no campo educacional. Além disso, reconhecem como origem dessa expectativa uma tendência excludente, presente na Educação, de que as dificuldades devem ser segregadas e, assim, ocultadas. A concepção subjacente a isso é a de que a resolução das dificuldades estaria fora do grupo, pois as raízes do problema poderiam ser localizadas no indivíduo. Por isso, o indivíduo é isolado, para que possa resolver suas dificuldades sozinho e a condição para reintegrar-se ao grupo é estar “curado”, “tratado”, “corrigido”. A atuação institucional do psicólogo na escola representa uma concepção oposta a essa, que aponta a participação dos diferentes setores da instituição na produção das dificuldades escolares, e essa concepção

começa a ser compreendida pelos educadores quando solicitam aos psicólogos demandas condizentes com a nova proposta de trabalho:

*olha, tem muitos entendendo então o que dá para a gente fazer, e nos apoiando e solicitando mais o nosso trabalho, tem mesmo, e eu acho que eles não sabiam o que dava para fazer dentro da escola. Até então tirava-se da escola aqueles com maior dificuldade, professor com dificuldade também, dava um jeitinho de tirá-lo da cadeira, e o problema era resolvido assim, excluindo para que não aparecesse. (psicóloga 04)*

Para os entrevistados, o desconhecimento de outras formas de atuação do psicólogo na escola implica repensar com os educadores a representação clínica da profissão de psicólogo por meio de conversas recorrentes. Entendem, com isso, que explicar o que fazem é parte do trabalho:

*Acho que melhorou bastante a expectativa de um trabalho clínico, acho que ainda está como uma das expectativas. É uma coisa que faz parte do nosso trabalho também, explicar que não é isso, explicar o que a gente faz, né? (...) Mas assim, isso às vezes atrapalha um pouco porque você tem que primeiro explicar, tratar\* a expectativa, mostrar "olha, eu não posso fazer isso, mas eu posso fazer isso" (psicóloga 11)*

Em alguns casos, é relatado certo desconforto dos educadores com a presença dos psicólogos na escola, por aqueles acharem que estes estão lá como representantes da Secretaria de Educação para fiscalizá-los. Os psicólogos sentem que, na presença deles, certas coisas são mascaradas e não acontecem como num dia normal da escola. Ao longo do tempo, foram conhecendo melhor os alunos, professores e equipe gestora, tornando-se próximos deles e, assim, puderam estabelecer uma relação de parceria com os educadores, que chega a ultrapassar o estritamente profissional e alcança a esfera pessoal. Foram presenciadas cenas em que era evidente um relacionamento agradável, próximo, de envolvimento e amizade entre educadores e psicólogos.

Com o tempo, os educadores passaram a entender melhor o que os psicólogos se propõem a fazer nas escolas:

*Eu percebo essa diferença, que mudou bastante. O que a escola, muitas pessoas esperam da gente, principalmente as que estão há mais tempo acompanhando o trabalho, eles já entendem que, por exemplo, não vai ser necessariamente esse trabalho de diagnosticar. (psicóloga 08)*

Com a mudança de expectativa das escolas, os educadores procuram os psicólogos apenas quando não encontram mais solução – após já terem tentado tudo o que estava ao seu

alcance, buscam o psicólogo para conversar e ajudá-los a encontrar saídas. Em um dos serviços, um dos psicólogos conta que, mesmo depois que os encaminhamentos diretos para a Saúde foram liberados para os professores, não mais sendo necessária a mediação do serviço de Psicologia, os professores deixaram de encaminhar tanto para a Saúde. Em vez disso, passaram a procurar inicialmente o psicólogo da Educação e com ele buscar alternativas dentro desse setor, para depois verificar com ele a necessidade do encaminhamento externo:

*E também tem, no dia a dia da escola, eu pelo menos sinto isso, professores que vêm buscar muito a ajuda da gente. (...) Então eu penso que tem também bastantes profissionais na escola que abrem a possibilidade, que vêm, que buscam ajuda, que se abrem, que falam "olha, eu não sei mais o que fazer, tentei isso, tentei aquilo, não deu certo...". Então tem muitas pessoas sim, muitos profissionais que a gente vê que é possível. E aqueles que não é, é o nosso investimento, né? (psicóloga 08)*

*E hoje está liberado, eu digo assim, esse poder [de encaminhar diretamente para a Saúde], mas hoje eu não encaminho (risos), você vê que gozado? Precisou eu represar, trabalhar com eles, para depois, de alguma forma, eles entenderem isso. E hoje eles ligam e agendam com o psicólogo, "olha, eu estou com um caso muito difícil, já pedi relatório dos professores, queria que você viesse para ajudar a gente, para ver como é que nós podemos encaminhar esse caso". Internamente ou, se for necessário, externamente, para algum serviço. (coordenador 02)*

Os educadores passam a procurar os psicólogos em determinados momentos, não mais em toda e qualquer dificuldade, e essa mudança de postura dos professores é entendida pelos psicólogos como consequência do trabalho construído. Assim, o trabalho dos psicólogos junto à escola vai dando autonomia para os educadores, na medida em que o psicólogo se retira da tarefa de único responsável pela resolução do problema do aluno e se apresenta como suporte ao professor, para junto com ele pensar as questões que acometem esse estudante, bem como buscar saídas possíveis. Ao colocar-se em outro lugar, diferente do tradicional "resolvedor de problemas", o psicólogo ajuda a recolocar o professor no centro da ação educativa:

*Psicóloga 04: A gente já vê algumas escolas hoje, "olha, eu recebi tal aluno, conversando com o coordenador lá na escola ele era assim, mas nem vou te encaminhar o caso, quero sentir esse aluno na escola, quero que ele se adapte, se vincule."*

*Psicólogo 09: Ouvir isso é tão bom, né?*

*Psicóloga 04: É importante ouvir isso.*

*Psicóloga 03: Isso é reflexo, né?*

*Psicóloga 04: Reflexo de toda essa construção (...) [do trabalho da equipe].*

*Psicóloga 05: "Não é tudo que a gente vai passar para você", é legal quando eles falam isso.*

As escolas passam a estabelecer uma aliança estreita com os psicólogos e procuram esses profissionais sempre que precisam tomar decisões importantes, e estes passam a se sentir pertencentes à equipe escolar:

*Algumas [escolas] nos colocam dentro da equipe e tudo o que vai fazer liga para a Psicologia (psicóloga 07)*

*Eu acho que até a assessoria é muito mais oferecida à secretaria, acho que somos muito mais das escolas e estamos aqui cuidando de um, outro caso específico, que o acesso às vezes é feito daqui para a escola, ao invés da escola para cá. (psicóloga 04)*

*As nossas escolas não largam a gente. Isso é um bom sinal. (psicóloga 04)*

O fato de “não largarem” dos psicólogos pode sinalizar uma confiança neles depositada pelos educadores, fruto de um bom trabalho construído com a participação de ambas as partes. Por outro lado, o objetivo da atuação do psicólogo é fortalecer a autonomia de quem é alvo de sua intervenção, de forma a tornar-se cada vez menos necessário:

*eu acho que quanto mais a escola se sente independente, capaz de mediar conflitos, de se envolver um pouco mais além daquela queixa aparente, menos a gente precisa estar efetivamente nesse espaço. (psicóloga 04)*

Estabelecer um limite de participação também é considerado importante, de forma que o psicólogo possa manter um distanciamento necessário para poder intervir nos problemas da escola sem se tornar parte do problema:

*Aí a gente passava a fazer parte do problema da escola. Agora não, a gente conseguiu reestruturar de uma forma que a gente tem um lugar, a gente tem condições físicas de trabalho e a gente consegue ter esse olhar fora do problema da escola, a gente olha a escola de fora e consegue atuar melhor dentro do problema. (psicóloga 07)*

O fato de não serem pertencentes ao corpo de funcionários da escola permite aos psicólogos outra entrada profissional, mais distanciada das questões do cotidiano escolar, mas nem por isso totalmente afastada e neutra. O meio do caminho entre aproximação e distanciamento, por participarem do cotidiano das escolas, mas com menor intensidade, coloca os psicólogos em um posicionamento diferente dos educadores e propicia outras possibilidades de intervenção. Esse lugar peculiar do psicólogo, alocado na Secretaria de Educação, mas menos frequentador dessa do que das escolas, configura um espaço

intermediário e uma indefinição quanto ao seu pertencimento, e retoma discussões sobre o *locus* da atuação do psicólogo em uma proposta de atuação institucional.

Propostas de atuação institucional do psicólogo no formato de assessoria defendem sua autonomia em relação ao corpo diretivo da instituição, de modo que ele possa fazer um diagnóstico institucional e direcionar a intervenção de acordo com as necessidades por ele verificadas, o que não seria possível se este profissional tiver de realizar funções que lhe forem fixadas pelos diretores (BLEGER, 1984).

As falas dos psicólogos mostram que, embora mantenham certo distanciamento das escolas, por não estarem subordinados ao seu corpo diretivo, estão envolvidos com as questões de seu dia a dia e não assumem, nem pretendem assumir, um posicionamento neutro dentro delas, o que questiona a possibilidade de o psicólogo estar “do lado de fora” da instituição durante sua intervenção. Pelo contrário, os psicólogos sentem que também estão, de certa forma, do lado de dentro das escolas, pelo fato de sua ligação com elas ser frequente e permanente, sem previsão de desligamento, diferentemente do que ocorre em intervenções no formato de assessoria e consultoria.

Por outro lado, o trabalho que os psicólogos realizam junto a instituições não pode ser considerado totalmente autônomo, como defendia Bleger, pois são subordinados à Secretaria de Educação, e esta influi diretamente no direcionamento das intervenções nas escolas, conforme veremos a seguir. Os participantes desta pesquisa parecem concordar com Guirado (2009) neste ponto: não é necessariamente o lugar ocupado, idealmente afastado e totalmente independente, que determina uma intervenção institucional, mesmo porque qualquer lugar institucional implica em restrições, mas a perspectiva institucional como o ponto de partida para o trabalho, ou seja, ter sempre em mente o conjunto de práticas institucionais e as tensões entre os grupos nessas práticas – conforme a definição de Bleger (1984), a instituição como um todo.

#### *Relacionamento com a Secretaria de Educação*

Conforme já anteriormente mencionado, problemas de falta de espaço físico para os psicólogos na Secretaria de Educação são por eles relacionados à falta de reconhecimento do trabalho deles pela própria Secretaria. Por atuarem de forma que nem sempre corresponde à

expectativa de avaliação psicológica baseada em testes e, seguidamente, correção das dificuldades localizadas nas crianças, a Secretaria não considera que o trabalho realizado pelos psicólogos é adequado e, talvez, também não percebe a proposta institucional como eficiente por desconhecer outras formas de atuação que não a tradicional. Devido à recusa em atender a expectativa da Secretaria, os psicólogos sentem que seu trabalho ganha pouca visibilidade e que ficam esquecidos. Os psicólogos reconhecem também que precisam batalhar por esse reconhecimento, fazendo-se aparecer mais. Além disso, percebem relação entre a falta de apoio que sentem receber na Secretaria e a fragmentação interna do trabalho realizado pelos diferentes setores internos à Secretaria. Como cada equipe trabalha por si, há uma disputa de posições entre eles, e o psicólogo acaba sendo desfavorecido nesse campo de tensões por sua pouca projeção interna.

*E eu acho que a falta de apoio, dentro da própria secretaria criar esse espaço, e isso acaba refletindo também a fragmentação que é o trabalho aqui dentro, pelo menos eu sinto, alguns de vocês devem sentir. Então o professor de apoio puxando a cordinha para um lado, supervisor tendo um outro tipo de posicionamento, o psicólogo esquecido em alguns pontos e talvez não se fazendo aparecer da forma como deveria. Enfim, e aí o trabalho acaba ficando muito fragmentado. Eu sinto que a questão do apoio aqui dentro não é só espaço físico, acho que espaço físico é o reflexo de algo muito mais... além. Que é falta de reconhecimento do trabalho, esperar uma coisa que a gente não compreende mais como adequado, como "ah, vamos aplicar um teste para a gente saber se o cognitivo daquela criança está legal"... (psicólogo 09)*

Frente a pedidos da Secretaria que se contraponham aos objetivos do trabalho desenvolvido pelos psicólogos, estes se posicionam e se recusam a prontamente atender solicitações que signifiquem um retrocesso aos avanços já conquistados, como a aproximação ao cotidiano das escolas e a construção de alternativas ao modelo clínico restrito ao atendimento individual do aluno. Os psicólogos sentem inclusive que muitas vezes as escolas compreendem melhor qual a sua proposta de atuação do que a Secretaria:

*Muitas vezes a gente está buscando esse caminho e a escola consegue compreender melhor o nosso trabalho. Isso é da equipe, de conseguir ajudar a escola a pensar um pouco diferente o papel do psicólogo, ainda tem um resquício, todo mundo falou, da visão clínica. Mas muitas vezes parte daqui [Secretaria de Educação] essa visão. Então muitas vezes a escola já entendeu melhor o nosso papel do que algumas exigências que vêm daqui. Sobre avaliar, sobre acompanhar de uma maneira um caso que a gente já não acredita mais que seja adequada. (psicóloga 03)*

A cada mudança de gestão, os psicólogos são realocados em outros setores e salas da Secretaria, recebem expectativas diferentes sobre o seu trabalho, que não é compreendido, e mais uma vez precisam explicar o que pretendem e batalhar por aquilo que acreditam. Ainda que em municípios menores possa haver um contato mais próximo entre psicólogos e secretário de Educação, conforme observado por Souza (2010a), verificou-se nesta pesquisa que isso nem sempre significa que ele conheça bem a proposta de trabalho do serviço de psicologia, como, por exemplo, a proposta do serviço de construir práticas que se contraponham à tradicional avaliação individual de crianças. O resultado desse desconhecimento são imposições de tarefas que os psicólogos julgam desnecessárias, como a escrita de um relatório arrolando todos os problemas das escolas durante as férias ou uma força-tarefa para a avaliação de dislexia nas escolas:

*Psicóloga 08: A última foi a avaliação de dislexia, né?*

*Psicólogo 09: É verdade, é verdade.*

*Psicóloga 03: A força-tarefa para dislexia, né?*

*Psicóloga 01: Eles assinam um projeto e mandam à gente.*

*Psicóloga 07: Tinha até me esquecido desse episódio.*

*Psicóloga 08: É porque é a visão de, vamos supor, de secretário que chega aqui. Daí vai a gente de novo, se posicionar e falar o que a gente pensa da dislexia, per aí, né?! A ponto de a gente estar assistindo o vídeo do CRP e eles mandarem a gente parar, porque "per aí, você quer saber de dislexia? Conversa com a doutora tal..."*

*Psicólogo 09: Que bolou esse projeto no município.*

*Psicóloga 08: Que tem uma visão totalmente diferente do que a gente tem.*

*Psicóloga 02: Ou dizer também que "vocês vão ficar aqui assistindo filme? Como, os outros vão chegar, vão ver..."*

*Psicóloga 08: Assim, o vídeo do CRP, da dislexia. A gente falou, per aí, está vindo uma força-tarefa para a gente fazer parte disso, vamos nos "repertoriar", e aí a gente vai se posicionar, "olha, é assim, assim que a gente pensa". Então a gente assistiu o vídeo, ia discutir entre a gente, mas aí viram, "o que vocês estão assistindo aí? Ah, não é nada disso, não tem que assistir isso."*

*Psicóloga 05: O que ele falou na época? "Pega a lei que eu escrevi", porque ele era vereador, né? "Vê a lei que eu escrevi, lá vocês vão entender o que é dislexia e vocês vão saber o que eu quero".*

*Psicóloga 03: Você acaba ficando à mercê dessas pessoas...*

*Psicóloga 08: Violento assim, né? Daí a gente se posiciona, acaba não fazendo parte...*

*Psicóloga 04: Lança mão da surdez psicológica... (risos)*

*Psicóloga 08: Aí às vezes é interpretado ou como resistente, ou como aquele que não quer fazer. Tem um pouco disso, de lidar com a expectativa do outro e a gente construir o trabalho nosso.*

É perceptível nesse trecho da entrevista o desencontro que se estabelece nos serviços públicos entre os campos político-jurídico, teórico-conceitual, técnico-assistencial e

sociocultural<sup>44</sup> (SCARCELLI, 2011). Corroborar-se a hipótese de Scarcelli (2011) sobre a existência de distanciamento e/ou constante descompasso entre o projeto político, correspondente ao âmbito de definição de diretrizes políticas, e o projeto institucional, relacionado à produção de práticas voltadas para suprir necessidades dos segmentos populacionais para as quais essas políticas estão voltadas. Ou seja, nesse caso, enquanto o projeto institucional visa superar concepções medicalizantes na atuação dentro das escolas, o projeto político faz o retorno a essas concepções para embasar suas diretrizes. Assim, conforme aponta a autora, verifica-se entre os âmbitos de definição política e o de implementação de práticas a falta de referenciais consistentes e/ou excesso de conceitos e noções utilizados de forma indiscriminada. Aqui, trata-se do uso dos conceitos referentes aos transtornos de aprendizagem, mais especificamente a dislexia, pois a criação de um programa municipal específico para diagnóstico e tratamento da doença desconsidera as controvérsias debatidas no campo acadêmico sobre o excesso de diagnósticos e inclusive sobre a existência desse transtorno<sup>45</sup>.

Quando os psicólogos reavivam o debate a partir de elementos teóricos advindos da academia, bem como do conhecimento prático acumulado pela experiência de trabalho nas escolas, seus saberes são desconsiderados e não há diálogo, mas a imposição desses projetos pelas instâncias superiores do município. Da mesma forma, sentem que seu saber é desvalorizado por não serem chamados para falar em capacitações, nem ouvidos para dar sugestões de assuntos ou de especialistas que poderiam ser convidados nessas ocasiões.

Em algumas situações, os psicólogos se posicionam contrariamente e conseguem fazer com que tais projetos não se concretizem. Entendem que esse tipo de proposta, de realizar um trabalho de grande porte e visibilidade, com produção de numerosas avaliações de crianças em toda a rede de ensino, é forma de mostrar serviço à população sem alcançar de fato quem realmente precisa dele: os estudantes, seus familiares e os profissionais da escola. Para os psicólogos, isso revela interesse da Secretaria em divulgar projetos e programas que sirvam de propaganda para o governo:

*Psicóloga 08: E sempre, principalmente nessa administração, foi muito solicitado para nós, por ter equipe da psicologia, e a visão de que nossa, os psicólogos, – aí usa um pouco do status – estão fazendo um trabalho, “então a gente quer que vocês fotografem, que vocês publiquem”. E a gente nunca*

---

<sup>44</sup> Para explicação mais detalhada sobre os campos referidos por Scarcelli (2011), ver Amarante (1999).

<sup>45</sup> Para aprofundamento sobre a controvérsia existente em torno da dislexia, sugerimos a leitura do texto de Maria Aparecida Affonso Moysés, “Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos” (2010).

*foi de atender a essa solicitação. Mesmo quando pedem para a gente fazer palestras, a gente não concorda muito com essa política de palestras. Acho que de alguma forma a gente não atende totalmente a expectativa deles, então também fica uma coisa assim, “ah, eles não fazem aquilo que a gente quer”, não tem a visibilidade que eles querem, não atende essa expectativa.*

Para eles, essa hipótese se confirma pelo fato de que outros tipos de divulgação do trabalho, como participação em eventos científicos, não são valorizados:

*Psicóloga 03: Que por outro lado, quando você [outra psicóloga] resolveu participar da mesa redonda no evento, quando a gente apresentou num congresso daqui, congresso científico, a gente falou “olha, a gente vai ter que estar remunerado porque apresentou um trabalho do nosso projeto aqui, de sexualidade”. Ai é algo que não tem a menor ressonância, porque não vai sair no jornal. É publicar, numa publicação que elas não vão ler, sabe? (...) Então assim, não é essa visibilidade que interessa para a política.*

Há imposição para que os psicólogos façam parte de grandes programas, executando-os sem serem perguntados sobre o que pensam, o que sugerem, se há mesmo necessidade de que sejam implementados daquela forma. Os psicólogos não reconhecem interesse genuíno em implantá-los: entendem que a ideia original que os subjaz é boa, mas sua execução é precarizada, pois visa apenas o repasse de somas generosas de verba pública e mais propaganda para o atual mandato. Assim se explicaria a ideia de implementar projetos de capacitação a todas as unidades de ensino da rede municipal por meio da realização de uma simples palestra por escola, colocando crianças de todas as idades juntas, sem preocupação com o real alcance da informação e com a promoção efetiva de formação dos estudantes, com vista apenas a contabilizar mais uma escola “beneficiada” pelo programa. Os psicólogos defendem projetos que buscam se aproximar de cada faixa etária de acordo com suas especificidades, organizados em torno de um maior número de encontros, feitos em grupos menores. Por isso, recusam-se a integrar tais programas de forma superficial e apressada, e são vistos como questionadores, chatos e resistentes:

*é um projeto que veio do governo federal, vai vir uma verba, que não vai para as escolas aqui que a gente está sabendo, a gente não sabe para onde vai. Tem muito disso, fazer uma cortesia com o serviço do outro, sem perguntar, saber se é o que a gente pensa mesmo, se é o que precisa. (psicóloga 05)*

*Parece que a proposta é fazerem palestras sobre sexualidade para todo mundo, e com isso já dizem que capacitaram aquela escola. Os psicólogos tinham outras ideias em que acreditam mais; dessa forma acham que não serve para nada, só para fazer número. Acham que a ideia do programa é*

*muito interessante, o problema são as pessoas que estão na ponta para implementar. Vira apenas uma fonte de verba pelo repasse do governo federal. As pessoas da Secretaria que foram apresentar o programa para eles não tinham nem as diretrizes para apresentar. Para uma psicóloga, parece falta de vontade de fazer.* (trecho de diário de campo)

Há muita mudança de pessoal na Secretaria, pois há muitos cargos comissionados – mudam-se os chefes e os psicólogos não ficam sabendo. Como permanecem, por estarem entre os poucos concursados, vão se fortalecendo como grupo, mas, aos olhos dos que ali estão temporariamente, são encarados como resistentes, rebeldes. Novos gestores acham que eles são aliados dos antigos, o que indica como a ideia de associação a partidos políticos atravessa as relações de trabalho no serviço público. Outra dificuldade que ocorre em mudanças de gestão é o questionamento da necessidade de psicólogos na Educação, um sinal da instabilidade do lugar que ocupam nesse setor:

*E como nós estamos no setor público, em dado mandato a gente tem abertura de concurso. Como nós fomos efetivados numa época, em uma gestão, a gente paga o preço disso até hoje. Vai mudando a gestão, "ah, os psicólogos são aqueles que entraram na época do fulano de tal". E aí, se é da oposição, estamos aqui como cara daquele prefeito que na época abriu o concurso. E daí, eu nem voto na cidade, o meu título de eleitor nem é daqui. Mas sempre há essa associação. "Eu não teria talvez contratado psicólogos, não teria feito um concurso desses."* (psicóloga 04)

Como forma de terem apoio no interior da Secretaria para a realização de trabalhos em que acreditam e para dar força a seus posicionamentos nos momentos de tomada de decisões, de modo a se fazerem ouvir, torna-se importante para os psicólogos estabelecer alianças com profissionais de outras equipes que pensam de forma parecida:

*É. Acho que a gente tem uma boa sinergia com o pessoal do Especial, no geral, as meninas que estão ali no Especial, e com as assistentes sociais. Acho que nosso maior apoio aqui dentro são essas pessoas.* (psicólogo 09)

### *O trabalho na Educação*

Os psicólogos reconhecem que o trabalho na Educação é duplamente árduo, por articular duas áreas que lidam com questões difíceis: a Psicologia e a Educação. A contradição presente no campo da Psicologia se efetiva quando os psicólogos se aproximam de questões

subjetivas com vistas a compreender dimensões do humano, sentidos e significados atribuídos pelos educadores e estudantes às dificuldades vividas no processo de escolarização, mas sabendo que as mudanças também necessitam de ações em um campo que vai além da dimensão subjetiva e que envolve contextos sociais, culturais e políticos. A Educação escolar é considerada como um dos contextos mais desafiadores para a atuação de psicólogos, por ser uma esfera social marcada historicamente pela dificuldade em reverter as precárias condições de ensino:

*É, acho que ser psicólogo é remar contra a maré, né? Em qualquer contexto, acho que um dos contextos mais problemáticos é a escola. Desse olhar psi, essa tentativa de modificar as coisas, é mesmo remar contra a maré, não sei o que os outros pensam. Mas é muito angustiante. (psicólogo 09)*

*E a esfera que a gente está é algo que às vezes em muitas coisas já está falida, né? A Educação. É uma profissão difícil que vai lidar com questões difíceis numa área muito difícil. Então é tudo remando contra, né? (psicóloga 05)*

As dificuldades do setor público, como a morosidade, a falta de pensamento a longo prazo, o pouco comprometimento de alguns profissionais, as constantes modificações de pessoal e de projetos, o excesso de burocracia, a imposição de propostas, as relações de poder marcadas pelo favorecimento a aliados políticos também afligem os psicólogos, que as reconhecem como parte do trabalho e tentam superá-las apoiando-se mutuamente:

*Eu acho que na área da Educação, assim como na área da Saúde Mental, a gente lida com uma série de problemas, tanto da prefeitura, do estado, de política, tudo, mas a gente está na prática, num serviço público, que sempre vai ter essas questões. Tem dias em que se abate um pouco mais, outros menos, mas a gente vai acreditando e tentando construir isso de alguma forma nesse contato entre nós. (psicóloga 08)*

Entretanto, nem sempre o apoio mútuo é suficiente para aliviar o peso que recai sobre cada profissional individualmente, e a pressão para atenderem a uma grande expectativa de resolverem os males da educação do município em um contexto pobre de recursos como o serviço público municipal pode favorecer processos de adoecimento:

*Contou-me que teve uma doença no meio do ano passado. Estava no ônibus (...), voltando para casa após uma visita à escola, e começou a se sentir muito mal. Chegando em casa, deitou-se na cama e não conseguiu mais levantar. Ficou de cama por quinze dias. Fez um monte de exames e não*

*souberam dizer o que foi. (...) Ela disse que estava trabalhando muito na Secretaria; depois de doze anos com uma equipe que conhecia [em clínica particular], em um lugar que tinha recursos e todas as especialidades de profissionais necessários para o trabalho, estranhou ter que trabalhar com gente nova e com muitas coisas faltando. Havia também uma expectativa grande por parte das escolas com a entrada dos psicólogos. Sentiu-se pressionada e adoeceu. Perguntei se estava melhor agora, ela disse que sim, mas que precisa tomar mais cuidado. (trecho de diário de campo)*

Os psicólogos entendem que, diante das frustrações, das dificuldades decorrentes do campo do ensino público em nosso país e da precariedade dos serviços públicos, torna-se necessário um esforço interno constante de lembrarem-se do porquê de estarem ali, dos aspectos positivos do trabalho que o fazem valer a pena, como o contato com as crianças e ações que deram certo:

*Desanima, desanima muito. Acho que todo mundo aqui já passou por momentos de questionar "o que eu tô fazendo, não estou sendo reconhecido, será que isso aqui tá legal, será que não tá". Mas aí a gente vem, lembra da criança, lembra do trabalho no HTPC, lembra do trabalho com o coordenador... (psicólogo 09)*

Mesmo com todas as dificuldades, os psicólogos gostam do que fazem e o envolvimento e compromisso que têm com a Educação servem de apoio para continuarem seu trabalho, manterem a esperança de que algo pode ser feito para modificar essa situação e acreditarem que seu trabalho pode fazer diferença:

*Psicóloga 05: Tem semana que a gente termina "poxa, foi uma semana boa, a gente conseguiu algumas coisas". Mas são menos semanas assim do que a grande maioria, né? É muito árduo, eu acho.*

*Psicóloga 08: Eu sinto assim, é bem árduo. A gente discute bastante disso, das dificuldades que a gente vai tendo, mas eu gosto muito disso tudo. Eu não me vejo fazendo muitas outras coisas. Eu gosto bastante da escola, de viver tudo isso.*

*Psicóloga 03: É, na psicologia a gente juntou duas coisas que requerem muita resiliência, a Psicologia e a Educação, trabalhar nos dois. Tem que ter um tanto de idealismo, senão você não dá conta de continuar trabalhando. Claro que não tem condição de trabalhar só por idealismo, mas se a gente não acreditar na educação, na educação do nosso país... Apesar de tudo que precisa melhorar, se a gente não acreditar que pode fazer alguma coisa, não sai.*

### *Experiências bem-sucedidas*

Os psicólogos citam como bem-sucedidas experiências nas quais a queixa escolar deixa de ser atribuída a um aluno ou um grupo de estudantes:

*Psicóloga 08: Eu tinha um menino da rede que ninguém podia falar o nome dele nas escolas antes. Ele chegou a ser negado até em um processo que a gente foi fazendo reuniões com diretoras para mudar ele de escola, porque havia acontecido várias coisas na escola anterior e várias diretoras negaram, "não, na minha escola ele não vai". Uma criança que é acompanhada por psiquiatra, tudo. E hoje nem se ouve mais falar o nome dele.*

*Psicólogo 09: Quase uma lenda urbana, né?*

*Psicóloga 08: É, é uma lenda, ninguém podia falar dele. De eu entrar na escola e vir professor auxiliar, inspetor, "olha, eu não vou ficar com ele, nem venha me pedir", sabe? Umas coisas assim, terríveis, e hoje se vê que não é mais.*

*É, uma sala que era terrível e a gente está conseguindo bastante coisa (psicólogo 09)*

Também mencionam experiências positivas de inclusão de alunos com deficiência, quando percebem ganhos positivos no desenvolvimento dessas crianças e elas deixam de ser “crianças-problema”:

*Às vezes vinha aquele encaminhamento de uma criança que tinha que mandar para a APAE, e naquele momento você ia construindo um trabalho, se posicionando, tenta isso, tenta aquilo. Sofre, porque fica "onde já se viu, o psicólogo não encaminhou a criança para a APAE". Daí hoje, que já se passaram vários anos e você olha para a criança, ela não foi encaminhada. Hoje a gente vê que elas estão com as outras, estão dando conta de muita coisa, e aí você para e pensa "nossa, e se eu tivesse encaminhado? Com certeza a vida delas seria totalmente diferente do que é hoje". Então isso me marcou bastante de quando eu entrei para agora, de acompanhar a história dessas crianças, qual era a demanda inicial, e agora ela já não é mais "problema". (psicóloga 08)*

Além disso, os psicólogos ficam satisfeitos quando o trabalho desenvolvido ajuda a promover mudanças de concepção da escola, como sobre as “dificuldades de aprendizagem”:

*E uma coisa também que o assessoramento ajudou a desmistificar foi que toda criança que tem problema de aprendizagem tem problema neurológico. Era uma queixa muito frequente, "tem que encaminhar para o neurologista porque essa criança tem algum problema, tem alguma coisa, que é neurológico, e por isso que ela não aprende". Com o assessoramento, isso também foi diminuindo, acho que mês a mês, e hoje em dia a solicitação do neurologista é muito pouca, é para casos que até a própria psicologia*

*percebe: "é, a gente sabe que não é caso, mas a gente quer que você olhe, que você oriente, mas a gente sabe que não precisa". Então ficou uma coisa bacana, dois anos agora de trabalho a gente perceber isso, né? Algumas mudanças mesmo. (psicóloga 10)*

Os psicólogos consideram boas experiências quando apresentam propostas que conseguem ser aproveitadas pelas escolas e elas se revertem em melhorias para o funcionamento escolar. Um trabalho realizado com coordenadores de escolas de educação infantil ofereceu novos elementos para a compreensão dos educadores sobre queixas relacionadas à indisciplina das crianças. Com isso, os educadores puderam lidar com as crianças com queixas de comportamento de outra maneira: em vez de fazerem encaminhamentos externos, passaram a trabalhar dentro da escola temas como regras e afetividade com os alunos.

*Psicóloga 04: Eu acho que deste trabalho feito com a equipe, a gente conseguiu fazer um trabalho com a equipe de coordenadores do infantil.*

*Psicóloga 05: Foi bem legal.*

*Psicóloga 09: Sim, sim.*

*Psicóloga 04: Foi muito legal. Eu tive uma escola depois que se organizou muito a partir da nossa proposta.*

*Psicóloga 05: A gente trabalhou o tema indisciplina, que é a grande demanda que chega para a gente.*

*Psicóloga 04: E o que é indisciplina com crianças da educação infantil? Então o trabalho com regras, com afetividade, e foi acontecendo muito disso depois do trabalho, associado ao trabalho.*

Casos em que a escola se envolve com a proposta de trabalho dos psicólogos para se adequar às especificidades dos alunos e, a partir disso, se organiza para melhor recebê-los, são considerados bem-sucedidos, mesmo que a queixa escolar não tenha sido totalmente retirada:

*A criança não conseguia ficar muito tempo na sala, na escola, tornava-se agressiva. Nesse ano, a gente começou a trabalhar com a escola, a escola começou a procurar. A gente foi no ano passado na sala regular dele, a gente viu que a dinâmica da professora também contribuía muito para o transtorno dele, para a manifestação. A escola procurou uma outra professora, fez um trabalho com a professora, pediu uma professora com a dinâmica pedagógica melhor. Ele está na sala regular, agora ele fica um tempo, mas já está tendo produções, que ele não tinha antes. A escola também estava no início muito ansiosa com os comportamentos dele, cada profissional fazia de um jeito, alguns inspetores de aluno o superprotegem e isso contribuía também, e a escola foi trabalhando isso. Nós fomos fazendo o assessoramento, de forma a todo mundo falar a mesma língua, como lidar. (psicóloga 12)*

Diante do exposto, constata-se que algumas das dificuldades no trabalho do psicólogo, tanto no relacionamento com as escolas quanto com a Secretaria de Educação, são decorrentes da expectativa de uma atuação nos moldes clínicos e da recusa dos psicólogos em corresponder a isso. Os psicólogos tentam superar esses obstáculos por meio do diálogo, repensando a representação predominantemente clínica da profissão, resistindo em manter sua proposta institucional de trabalho e buscando explicá-la a educadores e gestores da Secretaria de Educação. Embora essa abordagem nem sempre seja reconhecida e a insistência em mantê-la acabe por vezes gerando conflitos, os psicólogos permanecem firmes na opção por essa proposta de trabalho, o que demonstra como acreditam nela e mostra certa autonomia desses profissionais no interior da Secretaria ao conseguirem questionar imposições e opor-se a projetos aligeirados e que representem retorno a concepções individualizantes e patologizantes. Outros meios utilizados pelos psicólogos para a superação das dificuldades são a aproximação aos educadores e formação de laços de confiança, o apoio mútuo no interior das equipes e com outros profissionais e equipes da Secretaria de Educação. O apoio entre profissionais é importante também para se fortalecerem ao se depararem com o caráter duplamente árduo de se realizar um trabalho em Psicologia na Educação, embora nem sempre seja suficiente para barrar a pressão que recai sobre cada um para que seu trabalho ofereça a cura dos males da Educação do município. Para superarem essas adversidades, é necessário um esforço constante dos profissionais em lembrar o compromisso com a Educação e ações que deram certo, para manterem a esperança de que é possível melhorar a qualidade do ensino público e de que seu trabalho pode fazer alguma diferença para isso.

Como experiências bem-sucedidas, os psicólogos elencam situações nas quais as queixas escolares atribuídas a um estudante ou a um grupo foram retiradas; casos em que crianças com deficiência foram incluídas nas escolas regulares e deixaram de representar um problema para os educadores; mudanças de concepção dos educadores sobre as origens orgânicas e exclusivamente individuais das queixas escolares; diminuição dos encaminhamentos externos e sua substituição por projetos educativos no interior das escolas e mudança do paradigma das escolas sobre a adaptação unilateral da criança ao sistema escolar, quando elas passam a se adaptar às peculiaridades dos alunos em vez de esperar apenas que estes se adaptem integralmente a suas exigências. Esse último tópico pode ser relacionado aos quatro anteriores e associa-se a uma contribuição que a Psicologia pode oferecer no campo educacional: fazer contraposição à tendência homogeneizante presente na Educação ao buscar

focar a singularidade de cada indivíduo. Longe de defender o olhar restrito à individualidade, a Psicologia pode trazer relevante complemento à Educação, ao serem unidas tendências opostas, mas igualmente importantes para a promoção de desenvolvimento dos educandos.

## C - Concepções que embasam as práticas dos psicólogos na rede pública de Educação

Neste item, nós nos deteremos às concepções dos psicólogos sobre a atuação em Psicologia Escolar, expressas tanto pelas correntes teóricas e autores que os profissionais adotam como referência para as práticas desenvolvidas, quanto pelos conceitos de Educação e de Psicologia na Educação, referidas ao longo das entrevistas e observações, assim como nos documentos fornecidos para a pesquisa.

### 1. Abordagens teóricas e autores de referência

Foi citada uma grande variedade de correntes teóricas de referência: Psicanálise, Comportamental, Teoria Crítica, Neuropsicologia, Fenomenologia, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Social. Também foram feitas referências à leitura de autoras relacionadas à área de Psicologia Escolar ou às temáticas por ela veiculadas, como Maria Helena Souza Patto, Carmem S. Andaló, Marilene Proença R. de Souza, Adriana Marcondes Machado, Maria Cristina Kupfer, Zilda A. Del Prette e Maria Aparecida Moysés, entre outros.

Embora pesquisas indiquem que aproximadamente três quartos dos psicólogos que atuam na área escolar e educacional adotam duas ou mais abordagens teóricas simultaneamente (GONDIM; BASTOS; PEIXOTO, 2010), este não foi o caso dos psicólogos participantes desta pesquisa, que em sua maioria indicaram preferência por uma abordagem específica para embasar sua atuação profissional. Isso, no entanto, não impede os profissionais de recorrerem a textos baseados em outras referências teóricas como complementação de estudos. Houve ainda relatos de estudo pessoal sobre temas relacionados a questões que estejam tratando em sua atuação, momentos nos quais é possível recorrerem a textos de outras abordagens para ampliar sua compreensão sobre o assunto tratado:

*até porque ninguém aqui é radical, né? "Ah, então eu não vou ler nada da psicanálise para esse caso porque eu não acredito nela." Não, eu sou comportamental, mas eu vou ler da psicanálise também para determinados casos, e isso vice-versa, o pessoal da psicanálise lê alguma coisa da comportamental para determinados casos. (...) Para cada caso que a gente pega, eu, por exemplo, tento estudar muito de transtorno invasivo para entender um pouco de uns casos que tem aqui na rede, que é um assunto que eu não domino. A gente vive em constante estudo. Apareceu o caso da criança lá que está com terror noturno, por exemplo. Vamos estudar o que é*

*terror noturno, como é que faz, o que acontece, até para a gente fazer a melhor orientação, né? Por mais que a gente venha de um trabalho de mais de cinco anos na rede, a gente não domina tudo, a gente tem que estudar, não tem jeito. (psicóloga 07)*

Os psicólogos demonstraram muito interesse em se capacitar, a fim de dar continuidade aos estudos após a graduação: vários deles haviam cursado, estavam cursando ou manifestavam a intenção de cursar especializações em áreas relacionadas à Psicologia e/ou à Educação, como psicopedagogia, neuropsicologia, terapia cognitivo-comportamental e tratamento e escolarização de crianças com transtorno invasivo do desenvolvimento; formação em psicanálise, mestrado ou doutorado em educação ou em psicologia escolar e participação em grupo de estudos sobre teoria crítica. Além do interesse em investir na formação por meio de cursos, a procura por participar de eventos científicos e realizar supervisão também foi citada, conforme tratado anteriormente. Cabe observar que o interesse em estudar enfrenta alguns empecilhos, como carga horária de trabalho; falta de apoio da Secretaria em liberar os profissionais do trabalho e oferecer auxílio para o pagamento do curso; ausência de oferecimento dos cursos de interesse no município, tornando necessário o deslocamento para cidades distantes.

Apesar de haver a vontade para a organização de grupos de estudo no interior das equipes, essa ideia não consegue ser concretizada, pois os interesses de estudo são muito diversos entre os profissionais. Essa diversidade de abordagens teóricas no interior de uma mesma equipe, no entanto, não fica evidenciada no que se refere à atuação dos profissionais, mesmo porque, na maior parte do tempo, cada psicólogo faz sua intervenção nas escolas que lhe foram atribuídas:

*Entre a gente é difícil entrar em conflito porque como cada um tem a sua escola, é difícil trabalhar junto, ter que cruzar muita coisa. (psicóloga 05)*

Os psicólogos entendem que as diferenças de abordagem não interferem mesmo nos momentos em que formulam intervenções em conjunto, pois há um pensamento comum que os integra como grupo que não se refere às linhas teóricas:

*não é aquela coisa "ah, então eu não converso com você porque você não pensa do mesmo jeito que eu", não, o nosso pensamento é **grupal**, a gente pensa como um grupo, então as linhas não interferem nisso. Cada qual na sua atuação individual usa a sua linha e a sua maneira de pensar. Mas na hora de trabalhar em grupo, trabalha em grupo, cada qual respeita a sua*

*linha e não tem essas divergências, "você é psicanalista então você não pode atuar comigo porque eu sou comportamental". Não, não tem nada disso. (psicóloga 07)*

Consideram que esse pensamento comum ao grupo é em virtude de compreenderem que a atuação deve ser feita com a instituição escolar, em oposição ao atendimento clínico; isto posto, cada um pode eleger a teoria com que mais se identifica para tomar como base:

*Porque o trabalho é institucional, de qualquer maneira, ninguém vai fazer atendimento clínico, né? **O âmbito vai ser institucional, e aí acho que cada um leva a sua bagagem para trabalhar.** A gente nunca teve conflito por causa disso. (psicóloga 11)*

Identificam a defesa da abordagem institucional a uma determinada visão de Psicologia Escolar, que é a mesma para todo o grupo e ocupa o primeiro plano ao orientar o psicólogo sobre o que fazer dentro da escola, e as teorias que subjazem sua atuação ficam em segundo plano:

*Psicólogo 09: **A visão da Psicologia Escolar é a mesma...***

*Vários: **É.***

*Psicólogo 09: ...por mais que um profissional tenha uma vertente com teoria tal, o outro profissional, com tal. Mas **acho que a visão da escola, do que a gente deve fazer na escola, é a mesma. Eu acho que isso ajuda e a teoria acaba ficando em segundo plano, terceiro.***

As abordagens teóricas em psicologia, mesmo que secundárias, não são deixadas de lado, e seu emprego pôde ser observado durante o planejamento de uma ação dentro da escola. Por exemplo, fica clara a abordagem comportamental quando psicólogos, durante a realização de grupos com pais, buscam contextualizar os comportamentos das crianças, situando os fatores externos que as levam a apresentar tais comportamentos que surgem como queixa, implicando os pais nesse contexto, e usando termos como análise funcional e estímulos antecedentes para descrever a intervenção que pretendiam realizar. Igualmente, quando os psicólogos buscam incentivar que pais que não se queixam de comportamentos de seus filhos, como birra e manha, digam o que fazem para inibir que ocorram, é possível identificar conceitos fundamentais da Análise Experimental do Comportamento, como reforçamento diferencial e o papel central do ambiente na alteração da frequência dos comportamentos, respaldando suas ações na escola.

O entendimento de que o trabalho do psicólogo escolar deverá ser institucional tem como expressão práticas muito diferentes. A percepção dessa diferença leva os profissionais a sentirem falta de momentos para discussão de casos, como reuniões e supervisões, nos quais pudessem trocar experiências, refletir sobre as práticas e discuti-las de forma a construir um norte de atuação comum a toda a equipe. Percebem que a ausência destes espaços de encontro inibe os conflitos, pois quando se reúnem para elaborar uma intervenção conjunta ou até mesmo reformular o serviço, as diferenças aparecem:

*Acho que as diferenças aparecem nos momentos em que a gente senta para discutir algo em comum. Por exemplo, analisar algum documento, e aí vai ser uma construção coletiva. Apesar de a discussão não ser as abordagens, as diferenças aparecem muito. O que eu imagino x em função de um trabalho, e aí eu acho que são nesses momentos que acontecem as divergências. De fato, a gente não tem um momento em que é possível parar, sentar, estudar. Em vários momentos a gente pensou em fazer isso, cada um pode falar o que ia ser bacana, sente falta, até para nortear um pouco o trabalho e aproveitar mais as diferenças. Teve um momento de 2010 para cá em que a gente sentou para reformular o serviço, para discutir as coisas, que eu entendi como o momento mais difícil, porque aí as divergências aparecem mais, eu digo que em função justamente dessa diferença de formação (psicóloga 14)*

Entendem que momentos nos quais as diferenças pudessem aparecer mais e ser aproveitadas poderiam fortalecer o trabalho da equipe:

*Não tem conflito sobre abordagem, mas a gente discute muito, o que não é negativo, porque a gente entende a discussão como uma coisa positiva, a gente precisa discutir para a gente ver a opinião de todo mundo, ver o que está todo mundo enxergando sobre aquilo e tirar alguma coisa legal disso. Acho que se esses momentos pudessem acontecer mais, mesmo sobre casos, seria muito melhor, porque a gente vai discutindo as nossas experiências, cada um vai ter a visão de homem, de mundo, enfim, a que ela assuma, né? Mas acho que contribuí para o nosso trabalho discutir isso, a vivência, a experiência, de que maneira você está enxergando aquele caso, como você se sentiu naquela situação que de repente eu vivi parecida, ou não, é a troca da experiência, sempre cresce muito, acrescenta muito pra gente. (psicóloga 11)*

Alguns psicólogos entendem que há dificuldades decorrentes da variedade de abordagens empregadas por diferentes profissionais, pois algumas teorias partem de visões de mundo diferentes, por vezes opostas. Assim, pensam que é importante definir um norte comum de atuação para todos os psicólogos, e, para tanto, a promoção de discussões em reuniões de equipe torna-se essencial. A proposição de um norte levanta a questão sobre se é

de fato possível definir uma orientação a todos que seja independente de teorias específicas, de forma que cada um possa realizar seu trabalho a partir da sua abordagem, mas na mesma direção dos demais. Como vimos acima, a resolução desse conflito, para os psicólogos, acaba sendo a eleição da abordagem institucional como guia para a atuação. Porém, as observações realizadas e falas dos participantes permitiram verificar que isso não significa necessariamente que a atuação de profissionais diferentes sempre aponte em uma mesma direção, assunto que será retomado e mais bem analisado posteriormente.

## 2. Concepção de Educação

Foi possível observar no discurso dos psicólogos elementos sobre a concepção de Educação que norteia seu trabalho.

Nota-se a compreensão de que a Educação contribui para o desenvolvimento da autonomia dos educandos e propicia que estes reformulem a relação que estabelecem com a própria vida. Estas contribuições podem ser dadas por meio da ação docente e, por isso, seu aprimoramento deve ser valorizado:

*Ressaltando o valor que deve ser dado à formação dos professores, para que os mesmos desafiem a si mesmos, com o compromisso de formar alunos capazes de protagonizarem sua história e redimensionarem sua capacidade de lidar com a vida. (documento redigido por uma das equipes)*

Entende-se que a Educação deve contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes em vários aspectos: físico, cognitivo, social e afetivo. Defende-se que o processo de educação escolar deve respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, com foco não só no ensino de conteúdos, mas também na convivência e no autoconhecimento. Identificam-se influências de correntes pedagógicas, como a pedagogia das competências e as pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), possivelmente adotadas como diretrizes da Secretaria de Educação, e de teorias cognitivas, como a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994):

- *Promover ações que possibilitem: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser.*

- *Auxiliar na compreensão das competências e habilidades, através da escola, com um trabalho educacional integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa.*
- *Respeitar cada aluno, para que possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências.*
- *Propiciar condições para que todos os alunos desenvolvam seu potencial nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo, favorecendo sua permanência no ensino regular.*

(documento redigido por uma das equipes)

Comparece ainda a concepção de que a finalidade da Educação deve ser dar condições para o educando se apropriar dos bens culturais produzidos pela humanidade, e de que a escola também é um espaço de criação de cultura, que ocorre nas trocas intersubjetivas entre seus participantes.

*Uma Unidade Escolar visa, além da transmissão da cultura produzida pelo ser humano, a construção de novas culturas através de trocas, diálogos e processos de intersubjetividade dos participantes.* (documento redigido por uma das equipes)

A Educação é vista como um direito de todos, que deve ser assegurado àqueles que historicamente foram excluídos dos bancos escolares, e, assim, considera-se que a recente inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um processo essencial.

*A gente está voltado mais para essas inclusões, que é uma coisa nova que aconteceu na rede e que tem que acontecer, não tem como, tem que acontecer.* (psicóloga 07)

*Visão reflexiva e propositiva a respeito do **papel social da escola como guardiã das crianças e adolescentes principalmente as que se encontram em situações de vulnerabilidade social**, fortalecendo assim, o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente.* (documento redigido por uma das equipes)

Entende-se que a negação do direito a uma Educação de qualidade tem graves consequências para a vida dos educandos: desde desinteresse pelos estudos, prejuízos na formação da autoestima, até a impossibilidade de prosseguimento dos estudos em nível superior e marginalização social devido ao impedimento à apropriação dos bens culturais. Considera-se que a educação escolar deve ser um processo democrático, dando direito à voz a todos os que estão nele envolvidos.

*Quando um grupo de alunos denuncia que ocorrem faltas de professores e, os que estão presentes “se recusam” a ensinar, querem dizer que um direito básico lhes é negado: a educação de qualidade. E, os alunos sabem as*

*consequências (no presente e no futuro) que tal negação vai lhes impor. Má formação, desinteresse pelo ambiente escolar, pelo espaço de apropriação da cultura produzida pela humanidade, da exclusão social frente, não só as oportunidades no mercado de trabalho, mas, da apropriação e avanço no campo do ensino superior; ocasionando mais uma forma de desrespeito aos alunos: a impossibilidade de formação de uma autoestima saudável.* (trecho de relatório da intervenção do psicólogo)

Em diversos momentos, foi evidenciado o compromisso com a transformação da Educação do país e o objetivo de contribuir para a melhoria de sua qualidade por meio da atuação profissional.

*Embora sejam diversas as dificuldades, tem-se como o maior desafio para a prática profissional no município encontrar caminhos para modificar as relações interpessoais existentes nas instituições de ensino, superando a queixa individual depositada no aluno de forma a implicar os educadores na reflexão dos determinantes do fracasso escolar e na produção de uma educação pública de qualidade no Brasil.* (trecho de trabalho produzido pelos psicólogos)

### 3. Concepção de Psicologia na Educação

Neste item, serão expostas as concepções que os psicólogos expuseram em suas falas sobre a Psicologia na Educação, no que diz respeito à compreensão que apresentam sobre queixa escolar, às formas como entendem os objetivos da atuação do psicólogo escolar, que modelos identificam para esta atuação profissional e quais contribuições consideram que a Psicologia pode oferecer à Educação.

#### 3.1. Concepções sobre a queixa escolar

As concepções que comparecem sobre a queixa escolar estão marcadas por elementos que ora identificam estritamente fatores individuais, emocionais e orgânicos como as causas do problema enfrentado pelo aluno na escola, aproximando-se de concepções mais tradicionais de Psicologia na Educação, ora consideram também a determinação de elementos relacionais, institucionais, sociais, culturais, políticos que produzem as dificuldades escolares, o que demonstra a influência de concepções críticas da Psicologia Escolar.

Grande parte dos psicólogos teceu críticas a respeito da atuação tradicional do psicólogo na escola e mencionou a necessidade de mudanças no olhar da Psicologia para as queixas escolares. Reconhecem que os encaminhamentos de alunos para a elaboração de laudos psicológicos e acompanhamentos clínicos reforçam a atribuição exclusiva aos alunos da responsabilidade sobre suas dificuldades, isentando a escola. Os psicólogos entendem que a escola, ao realizar encaminhamentos externos para os alunos, procura diminuir sua angústia frente aos problemas no processo ensino-aprendizagem, que deixam de ser associados às formas de organização institucional.

Alguns psicólogos citaram Souza (2009) para descrever seu esforço em entender os encaminhamentos escolares como encaminhamentos da escola, e essa compreensão pôde ser verificada em uma série de ações observadas na presente pesquisa. Vários psicólogos entendem que problemas de relacionamento entre professores e equipe gestora afetam a aprendizagem das crianças, acreditando, inclusive, que, se problemas do corpo docente fossem resolvidos, como a frequente ausência de muitos membros da equipe escolar e conflitos entre os educadores, seriam resolvidos grande parte dos problemas das crianças. Consideram que fatores culturais locais influenciam as concepções dos professores sobre as dificuldades dos alunos, e identificam aspectos da cultura manicomial da cidade nas solicitações dos professores para segregar alunos com deficiência das escolas regulares.

*[a psicóloga] me contou que a cidade tem uma cultura manicomial muito forte, há um manicômio muito grande na entrada da cidade que é referência para as cidades do entorno. Ela disse que isso se expressa muito na escola – com as dificuldades apresentadas pelos alunos, logo se pensa em segregar, mandar o aluno para o manicômio. (trecho de diário de campo)*

É possível identificar entre outros psicólogos o estabelecimento de uma relação quase direta entre pobreza e dificuldades de escolarização, cuja relação de continuidade com teorias como a Teoria da Carência Cultural escapa à sua percepção. Munidos de boa intenção, procuram estimular os professores a serem compreensivos com as difíceis condições de vida dos alunos das escolas públicas, para que não atribuam as causas do baixo rendimento escolar a fatores estritamente individuais dos alunos, como transtornos cognitivos decorrentes de distúrbios neurológicos ou problemas emocionais. Porém, mesmo sem perceberem, alguns profissionais evocam a pobreza como causa do fracasso escolar e não conseguem se dar conta do teor preconceituoso de sua fala, ao expressar a crença na incompetência das pessoas pobres, generalizada em nossa sociedade (PATTO, 2010a). Assim, atentar para as questões

sociais nem sempre é suficiente, pois pode cair no risco de atribuir determinados juízos de valor, como considerar que os pobres têm cultura inferior, que suas relações são degradadas, as famílias são desajustadas, e oculta-se dessa maneira a divisão social, com explicações racionais para as diferenças sociais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes (CHAUÍ, 1981b).

Também foram relatadas críticas ao discurso preconceituoso de alguns educadores sobre a pobreza e às crenças que estes apresentam de que a origem das dificuldades de aprendizagem é genética e, assim, os alunos oriundos das classes populares estariam destinados a não aprender. Foi mencionada indignação frente a demonstrações preconceituosas de educadores quanto à pobreza e à culpabilização dos alunos pelos problemas escolares. Os psicólogos tentam combater essas ideias preconceituosas por meio do diálogo com os educadores, mas contam ter dificuldade em obter aberturas para a modificação dessas concepções:

*[o psicólogo] diz que é muito comum entre os educadores pensar que “tá no sangue, no gene” a origem das dificuldades, que os alunos pobres são menos inteligentes por natureza. Um professor disse para ele que tinha visto isso num documentário do Discovery, algo com “Gene” no título. Tenta combater essas ideias, mas é muito difícil dialogar, conseguir aberturas para tentar mudar as ideias preconceituosas. Ele questiona como um professor que não acredita no potencial de desenvolvimento do aluno consegue ser professor. (trecho de diário de campo)*

Embora se defenda tomar a instituição como foco da intervenção, a manutenção de encaminhamentos para psicoterapia e avaliação neurológica em alguns casos expressa um entendimento de que até certo ponto é possível resolver a queixa no nível institucional; depois desse ponto, é necessária uma intervenção clínica:

*tem coisas que, sim, é a instituição, como diz a Kupfer, são fraturas mesmo que estão nessa constituição, são fraturas nessa dinâmica, são questões que precisamos ter um outro olhar. É nítido, você vê nitidamente onde está a questão. E intervir nisso levando o outro a ter esse mesmo olhar. Mas tem questões que você vê também que essa criança não consegue evoluir por várias razões. Nem tudo dá para ser resolvido dentro da instituição escolar. (coordenador 02)*

*E entendo que a escola não vai dar conta, só com o assessoramento não dá conta, que a criança, realmente, de fato, ela apresenta toda uma questão que não é da instituição, que é de outra ordem. Então, o que vai acontecer: eu preciso que ela seja atendida mesmo na Saúde, não mais aqui (coordenador 02)*

Se o discurso coloca a avaliação individual do aluno como etapa posterior da intervenção, que ocorreria após a constatação de que não é possível resolver a queixa a ele atribuída no interior da instituição, na prática nem sempre os procedimentos seguem essa mesma ordem. Conforme tratado anteriormente, verificou-se que, por vezes, a anamnese faz parte dos primeiros momentos de investigação do psicólogo, quando logo de início a presença dos pais é solicitada pelo psicólogo ou pela escola. A anamnese com os pais demonstra a necessidade de investigar aspectos do desenvolvimento mais remoto de seu filho, desde sua concepção. Perguntas sobre se o filho foi desejado, sobre a gravidez e o parto, expressam compreensão de que questões do relacionamento afetivo da criança com os pais e intercorrências no desenvolvimento neuropsicomotor podem explicar as dificuldades escolares em algum âmbito. Dessa forma, a anamnese tradicionalmente tem deixado de lado o que acontece na escola para voltar-se a aspectos da história individual da criança, dando ênfase às relações afetivas familiares e a problemas de saúde, contribuindo para que esse tipo de acontecimento que se dá fora dos muros da escola seja diretamente relacionado à gênese das dificuldades escolares.

Essa necessidade de iniciar a avaliação fazendo a anamnese com os pais conflita com uma proposta de atuação que elege a instituição escolar como alvo da intervenção. Seria possível pensar que, pelo fato de o psicólogo conhecer as escolas, estar inteirado das relações que envolvem professores, equipe gestora e alunos naquela unidade escolar, quando recebe uma solicitação de se ater à queixa direcionada a um aluno, faltaria a ele apenas conhecer a história pessoal dessa criança, e isso justificaria iniciar a avaliação usando a anamnese. De fato, entende-se que, nesse contexto, a intervenção do psicólogo precisa se voltar para a avaliação daquela criança em específico, porém, se a perspectiva é institucional, ou seja, a escola é o alvo central do trabalho, faria mais sentido começar por identificar as relações que aquele aluno em particular estabelece na escola com os professores, gestores, funcionários e colegas, para, depois, se constatada a necessidade de investigar aspectos de sua vida pessoal e familiar, convidar o aluno e seus pais para contar esses aspectos de sua história.

Nos momentos iniciais com a criança, também ocorre de os comportamentos que ela apresenta durante o atendimento e os relatados por educadores e pais serem diretamente relacionados a transtornos, como o TDAH e a dislexia. A conclusão pela hiperatividade às vezes vem de períodos curtos de observação direta, como os poucos minutos do atendimento do psicólogo, excluindo-se a possibilidade de fazer outras observações da interação

espontânea da criança em suas atividades na escola como forma de se chegar a indícios que apontariam de forma mais consolidada a presença de um transtorno. A compreensão da hiperatividade como causa das dificuldades de aprender da criança, que justificaria a necessidade de tratá-la, conflita com outros aspectos considerados positivos das pessoas que possuem o transtorno, como uma espécie de liderança natural, a capacidade de tomar iniciativa, a pró-atividade, a inteligência. Para os profissionais que atuam sob esta perspectiva, o tratamento do transtorno se justifica por causa do comportamento impaciente da criança e é necessário que ela controle seu excesso de energia como forma de ter um futuro brilhante, alcançar sucesso profissional e evitar o desenvolvimento de outros problemas, como baixa autoestima e depressão. No entanto, entende-se também que, conforme a criança vai ficando mais velha, os sintomas da hiperatividade naturalmente melhoram, o que tornaria desnecessário o tratamento quando criança, mas esta contradição é ignorada por psicólogos, educadores e pais, que então decidem dar início ao tratamento.

Assim, intervenções em que entrevistas com todos os envolvidos resultam em um encaminhamento final restrito à avaliação com neurologista e psicoterapia para o aluno e a mãe revelam concepções de que as origens das dificuldades escolares localizam-se estritamente em causas orgânicas e/ou emocionais da criança e de sua família. Percebe-se aqui a contradição entre a compreensão ampliada da queixa escolar, que embasa a proposta de atuação institucional, e tendências individualizantes sobre a queixa escolar, presentes em algumas práticas de avaliação e encaminhamento.

Ao mesmo tempo que distúrbios como dislexia, TDAH e transtornos de conduta são apontados como origens das dificuldades escolares, há crítica ao excesso de diagnósticos e inclusive o questionamento sobre a existência destes transtornos. Comparecem posições que se opõem ao uso indiscriminado de medicamentos, como a Ritalina, que, além de prejudicar os diagnosticados devido aos fortes efeitos colaterais, encobre casos que realmente precisam de uma atenção maior, como sinaliza as falas de uma psicóloga que trabalha com alunos com deficiência:

*Claro que tem deficiente, claro que tem problemas, acho que podendo estar onde eu fico eu vejo claramente as dificuldades, as deficiências. Mas tem muita criança que não tem nada e que está sendo vista como se tivesse. Como se tivesse que ir lá avaliar. Isso é sério, é muito sério. (psicóloga 01)*

*[a psicóloga] fez alguns comentários e em determinado momento criticou o uso descontrolado de Ritalina nas crianças. Demonstrando forte*

*discordância, brincou que deveriam entregar um comprimido para cada pai ou professor; para sentirem o que é que estão dando para seus filhos e alunos. (...) enfatizou a questão dos erros fazerem parte do processo de aprendizagem da fala, assim como da escrita. (trecho de diário de campo)*

Os posicionamentos que questionam a existência dos chamados “transtornos de aprendizagem” sugerem encaminhamentos diferenciados às queixas de hiperatividade: em vez de assumir de antemão a existência do transtorno e direcionar a criança para avaliação por neurologista, começar pela investigação do que a escola está entendendo que seja o TDAH, quais os contextos em que essa queixa aparece, para que comportamentos da criança é atribuída a hiperatividade e, a partir disso, buscar agir nessas relações entre a criança e a escola.

Dessa forma, aparecem concepções de que as queixas dirigidas aos alunos devem ser situadas nas relações estabelecidas com a escola. Isso pode ser verificado no entendimento de que os “ataques” dos alunos à escola expressam uma relação na qual se sentem desrespeitados, em uma posição inferior e sem direito de se escolarizarem, quando inexitem condições institucionais garantidas para a sua aprendizagem, como por exemplo, frequentes faltas de professores. Nota-se a compreensão de que a escola deve ser um espaço democrático, em que todos tenham direito à voz e a serem ouvidos, e isso embasa ações de escuta dos alunos, grupo historicamente desconsiderado, e de promoção do diálogo entre alunos e escola. A concepção de que conflito é intrínseco às relações humanas e promove mudanças sociais e pessoais, sendo que o conflito intersubjetivo promove desenvolvimento moral da sociedade e dos indivíduos, fundamenta uma ação propositora de momentos nos quais os conflitos possam ser discutidos e mediados na escola, articulando ações para a convivência que permitam gerenciamento de situações de conflito e possibilitem aprendizagem a partir dessas situações.

*Os conflitos intersubjetivos por reconhecimento são fundamentais para o desenvolvimento moral da sociedade e dos indivíduos (...) considero importante a implantação de projeto de Mediação e Gestão de Conflitos no ambiente escolar. Se considerarmos que o conflito é inerente à natureza humana, estando presente em todas as nossas relações, faz-se urgente a existência de um espaço que possam ser discutidos estes conflitos, que possam ser trabalhados e resolvidos dentro do propósito de mediação e gestão. (trecho de relatório elaborado por psicólogo)*

No caso dos alunos com deficiência, é defendido o direito de frequentarem as escolas regulares e de terem sua condição considerada e respeitada. Foi possível identificar o combate

a crenças de professores de que o problema desses alunos é “o remédio e a mãe”, ou seja, uma visão de que vão continuar com a deficiência, independente de remédio, e a compreensão de que não é a medicação que vai resolver as dificuldades enfrentadas na escolarização destes alunos, e, sim, uma mudança nas relações familiares. Foram percebidas tentativas de resgate das potencialidades dos alunos com deficiência, de conhecimento de suas peculiaridades, de formas de compreendê-los, para, a partir dessa aproximação com cada criança, proporem-se medidas que favoreçam sua aprendizagem.

Com relação às famílias, manifestam-se diferentes tipos de entendimento. Algumas falas dão a entender que a compreensão das causas dos problemas escolares de crianças e adolescentes podem ser localizados nas famílias e identificados por meio de entrevistas com os familiares:

*A gente procura fazer entrevista com as famílias, para ver a causa, onde que está o problema (psicóloga 10)*

Outras afirmações explicitam como certas famílias são obstáculos na atuação dos psicólogos, por serem “desestruturadas”, não estabelecerem rotinas para as crianças e deixarem-nas desamparadas, sendo assim necessário que o psicólogo se envolva em um trabalho de conscientização das famílias:

*Mas é uma dificuldade do trabalho, é a família, porque muitas vezes muitas famílias... por exemplo, boa parte do trabalho do desenvolvimento dessa criança está na família. Famílias desestruturadas, famílias que deixam as crianças desassistidas mesmo, e é onde entra o trabalho do assistente social também, é um processo longo de conscientização dessa família. (psicóloga 12)*

Outros psicólogos discordam dessa compreensão de que as famílias são desestruturadas; reconhecem que a escola faz exigências que as famílias muitas vezes não têm condições de cumprir, como acompanhar a lição de casa dos filhos e entendem que os educadores veem a família dessa maneira provavelmente por se sentirem sobrecarregados e sozinhos na tarefa de educar. Percebem que há uma relação marcada pela cobrança da escola à família, que tem como consequência o fato da família evitar comparecer às convocações da escola, e consideram ser necessário que se estabeleça uma relação de parceria entre ambas.

*[a psicóloga] contou que escreveu um artigo sobre as queixas escolares na periferia, apontando os preconceitos que as escolas apresentam sobre as famílias, tidas como "desestruturadas", e as exigências feitas às famílias,*

*que não têm reais condições de cumpri-las, como, por exemplo, acompanhar a lição de casa dos filhos. (trecho de diário de campo)*

*Além da busca por laudos, era frequente escutar as equipes das escolas culpabilizando as famílias pelo fracasso escolar dos alunos. “Famílias desestruturadas”, expressão comum entre os profissionais que trabalham nas unidades de ensino público e que ajuda a sustentar um processo de culpabilização mútua, tanto da família quanto da própria escola. Expressão que pode ser ouvida como uma resposta reativa dos professores, orientadores e gestores frente à sensação que esses profissionais têm de estarem sobrecarregados e sozinhos na tarefa de educar.*

*Diante dessa situação, as famílias acabam sendo convocadas pelas escolas na maioria das vezes para ouvirem reclamações em relação aos seus filhos, cobranças em relação a suas responsabilidades educacionais e para levarem seus filhos aos encaminhamentos feitos aos especialistas. Como consequência, as famílias acabam evitando o contato com a escola, não comparecendo a convocações das reuniões bimestrais, nas associações de pais e mestres, nos eventos festivos e nas convocações da equipe gestora da unidade. (trecho de trabalho escrito por psicólogos)*

Esse tipo de concepção fundamenta intervenções em que os psicólogos buscam mediar conflitos entre alunos e escola e tentam constituir espaços institucionais, tais como os grupos de discussão, os quais fazem os pais frequentarem as escolas e terem suas questões ouvidas.

As contradições entre concepções sobre a queixa escolar presentes em uma mesma equipe acarretam problemas práticos e criam situações delicadas quanto ao posicionamento da equipe na atuação com os educadores. Em uma das equipes, um dos psicólogos discutia com os professores a medicalização da educação, questionando os diagnósticos de transtornos, como dislexia e TDAH, quando foi interpelado por um professor, que queria saber o que era esperado que eles fizessem, pois, no ano anterior, outra psicóloga da equipe trabalhou com os professores baseada na existência desses transtornos. O psicólogo contornou a situação, dizendo que justamente o fato de não se tratarem de diagnósticos fechados, comprovados cientificamente, faz com que haja diferentes posicionamentos sobre o tema. No entanto, ficou incomodado com a falta de sintonia da equipe, que produz esse tipo de situação desconfortável e acarreta perdas na credibilidade do trabalho.

Assim, é possível perceber que circulam discursos opostos, contraditórios entre si, nos serviços de psicologia. Essa situação reforça a necessidade, levantada pelos psicólogos, de espaços de discussão do grupo para que o confronto de ideias aconteça e possa-se, de fato, construir um trabalho coletivo, no qual se imprima uma direção coerente a todos os membros da equipe e evite problemas de credibilidade e inconsistência do serviço junto às escolas.

### 3.2. Concepções sobre a atuação do psicólogo escolar

O discurso dos psicólogos permitiu observar quais eles consideram ser as atribuições do psicólogo da rede pública de educação. Foi possível se aproximar do que eles acreditam que o psicólogo pode fazer na escola e identificar que objetivos almejam alcançar com a atuação que empreendem. Serão feitas também algumas observações sobre como essa visão dos próprios psicólogos, sobre sua atuação na Educação, relaciona-se com aquilo que as escolas e a Secretaria de Educação esperam que seja o trabalho deles.

#### *Apoiar o trabalho dos educadores*

Foi possível identificar que os psicólogos veem como uma de suas atribuições modificar a postura do professor frente às dificuldades que enfrenta com seus alunos. O psicólogo se depara com um professor angustiado, que não sabe mais o que fazer e o procura para que resolva seu problema com a criança, delegando a ele toda a responsabilidade para solucionar a questão que o aflige:

*orientávamos o professor, a partir da queixa dele, e no sentido de tentar fazer ele mudar esse discurso, porque o discurso que aparecia era bem esse mesmo: “não sei mais o que fazer com essa criança, eu desisto, estou largando a toalha”. Tem toda uma questão de um não-comprometimento, alguns estavam bem estressados, porque já tinham tentado fazer de tudo. Alguns não tentaram nada e já estavam passando o problema, “alguém resolva, porque eu não quero saber”, “eu sou professor, não sou babá”. (coordenador 02)*

O psicólogo procura, então, retomar com o professor que ele é o responsável por promover a aprendizagem do aluno sobre o qual se queixa, portanto, também é sua a responsabilidade de buscar alternativas para modificar a situação de dificuldade da criança. O psicólogo se coloca como profissional que ajuda o professor ao ampliar as possibilidades de compreensão sobre um caso muito complexo, e que deve ser procurado apenas depois que várias tentativas de reverter as dificuldades tenham sido feitas, sem sucesso:

*a partir do momento que teve um problema com um aluno, tem uma queixa do professor, eles tentaram alguma coisa – isso nós estabelecemos, “bom,*

*nós não vamos fazer o serviço de vocês, se vocês acionaram o serviço de assessoramento, é necessário que vocês já tenham tentado várias coisas”, só que “chegamos à conclusão de que não estamos conseguindo olhar para a criança de outro jeito, o problema que ela apresenta está muito complexo, precisamos de um outro profissional para ver”.* (coordenador 02)

Fichas padronizadas, preenchidas pelos professores, psicólogos e demais profissionais, podem ajudar a equipe da escola a olhar para algo que não está conseguindo ser visto:

*Então aí tem todo um trabalho de fazer com que esse professor, aí ele segura a ficha, demora, aí atrasa, ou seja, estabelecer, “olha, se você não tiver todo o relatório desse aluno pronto por esse professor, se você, orientador de ensino, já não tiver um relatório dessa mãe, uma entrevista, porque tudo isso é papel de vocês, da unidade escolar, conversar com essa mãe, com essa família, procurar entender”. E aí, sim, no meio de toda essa documentação, vamos discutir, agora vamos chamar o pessoal da equipe psicopedagógica para ajudar a gente a olhar o que nós não estamos conseguindo enxergar. Esse é o nosso papel. E aí começamos a articular isso com a equipe como um todo. Você chama todo mundo para conversar, porque o aluno não é meu, não é seu, é de todos nós, todos nós temos esse compromisso com o aluno, e com o sucesso dele, com o processo de aprendizagem.* (coordenador 02)

O psicólogo também pode oferecer mais elementos sobre o estudante que venham do convívio que ele próprio estabelece com a criança ou adolescente, com o intuito de, assim, auxiliar o professor a encontrar formas de se aproximar de seu aluno, resgatar a autoconfiança dele e promover sua aprendizagem. Por exemplo, quando uma aluna sente-se incapaz por não saber ler e escrever e expressa seu sentimento ao dizer para a professora que “não sabe nada”, a professora leva isso em consideração e pede para que ela seja sua assistente na aula, de modo que sinta que é capaz de realizar tarefas com sucesso. Para contribuir com essa ação reforçadora da professora, o psicólogo, a partir do conhecimento sobre a vida da garota fora da escola, pode passar mais informações, como o fato de ela trabalhar, para que a professora consiga reunir mais elementos sobre a aluna que mostrem para ela mesma que é capaz de efetuar tarefas com certo grau de complexidade e que, assim, ela pode conseguir aprender a fazer coisas cada vez mais complexas, como ler e escrever.

Nota-se uma preocupação dos psicólogos em acolher a angústia do professor, entender as duras condições de trabalho às quais ele está submetido. Suas estratégias voltam-se para o objetivo de valorizar o trabalho docente e favorecer que os professores se vejam como agentes das mudanças almejadas.

*eu entendo, ele está cansado, está estressado, toda uma condição, questão de identidade, salarial, tudo isso eu entendo.* (coordenador 02)

A queixa apresentada pelos professores é o norte para os psicólogos definirem em que frente eles devem atuar. Parte-se da queixa trazida pela escola para estruturar uma investigação que contribua para entender o que está acontecendo e que aponte para os psicólogos qual será a melhor maneira de acabar com ela. Assim, o trabalho desenvolvido pelos psicólogos é um trabalho de apoio aos educadores, que não define de antemão, descolado da escola, o que deve ser feito, mas parte das necessidades por ela identificadas para organizar sua intervenção. Essa proposta de atuação coaduna com o que autoras como Souza e Checchia (2003) entendem como uma ação mais proveitosa do psicólogo na escola: tomar a demanda dos educadores como ponto de partida para sua ação na instituição escolar:

*E é isso, o trabalho é praticamente o mesmo, o que muda é o público-alvo: o trabalho a partir da queixa que a unidade traz para a gente.. Quem vai contar para a gente o que precisa ser trabalhado, qual a maior dificuldade que a unidade tem no momento, é a própria unidade. Então a gente vai desenvolvendo um trabalho a partir da queixa que ela traz, a gente vai aí investigando, vendo qual a melhor maneira de ajudar a escola, a gente dá um apoio.* (psicóloga 11)

Outro aspecto do trabalho junto aos professores que os psicólogos atribuem a si próprios diz respeito à promoção de questionamentos e reflexões sobre o trabalho docente, o que serviria como apoio para a promoção de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas. Em suas intervenções, os psicólogos aproveitam espaços anteriormente montados ou criam novos espaços com os educadores, em vista de promover momentos para pensar sobre o trabalho. Conforme visto, alguns psicólogos inserem-se em reuniões pedagógicas, com o intuito de ajudar os professores a aproveitá-las melhor, de forma que esse momento possa ser usado para pensar o fazer docente. Outros promovem grupos de discussão com orientadores ou coordenadores, para estimular o questionamento das formas de entendimento sobre as origens das queixas escolares, por meio da leitura de textos e discussão de temas como a medicalização da Educação.

Assim, esse tipo de ações ligadas à promoção de reflexão, identificadas pelos entrevistados como pertencentes a sua especificidade, relaciona-se com o psicólogo se reconhecer como profissional que reúne condições, embasadas em seu arcabouço teórico pertencente à ciência psicológica, para pensar sobre a realidade do contexto escolar onde está inserido e fazer mediações entre a prática e a teoria dos profissionais da Educação. Essa

representação da identidade do psicólogo que atua na Educação também compareceu na pesquisa de Marinho-Araujo e Almeida (2010), realizada com psicólogos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

#### *Atuar como mediador das relações*

Os psicólogos percebem que uma de suas atribuições é atuar como mediador das relações entre os diferentes participantes da vida escolar. Em situações de conflito na escola, alguns psicólogos entendem que podem se colocar de forma diferente dos envolvidos e servir, por vezes, de modelo para facilitar que construam um vínculo entre si:

*De alguma maneira, eu tentei mediar esse conflito que estava acontecendo. Então assim, a maneira que a gente leva uma entrevista com os pais é diferente da maneira que a equipe da escola leva. Então você vai se usando como modelo, vai facilitando a construção de um vínculo, as perguntas, você usa, né, o tom de voz, as palavras. (psicóloga 11)*

O trabalho como mediador pode ocorrer não só em conflitos, mas em todos os momentos nos quais é necessário garantir que os diversos atores da instituição tenham espaço para falar e ser ouvido. O psicólogo busca, então, ouvir todos os envolvidos e promover a circulação de discursos na instituição, de forma que haja diálogo entre os diferentes falantes, e estes possam participar ativamente do fazer na escola:

*Pois acreditamos, como salienta Kupfer: quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente (1997). (trecho de trabalho elaborado por psicólogos)*

Assim, nota-se que o psicólogo se vê e é visto como profissional que trabalha as relações entre alunos, família e escola, por meio do estímulo à boa comunicação entre todas as partes. Dessa forma, o psicólogo promove a conscientização sobre as relações existentes no contexto escolar e a reflexão sobre essas relações (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010), com o intuito de estimular, entre os atores da instituição, a formação de parcerias favoráveis para a escolarização de crianças e adolescentes.

### *Atender queixas escolares*

Uma das principais frentes de trabalho do psicólogo escolar volta-se para o atendimento das queixas escolares, com o envolvimento do aluno, escola e família na superação das dificuldades atravessadas. Mesmo que, como veremos posteriormente, muitos psicólogos compreendam que a atuação junto às queixas escolares não deveria se centrar nos casos individuais de alunos, esses casos acabam sendo um campo de atuação, devido aos pedidos das escolas.

Após ouvir a queixa trazida pela escola, o psicólogo se envolve em um trabalho de investigação das origens dessa queixa: circula por um tempo na escola, procura conversar com todos os envolvidos e tenta, dessa forma, entender o que está se passando e como cada um – aluno, escola, família – se situa em relação aos demais:

*Então a gente vai trabalhando, faz um trabalho\* de investigação, fazendo uma atuação no espaço junto com a equipe de orientação das unidades. A gente procura fazer entrevista com as famílias, para ver a causa, onde que está o problema, conversa com os professores, dá assessoramento a eles também, da criança, quando ela apresenta um laudo, qual é o principal foco do trabalho com a criança, no que a gente pode ajudar. (psicóloga 10)*

*A escola me chama por uma queixa com o aluno, (...). Eu vou lá, eu passo algum tempo, tento entender o que está acontecendo, como aquela escola está lidando com essa criança, o que aquela criança está fazendo na escola, e qual a doença\* que está por trás daquilo. (psicóloga 14)*

Uma das entrevistadas considera que faz parte do trabalho lidar com a expectativa da escola de que o psicólogo vai resolver sozinho a questão. O psicólogo deve, assim, partir da queixa trazida pela escola para implicar aqueles que o estão chamando na responsabilidade sobre a escolarização do estudante, de forma que os educadores se comprometam com a busca por alternativas:

*acho que sempre vai existir uma expectativa para que esse profissional resolva, que esse profissional conte para a equipe o que esse aluno\* tem, como tem que ser feito. Porque faz parte daquele grupo que chama você estar de alguma maneira delegando, se a atuação do psicólogo vai nesse sentido, se ela parte da queixa para implicar aqueles que estão chamando o psicólogo (psicóloga 14)*

O psicólogo, dessa forma, busca não desconsiderar a ação de nenhum dos envolvidos na escolarização da criança, para evitar atribuir à criança a culpa pelo seu fracasso, como tradicionalmente foi feito na Psicologia. Sua tentativa é a de entender a produção do fracasso escolar a partir da rede de relações que se estabelecem na escola e de agir nesse processo, por meio de contribuições do campo da Psicologia que sirvam de aportes teórico-práticos para sua intervenção. Nessa concepção sobre o objetivo da atuação do psicólogo na escola, é possível perceber a influência de autores como Machado (2002), que ressalta a importância de agir na rede de relações em que a queixa escolar é produzida:

*Diante disso, no meio dessa coisa toda, acho que é não perder o foco da Psicologia, do que cada um se comprometeu, que é não anular ali nenhum dos atores, não culpabilizar a criança, não culpabilizar... Enfim, tentar entender como que no meio dessa rede de relações aí o processo de fracasso surge, de alguma forma ele é produzido ali. Da mesma forma, essas questões da equipe docente, a gente tenta sempre não perder o foco. Por mais que a gente esteja envolvido nesse monte de coisas, acho que é tentar entender minimamente com o enfoque da Psicologia, o olhar teórico de cada um, como que isso se processa e como a gente pode contribuir de alguma forma. (psicólogo 09)*

O objetivo do psicólogo no atendimento às queixas escolares não é necessariamente resolvê-las, mas resgatar com a equipe escolar o que ela tem feito e colocá-la em um lugar de potência, dando espaço para que professores e gestores se coloquem e empreendam ações, em vez de ser o psicólogo aquele que assume o conhecimento sobre o que acontece com o aluno e que toma a dianteira das ações a serem realizadas. Uma das entrevistadas entende que, por não fazer parte da equipe escolar, o psicólogo consegue ter um olhar mais global sobre a instituição escolar e, por isso, pode auxiliar os educadores a verem e usarem seus pontos positivos:

*Eu não vejo o trabalho como uma resolução dessa queixa, nem como estratégia que faça desaparecer essa queixa, essa expectativa, tudo isso faz parte. E é trabalhar daí, no contato com aquelas pessoas daquela unidade escolar e mostrar para elas o que elas têm feito, poder resgatar com essa unidade o que já foi feito em relação a isso, que é importante, o que poderia ser feito, dar espaço para as pessoas, espaço\* para os gestores (psicóloga 14)*

*Porque, de primeira mão, a demanda da escola traz como queixa principal o aluno. Ela não consegue se olhar como um todo, as suas próprias necessidades, as suas próprias dificuldades, os seus pontos positivos que não têm sido utilizados. E agora, nesse tempo que a gente trabalha na escola, a gente tem conseguido ver isso (psicóloga 12)*

Dessa forma, o psicólogo mobiliza os educadores e familiares em um trabalho coletivo, do qual é mais um membro, e engaja-se na atividade de ajudar a pensar a respeito do caso em foco. Enfatizar a responsabilidade de todos pela escolarização do estudante tem o propósito de diminuir a procura por laudos e encaminhamentos para os serviços de saúde, que significariam transferir sua parte de responsabilidade para outros. Porém, quando entende ser necessário, o psicólogo promove a articulação com profissionais de outros setores do município, envolvendo-os também nesse pensamento coletivo sobre a educação escolar das crianças e adolescentes em questão.

#### *Dar orientações*

Uma atribuição do psicólogo escolar que apareceu bastante na fala dos entrevistados foi a orientação de pais, alunos e educadores, principalmente no que diz respeito à saúde e ao desenvolvimento das crianças, e, especificamente para os educadores, também sobre aportes teóricos para a reflexão sobre as práticas, conforme tratado anteriormente.

*éramos acionados, e a partir desse momento começávamos todo um trabalho de orientação. Sentimos a necessidade de conversar com os pais? Os pais eram convocados pela escola, orientávamos. As crianças; orientávamos o professor (coordenador 02)*

No que se refere à saúde e ao desenvolvimento das crianças, os psicólogos, por meio de seu trabalho, realizam divulgação de conhecimento produzido na psicologia sobre o desenvolvimento humano. Esta divulgação ocorre nas orientações individuais com familiares, em grupos de discussão feitos com educadores e pais, em projetos com alunos e em palestras dadas a qualquer um desses públicos.

Os principais temas trabalhados ao longo das orientações são os transtornos do desenvolvimento, como o autismo e transtornos do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, transtorno de conduta; e aspectos da vida humana, como a sexualidade. As formas de trabalhar esse conhecimento variam desde orientações voltadas

para casos individuais, passando por explicações de como o desenvolvimento se dá em termos gerais, até o questionamento de ideias hegemônicas referentes a esses temas, como a existência de alguns desses transtornos e a ênfase moralista que comumente determina quais comportamentos e práticas sexuais são ou não aceitos e devem ou não ser feitos em uma sociedade. É enfatizado que as manifestações da sexualidade na infância fazem parte de um desenvolvimento saudável e busca-se favorecer os alunos a construírem um comportamento sexual responsável e positivamente significativo para os envolvidos, conforme citado anteriormente.

Assim, uma das psicólogas entende que o trabalho de orientação aos educadores compreende fornecer informações sobre a criança, esclarecer dúvidas e oferecer formação durante as reuniões pedagógicas:

*A gente conversa com os professores, dá assessoramento a eles também, da criança, quando ela apresenta um laudo, qual é o principal foco do trabalho com a criança, no que a gente pode ajudar. Promove também HTPs com eles, para formação e esclarecimento das principais dúvidas. E orientação também direta à equipe gestora. (psicóloga 10)*

Em alguns casos, a orientação aos educadores não se mostra necessária e a atuação do psicólogo pode restringir-se à orientação aos pais, com vistas a organizar a rotina da criança ou adolescente, ou então encaminhá-la para alguma atividade esportiva:

*Quando, às vezes, é caso mesmo, a gente só orienta pais, e encaminha às vezes mesmo para uma atividade esportiva, organizar a rotina dessa criança ou adolescente que está toda... desestruturada, esse menino não tem horário de dormir, não tem horário de estudar, então faço orientações. (psicóloga 10)*

O psicólogo vai identificando necessidades, por meio de sua própria observação ou pedidos das escolas, para propor orientações em formatos variados, como grupos ou palestras, de acordo com a finalidade:

*Fazemos palestras, vamos à escola, e a própria escola determina em alguns momentos quais são as suas necessidades, queixas, mas sempre que a gente vai à escola, a gente vai analisando a escola para propor algumas coisas, ver algumas necessidades, propor grupos, ou mesmo propor orientações. A gente faz bastante palestra nas escolas. (psicóloga 12)*

*Porque na Educação Infantil a gente tem muita queixa de birra, de falta de limite, de falta de regra, aí você chama pai, você orienta, não resolve, aí você chama pai de novo, então fica muito nesse trabalho de patinar e não sair do lugar, né? Então vamos envolver um grupo grande, que todos precisam da mesma orientação, a gente faz uma orientação geral para esse grupo. (psicóloga 07)*

A partir das práticas de orientação dos psicólogos, é possível distinguir dois tipos de concepção sobre o objetivo das orientações, que podem ou não estar presentes ao mesmo tempo. Trata-se da utilização de conhecimentos produzidos pela psicologia para, por um lado, dar instruções sobre como proceder frente a determinadas situações, e, por outro, para ajudar a pensar sobre as ações e representações dos envolvidos, sem necessariamente prescrever os procedimentos a serem empregados.

Cabe atentar para o risco de o psicólogo cair demasiadamente na primeira possibilidade e assumir o lugar de técnico especialista, competente para dizer o que pais e educadores devem fazer, em que momentos e sob quais circunstâncias, o que pressupõe assumir também que estes não têm competência para tanto. A tentação de atender aos pedidos de ensinar a fazer que chegam ao psicólogo abre espaço para que a racionalidade, representada pelo conhecimento científico, ocupe a posição de poder ensinar como relacionar-se com o mundo e com os demais homens, de forma coerente com o discurso ideológico (CHAUI, 1981a). Esquece-se, assim, das condições concretas que produziram as situações analisadas, envolvendo alunos, educadores e familiares, para que prescrições abstratas instruíam o fazer desses agentes em uma série de diferentes contextos como se fossem todos iguais, e não produzidos na singularidade do conjunto de relações presentes em cada um.

Isso não significa recusar a importância do conhecimento psicológico na orientação de educadores e familiares, e sim considerar que o saber o que fazer não vem do conhecimento científico, mas da experiência prática (AZANHA, 1987; ANGELUCCI; LINS, 2007), ou seja, da própria atividade educativa de professores e pais. Diante de situações essencialmente imprevisíveis e geradoras de ansiedade por respostas prontas, não nos cabe atender a esse anseio, pois é na experiência que se vai criando o saber quanto aos modos de lidar com os acontecimentos. Isso não invalida a contribuição das ciências, como a psicologia, à qual caberia, então, informar os modos de pensar do educador ou pai. Nesse caso, o psicólogo poderia pensar junto a pais e professores sobre o que tem orientado suas ações, o que pode servir de diretriz para as decisões, o que é preciso para realizar os objetivos almejados, o que tem impedido sua realização, e assim contribuir para aprimorar práticas existentes. A

orientação do psicólogo, nesse sentido, renunciaria à prática prescritiva, em que a decisão sobre o melhor a ser feito parte de decisão exclusivamente sua, para empreender, por sua vez, situações de comunicação entre os diferentes sujeitos, nos quais seja possível ampliar a compreensão do fenômeno educativo em questão e produzir encaminhamentos coletivamente (ANGELUCCI; LINS, 2007).

### *Atribuições que não cabem ao psicólogo*

Mencionamos anteriormente o fato de que profissionais de diferentes áreas recebem atribuições de acordo com sua formação, bem como a constatação da necessidade de que fiquem mais claras as contribuições específicas de cada profissional dentro da equipe. Em concordância com essa noção, o discurso de alguns entrevistados demonstra um entendimento de que há demandas que cumpre ao psicólogo atender e outras que não cabe a ele cuidar. Dependendo das características do caso, a demanda deveria ser direcionada mais a determinados profissionais que a outros, embora acabe chegando tudo ao psicólogo:

*a demanda varia bastante de acordo com a idade da criança. Na creche, a demanda é muito mais social do que psicológica, mas o psicólogo acaba entrando também nessa demanda. Porque às vezes precisa de uma intervenção com essa família. No Infantil é mais ou menos a mesma coisa, mas no Fundamental a demanda é questão pedagógica. Então muitas vezes o déficit pedagógico do aluno vem associado com alguma coisa psicológica. E aí entra o psicólogo, nesse papel. Mas às vezes tem algum comportamento, é uma criança que **vai muito bem, obrigado, no pedagógico, mas tem um comportamento mais difícil**, então a gente tenta, a gente fica nesse meio de campo entre o pedagógico e o psicológico. (psicóloga 07)*

A fala acima revela que os psicólogos entram também nas questões sociais envolvidas em casos de alunos de creche, por exemplo, embora não se tratem de demandas psicológicas específicas, e sua entrada se justificaria principalmente quando são casos que necessitam de uma intervenção com a família. As questões pedagógicas aparecem apartadas das psicológicas e são apresentadas como assuntos distintos que muitas vezes ocorrem de maneira concomitante: o aluno pode apresentar uma defasagem dos conteúdos pedagógicos associada ou não a um aspecto pertencente ao campo psicológico, como por exemplo, um comportamento difícil de ser compreendido pelo educador em sala de aula.

*É mais difícil eles desligarem uma coisa da outra. E muitas vezes até chega o pedagógico para o psicólogo, o pedagógico já está tão defasado que acaba sobrando a investigação psicológica para entender o que está acontecendo, porque já vem de uma defasagem de anos. (...) Alguns casos têm alguma coisa associada, outros não necessariamente têm, mas foi um trabalho falho lá atrás que veio vindo e culminou nessa defasagem muito grande. (psicóloga 07)*

Essa declaração corrobora a constatação anterior de que questões psicológicas e pedagógicas são assuntos distintos, que podem aparecer ao mesmo tempo ou se influenciar mutuamente. Leva a entender também que uma defasagem pedagógica muito acentuada faz com que uma questão que não seria própria do psicólogo acabe sendo encaminhada a ele, para que investigue as origens do atraso na escolarização. A fala acima não deixa claro se a relação entre esses dois tipos de questão também pode ser inversa, ou seja, a defasagem pedagógica ter causas psicológicas. De qualquer forma, o entrevistado chama atenção para o fato de ser difícil para os educadores entenderem as diferenças de especialidade e o que deve ser direcionado para quem – o que seria atribuição do psicólogo, o que seria do orientador educacional, do coordenador pedagógico e do psicopedagogo, por exemplo. A consequência dessa dificuldade seria o agravamento dos problemas em um âmbito específico: como apontado no exemplo, se a defasagem pedagógica tivesse sido identificada pelos próprios professores e gestores escolares e revertida anteriormente, o trabalho no âmbito psicológico não seria necessário para investigar a origem do problema. Embora a fala indique a dificuldade de discernimento dos educadores frente aos problemas dos alunos, em outros momentos ao longo da pesquisa, psicólogos e demais técnicos reconhecem também não terem clareza das atribuições de cada profissional nas equipes multidisciplinares.

Diante dessa separação entre demandas psicológicas e pedagógicas, debruçar-se sobre as práticas pedagógicas que podem estar contribuindo para a não-aprendizagem da criança não seria, para alguns entrevistados, competência do psicólogo. Isso porque sua formação não os capacitaria a discutir aspectos pedagógicos da prática docente com os professores, sendo essa discussão tarefa de outros profissionais, como o coordenador pedagógico:

*“Aí, a criança não aprende”. Tá, mas o que já foi feito pedagogicamente com essa criança? Então o psicólogo tinha que entrar nessa parte pedagógica, que não é nossa, né, a gente nem tem conhecimento para. (psicóloga 07)*

*Coordenadora 01: E colocamos, pontuamos, a equipe de psicólogos junto com os coordenadores, e eles entenderam que realmente a demanda tem casos que não é da Psicologia.*

*Psicóloga 07: Que cabe ao coordenador resolver.*

Dessa forma, atividades como adaptação de currículos e programas são deixados a cargo de outros profissionais, mais próximos da Pedagogia, e, entre os técnicos, têm destaque os psicopedagogos: a presença desse profissional nas equipes também vai suprir a demanda por especialistas nos processos de ensino e aprendizagem, da qual acabam por se retirar os psicólogos, que se centram, por sua vez, nas relações interpessoais e institucionais da unidade escolar.

*E os psicopedagogos, que agora está abrindo o maior campo aqui, justamente as questões bem pontuais do processo de aprendizagem. Os psicólogos estão mais nas relações institucionais e tal, nas relações interpessoais da unidade, nosso foco é bem esse. (coordenador 02)*

É possível formular algumas conjeturas sobre essa divisão de encargos realizada na prática entre os profissionais das equipes técnicas das Secretarias de Educação frente às demandas de “dificuldades de aprendizagem”. Após a crítica à atuação clínica do psicólogo na escola, que ganha força na década de 1980, as discussões sobre atuação profissional na área de Psicologia Escolar nas décadas seguintes acabaram por identificar o trabalho do psicólogo na escola não mais com o caráter “clínico”, e, por sua vez, ressaltaram a importância de se desenvolver um trabalho “institucional”, mais especificamente sobre as relações que se processam na instituição escolar (MALUF, 1994). Porém, a necessidade de diagnóstico e encaminhamento das dificuldades individuais não saiu de cena. Para muitos psicólogos escolares, ainda na década de 1980, era esse modelo de trabalho que conferia ao psicólogo seu estatuto profissional (TAVERNA, 2003). Assim, muitos psicólogos buscaram aprofundamento teórico na área dos problemas de aprendizagem e se juntaram aos pedagogos para fortalecer a Psicopedagogia, área de estudos que emergia com grande prestígio (TAVERNA, 2003). Dessa forma, se ao longo do desenvolvimento da Psicopedagogia no Brasil, essa área continua a se identificar com as vertentes tanto clínica quanto institucional de atuação (BOSSA, 1994), a demanda por diagnóstico e encaminhamento dos alunos com dificuldades pode continuar a ser direcionada ao psicopedagogo, pois a representação clínica não conflita com sua identidade profissional, como ocorre agora com o psicólogo escolar. A presença de “pedagogia” na nomenclatura dessa área e de “pedagogo” no nome desse profissional torna-se um reforço

para que demandas referentes ao processo de aprendizagem sejam deixadas aos cuidados do psicopedagogo, e não do psicólogo. Isso é acentuado pela formação inicial predominantemente clínica do psicólogo, que geralmente não oferece conhecimentos suficientemente aprofundados para a atuação na área de Educação (CRUCES; MALUF, 2007) e, assim, acaba por formar psicólogos muito mais especializados nos processos relacionais interpessoais do que nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos pedagógicos que ocorrem no contexto escolar. Além disso, a grande oferta de cursos de especialização em Psicopedagogia no país oferece a pedagogos, psicólogos e profissionais de outras áreas de formação que se interessam em atuar junto à Educação maior possibilidade de se especializar nessa área de estudos – ao contrário do que ocorre com a Psicologia Escolar, com poucos cursos de especialização – e passa a ser a opção mais viável para esse grupo de profissionais. Está formado o cenário de divisão de demandas escolares entre psicólogos e psicopedagogos, que ocorre tranquilamente, pois dá garantia de espaço de atuação para ambos os profissionais.

Como consequência dessa divisão, as falas dos entrevistados apontam para uma retirada do psicólogo do atendimento às demandas de dificuldades de aprendizagem, deixadas a cargo de coordenadores pedagógicos e psicopedagogos. Mas será mesmo que os psicólogos não têm nada a contribuir em questões pedagógicas, mesmo que sua formação não seja especializada em conteúdos pedagógicos? Para um psicólogo que atua dentro da escola, não seria importante adquirir conhecimentos da pedagogia, mesmo que não seja para se tornar um especialista nisso, mas para entender melhor o contexto de sua atuação e dialogar com os professores e com as teorias pedagógicas a partir da psicologia, com o intuito de ajudar a aprimorar as práticas pedagógicas a partir de sua área de formação? Será que o conhecimento da psicologia sobre aprendizagem e desenvolvimento, conferido por sua formação, não poderia dar-lhe subsídios para buscar saídas junto a professores, coordenadores pedagógicos e psicopedagogos? Será mesmo, então, que o psicólogo deve restringir sua atuação na escola apenas ao que diz respeito às relações interpessoais que se processam entre educadores, familiares e alunos e se retirar de qualquer demanda que se refira às práticas pedagógicas? E finalmente: haveria uma dicotomia entre práticas pedagógicas e relações institucionais ou seriam ambos aspectos de um mesmo funcionamento institucional?

Essa divisão parece decorrente também da fragmentação do atendimento às demandas escolares, como pode ser observado nas falas no que diz respeito a demandas que são ou

sociais, ou psicológicas, ou pedagógicas. Dessa maneira, o aluno é fragmentado em partes e cada profissional cuida de uma. Assim, conversas frequentes entre diferentes profissionais se tornam de suma importância para a troca de informações sobre cada aspecto da criança, e, talvez por isso, a necessidade de mais encontros da equipe seja tão mencionada pelos participantes da pesquisa. A dificuldade, também citada, em realizar um trabalho coletivo juntando profissionais de diferentes áreas assinala o risco de essa abordagem distanciar-se de uma visão de totalidade em relação ao ser humano e contentar-se com os cacos, colados um ao lado do outro, formando uma imagem possivelmente distorcida.

Se acima mostramos que ao psicólogo acaba não sendo atribuída a responsabilidade de pensar sobre os aspectos individuais da aprendizagem das crianças ou sobre as nuances estritamente pedagógicas das práticas docentes, por outro lado, várias outras atribuições são a ele direcionadas, conforme foi possível verificar nesta seção do presente trabalho.

### 3.3. Modelos de atuação do psicólogo escolar

Os psicólogos relataram diferentes formas de atuação desse profissional na escola, contrapondo modelos que tentam superar a outros que gostariam de alcançar e, para tanto, elencam elementos que os ajudariam a empreender a maneira de atuar que almejam. Serão apresentados os modelos de atuação que os psicólogos buscam suplantam na escola e as maneiras em que acreditam poder investir para se aproximarem da atuação que almejam. Em seguida, serão mostradas reflexões dos psicólogos a respeito do lugar que ocupam no interior da instituição e aspectos da relação que estabelecem com a escola e com todos aqueles que participam de seu dia a dia.

#### *Clínico X Institucional*

A fala de uma das entrevistadas demonstra que o trabalho construído por sua equipe pretende afastar-se de um modelo de atendimento clínico e aproximar-se de um trabalho mais coletivo no interior das escolas:

*Isso eu acho que é algo que a gente está construindo dessa equipe, porque quando nós entramos o modelo era um pouco diferente, até pelo número de psicólogos, pela visão que tinha do trabalho da Psicologia Escolar. Era*

*uma visão de atendimento, tinha antes aquela ficha-queixa, tinha o nome disso para a gente. Então a gente vai mudando isso para mudar um pouco a característica do nosso trabalho, trazer trabalhos mais coletivos nesse sentido também.* (psicóloga 08)

O trabalho coletivo, formato ao qual tiveram acesso por meio da produção acadêmica da área de Psicologia Escolar durante sua formação, estaria relacionado à atuação junto a grupos dentro da escola, em contraposição ao atendimento clínico, focado no indivíduo. Esse modelo de trabalho expressa-se em projetos, como participação em HTPC ou encontros com grupos de pais:

*Acho que tudo aquilo que – vamos pegar a cartilha, né? Tudo aquilo que a gente de alguma forma estudou na Psicologia Escolar, o trabalho em grupos, com as pessoas, com os atores no ambiente escolar, professores, equipe gestora. A gente tentou dar uns passos nesse sentido fazendo projeto com coordenador. Quem tem disponibilidade, porque todo mundo tem outras demandas, mas a questão do HTPC, ou algo mais coletivo com pais* (psicólogo 09)

No geral, os psicólogos têm clareza de que o atendimento clínico não é a modalidade que devem desenvolver nas escolas. Defendem um trabalho dentro da instituição escolar, seguindo também as orientações dos conselhos profissionais para a atuação do psicólogo dentro do contexto educacional:

*Nós seguimos à risca as orientações do CRP quanto a um trabalho dentro da instituição educacional, na escola, entendemos muito claramente isso. E brigamos para que a coisa seja dessa forma. Esse é o nosso papel.* (coordenador 02)

*A atuação do psicólogo escolar estará referenciada a partir de uma abordagem institucional, visando o coletivo e adotando um trabalho cooperativo de todos os envolvidos, para que se estabeleçam rotinas de planejamento e de acompanhamento do programa de ensino* (trecho de documento elaborado por uma das equipes)

Uma das participantes conta que está construindo na prática o que é a atuação do psicólogo na Educação, pois recebeu uma formação bastante clínica durante a graduação, quando não teve oportunidades de estágio na área. Essa construção, que aponta na direção de um trabalho institucional, dá-se no próprio fazer e na discussão com os colegas de equipe:

*Eu acho que eu estou construindo o que é ser psicólogo na Educação. Eu não tinha nenhuma proximidade (...) de estágio na faculdade. E aí muitas dúvidas vão surgindo do modo como que você atua. Conforme eu vou atuando é que eu vou percebendo uma série de coisas. (...) A nossa*

*formação é bastante clínica. (...) Gosto da fenomenologia, na educação estou construindo esse trabalho com a instituição, do ponto de vista institucional, a partir da abordagem que eu me identifico, mas me ajuda muito pensar com os meus colegas de trabalho. E pensar, (...) é no fazer, eu vou à escola, eu atuo, eu tenho uma impressão daquela escola, eu tenho uma impressão do jeito de atuar, então é dividir, falar "acho que aqui eu expus demais a família", "aqui eu deveria ter pontuado com a escola 'o que te favorece no trabalho com essa criança saber x ou y da família?'" , então poder questionar com o outro ajuda muito. (psicóloga 14)*

Aos psicólogos, atribui-se a responsabilidade de atuar junto às relações institucionais e às relações interpessoais que se dão no interior da escola, de onde se reconhece o foco coletivo de sua atuação. Dessa forma, como mencionado, questões mais individuais do processo de aprendizagem são retiradas de seu escopo e delegadas a outro tipo de profissionais – os psicopedagogos.

Há dúvidas e questionamentos sobre qual seria a especificidade de atuação do psicólogo escolar. Foram relatados posicionamentos defendendo que o psicólogo escolar deveria mesmo se voltar mais para os processos institucionais e menos para os mecanismos especificamente envolvidos na aprendizagem dos alunos, embora esse seja um aspecto que também é incumbência do psicólogo, segundo os documentos oficiais da equipe que estabelecem as atribuições de cada profissional; o duplo caráter da atuação previsto no documento é entendido como uma ambiguidade.

Um dos psicólogos entrevistados aponta que, embora tenha suas divergências com relação à divisão profissional entre psicólogos escolares e psicopedagogos, a presença de psicopedagogos na equipe é positiva, pois representa um apoio maior para as questões de aprendizagem dos alunos, enfocada por esses profissionais de forma mais minuciosa. Isso é visto como importante, pois os psicólogos têm que dar conta de muitos aspectos diferentes em sua atuação na escola: processos de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento, relações interpessoais, sociais, institucionais, culturais e políticas. Essa abrangência de demandas sob a responsabilidade dos psicólogos pode ser percebida em documento disponibilizado por uma das equipes, com as atribuições de todos os profissionais, no qual chamava a atenção o grande número de incumbências do psicólogo, muito maior do que dos profissionais de outras áreas. Assim, pode-se pensar que o raciocínio da equipe é: se o psicólogo recebe atribuições referentes tanto a processos individuais quanto grupais e, ao mesmo tempo, há outro profissional, como o psicopedagogo, capacitado para se voltar mais a processos individuais

referentes à aprendizagem dos estudantes, o psicólogo pode então concentrar-se mais nos processos grupais que ocorrem na instituição escolar.

Essa opção pelo modelo institucional de trabalho, em oposição ao modelo clínico, apresentada pelos participantes, pode ser relacionada às discussões realizadas por acadêmicos e profissionais da área de Psicologia Escolar desde a década de 1980 (FEIJÓ, 2000; TAVERNA, 2003; BARBOSA, 2011; PRATES, 2011; 2013)<sup>46</sup>. Muitos estudos acadêmicos e relatos de práticas desde então têm criticado o modelo clínico de maneira unânime por uma série de motivos, relacionados a sua inadequação ao contexto escolar: a ineficiência da psicoterapia, por ser um processo demasiado longo e que não dá conta de atender toda a demanda de alunos encaminhados; a pouca aplicabilidade das medidas de QI no contexto escolar; o mau uso das técnicas de avaliação psicológica devido ao despreparo dos profissionais; a inadequação das técnicas psicodiagnósticas às classes populares; a individualização das causas do fracasso escolar no aluno, ao desconsiderar o professor e a escola no diagnóstico e no encaminhamento; a alienação da criança no processo de escolarização e de avaliação psicológica, no qual não é ouvida e sua participação resume-se a ser o alvo do diagnóstico (FEIJÓ, 2000). Dentre essas críticas, as primeiras se voltam para a adequação dos instrumentos psicodiagnósticos e procedimentos originados na prática clínica do psicólogo ao contexto escolar, enquanto as últimas aprofundam-se mais na crítica, ao atentarem para os determinantes sociais e históricos do processo de escolarização e para o caráter adaptativo da prática do psicólogo à escola.

Em resposta à crítica de alheamento do psicólogo à realidade escolar, surgiram modelos de atuação que buscavam sua entrada no cotidiano da escola como possíveis alternativas de superação do modelo clínico. A proposta de atuação institucional, então, surge como possibilidade que permite ao psicólogo atentar para o contexto social mais amplo e reconhecer marcas da sociedade nas relações da instituição, e, a partir daí, torna-se possível superar a cisão entre o âmbito micro e macrossocial, desnaturalizar e historicizar a escola e as queixas escolares, ou seja, relacionar a queixa sobre a criança com sua história escolar, e não apenas com sua história pessoal fora da escola. No entanto, é necessário tomar cuidado com

---

<sup>46</sup> Os estudos citados mostram que as críticas ao modelo clínico de atuação foram debatidas não só no campo acadêmico, mas também pelas entidades profissionais da categoria, que organizaram encontros para reunir psicólogos atuantes em escolas, como, por exemplo, os três Encontros de Psicólogos da Área de Educação, realizados no início dos anos 1980, com a participação de psicólogos da prefeitura de São Paulo e representantes do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e do Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo (TAVERNA, 2003; BARBOSA, 2011; PRATES, 2011, 2013), além de mostras de práticas e encontros de profissionais organizados em outros estados do país (FEIJÓ, 2000).

propostas que aparentemente representam uma superação das limitações do modelo clínico, mas estabelecem com ele uma relação de continuidade, como, por exemplo, incluir o professor e a escola no psicodiagnóstico e no tratamento psicológico indicado (FEIJÓ, 2000). Foi possível constatar, em alguns momentos da presente pesquisa, que a entrada na instituição escolar e participação em seu cotidiano é tomada como equivalente a uma atuação institucional por si só, mesmo que se mantenham as práticas originadas na clínica e ainda com foco predominante no aluno.

Vale, então, sublinhar a diferença entre as práticas que permanecem seguindo a lógica do “modelo clínico” e as que se originam de uma proposta de trabalhar questões subjetivas considerando a realidade social: nesse caso, quando uma criança é encaminhada, a atenção do psicólogo não se dirige a ela somente, mas às relações institucionais que produzem a queixa. Por exemplo, no caso de um menino encaminhado com “trejeitos femininos”, o tema a ser trabalhado na escola não é a criança encaminhada, mas o preconceito e a discriminação, existentes na sociedade e reproduzidos lá dentro (MACHADO, 2003). Boa parte dos psicólogos entrevistados parece se apropriar dessa proposta e formular projetos junto a grupos com esse objetivo.

Relatos de práticas e pesquisas demonstram haver diversos entendimentos entre os psicólogos sobre o que seria a instituição e sobre como atuar nela (FEIJÓ, 2000). O modelo institucional é identificado pelos participantes desta pesquisa principalmente com o trabalho junto a todos os grupos da escola e atuação nas relações interpessoais. Assim, a especificidade desse profissional muitas vezes se aproxima de assumir-se como especialista das relações humanas que se estabelecem na escola. Cabe atentar para o risco de o psicólogo cair no objetivo de harmonização das relações, com vistas a promover um clima mais “sadio” para que o processo ensino-aprendizagem possa se concretizar, e dar prioridade a apaziguar os conflitos. Há ainda o risco de abordar as relações como bipessoais, em atividades com o professor, com o coordenador ou até mesmo com grupos de alunos, professores e pais, sem, no entanto, estabelecer uma relação com a instituição em sua globalidade, devido à dificuldade de realizar uma leitura que se reestruturará a partir da compreensão da complexidade da instituição-escola. Fica, então, o desafio já conhecido pelos psicólogos participantes desta pesquisa de desenvolver um trabalho com segmentos da instituição considerando sua totalidade, que, dessa forma, represente superar a maneira de ver a instituição como uma somatória de indivíduos (FEIJÓ, 2000).

### *Curativo X preventivo*

Os psicólogos entendem que o trabalho curativo não é o que devem fazer dentro das escolas, mas reconhecem que ainda não conseguiram se desvencilhar dele:

*Ainda é o forte do município, a gente não conseguiu sair ainda da Psicologia curativa. A gente tenta, né? (psicóloga 07)*

Uma das entrevistadas explica o que entende por trabalho curativo:

*Entrevistadora: Quando vocês falam curativa, o que especificamente vocês querem dizer com isso?*

*Psicóloga 07: Que o problema já está instalado e aí a Psicologia chega.*

*Entrevistadora: Chega para apagar o incêndio.*

*Psicóloga 07: É como o médico. É, é bem esse foco mesmo. A gente até brincava que a gente era, principalmente a Educação Infantil, a gente se sentia o bombeiro da situação. Porque a gente estava, por exemplo, aqui hoje, de repente tocava o telefone (...) porque a criança lá na creche estava chorando, eu tinha que sair daqui correndo para resolver o problema da criança que estava chorando. Não, eu não tenho que sair correndo porque a criança está chorando. Eu tenho que entender o que está acontecendo com essa criança quando eu chegar à escola. Às vezes aconteceu alguma coisa ali, naquele momento, que a criança chorou.*

O trabalho curativo aparece relacionado aos atendimentos mais focais de casos de alunos, quando procuram ouvir professora, diretora, coordenadora, pais e aluno. Esse tipo de atuação é questionado por alguns psicólogos – eles desconfiam que trabalhar dessa forma contribui para aumentar o número de encaminhamentos de alunos, em vez de diminuí-los:

*[o psicólogo] me conta basicamente de dois tipos de atuação - uma atuação em assessoria às orientadoras, em que vai às escolas, conversam de casos e pensam juntos em encaminhamentos possíveis dentro da escola e da rede de serviços do município, e outra atuação em que entra mais em sala de aula e faz intervenções no interior de seu funcionamento. Contou de grupos que fez com pais, com alunos. (...) alguns dos psicólogos questionavam um pouco esse tipo de atuação mais pontual, pois achavam que, dessa maneira, acabavam contribuindo para aumentar os encaminhamentos, ao invés de diminuí-los. (trecho de diário de campo)*

Comparece na fala acima uma outra forma de atuação, que explora o próprio funcionamento da escola e tem como alvo os grupos da escola. Para alguns entrevistados, esse modelo de atuação se aproxima mais de um trabalho preventivo. Vale pensar se a associação que o psicólogo estabelece entre a atuação preventiva e o trabalho com grupos refere-se à

atuação direta no cotidiano escolar, quando há a entrada do profissional em momentos que já fazem parte da rotina da escola, em oposição ao atendimento focal de casos de alunos, que seria uma atuação indireta, visto que se parece mais com uma discussão de casos para que a intervenção direta de outros profissionais, ou mesmo do próprio psicólogo, ocorra posteriormente. Nesse último caso, a intervenção do psicólogo seria mais superficial, ocorreria no nível individual, ou seja, com as pessoas diretamente afetadas em um caso específico, mas não na instituição, que poderia sofrer consequências indiretas, mas não seria o objeto principal da intervenção. Percebe-se a defesa de que uma atuação diretamente na instituição poderia render mais frutos, pois ofereceria maior possibilidade de transformação do cotidiano institucional e, assim, promoveria maior autonomia para os trabalhadores da escola, ou seja, para quem fica permanentemente na instituição, e evitaria complicações futuras.

Outra fala dos participantes associa a atuação preventiva ao trabalho com grupos da escola:

*Coordenadora 01: É, o preventivo seria mais trabalhar com o grupo, né? E não no individual como está sendo hoje.*

*Psicóloga 07: Tirar do atendimento individual...*

*Entrevistadora: Cada caso...*

*Psicóloga 07: ... e vamos trabalhar então com o grupo da escola.*

*Coordenadora 01: É.*

*Psicóloga 07: Então a gente trabalhar com o grupo dos adolescentes do nono ano, por exemplo, sobre gravidez na adolescência, então vamos fazer um trabalho com esse grupo.*

Esse outro modelo se relaciona aos projetos, formato no qual gostariam de concentrar sua atuação, de modo a realizar um trabalho mais preventivo; para tanto, teriam que passar a frequentar as escolas de maneira menos intensiva, mas ainda não encontraram condições para isso, pois precisariam de um respaldo muito grande para represar a demanda das escolas por atendimento focal de alunos:

*Psicólogo 09: Muita coisa acho que ainda precisa ser mudada. Trabalhar mais na perspectiva de grupo, coletivo, acho que a gente ainda peca no sentido de que deveria, poderia fazer mais, mas com as condições que a gente tem, será que poderia mesmo? Talvez só deveria, mas não sei se a gente poderia no momento atual.*

*Psicóloga 06: Um trabalho mais preventivo.*

*Psicólogo 09: É, um trabalho mais preventivo, essa questão do coletivo.*

*Psicóloga 05: Só que sempre que a gente tenta pensar o preventivo, nunca consegue fazer de forma completa porque tem esse modelo...*

*Psicólogo 09: Os entraves.*

*Psicóloga 05: ... e a gente tem que suprir essas demandas, né?*

*Porque a nossa ideia maior seria trabalhar só com projetos, para tentar diminuir essa demanda focal de aluno. (...) Mas para isso, a gente teria que sair da escola para começar a fazer só isso. Aí a gente esbarra num outro problema: a escola não fica sem, entendeu? Então se a gente sai da escola, a gente precisa de um respaldo muito grande para que a gente consiga trabalhar só dessa maneira. Até por esse motivo a gente não conseguiu sair de todo para fazer só o preventivo, a gente continua só no curativo. (psicóloga 07)*

*a intenção seria essa, ir, dar conta de algumas demandas e desenvolver outros trabalhos de promoção, de prevenção, mas ainda somos muito mais ocupados pela demanda de tratamento. (psicóloga 04)*

A psicóloga entrevistada entende que esse respaldo teria que ser dado pela Secretaria de Educação, a fim de reforçar nas escolas que o modelo de atuação dos psicólogos não é mais o atendimento focal. Um trabalho realizado com o grupo, como uma capacitação, por exemplo, ajudaria a diminuir a demanda de casos individuais de alunos por queixas rotineiras e dispensaria todo o alarde costumeiro, abrindo espaço para as questões que precisam de uma atenção maior da parte dos psicólogos, o que significaria uma alteração no tipo de demanda vinda das escolas. Dessa maneira, o trabalho preventivo ofereceria a possibilidade de diminuir as solicitações por atendimentos focados no indivíduo:

*Tem uma Secretaria na retaguarda falando "não, o trabalho agora é outro. Filtrem o que é de urgência extrema para que o trabalho aconteça de outra forma." Para que daqui um, dois anos, a gente comece a ver outra demanda aparecendo frente à Psicologia, que não mais só o caso de "ah, a criança não aprende, a criança chora, ai, a criança isso, ai, a criança aquilo". Até a gente teve o exemplo de uma escola do infantil que pegou aquela capacitação que foi feita no início do ano passado, levou aquilo para o grupo dela de professores e a queixa que tinha de indisciplina sumiu. Então aparece aquilo que é gritante mesmo. Aquilo que era rotina, né, "ah, a criança chorou, a criança mordeu, ai, a criança bateu" sumiu, porque foi feito um trabalho para que isso passasse a ser esperado, que aquele comportamento que eles julgavam indisciplina fosse esperado da criança. E aí começam a surgir aqueles comportamentos que realmente demandam uma coisa maior. Porque muitas vezes a gente ficava naquelas coisas inerentes do comportamento e não conseguia chegar no que era realmente problema. Aí, quando ele muda de escola, "ah, mas como ninguém viu?", "ah, por que ninguém fez nada?". Então fica um pouco disso. A gente tenta mudar esse foco para tentar diminuir isso daí, mas a gente ainda não conseguiu de todo. A gente tenta... (psicóloga 07)*

Outra psicóloga acredita que o que vai mudar não é a demanda, pois as solicitações por acompanhamentos mais pontuais, pelo trabalho “curativo” ou “remediativo”, irão sempre existir, mas, sim, o que a equipe passará a fazer com essa demanda que chega:

*Mas eu acho que é a forma de a gente atuar no que mais aparece. Porque eu não acredito que essas coisas que aparecem na escola vão acabar. A gente pode até conseguir um objetivo diferente com o nosso trabalho, mas essas queixas, essa coisa mais de remediar, sempre vão estar. Mas a forma como a gente atuar e implicar nisso que eu acho que pode trazer evoluções, essa mudança. E isso vai anos... (psicóloga 01)*

A fala permite lembrar que a existência de dificuldades é inerente ao processo educativo e, mais do que isso, de qualquer processo humano. Diante disso, almejar eliminá-las não é uma proposta viável, e a alternativa possível é mudar a forma de receber esse tipo de solicitação. Outra coisa à que a fala remete é a uma representação comum do psicólogo como “solucionador de problemas”. Igualmente, modificar a forma de receber as queixas escolares e apresentar-se não como quem vai suprimi-las, mas como alguém que pode ajudar a pensá-las e fazer algo sobre elas, possibilitaria outras entradas de trabalho para o psicólogo na escola.

O objetivo que almejam alcançar é realizar esse trabalho mais preventivo:

*como a gente está nessa transição de modelo de trabalho, talvez, acho que daqui mais uns dois anos, a gente consiga falar "o objetivo do trabalho da Psicologia é prevenção". (psicóloga 07)*

Mas o intuito seria fazer prevenção de quê? De alguns percalços presentes na escolarização dos alunos, como repetência, evasão e fracasso escolar:

*O Projeto (...) visa à prevenção, informação e profilaxia da produção do fracasso escolar, repetência, evasão. (documento redigido por uma das equipes)*

Chama a atenção o uso da palavra “profilaxia” para se referir aos processos educativos. O objetivo do serviço em que os psicólogos se inserem aparece como a prevenção da ocorrência de dificuldades na trajetória de escolarização dos alunos e, assim, contradiz o exposto acima sobre a impossibilidade de eliminar totalmente as dificuldades de qualquer processo humano. É necessário tomar cuidado com esse tipo de colocação, pois aproxima o fracasso escolar a algo similar a uma doença, que deve ser evitada ou corrigida, e aí temos um retorno às propostas de atuação “clínica” e “curativa” do psicólogo na escola. Subjacente a isso, comparece a ideia de que, como psicólogos, precisamos oferecer atendimentos e projetos

para aqueles que “vão ficando para trás” ou “vão se comportando inadequadamente” como se isso fosse um acidente que não deveria acontecer (MACHADO, 2003). Compreender que os percalços fazem parte do processo leva a, em vez de evitar todo e qualquer contratempo e excluir ou deixar de lado aqueles que apresentam maiores dificuldades, considerar os conflitos e contradições, analisá-los e explicitá-los para se buscar romper com a produção do fracasso escolar em uma duração, um tempo (MACHADO, 2002).

A prevenção pode ainda dizer respeito a questões de saúde que fazem parte da vivência dos estudantes e da família para além do espaço da escola, e um trabalho nesta perspectiva teria como objetivo orientá-los sobre temas como gravidez na adolescência, uso de drogas e planejamento familiar:

*Entrevistadora: Seria prevenção de quê exatamente?*

*Psicóloga 07: Para prevenir isso mesmo, orientar essas meninas o quê que traz uma gravidez, não é só uma criança, tem toda uma questão envolvida. Essa questão do uso e abuso de drogas, o que isso pode acarretar, para tentar diminuir isso. E na questão da Educação Infantil, a gente tenta trabalhar com a questão de planejamento familiar, porque a gente tem lá, o mais velho está no primeiro ano, o do meio está no jardim 2, tem outro no maternal 2, tem um no maternal 1 e a mãe está grávida. Então essa coisa do planejamento familiar mesmo, do como eu vou estruturar isso. E trabalhar hoje em dia qual é o conceito de família, porque não é mais pai-mãe-filho, a família hoje você tem outros conceitos e outras formações.*

Essa concepção se aproxima do entendimento do psicólogo como profissional de Saúde na Educação, e mostra uma apropriação desse caráter do psicólogo expressa na atuação junto a aspectos de saúde que tangenciam processos educativos escolares, mas que se afasta de um trabalho direto com as práticas pedagógicas dos professores. Resta o questionamento: caberia ao psicólogo atentar apenas para questões de saúde que surgem na escola e não entrar em assuntos pedagógicos? Que contribuições teria o psicólogo, a partir de sua formação, a dar para a reflexão e para o planejamento das ações docentes? Falas de outros participantes dessa pesquisa apontam muitas vezes que o psicólogo pode ter alguma participação na reflexão sobre a prática docente.

Algumas falas mostram a importância de haver um trabalho de prevenção em outras áreas, como na fonoaudiologia, o que possibilitaria uma redução da quantidade de encaminhamentos para os serviços de saúde. Assim, o trabalho de profissionais da Saúde, como o fonoaudiólogo e o psicólogo, na Educação, estaria identificado com uma atuação no

nível preventivo, embora a opção por esse tipo de atuação também seja feita devido ao número reduzido de profissionais disponíveis:

*quem encaminha para fono é a coordenação, então a Psicologia só faz um encaminhamento para fono se é um caso que já vem acompanhado de anos, que nem é um caso de inclusão que a gente entende que precisa de terapia de fono, aí é o papel da Psicologia. O resto a coordenação acaba fazendo essa triagem, muitas vezes é encaminhada aquela criança que não demandaria uma terapia longa de fono. Talvez ali, se tivesse esse trabalho preventivo essa criança não precisaria ser encaminhada, e não lotaria o serviço. (psicóloga 07)*

*vamos supor, como a rede é grande e só tem uma fono, nós priorizamos a pré-escola, porque é prevenção, porque ela já faz automaticamente o encaminhamento para a Saúde. Tem coisas que dá pra gente orientar com palestras, com encontros. Outras coisas só a Saúde, já está instalado o problema fonoarticulatório dessa criança, então não dá, tem algumas outras questões. Gagueira, tem coisas assim. Então ela até atende Fundamental I, mas a prioridade é a pré-escola porque é onde tudo começa, as primeiras coisas. Nós temos uma ação preventiva, que eu acho que é esse o papel da Educação, trabalhar dentro da área preventiva, você diminui uma série de coisas, e até porque eu não tenho um número grande de profissionais nessa área. (coordenador 02)*

Cabe uma discussão sobre a proposta de atuação preventiva, fundamentada no trabalho de Feijó (2000). Quando de seu surgimento, a atuação preventiva pareceu promissora, pois representaria uma resposta às limitações da atuação “curativa”, de caráter remediativo e emergencial. Assim, também se buscaria evitar os problemas de aprendizagem, em vez de só tratá-los. Além das ressalvas já feitas com relação ao objetivo de evitar as dificuldades, que seria equivalente a tomar o não aprender como patologia e representaria um retorno à atuação clínica na escola, é necessário atentar ainda para se essa prevenção das dificuldades não questiona a escola e sua inserção em um sistema de ensino que produz alunos que não aprendem, tornando-se, assim, uma atuação adaptativa, que em última instância serve como estratégia de controle social.

Ao mesmo tempo, ao referir-se ao fracasso de um sistema de ensino, é importante não cair no discurso de que temos uma “escola doente”, ou uma “sociedade doente”. Novamente, cairíamos na ideia de que estaríamos diante de erros de percurso, que não poderiam acontecer, e do psicólogo como corretor de todas as intempéries, aquele que corrige os desvios do curso para sua volta à rota ideal, que promove a instauração de um ambiente harmônico e asséptico. Algumas falas mostram atenção a essas questões e encaram o psicólogo como favorecedor da emergência dos conflitos, sem a pretensão de dissolvê-los:

*[o psicólogo] vai criando uma situação que favorece o aparecimento de várias coisas ou não, não é ele que vai fazer aparecer, ele que vai contar, enfim, no sentido de que não é ele que vai resolver, ele não está lá para resolver, e nem dá para criar um ambiente ideal, onde não haja conflito, não haja interesses de poder, não haja nada. (psicóloga 14)*

Essa compreensão do psicólogo como aquele que facilita o aparecimento dos conflitos se aproxima de modelos de atuação voltados para a promoção de diálogo e circulação de discursos na instituição. Feijó (2000) considera que esse tipo de proposta compõe um corpo de ideias que rompe com a ideia de cura, prevenção ou promoção de saúde e reformula o objetivo da intervenção do psicólogo na escola, que passa a estar associado a promover movimentos e transformações no cotidiano, por meio de ações como auxiliar a emergência de rachaduras no que está cristalizado (KUPFER, 2010), ressignificar o que acontece na instituição pela circulação de discursos (SAYÃO; GUARIDO, 2010) e desnaturalizar o instituído, historicizando-o e inventando instituições contra-hegemônicas (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 1992).

#### *O lugar do psicólogo em seu trabalho com a instituição escolar*

Conforme mencionado, os psicólogos ocupam um lugar peculiar nas escolas e na Secretaria de Educação. Não são profissionais pertencentes ao quadro de funcionários das escolas, mas da Secretaria; porém, passam mais tempo naquelas do que nesta e sentem-se, por isso, parte das equipes escolares, de algum modo. Os psicólogos inserem-se no cotidiano das unidades escolares, guiados pelo movimento preconizado pela pesquisa participante, na qual propõe-se ao profissional ingressar no contexto de cada escola e atentar a suas minúcias para conhecê-la profundamente e poder, a partir daí, desenvolver estratégias de intervenção na realidade, conforme ilustrado nos objetivos de um dos serviços:

*Desenvolver um movimento de pesquisa participante para que se conheça de fato as singularidades e peculiaridades de cada contexto e inserção da unidade escolar; seus gestores, seu projeto político-pedagógico, sua demanda de alunos, a família e comunidade em seu entorno. (documento de uma das equipes)*

Essa participação no cotidiano das escolas favorece que os psicólogos formem vínculos de grande proximidade com os professores e se envolvam intensamente com as

questões das escolas, evitando se colocarem perante os educadores de forma distante e superficial. Eles reconhecem que a visão que têm do que acontece não é neutra nem distante, e se indagam, então, se estariam mesmo do lado de fora das escolas. Questionam, por isso, a denominação de assessoria para o seu trabalho, por entenderem que este nome estaria ligado a um posicionamento distanciado do assessor em relação ao assessorado:

*Psicóloga 05: Mas será que a gente está do lado de fora?*

*Psicólogo 09: É, exatamente, acho que a gente não está inserido como funcionário da escola sujeito à hierarquia da escola, realmente, falando nesse sentido a gente realmente prestaria uma assessoria. Mas, de alguma forma, o vínculo estabelecido, e aí de unidade para unidade, cada unidade tem um mundo, um jeito próprio de ver as coisas, de funcionar, a gente tem uma vinculação que vai além de uma assessoria, aquele modelinho de que a gente vai lá, vê o aluno, é rapidinho, entra o professor...*

*Psicóloga 05: Como se fosse algo até terceirizado, né... Fora do corpo mesmo.*

*Psicóloga 01: Até porque tem as escolas certas, né? Estamos sempre nas mesmas.*

*Psicólogo 09: É, acho que é importante ressaltar isso, cada um de nós, por enquanto, tem as escolas em que a gente é fixo. Então isso, de alguma forma, determina que não é uma assessoria no sentido clássico da palavra. A gente não está sujeito à hierarquia, mas a gente faz parte sim do cotidiano da escola.*

O fato de não estarem sujeitos à hierarquia das escolas, por outro lado, permite aos psicólogos um olhar que percebem como diferenciado, por se encontrarem em uma posição institucional em que possuem um certo distanciamento da vida diária escolar:

*minha opinião é que esse trabalho é mais interessante do que a gente fazer parte dentro de uma mesma equipe, porque a gente passa a fazer parte do problema. Então a gente não consegue ter a visão de fora do problema para tentar ajudar essa escola. Se a gente passa a ficar de segunda a sexta dentro daquela escola x, a gente passa a fazer parte do problema, como todos os outros que estão lá dentro. Agora se a gente, da Secretaria, que é o que a gente é, e vai lá naquela escola x, uma vez na semana, por exemplo, uma vez, duas vezes na semana, para enxergar aquele problema, os nossos olhos são outros. Porque eu não estou envolvido naquele problema, então talvez eu tenha algumas soluções, podemos dizer assim, que a escola, talvez pareça tão óbvia aquela solução, mas a escola, por estar envolvida naquele problema não consegue enxergar. (psicóloga 07)*

Estar sempre nas escolas, sem estar sempre na mesma todos os dias, exige um manejo do tempo em cada escola, assinalado como uma dificuldade do trabalho por uma das psicólogas que atende um número maior de escolas: como não se fazer excessivamente presente, saindo de cena na hora certa para que a escola assuma a dianteira nas ações tomadas

para lidar com as queixas que ela mesma traz, e, ao mesmo tempo, fazer com que sua visita seja proveitosa e seu tempo na unidade contribua para a equipe da escola?

*Acho que a minha dificuldade tem sido lidar com o tempo dentro da unidade, porque o tipo de assessoramento que a gente tem é pontual, ele não é um acompanhamento, e para mim faz muito sentido ser isso. A escola chama, há uma queixa, eu vou lá, eu faço o assessoramento dela, eu tento pensar a escola como um todo no trabalho, e eu saio de cena, e é importante que eu saia de cena, é importante que eu não fique na escola para ver. A escola me chama por uma queixa com o aluno, eu vou lá, passo algum tempo, tento entender o que está acontecendo, como aquela escola está lidando com essa criança, o que aquela criança está fazendo na escola. Se eu ficar acompanhando essa criança, semana a semana, o assessoramento teria que ter uma outra cara, teria que se comprometer também com o atendimento mais regular e isso seria um outro tipo (...). Agora, do jeito que a gente tá, não dá. Então a minha dificuldade é essa, é chegar e me adaptar àquele tempo que eu tenho dentro da unidade, porque é complicado, e... de uma maneira que precisa valer a visita\*. Em algumas das ações faria muito sentido, o quanto o adoecimento é importante naquele momento\*, o quanto alguém de fora quando traz para a escola que o trabalho pode ter tal e tal sentido. (...) No meu caso a minha dificuldade seria essa... a minha adaptação a esse tempo que eu tenho dentro da unidade. (psicóloga 14)*

A entrevistada aponta que o psicólogo ocupa um lugar muito delicado no interior da escola, na relação entre os diferentes públicos que dela fazem parte, e, por isso, torna-se importante a reflexão constante sobre suas intervenções para que não reforce ações que vão justamente na direção contrária à que pretende:

*E vai pontuando, pelo menos para mim, qual é o limite do trabalho do psicólogo dentro da instituição. Que sustenta um lugar bastante complicado. O sentido do seu trabalho vai favorecer uma série de relações, então às vezes a sua presença reforça o contrário. Por exemplo, se a escola vai em busca de culpabilizar a família, vai em busca de informação para justificar o que a criança passa, às vezes no contato que você tem com a família, no momento que você vai orientar, (...) no momento que você vai dar voz àquela família, dependendo do modo como você atua, você expõe a família, você faz justamente inverso do que é para fazer. Você só percebe isso se você tiver essa possibilidade, de repensar a sua ação (psicóloga 14)*

### 3.4. Contribuições da Psicologia à Educação

Apresentamos neste item a discussão feita pelos entrevistados sobre as contribuições que a Psicologia pode dar à Educação, por meio da prática profissional de psicólogos na rede pública de ensino.

Segundo os entrevistados, uma das contribuições da Psicologia à Educação é modificar a compreensão dos educadores a respeito do fracasso escolar, de maneira a retirar o foco exclusivo sobre o aluno e apontar a participação da escola e da família nesse processo:

*Então a Psicologia vem para contribuir eu acho que nesse patamar, de tirar o foco só do aluno, claro que muitas coisas é inerente ao aluno, mas para sair desse foco, né? Só o aluno, só o aluno, e trazer um pouco esse outro lado da questão, de que o professor também tem culpa nesse processo, uma equipe escolar também tem culpa nesse processo, uma família tem culpa nesse processo, e não é só o aluno que fracassa. Se o aluno fracassa, o professor fracassa também. Então a Psicologia veio para contribuir eu acho que um pouco nessa visão. (psicóloga 07)*

Um dos psicólogos igualmente levanta a contribuição desse profissional para a mudança da concepção sobre a queixa escolar e entende, por sua vez, que não se trata de apontar a culpa de todos os envolvidos, mas recordar que, assim como a família, a escola também tem sua parte de responsabilidade. Os entrevistados têm percebido que essa mudança de concepção está acontecendo nas escolas, até por ter transcorrido algum tempo de seu trabalho na rede de ensino. As escolas têm se percebido como parte do processo de escolarização e notam que problemas que atingem a sua organização, como a falta de professores ou a atitude do professor frente ao estudante, afetam o processo educativo de um aluno ou de um grupo de alunos:

*Então algumas escolas minhas hoje eu observo pelo menos que a queixa não está mais tanto no aluno. Elas têm observado que as queixas que existem, que às vezes apresentam-se no aluno, indisciplinado, com queixa, é culpa da... não culpa, mas responsabilidade da instituição. Falta de profissional, falta de gente que para para pensar sobre aquela criança, então eu acho legal isso. Hoje eu consigo observar que algumas escolas em que eu estou conseguem enxergar desse jeito. (psicólogo 13)*

*E muita coisa, depois que a Psicologia entrou, melhorou (...). Muitas coisas que era "o aluno, o aluno, o aluno", saiu do aluno. Passou-se a olhar também para o coordenador, para o professor.. Então muitas vezes a gente vê que às vezes uma atuação do professor ali não é tão adequada assim, que talvez uma mudança de comportamento que o professor tenha traz uma mudança para o aluno ou para uma sala inteira. (psicóloga 07)*

Alguns psicólogos às vezes sentem como se não conseguissem dar contribuições, pois esse trabalho de convite à reflexão, de favorecer mudanças nas concepções e práticas docentes, é muito difícil de acontecer. Ficam frustrados diante da dificuldade em conseguir promover mudanças, do pequeno alcance que muitas vezes têm suas ações, e acabam

contagiados pelo desânimo que marca a forma de funcionar da escola. Então, desanimados, se perguntam se seu trabalho é mesmo importante e se faz diferença para a Educação:

*Mas aí é algo tão difícil, né? Tão difícil que às vezes – aí vem um desabafo – às vezes eu sinto que é como se não fosse adiantar. É como se as coisas não fossem mudar e aí a gente se questiona: será que o meu trabalho realmente faz a diferença? Será que realmente é obrigatório ter um psicólogo ali? Isso às vezes eu me questiono, porque é tão difícil fazer esse movimento de refletir, o papel do professor, será que ele pode mudar algo, ele pode fazer algo diferente, e às vezes parece que não contribui. E aí você muda o foco: será que então sou eu o problema? Será que eu é que não consigo fazer isso? E aí fica a questão, será que é importante mesmo, tão importante assim, o papel do psicólogo ali? (psicóloga 05)*

O diferencial que o psicólogo poderia oferecer está associado ao olhar para as relações, associado ao olhar ampliado para a instituição escolar, possibilitado pela especificidade de sua formação. Assim se reafirmaria a importância do psicólogo na escola, somado aos olhares que outras áreas podem oferecer, para que se possa ter como resultado uma compreensão mais completa sobre os fenômenos que lá acontecem:

*Eu acho que é importante como qualquer outro profissional, mais um olhar. A fono é importante, a psicopedagoga é importante, a assistente social é importante, cada um vai ter um olhar diferente. É que a gente vai ver mais mesmo as relações, a gente vai ampliar, além de olhar só a criança a gente vai olhar uma série de outras pessoas envolvidas. Talvez o serviço social vá olhar mais as questões sociais da família, a fono vai olhar mais as questões de oralidade, de estimulação (...) e a gente amplia um pouquinho mais para os atores que estão ali na instituição. Mas acho que a importância é uma equipe multidisciplinar e todos são importantes ali para colaborar com o desenvolvimento da criança na escola. A gente fala muito em instituição e aí quem trabalha mais os atores da instituição acaba sendo a gente, pela formação. Mas importantes mesmo, são todos importantes. (psicóloga 11)*

Dessa maneira, outra contribuição da Psicologia que se faz notar na fala dos entrevistados é o trabalho com as relações que se estabelecem dentro da instituição escolar, a fim de ajudá-la a se conhecer, evidenciar seus conflitos internos e potencialidades, dar voz aos diversos grupos que a compõem e auxiliá-la a lidar com as disputas de poder que ocorrem em seu interior, sem ter a pretensão de solucionar todos os conflitos nem de assumir a resolução dos problemas por ela:

*Psicóloga 14: Acho que a princípio faz mais sentido isso de que o psicólogo vai ser o profissional que vai trabalhar as relações, ter esse olhar... Eu digo\*, é assim que a psicologia pode contribuir. Porque é um profissional*

*que vai poder estar dentro da instituição e dar voz mesmo, se existir conflito, existir algo que está encoberto. Tem uma série de relações de poder dentro da instituição, que o psicólogo vai (...) essas relações. Ele é um profissional que vem de fora e aí ele sendo psicólogo, (...) vai criando uma situação que favorece o aparecimento de várias coisas.*

*Psicóloga 12: Acho que é importante, estou aqui pensando, que eu vejo a psicologia na instituição como, sabe o terceiro olho? (ri) Aquele que a gente pode estar dando um novo olhar para a instituição esse olhar diferente, se for pensar em mudar\*, nas suas dificuldades, acho que a psicologia é muito importante. (...) fazer a instituição se conhecer e os atores verem suas potencialidades, acho que é muito importante. Acho que realmente o saber da psicologia facilita isso para a instituição, as suas potências\*.*

Alguns se questionam se o trabalho com as relações seria mesmo especificidade do psicólogo ou se é algo que qualquer pessoa pode fazer, inclusive quem não tem nenhuma formação específica nessa área. Então indagam: seria mesmo necessário o psicólogo como profissional especialmente indicado para tratar dessas questões? Para eles, ficaria difícil definir qual seria a importância de haver um profissional da Psicologia na escola:

*Psicóloga 14: Ah, sinceramente, em alguns momentos eu até (...) se esse assessoramento, que é o que a gente vem fazendo, não poderia ser qualquer outro profissional. Uma assistente social fazer, e há momentos que às vezes eu chego a essa conclusão (...)*

*Psicólogo 13: Concordo (...). A gente discutia bastante o ano passado essa questão: **o que a gente faz qualquer um pode fazer?** E ainda, até dava uns exemplos, falando "mas isso aí qualquer um faz", "fulano de tal pode fazer", "sicrano pode fazer". Daí tinha até um exemplo prático: uma vez eu fui lá na escola... as queixas que a escola trata com a expectativa de que o psicólogo resolva, muitas vezes qualquer um pode resolver. Eu estive uma vez com uma criancinha de uma EMEI que não queria entrar na escola de jeito nenhum, e eu nem ia falar daquele caso, tinha agendado com uma outra mãe, e a orientadora desesperada que o menininho não queria entrar. E daí eu falando com ela na porta, "então depois que eu conversar com a mãe a gente conversa, depois a gente fala com a criança, a gente senta junto, conversa com ela para saber se ela não quer entrar por qual motivo". E nisso que a gente estava conversando, veio o pai de um aluno, a criancinha sentada chorando, ele falou algumas coisas para a criança, mas não falou num tom bravo, falou num tom normal, e a criança levantou, colocou a mochilinha e foi embora. Uma queixa que tinha umas três semanas que a escola não conseguia fazer o menino entrar e o menino entrou! Daí eu olhava para a orientadora, "mas vocês chegaram a conversar com ele?", "não, mas ele chorava o tempo inteiro, não dava para conversar com ele...", "então, mas o pai conseguiu conversar..."*

Por outro lado, o episódio citado mostra a dificuldade e, por vezes, a inabilidade de alguns profissionais em lidar com as relações humanas na escola, o que traria uma necessidade de alguém com essa capacidade, e nisso se encaixariam os psicólogos.

O foco nas relações institucionais que se dão na escola, apontado pelos participantes, dialoga com a contribuição do psicólogo para a educação, de acordo com Souza (2010c). Segundo a autora, o psicólogo pode oferecer uma contribuição ao explicitar os sentidos e significados das políticas educacionais, tanto para os elaboradores das diretrizes políticas, geralmente representados por gestores públicos, frequentemente distantes do dia a dia da escola, quanto para aqueles responsáveis por implantá-las nas escolas, ou seja, os educadores. O psicólogo, assim, por meio do conhecimento e da compreensão das relações institucionais, obtidos pela análise e compreensão dos diversos segmentos que participam da construção do cotidiano escolar, contribuiria para articular saberes historicamente desqualificados e desconsiderados na elaboração das políticas, na construção de linhas de ação que permitam o estabelecimento de novos lugares institucionais, com vistas à construção de uma escola democrática, feita de forma participativa por todos que a constituem. Conhecer como professores, gestores escolares, alunos e familiares consideram sua participação na construção cotidiana da escola poderia, então, originar espaços de diálogo com os gestores públicos e propiciar o surgimento de novas propostas de enfrentamento das dificuldades de seu cotidiano, elaboradas desde o seu interior e devidamente contextualizadas com as problemáticas locais, em vez de impostas de fora e pouco reconhecidas pelos educadores como potencialmente transformadoras da realidade escolar.

Alguns psicólogos e educadores entendem que o psicólogo não seria tão necessário se elementos básicos do funcionamento da escola estivessem resolvidos, como a presença da equipe técnica e docente completa:

*Eu sempre brinco com elas e as orientadoras até falam muitas vezes, "ó, a gente só está chamando você aqui porque problemas mais prementes, mais urgentes, não dá para resolver, que é o professor na sala de aula e a equipe técnica completa. Se eu tivesse o professor na sala de aula e a equipe técnica completa, muitos, uns 80% dos casos que vem falar que a gente tem que conversar com você estariam resolvidos". A ausência de tais profissionais a psicologia muitas vezes tem que entrar para, não resolver, a expectativa deles é resolver, mas para a gente conversar, tentar fazer com que eles compreendam isso. Elas até falam "não precisa ter psicólogo aqui, é só ter professor que já resolveria 90%, 80% das situações". (psicólogo 13)*

Esse fato faz pensar que a Psicologia pode contribuir, com seu conhecimento para a área da Educação, na intenção de constituir condições para promover uma escola pública de qualidade em nosso país, que garanta vivências de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro entrevistado levanta que, se consideramos a perda da dimensão do outro nas relações sociais estabelecidas atualmente, uma das contribuições do psicólogo no trabalho com as relações pode ser o resgate da humanização, em contraposição a um olhar diagnosticador que produz rótulos antes mesmo de tentar compreender o lado do outro:

*Acho que se a gente parar para pensar nas relações no jeito que estão hoje, a gente sabe que um olhar clínico, diagnosticar, rotular, já caiu. Pelo menos numa Psicologia consciente isso já não é essencial, já não é preconizado como ideal. **Acho que as relações do jeito que estão hoje demandam um olhar psi, um olhar que venha justamente tentar esse resgate do outro, de tentar olhar o outro de forma diferente.** (psicólogo 09)*

A Educação, esfera sempre em relação com a sociedade, comparece atravessada pelo desgaste das relações humanas, questionado pelos psicólogos. Eles se perguntam sobre o que as crianças têm aprendido, dentro da escola e fora dela, ao estarem inseridos em relações muitas vezes violentas e desumanizadoras, as quais podem acabar reproduzindo. Sua indagação parece também se referir à possibilidade de a escola não estar conseguindo ensinar nada e, dessa forma, a impossibilidade de se efetivar a aprendizagem também aparece como um aspecto degradante das relações que se dão no interior da escola:

*Porque parece que as pessoas... a visão da Educação, que você até então tinha, você chega lá, em lócus, não parece nem uma escola, sei lá o que isso aqui parece. O que é o ser humano? Você começa a questionar, de um monte de questões, cadê a relação das pessoas, onde está isso? O que de fato essas crianças estão aprendendo? Nós nos questionávamos bastante. (coordenador 02)*

Por meio de fichas padronizadas, alguns psicólogos buscam fazer com que o professor se detenha um tempo pensando sobre o aluno e, assim, procuram estimular que sua relação se dê com uma criança ou adolescente singular, em vez de apenas mais um estudante qualquer:

*diante de um aluno, que a gente entende que deveria ter um vínculo estabelecido, ele é mais um, mais um aluno da caderneta, como o médico tem o prontuário, o aluno é mais um aluno. Quem é esse aluno? Sabe assim, ele até identifica por outra [coisa], não por conhecer. Então a partir dessa ficha que nós construímos, ele é obrigado a parar e pensar no aluno, quem é esse aluno, porque tem itens ali que eu tenho que ver a produção desse aluno para poder colocar ele na ficha. (coordenador 02)*

O psicólogo é apontado na fala de um dos entrevistados como profissional que perturba o modo como as relações estão estabelecidas, estimulando que a equipe escolar se

aproxime da perspectiva dos alunos e se envolva em dar sua contribuição para promover práticas educativas que se adequem às peculiaridades que puderam ser identificadas nesse movimento de aproximação:

*Ah, mas por que cada criança está apresentando determinada problemática? Como você, professor, pode contribuir para isso? Como você, equipe gestora, pode, de repente, a coordenadora, a diretora, fundamentar a equipe toda para que elas possam receber a criança de uma forma legal, trabalhar um outro tipo de prática pedagógica...? Enfim, eu acho que o psicólogo vem lançar, vem cutucar esse modo de relação já estabelecido na escola, de que a coisa tem que seguir daquele jeitinho, aquela hierarquia, aquela coisinha... (psicólogo 09)*

Diante disso, a fala do entrevistado parece dialogar com propostas de atuação do psicólogo como um profissional que questiona formas autoritárias presentes nas relações sociais.

A efetividade do processo de humanização produzido pela educação escolar está diretamente relacionada à possibilidade de a escola cumprir sua função de socialização do saber e de formação crítica. Assim, em suas falas, os entrevistados mostram entender que a contribuição da Psicologia, por meio de sua atuação profissional, à Educação evidencia-se no compromisso de, dentro de sua especificidade, ajudar a escola a enfrentar os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, com o objetivo de favorecer o máximo desenvolvimento possível do homem (MEIRA, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos desta pesquisa, este trabalho teve o intuito de identificar práticas de psicólogos na rede pública de Educação que seguem uma abordagem institucional de atuação e que dialogam com a produção acadêmica desenvolvida nos últimos trinta anos pela Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Para tanto, nós nos propusemos a caracterizar práticas de psicólogos que demonstram ter incorporado elementos da crítica à atuação tradicionalmente adaptacionista do psicólogo na Educação e que buscam expressar tais elementos em intervenções que elegem a escola como foco de sua atuação. Para compreender a atuação de forma mais aprofundada, demos especial atenção à análise das concepções que respaldam as práticas desses psicólogos, de forma que, unindo a análise sobre práticas e concepções, pudéssemos entender as contribuições que a Psicologia pode oferecer à Educação por meio da atuação profissional de psicólogos na rede pública. Se, ao longo da análise, o trabalho a ser feito é de separação das informações, aqui nos propomos a articular os achados da análise, na tentativa de fazer uma síntese entre concepções, práticas e suas contribuições para a Educação.

Coerente com nossa perspectiva de que os fenômenos humanos não podem ser compreendidos isolados do contexto histórico e social em que se engendram, debruçamo-nos na reconstituição das origens dos serviços de psicologia dos municípios estudados. Tivemos dificuldade em reunir dados do histórico dos serviços, tarefa atravancada pela alta rotatividade de profissionais, o que constatamos tanto nas Secretarias de Educação quanto no interior das escolas. Essa dificuldade constitui dado de pesquisa, visto que a descontinuidade emperra avanços, pois se perdem ganhos anteriormente alcançados com a constante mudança de pessoal, às vezes até intencionalmente, por disputas políticas. Esse fato contribui para a variabilidade de organização do trabalho notada ao longo da história dos serviços, que pode ser entendida como decorrência também de entraves burocráticos e, não menos importante, como busca dos profissionais em aprimorarem seu trabalho. Oferecer um serviço de psicologia mais qualificado à população atendida dentro da rede pública de ensino se relaciona, para os psicólogos, com organizá-lo de forma a diminuir a quantidade excessiva de solicitações das escolas e encaminhamentos para atendimento na Saúde. Para tanto, os psicólogos buscam soluções que têm como objetivo engajar a escola no processo de mudança das situações cristalizadas de alunos sobre os quais são trazidas queixas.

Ao nos depararmos com as condições de trabalho dos psicólogos, verificamos ganhos de estabilidade recente, com relação à inserção via concurso público e passagem para o regime estatutário. No entanto, reconhecemos que ainda há muitas lutas a serem travadas no que se refere à melhoria das condições de trabalho e ao reconhecimento do trabalho do psicólogo na rede pública de Educação, em aspectos como estrutura física da Secretaria, falta de equipamentos e materiais, apoio para o deslocamento até as escolas e para a participação em eventos e capacitações e valorização do psicólogo como profissional da educação e como integrante da Secretaria que mais tem conhecimento do cotidiano das escolas.

Vale ressaltar que o contexto institucional, social, cultural e político dos municípios e das redes de ensino, ilustrado ao longo da análise de dados desta pesquisa, é considerado pelos psicólogos em seu trabalho. Ouvimos relatos de participantes que relacionam as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes em se escolarizarem com a precariedade das escolas públicas, a alta rotatividade de professores e gestores escolares, as más condições de trabalho dos educadores, falta de professores, conflitos entre professores e gestores, influências político-partidárias nas relações dentro da escola, características culturais das cidades, preconceitos e estereótipos sobre a pobreza e a deficiência. Assim, nota-se, na atuação profissional dos psicólogos na rede pública, a apropriação de concepções críticas sobre a queixa escolar, que se opõem à atribuição das dificuldades de aprender na escola a fatores individuais de origem orgânica ou emocional.

Dentre as demandas que chegam aos psicólogos, destaca-se a prevalência de solicitações tradicionais voltadas para o aluno, com requerimentos pelo diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem ou de comportamento. Verificamos que esses pedidos são expressão das concepções dos educadores de que as dificuldades na escolarização são fruto de problemas individuais das crianças, o que demonstra permanecer ainda um forte impedimento à escola em ver-se como produtora de condutas e de obstáculos à aprendizagem. A forte tendência à naturalização e individualização dos comportamentos humanos pode ser percebida, pois, conforme as demandas vão incluindo mais elementos relacionais, sociais e institucionais, as frequências das solicitações diminuem. Assim, as demandas de mediação de conflitos, de auxílio em situações de alunos em alta vulnerabilidade, e até de avaliação institucional da escola existem em bem menor número, o que pode ser visto como um reconhecimento inicial de que o psicólogo também pode lidar com situações mais amplas do que questões estritamente individuais. O psicólogo, então, é associado pelos educadores a um

profissional especialista nas relações humanas e que transita por diferentes campos, como a Educação, a Saúde, a Assistência Social e inclusive as organizações, realizando uma interface entre eles.

Assim, o atendimento às queixas escolares ganha destaque entre as atividades realizadas pelos psicólogos nas escolas, o que é compreensível dado esta ser a solicitação mais frequente das escolas. Foram identificadas tanto práticas centradas principalmente no diagnóstico e tratamento de supostos distúrbios de aprendizagem e secundariamente na ação sobre as relações em que a criança se insere na escola, quanto práticas que prioritariamente procuram intervir junto aos diversos grupos que compõem a escola. Essa discrepância das práticas reflete a contradição entre concepções sobre as queixas escolares existentes no interior das equipes. O modelo de atendimento à queixa escolar predominante centra-se em entrevistas com todos aqueles envolvidos na situação – pais ou outros familiares, professor, coordenador e aluno – e, embora se aproxime de discussões acadêmicas sobre a importância de escutar as diferentes versões que ajudem a reconstruir a trajetória de escolarização da criança, tem sido alvo de questionamento dos próprios psicólogos, por entenderem que assim contribuem para aumentar os encaminhamentos de casos individuais de alunos e sobra pouco tempo para formularem intervenções coletivas, que julgam ser mais promissoras.

Os projetos surgem como tentativas dos psicólogos de organizar essas intervenções mais abrangentes, que incidam sobre os diversos públicos da escola ou até toda a rede municipal, de forma que possam trabalhar, com os conhecimentos da psicologia, temas que fazem parte da Educação contemporânea da nossa sociedade e, por isso, entendem que uma abordagem coletiva estaria mais à altura dessa demanda. Esses projetos têm a interessante característica de surgirem a partir de casos pontuais que, em vez de serem encarados como questões individuais, são tratados como demandas coletivas. Eles também convergem para o caráter mais preventivo que os psicólogos pretendem alcançar no trabalho junto às escolas.

Embora os participantes da pesquisa intentem superar o trabalho “curativo” ou “remediativo”, também é importante a atuação em casos emergenciais, considerando que é difícil esperar que estes simplesmente deixem de aparecer. Nesses casos em que o problema está instalado e, portanto, demandariam um trabalho de resolução de problemas, as atividades que visam analisar as questões sob um ponto de vista institucional surgem como promissoras, porém são pouco empregadas, seja pelo fato de os psicólogos estarem em grande parte tomados pelo atendimento de casos pontuais, seja por essa modalidade de atuação ser pouco

conhecida ou reconhecida como alternativa de trabalho por educadores ou superiores da Secretaria de Educação. O destaque ao nível institucional da escola que essa atividade possibilita, com a aproximação de aspectos organizacionais, coaduna com o intuito dos psicólogos de deixarem de cuidar apenas de problemas imediatos para se aproximarem de questões estruturais mais amplas, que permitam uma análise cuidadosa e aprofundada da escola e também uma intervenção mais embasada e detida nos pontos necessários. Como é uma atividade que requer muito tempo e planejamento, seria necessário que os psicólogos conseguissem reorganizar o trabalho de forma a se liberarem, pelo menos em parte, dos atendimentos pontuais, caso seja de seu interesse trabalhar dessa maneira.

As concepções dos participantes sobre sua própria prática mostram que o debate sobre a oposição entre o trabalho “curativo” e o “preventivo” permanece com força nas reflexões sobre a atuação. Seguindo a tendência presente na literatura, os psicólogos entendem que o trabalho de atender apenas a casos emergenciais de alunos não é o que devem fazer, mas sim atuar com setores mais amplos e estratégicos dentro da escola, o que inclui grupos de pais, professores, coordenadores e alunos, pois, dessa forma, o objeto da intervenção seria a instituição, enquanto, no atendimento de casos pontuais, o objeto seria a criança individualmente. No entanto, consideramos que cabe a reflexão sobre a pertinência de se classificar as práticas em psicologia na escola em termos de “prevenção”, pois esse termo é pouco específico e, se se refere à prevenção das dificuldades, corre o risco de tomar essas dificuldades como erros de percurso que não deveriam ocorrer, o que já afirmamos ser uma forma de pensar equivocada a respeito do erro no processo de escolarização. Conforme assinalado, entende-se que demandas emergenciais não vão parar de chegar ao psicólogo, e, assim, os próprios entrevistados apontam que o caminho talvez seja a mudança da postura do psicólogo frente a essas demandas: em vez de apresentar-se como quem vai resolver os problemas, mostrar-se como alguém que pode ajudar a pensar sobre eles. Além disso, propostas de atuação que procuram evidenciar os conflitos, sem dissolvê-los, historicizá-los e inventar instituições contra-hegemônicas podem oferecer novos elementos para esse debate (FEIJÓ, 2000). Apontamos, assim, a necessidade de que a discussão sobre cura, prevenção ou promoção de saúde na Educação continue, para que futuramente possa ser analisada mais aprofundadamente.

O atendimento a casos de alunos com deficiência também ganha destaque, por ser questão em evidência no sistema educacional brasileiro. O psicólogo divulga conhecimentos a

educadores e pais em busca de resgatar a crença deles na capacidade de a criança com deficiência aprender e se desenvolver e, assim, se beneficiar da escola, bem como procura mostrar o quanto a escola também pode se beneficiar com a presença dessa criança.

Um aspecto que pode ser percebido nas atividades decorrentes das queixas escolares, da inclusão de alunos com deficiência e também na mediação de conflitos é a atuação do psicólogo como mediador das relações, por ouvir os diferentes posicionamentos, sentimentos e opiniões das partes envolvidas e ajudar a construir caminhos de comunicação entre elas que favoreçam o olhar para a potencialidade e a dignidade do aluno, de forma que ele possa ser de fato considerado pertencente à escola e que seu direito de aprender dentro dela de fato se constitua.

Mesmo que os participantes tenham apontado limitações do atendimento a casos de alunos com queixas escolares, ou com deficiência, estruturado principalmente no modelo de entrevistas dentro da escola, cabe observar que a maneira como essa atividade é realizada não necessariamente se opõe a um trabalho com a instituição escolar. Ainda que muitas vezes se centrem em casos de alunos, individualmente, muitos dos psicólogos buscam fazer com que essa atuação provoque uma transformação nas concepções dos educadores, ao neles promover um olhar potencializador em relação ao aluno, e, assim, é o educador – aquele que vai permanecer na instituição – que se constitui como alvo final da intervenção.

As concepções dos participantes sobre a própria atuação, analisadas nesta pesquisa, também revelam que os psicólogos elegeram trabalhar com a escola, pois, de quatro atribuições que eles reconhecem pertencer ao psicólogo escolar, uma volta-se especificamente para os educadores (“apoiar o trabalho dos educadores”) e três voltam-se para todos os envolvidos no processo educativo (“atuar como mediador das relações”, “atender queixas escolares”, “dar orientações”).

O psicólogo, assim, acaba trabalhando diretamente com a equipe da escola, e sente-se muitas vezes parte dela, mais do que da Secretaria de Educação, ainda que oficialmente faça parte do quadro de funcionários da Secretaria. Talvez esse lugar intermediário entre escolas e Secretaria de Educação facilite que, por um lado, o psicólogo tenha conhecimento da realidade da escola e proximidade na relação com os educadores e, por outro, ele seja menos afetado pelos entraves institucionais da escola, por não fazer parte de seu quadro de funcionários. Em relação à Secretaria de Educação, a autonomia do psicólogo é abalada por interferências e imposições de projetos, por vezes ancorados em concepções individualizantes

e medicalizantes sobre as queixas escolares, frente aos quais os psicólogos se posicionam contrariamente e se lançam no embate para impedir a concretização dessas iniciativas. O posicionamento dos psicólogos demonstra seu interesse por pensar sobre as políticas e sua capacidade de ser mais do que mero executor terminal, e relaciona-se com considerações de diversos autores a respeito da importância de os psicólogos se engajarem mais no campo das políticas públicas, não só em sua execução, mas também em sua gestão e, inclusive, em sua formulação (MARTÍNEZ, 2010; SOUZA, 2010c; YAMAMOTO, O., 2012).

Chama a atenção a ausência de psicólogos em atividades de formação de professores, o que diverge de uma importante tendência de atuação presente na literatura (GALDINI; AGUIAR, 2003; FACCI, 2009; SOUZA, V., 2009). Ao levantar possíveis explicações para esse fato, podemos relacionar a concepção, verificada nesta pesquisa, sobre a atuação do psicólogo, à qual devem ser reservadas as análises das relações institucionais. Assim, as contribuições para o processo ensino-aprendizagem em sala de aula são muito menos solicitadas, ou seja, a contribuição do psicólogo para informar as práticas pedagógicas é considerada menor.

Essa desvinculação entre processos específicos de aprendizagem, com foco no indivíduo, e processos institucionais, que compareceu na pesquisa, tem como consequência a divisão de demanda entre pedagogos ou psicopedagogos, responsáveis pelos primeiros, e psicólogos, encarregado dos segundos. Frente à indagação sobre se haveria dicotomia entre aspectos da aprendizagem de indivíduos e determinantes institucionais, ou se ambos fazem parte de um mesmo processo de ensino-aprendizagem, e a constatação de que o psicólogo acaba sendo relacionado apenas à atuação junto às relações institucionais, desvinculadas dos processos específicos e individuais de aprendizagem, apontamos que o psicólogo também tem contribuições a oferecer para a compreensão de entraves à aprendizagem, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas, a partir dos conhecimentos da Psicologia, e levantamos a necessidade de ainda se avançar mais em direção à superação dessa oposição. Para tanto, continua fazendo sentido buscar por referenciais teóricos na Psicologia que permitam superar a dicotomia entre processos individuais e sociais para que se possa realizar uma leitura mais integrada dos fenômenos educacionais.

Temos aí o desafio presente nas equipes multiprofissionais de como unir contribuições de diferentes áreas de conhecimento, trazidas por diferentes profissionais, sem que se tenha como resultado uma visão fragmentada das histórias das pessoas atendidas pelos serviços.

Consideramos que, se esse desafio a princípio pode produzir paralisação devido ao deparar-se com o não saber, constitui terreno fértil para que a solidariedade entre profissionais estimule o debate, a reflexão e o surgimento de alternativas construídas coletivamente, e a incerteza possa servir de alimento para a constante reflexão e reconstrução.

Por um lado, a abordagem institucional de atuação, a partir das falas dos participantes, parece ser identificada como uma via alternativa aos modelos “clínico” e “educacional” de atuação. Mais do que isso, é a abordagem institucional que permite dar unidade ao trabalho do grupo, composto por profissionais que, individualmente, elegem diferentes abordagens teóricas para realizar seu trabalho naquelas escolas em que são responsáveis. Assim, a abordagem institucional surge como orientação grupal, a qual todos concordam ser a mais adequada, e a corrente teórica de referência representa uma escolha individual. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar, por sua vez, não necessariamente coincide com a abordagem institucional; esta é entendida como atuar com todos os atores da instituição escolar, compreensão decorrente da responsabilidade de todos os grupos da escola no processo de escolarização. Com isso, há diferentes entendimentos sobre como expressar na atuação essa abordagem institucional no interior de uma mesma equipe: temos práticas que seguem os mesmos procedimentos, como ouvir professores, alunos e familiares no atendimento a casos pontuais, ou mesmo debates em grupo sobre temas relacionados aos problemas de escolarização nos quais são divulgados conhecimentos científicos, porém divergem quanto à concepção sobre a queixa escolar que embasa tais práticas, ora entendendo que as dificuldades são fruto de distúrbios, problemas emocionais ou desestrutura familiar, ora considerando determinantes institucionais, sociais e políticos da escola, além da história estritamente individual e extraescolar do aluno. Assim, a percepção de que há diferentes formas de expressar a abordagem institucional, por vezes contraditórias, leva os psicólogos a sentirem necessidade de mais momentos de discussão sobre a prática, de forma a chegar a um norte de atuação comum para todos, pois a falta de sintonia da equipe produz situações desconfortáveis e acarreta perdas na credibilidade do trabalho e na legitimidade da fala dos técnicos da Secretaria junto à comunidade escolar.

Por outro lado, é interessante pontuar que a diversidade de teorias da psicologia se faz presente nos serviços e, em vários momentos, consegue expressar, apesar das diferenças, um projeto coletivo em torno de uma perspectiva crítica de atuação em Psicologia Escolar. Isso ocorre quando profissionais partem de diferentes correntes teóricas em sua atuação nas

escolas, mas esse fato não os impede de expressar uma concepção que se opõe aos estereótipos e preconceitos presentes no cotidiano escolar, que reconhece marcas das relações institucionais, do sistema educacional e das políticas públicas nas dificuldades de indivíduos e quando, respaldados por essa compreensão sobre as queixas escolares, esses psicólogos pretendem atuar não mais em questões pontuais, mas direcionar sua intervenção a aspectos estruturais de suas redes de ensino, em prol da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Diante disso, evidencia-se o papel fundamental da consistência teórica na construção de práticas coerentes com as finalidades pretendidas para a atuação, pois, no caso da perspectiva crítica em Psicologia Escolar, não é possível superar a individualização da culpa no aluno por seus problemas escolares sem a concepção de que a escolarização é fenômeno multideterminado. Esse desencontro entre a atuação de diferentes profissionais, mesmo que guiada por uma proposta de intervenção na instituição, sugere que apenas apontar a instituição como foco da ação do psicólogo não garante a desvinculação de concepções individualizantes e naturalizantes. Assim, depreende-se que, mais do que a opção pela instituição como alvo da intervenção, é necessário que esta seja respaldada por uma concepção crítica de Psicologia na Educação, que considere os determinantes sociais e históricos dos fenômenos escolares, evitando, assim, restringir-se ao indivíduo para explicar as origens das dificuldades de escolarização. Se isso não é feito, a abordagem institucional de atuação não representa superação das práticas tradicionais, mas apenas sua reedição.

Ao analisar as contribuições das práticas dos psicólogos para a Educação, uma das apontadas pelos participantes merece destaque: a mudança da concepção dos educadores sobre a queixa escolar. Consideramos que, ao desmistificar que os problemas de escolarização são causados exclusivamente por doenças individuais, problemas emocionais, pobreza e carência cultural, o psicólogo propicia a desnaturalização das queixas escolares e recoloca a escola no centro do processo educativo. Assim, a escola pode assumir sua parte de responsabilidade e, em vez de cobrar soluções imediatas e respostas prontas do psicólogo, pode se aliar a ele para buscar enfrentamentos coletivos aos desafios presentes no cotidiano escolar.

É possível relacionar essa contribuição com outra levantada pelos psicólogos, referente à humanização das relações, se especificamos que isso, no contexto escolar, expressa-se na humanização dos educandos por meio do cumprimento da função da escola, a saber, a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, no

interior de um processo de formação crítica e reflexiva. Se consideramos que a humanização dos educadores é imprescindível para esse processo, a contribuição dos psicólogos na promoção do reconhecimento da alteridade nas relações de todos aqueles que habitam o espaço escolar torna-se pressuposto para que ali seja favorecido o máximo de desenvolvimento possível do homem.

Entendemos que essas contribuições encontradas podem ser enriquecidas se os psicólogos puderem fazer parte também das reflexões acerca das práticas pedagógicas, e, para tanto, seria oportuna a apropriação dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento produzidas na Psicologia, bem como a aproximação com as correntes e tendências pedagógicas.

Para finalizar, ao localizarmos esta pesquisa no interior de uma tendência de busca por práticas congruentes com os desenvolvimentos teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar e Educacional, constatamos que os achados aqui obtidos demonstram práticas profissionais comprometidas com a Educação e com a garantia de direitos das parcelas menos favorecidas da população brasileira. Por mais que tenhamos nos deparado também com práticas ancoradas em concepções individualizantes, patologizantes e que ignoram os determinantes históricos e sociais de sua produção, é possível constatar rupturas significativas com as concepções tradicionais na atuação profissional da rede pública, que avançam na direção da construção de práticas coerentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e são mais adequadas ao objetivo de efetivar uma educação de qualidade para todos. O trabalho desenvolvido por esses profissionais demonstra a possibilidade de se ampliar a atuação do psicólogo no campo educacional, partindo de proposições para um projeto ético-político para a Psicologia, que, na Educação, se expresse na busca pela construção de práticas educativas participativas, relações escolares democráticas, políticas públicas que possibilitem a melhoria da qualidade da escola, com o objetivo de promover o desenvolvimento de todos os estudantes, em conformidade com propostas presentes nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013).

## REFERÊNCIAS<sup>47</sup>

ÅKERSTRÖM, M.; JACOBSSON, K.; WÄSTERFORS, D. Reanalysis of previously collected material. In: SEALE, C.; GOBO, G.; GUBRIUM, J. F.; SILVERMAN, D. (Ed.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 2005.

AMARANTE, P. Manicômio e loucura no final do século e do milênio. In: FERNANDES, M. I. A.; SCARCELLI, I. R.; COSTA, E. S. (Orgs.) *Fim de século: ainda manicômios?* São Paulo: IPUSP, 1999.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Transtorno de conduta. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM IV*. Fourth Edition. Disponível em <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>> Acesso em: 18 Set. 2013.

ANDALÓ, C. S. J. de A. O papel do psicólogo escolar. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 4, n. 2, p. 43-46, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANGELUCCI, C. B.; LINS, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: Souza, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ANTUNES, M. A. M. e cols. A Psicologia Escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. In MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARAGÃO, E. M. A.; BARROS R. D. B.; OLIVEIRA, S. P. Cotidiano em análise – algumas incursões. In: RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B. S.; BARROS, R. D. B. *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. (Coleção Análise Institucional).

---

<sup>47</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ASBAHR, F. S. F. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. 2005. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. S. “A culpa é sua”. *Psicologia USP*, 17(1), 53-73, 2006.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre, Artmed, 2010.

BLEGER, J. *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. São Paulo: Artes Médicas, 1984.

BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da caixa de Pandora*. Maringá: EDUEM, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal (Porto): Porto Editora, 1994.

BORDIN, I. A. S.; OFFORD, D. R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. vol. 22, suppl. 2, 2000.

BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed: 1994.

BOTOMÉ, S. P. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs.) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRRN, 2010.

BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.), *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

BRASIL. Decreto nº. 6286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola e dá outras providências. Disponível em <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=38076&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=38076&janela=1)>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)*. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

BRASIL. Ministério da Educação. Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/)>. Acesso em: 28 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817)>. Acesso em: 27 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portal da Saúde. Programa Saúde na Escola. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id\\_area=1828](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/Gestor/area.cfm?id_area=1828)>. Acesso em: 28 set. 2013.

BUENO, M. T. B.; MORAIS, M. L. S.; URBINATTI, A. M. I. Queixa Escolar: proposta de um modelo de intervenção. In: MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (Orgs.). *Saúde e Educação: Muito Prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: FCC, n. 55, p. 50-62, nov. 1985.

CALDAS, R. F. L. *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional. Um estudo a partir da Psicologia Escolar*. 2010. Tese (Doutorado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

CASTANHO, M. I. S. *Da educação para a saúde: o processo de construção da identidade do psicólogo*. 1996. 183p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAUÍ, M. S. O discurso competente. In: *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1981a.

CHAUÍ, M. S. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981b. (Coleção primeiros passos).

COLLARES, C. A. L. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: *Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo: FDE, p. 24-28, 1989.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Orientações sobre as atribuições do(a) psicólogo(a) no contexto escolar e educacional*. s. d. Folheto.

CORTI, L.; THOMPSON, P. Secondary analysis of archived data. In: SEALE, C.; GOBO, G.; GUBRIUM, J. F.; SILVERMAN, D. (Ed.). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications, 2005.

CRUZ, S. H. V. Prefácio – Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

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

CUNHA, B. B. B. A queixa escolar e o fazer/ saber do psicólogo: a história de um caso. In: CUNHA, B. B. B. et al. *Psicologia Escolar: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, Set/Out/Nov/Dez 2001.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

FACCI, M. G. D. Fundamentos teóricos e a psicologia nas escolas municipais de Maringá: uma visão crítica. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, Niterói-RJ, v. 13, n.01, p. 73-90, 2001.

FACCI, M. G. D. *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1998.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. “ – O que este menino tem?”: contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GUZZO, R. S. L. *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas: Alínea, 2011.

FEIJÓ, I. S. C. *O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura*. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. USA, Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 1994.

FRELLER, C. C. Grupo de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FRELLER, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. Perfil municipal. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em 28 set. 2013.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS; ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Índice Paulista de Responsabilidade Social/ Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <<http://www.iprsipvs.seade.gov.br>>. Acesso em: 28 set. 2013.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/ar-condicionado>>. Acesso em: 28 set. 2013.

GALDINI, V. R.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, A. M. M. *O psicólogo na rede pública de Educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONDIM; S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. S. A. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL et al. *Guia de Orientação Sexual - Diretrizes e Metodologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUIRADO, M. Psicologia Institucional: o Exercício da Psicologia Como Instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2), p. 323-333, 2009.

GUZZO, R. S; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea, 2011.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In:\_\_\_\_\_. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELOANI, R.; MACÊDO, K. B.; R. CASSIOLATO. O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n\\_1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n_1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 28 set. 2013.

KHOURI, Y. G. *Psicologia Escolar*. São Paulo: EPU, 1984.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa época, v. 107)

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LEITE, S. A. S. Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. In: *I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas. Anais. ABRAPEE / PUCCAMP, p. 129-32, 1992.

LESSA, P. V. *A atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. *A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná*. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 15, p. 131-142, 2011.

LÜDKKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, K. B.; HELOANI, R.; R. CASSIOLATO. O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.) *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

MALUF, M. R. Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, R. (Org.), *CFP Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia Educacional na Contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, Ano XXVIII, nº 01/08: 87-99, 2008.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; Almeida, S. F. C. (2005). Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

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

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J.; PENNA-MOREIRA, P. C.; BARBOSA, R. M. Psicologia escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GUZZO, R. S. L. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas: Alínea, 2011.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 5-6, mar. 2010.

MASINI, E. R. S. *Ação da Psicologia na Escola*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção educação universitária).

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MELLO, S. L. *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

MORAIS, M. S.; BRAGA, S. G. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, São Paulo, 18(4), 35-51, out./dez. 2007.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (Org.). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. (Caderno Temático 8)

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

MOYSÉS, M. A.; LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Ande*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 57-61, 1982.

NEVES, W. M. J. *O psicólogo escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo: atividade e representação - Subsídios para uma atuação profissional*. 1989. 198 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, F. *Políticas públicas de educação: o que dizem os projetos de lei sobre a dislexia e o TDAH*. Relatório de Iniciação Científica – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAPARELLI, R. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. 2009. 194 f. Tese (Doutorado – Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62, 1997.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEREIRA, S. L. M. Psicologia: características da Profissão. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010.

PETRONI, A. P. *Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da consciência de gestores*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

PRATES, E. F. *Os Encontros de Psicólogos da área de Educação (1980 – 1982): Uma análise da constituição da práxis do psicólogo escolar*. Projeto de Mestrado (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PRATES, E. F. *Para uma história crítica da Psicologia Escolar em São Paulo*. 2011. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROMAN, M. D. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo etnográfico*. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche/ pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SCARCELLI, I. R. *Entre o hospício e a cidade: dilemas no campo da saúde mental*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SCARCELLI, I. R. *O movimento antimanicomial e a rede substitutiva em saúde mental: a experiência do município de São Paulo 1989-1992*. 149 f. Dissertação (Mestrado – Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, M. B. *Consultoria em Psicologia Escolar: princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas*. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, S. M. C. et al. O Psicólogo Diante da Demanda Escolar: Concepções e Práticas no Estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), jan-jun, 36-49, 2012.

SOUZA, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga pra classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

SOUZA, D. T. R. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em uma classe de Ciclo Básico*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, M. P. R. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. 2010. 258f. Tese (Livre-Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010a.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SOUZA, M. P. R. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. 1991. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011a.

SOUZA, M. P. R. Problemas de Aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2008.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em Busca de Novas Perspectivas. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v.13, n.1, 179-182, 2009.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 5-6, mar. 2010c.

SOUZA, M. P. R.; CHECCHIA, A. K. A. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

SOUZA, M. P. R. 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; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. (Orgs.). *Medicalização de crianças e*

*adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios.* Uberlândia: EDUFU, 2014. No prelo.

SOUZA, V. L. T. Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática.* Campinas: Alínea, 2009.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. A arte como mediação das pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; GUZZO, R. S. L. *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras.* Campinas: Alínea, 2011.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade* [online]. vol. 15, n.2, pp. 18-42, 2003. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a03v15n2.pdf>>. Acesso em: 18 Set. 2013.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research.* USA, Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 1994.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.* 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TANAMACHI, E. R. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar.* 1997. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1997.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.* 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

TAVERNA, C. S. R. *Entre a Saúde e a Educação.* Relatório de Estágio Pós-Doutoral, São Paulo, 2009.

TAVERNA, C. S. R. *Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.* 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

TOSTA, R. M. Do multiprofissional ao interdisciplinar nas equipes hospitalares: uma reflexão a partir da psicossomática winnicottiana. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVI, n. 3, 61-73, 2006.

VIÉGAS, L. S. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, Salvador, v.2, n.1, p. 1-21, jan./jun., 2012.

VIÉGAS, L. S. *A Progressão Continuada e suas repercussões na perspectiva de um grupo de professores*. 2002. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

YAMAMOTO, K. *Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar*. 2012. 198f. Dissertação (Mestrado – Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (num. esp.), 6-17, 2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa



# LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

### Carta de Apresentação

A área de Psicologia Escolar e Educacional tem promovido relevante discussão sobre a atuação do psicólogo na Educação. Pesquisas recentes mostram a existência de uma grande diversidade de concepções e práticas desenvolvidas pelos profissionais da rede pública de ensino no Brasil, com novas propostas de trabalho sendo formuladas, bem como críticas endereçadas aos modelos já construídos.

Dentre as propostas, destaca-se o trabalho em assessoria/ consultoria às escolas, realizada por uma equipe de profissionais, alocados nas Secretarias de Educação, junto às unidades escolares da rede pública. Essa modalidade de atuação tem estado cada vez mais presente nos relatos de práticas profissionais em pesquisas e eventos científicos, e vem sendo apontada como uma alternativa aos encaminhamentos tradicionais dados aos problemas vividos na escola. Atribui-se a essa modalidade a possibilidade de ampliar a intervenção do psicólogo para além da dimensão estritamente individual das queixas escolares.

A partir dessas discussões, realizaremos a pesquisa intitulada **A atuação do psicólogo como assessor escolar na rede pública de educação** junto ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Livre-Docente Marilene Proença Rebello de Souza.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar práticas na modalidade de assessoria às escolas, desenvolvidas na rede pública de Educação, e compreender que contribuições trazem para a construção de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, de acordo com as discussões recentes da área.

A pesquisa será realizada com equipes vinculadas a Secretarias Municipais de Educação do estado de São Paulo que contam com psicólogos em sua composição. A pesquisadora realizará acompanhamento das atividades desenvolvidas pela equipe, com foco na assessoria/ consultoria escolar, e entrevistas com o(a) coordenador(a) da equipe e com seus membros, individual e/ou coletivamente.

Convidamos, então, a equipe deste município a participar da pesquisa, e, em caso de aceite, encaminharemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser lido e assinado pelos colaboradores que concordarem com sua participação.

Consideramos que este trabalho fornecerá elementos sobre a atuação do psicólogo escolar que podem contribuir para a elaboração de práticas compromissadas com a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. Pretendemos divulgar os resultados da pesquisa em publicações e eventos, sendo resguardada a identidade dos participantes.

Qualquer dúvida ou esclarecimento pode ser feito com Juliana Sano de Almeida Lara no e-mail [juliana.sano@gmail.com](mailto:juliana.sano@gmail.com) ou com Marilene Proença no e-mail [marileneproenca@hotmail.com](mailto:marileneproenca@hotmail.com). Desde já, agradecemos sua participação e colaboração.

Atenciosamente,

Juliana Sano de Almeida Lara  
Marilene Proença Rebello de Souza (orientadora)

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****LIEPPE**

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

São Paulo, 27 de fevereiro de 2012.

**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 “A atuação do psicólogo como assessor escolar na rede pública de Educação”, realizada por Juliana Sano de Almeida Lara, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Livre Docente Marilene Proença Rebello de Souza, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Fica claro que a qualquer momento o colaborador poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local) \_\_\_\_\_ (data) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do colaborador

(Obs. – o colaborador deverá ficar com uma cópia do termo)

Contatos: [juliana.sano@gmail.com](mailto:juliana.sano@gmail.com) ou [marileneproenca@hotmail.com](mailto:marileneproenca@hotmail.com)

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os coordenadores

### Roteiro de entrevista – coordenadores das equipes:

#### Fala de abordagem:

1. Contextualizar a entrevista na pesquisa: estou fazendo uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho do psicólogo na modalidade de assessoria ou consultoria a escolas da rede pública. Estamos estudando a assessoria/ consultoria porque muitos psicólogos escolares da rede pública têm nomeado seus trabalhos como assessoria, e queremos entender melhor como esse trabalho tem sido realizado.
2. Escolha do entrevistado: Escolhemos realizar a pesquisa em (*nome do município*) a partir de uma análise dos dados coletados na pesquisa “A atuação do psicólogo na rede pública de Educação”, e então escolhemos aqueles municípios que apresentavam propostas mais estruturadas de atuação institucional nas escolas. Gostaria de conhecer melhor o trabalho de assessoria que vocês realizam, por isso estou realizando esta entrevista com você, que é o(a) coordenador(a) da equipe, e pretendo fazer observações do trabalho dos psicólogos da equipe.
3. Confidencialidade: os dados da entrevista serão utilizados na pesquisa, ninguém mais terá acesso a eles, vou usar nomes fictícios.
4. Gravação: vou gravar a entrevista porque assim não precisarei anotar e prestar atenção na sua fala ao mesmo tempo, fica mais fácil lembrar o que foi dito depois, e isso permite que a fala seja reproduzida e utilizada de maneira mais fiel na pesquisa.
5. Gostaria de esclarecer que não há respostas certas ou erradas, é importante que você exponha livremente seu ponto de vista.
6. Alguma dúvida?

#### Bloco 1 – Perguntas iniciais:

1. Há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Educação?
2. Como você assumiu a coordenação da equipe?

#### Bloco 2 – Histórico do serviço

3. Gostaria de atualizar o histórico do serviço de Psicologia Escolar deste município. Como o serviço se constituiu no município?
  - Quando foi?
  - Identificar personagens importantes.
  - Que objetivos se procurava atingir com a constituição do serviço?

#### Bloco 3 – Estrutura e funcionamento atual

4. Como a equipe é composta hoje?
  - Profissionais: quantos são? Qual a formação deles?
5. Conte sobre as atividades que vocês desenvolvem.
  - público-alvo, níveis de ensino, atividades realizadas (descrever), locais onde são realizadas, frequência, duração da intervenção, organização do trabalho (divisão pelos profissionais), parcerias intersetoriais, trabalho multidisciplinar/ interdisciplinar, supervisões externas.
6. Quais são suas atribuições enquanto coordenador(a) da equipe?
7. A equipe está no organograma da Secretaria?
8. Que dificuldades vocês encontram na realização do trabalho?
  - Como é a relação com as escolas?
  - Como é a relação com a Secretaria?
  - Como é a relação entre os membros da equipe? Quais as abordagens utilizadas nos atendimentos?

9. Que apoios vocês têm para lidar com as dificuldades?
- Fazem ou fizeram alguma supervisão externa/ cursos de formação/ outros?

#### **Bloco 4 – O trabalho de assessoria/ consultoria**

10. Conte sobre o trabalho em assessoria/ consultoria.
- Que denominação vocês dão ao trabalho de vocês (assessoria/ consultoria/ assessoramento...)?
  - Que atividades são desenvolvidas sob esta denominação?
11. Como vocês chegaram a esta forma de trabalho?
- Houve influências teóricas na definição da organização do trabalho? Quais?
  - Houve influência de formação ou supervisão externa?
12. Quais os limites e possibilidades você atribui a essa modalidade de atuação?
- O que das dificuldades e facilidades encontradas vocês atribuem à modalidade de assessoria?

#### **Bloco 5 – Avaliação do trabalho**

13. Como você avalia o trabalho (de assessoria/ no geral) desenvolvido?
- Quais aspectos você considera bem sucedidos?
  - Que mudanças você acha que precisariam ser feitas?
14. Considerando tudo o que conversamos, como você definiria o objetivo do trabalho de vocês?
15. Como você vê o trabalho do psicólogo como assessor/ consultor nas escolas?

#### **Bloco 6 – O lugar do psicólogo na rede pública de Educação**

16. Quais são as condições de trabalho dos psicólogos na Secretaria de Educação?
17. O psicólogo é um profissional da Educação? Por quê?
18. Quais você pensa serem as contribuições do psicólogo para a Educação?
19. Como você pensa que deveria ser a inserção do psicólogo na Educação pública em termos de atuação profissional e condições de trabalho? Você acha possível que isso se concretize?

#### **Bloco 7 – dados pessoais:**

20. Qual seu nome completo?
21. Quais suas atividades profissionais no momento?
22. Como é sua forma de contratação na Secretaria?
23. Qual a sua formação?

#### **Fechamento:**

24. Tem alguma dúvida ou esclarecimento que você gostaria de fazer?
25. Caso necessário, podemos deixar aberta a possibilidade de um segundo encontro?
26. Se for preciso, entre em contato.

**Obrigada!**

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas coletivas

### Roteiro de entrevistas coletivas

Fala de abordagem:

1) Contextualização:

Meu objetivo com esta entrevista coletiva é a) conhecer mais a atuação de vocês, completando as observações que realizei do trabalho de vocês; b) ouvir o que vocês pensam sobre a prática que realizam.

Acho que aqui cabe ressaltar os objetivos da minha pesquisa. Escolhi estudar a atuação do psicólogo em assessoria às escolas, um tipo de trabalho no qual vocês não estão todos os dias numa mesma escola, mas são lotados na Secretaria e circulam por várias escolas, dando assessoria a elas.

Para isso, vou retomar algumas coisas que escrevi na carta de apresentação da pesquisa.

A atuação em assessoria ou consultoria vem sendo apontada como alternativa aos encaminhamentos tradicionais da psicologia na escola, pois possibilitaria ao psicólogo ampliar sua intervenção para além da dimensão individual das queixas escolares.

Porém, há uma variedade muito grande de práticas que vêm sendo nomeadas desta forma.

Por isso estou aqui, para conhecer que práticas são essas e que contribuições tem a prática que vocês vêm desenvolvendo para a construção de uma *atuação crítica* em Psicologia Escolar.

2) Escolha do entrevistado: retomando, escolhi a equipe de vocês a partir de dados da pesquisa “Atuação...”. A partir de uma análise dos dados desta pesquisa, escolhemos as equipes que apresentavam propostas mais estruturadas de atuação institucional nas escolas.

3) Confidencialidade: é importante dizer que vou utilizar os dados obtidos para minha pesquisa, mantendo o sigilo sobre vocês. Não vou divulgar os dados sem ser na pesquisa, e vou usar nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

4) Gravação: vou gravar a entrevista para não precisar ficar anotando enquanto vocês falam e, assim, posso prestar mais atenção em vocês. Vou contar com a ajuda de uma auxiliar de pesquisa, que vai anotar as falas de vocês para me ajudar depois, na transcrição, a identificar quem falou o quê.

5) Eu gostaria de dizer também que não há respostas certas ou erradas, é importante que vocês exponham livremente seus pontos de vista.

6) Alguma dúvida?

Perguntas:

- 1- Consideram que o trabalho desenvolvido é assessoria às escolas? Por quê? Se não, o que seria assessoria?
- 2- Gostaria que me contassem sobre como é a prática de vocês.
  - Qual deve ser a ação do psicólogo na escola, no que diz respeito aos objetivos e práticas? (concepção de Psicologia, Educação, Psicologia na Educação)
- 3- Quais são as dificuldades que vocês enfrentam e os apoios que encontram no seu trabalho?
  - Quais apoios e obstáculos encontram?
  - Que experiências bem sucedidas poderiam contar?
  - Que experiências que não foram bem sucedidas e o que fariam diferente?
  - Que coisas mudariam em sua prática?
  - De que forma a maneira como trabalham traz impasses e possibilidades?
- 4- Como fazem para lidar com as diferentes visões, formações (diferentes profissionais e/ou instituições de ensino) e abordagens teóricas no interior da equipe?
  - Qual é o norte comum que confere unidade à equipe de psicólogos/ de apoio psicopedagógico?
  - Conseguem pensar qual o objetivo do trabalho da equipe?
- 5- O que pensam sobre o trabalho multidisciplinar na Educação? A partir da experiência que têm, como pensam que deve se configurar a equipe de apoio à Educação (que profissionais, de que formações, como devem trabalhar juntos)?
- 6- Como as condições de trabalho influenciam sua atuação?
  - Como pensam que deveriam ser idealmente?
- 7- A partir de sua prática, quais consideram ser as especificidades do trabalho do psicólogo na Educação?
  - Quais conhecimentos da Psicologia devem contribuir para fazer circular nas escolas?
  - O que justifica a presença de um psicólogo na escola?
  - O psicólogo é um profissional da Educação?
- 8- Há algo que vocês gostariam de falar que não foi contemplado?
- 9- Caso necessário, podemos deixar aberta a possibilidade de eu voltar a entrar em contato?

**ANEXOS**

## ANEXO A – Escala CAP (Childhood Attention Problems)

### Escala CAP (Childhood Attention Problems)

Craig Edelbrock, Ph.D., Univ. Mass. Medical School, Worcester, MA

Nome da criança..... Idade.....

Preenchido por .....Data: .....

INSTRUÇÕES: Segue abaixo uma lista de itens que descrevem o aluno. Para cada item, marque 0 para dizer Não é verdade, marque 1 para dizer Às vezes ou Um pouco, e marque 2 para dizer Muito ou Frequentemente, considerando o comportamento do aluno nesta semana ou na semana anterior.

	Não é verdade	Um pouco/ Às vezes	Muito Frequente
1. Não termina as coisas que começa	( )	( )	( )
2. Não se concentra. Não presta atenção por muito tempo.	( )	( )	( )
3. Não fica quieto sentado. É hiperativo.	( )	( )	( )
4. Está sempre se mexendo.	( )	( )	( )
5. Sonha acordado, fica perdido nos seus pensamentos.	( )	( )	( )
6. É impulsivo, age sem pensar.	( )	( )	( )
7. Tem dificuldade em seguir o que lhe é instruído.	( )	( )	( )
8. Fala quando não deve.	( )	( )	( )
9. Seu modo de trabalhar é desorganizado.	( )	( )	( )
10. É desatento, facilmente se distrai.	( )	( )	( )
11. Fala muito.	( )	( )	( )
12. Não leva a termo as tarefas solicitadas.	( )	( )	( )

Por favor, sinta-se à vontade para anotar abaixo quaisquer comentários sobre o trabalho e o comportamento do aluno na última semana:

· **Desenvolvimento.** A CAP foi elaborada para ser uma escala breve a ser preenchida por professores semanalmente.

· **Normas.** A soma total é a soma de todos os 12 itens (varia de 0 a 24). O limite superior da faixa normal é 9 para meninos e 11 para meninas. Desatenção é a soma dos itens 1, 2, 5, 7, 9, 10 e 12 (varia de 0 a 14). O limite superior da faixa normal é 9 para meninos e 7 para meninas. Hiperatividade é a soma dos itens 3, 4, 6, 8 e 11 (varia de 0 a 10). O limite superior da faixa normal é 6 para meninos e 5 para meninas.

· **Validade.** A CAP foi correlacionada com outras escalas de avaliação de professores, desenvolvidas por outros autores. A CAP também se mostrou sensível aos efeitos da medicação estimulante em crianças hiperativas.

· **Permissão de uso.** A CAP é de domínio público. Pode ser reproduzida, mas não pode ser vendida.

(Extraído de <http://adhd.com.br>, acesso em 18 de setembro de 2013)