



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Cláudia Silva de Souza

**A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de
Uberlândia- MG**

**UBERLÂNDIA
2010**

Cláudia Silva de Souza

**A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de
Uberlândia- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadoras:

Prof^a. Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva
Prof^a. Dr^a Maria José Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU – MG Brasil

S729a Souza, Cláudia Silva de, 1980-
A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade
de Uberlândia - MG [manuscrito] / Cláudia Silva de Souza. - 2010.
226 f. : il.

Orientadoras: Silvia Maria Cintra da Silva e Maria José Ribeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar - Teses. 2. Psicologia escolar - Uberlândia (MG) - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Ribeiro, Maria José. III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título.

CDU: 37.015.3

Cláudia Silva de Souza

**A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de
Uberlândia- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada.

Linha de Pesquisa: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Aprovada em 29/04/2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra.: Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia, MG.

Profa. Dra.: Cláudia Dechichi (Membro Titular)
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia, MG.

Profa. Dra.: Ana Maria Falcão de Aragão (Membro Titular)
Instituição: Universidade Estadual de Campinas, SP.

Profa. Dra.: Eulália Henriques Maimone (Membro Suplente)
Instituição: Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus que a tudo afirma. E à minha atitude afirmativa perante a vida, enriquecedoramente possível, devido a pessoas que confiaram/confiam em minhas potencialidades, propiciando-me condições para a materialização de muitos dos meus objetivos profissionais/acadêmicos/pessoais... São elas:

Minha família: meus amados pais Elizabeth e Agnaldo, pelo amor incondicional e irmãos queridos- Enaldo e Evaldo (e sua esposa Sandra) pelo apoio irrestrito de sempre.

Também agradeço de maneira especial às minhas queridas orientadoras, com as quais verdadeiramente tive e tenho o privilégio de conviver, aprendendo e compartilhando experiências inigualáveis:

À Profª Drª. Sílvia Maria Cintra da Silva, pelo olhar sempre generoso e amigo, o acolhimento afetuoso, as oportunidades oferecidas para ampliar os meus horizontes culturais, pela confiança e a seriedade nos trabalhos que desenvolvemos juntas, colaborando de maneira ímpar para a minha formação acadêmica e pessoal.

À Profª Drª. Maria José Ribeiro, pela valiosa atenção, carinho e gentileza com que sempre se apresenta, pela disponibilidade em desenvolver parcerias importantes para o meu crescimento pessoal e profissional, pela atitude sempre positiva e acolhedora com a qual pude contar em vários momentos.

À Profª Drª. Paula Cristina Medeiros Rezende, que me auxiliou primeiramente na elaboração do projeto de pesquisa, revelando-se uma pessoa extremamente generosa, sensível e acolhedora.

À Profª Drª. Lúcia Helena Ferreira M. Costa, com quem tive a satisfação de aprender por meio de ricos diálogos, à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação: Profª Drª. Eulália Henriques Maimone e Profª Drª. Myrtes Dias da Cunha, pela disponibilidade e esmero com que fizeram apontamentos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às dedicadas colaboradoras de pesquisa, que desempenharam atividades fundamentais na realização do estudo: Gabrielle Ribeiro, Mariana de Abreu, Silvia Martins e Stefânia Soares.

Às amigas e companheiras de mestrado: Débora, Fernanda, Josiane e Juliene, pela convivência e parcerias tão construtivas.

Aos amigos queridos, sobretudo, Camilo, Carlinhos, Júlio, Marco Aurélio, Karine, Kênia e Regiane, pela cumplicidade, força, amparo e alegria contagiantes. Ao notável amigo Achilles, pelos diálogos enriquecedores e o pródigo compartilhar de importantes subsídios teóricos.

Aos colegas e alunos da ESEBA, em cuja convivência angariei elementos preciosos na minha trajetória profissional/pessoal.

Aos companheiros do grupo de pesquisa "Psicologia Escolar e Educacional: Processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica" e também aos colegas do Grupo de Estudos da Teoria Histórico-Cultural, com os quais o conhecimento é prazerosamente construído.

À Sônia Miralda, pela gentil disponibilidade em cooperar, zelosamente, para o aprimoramento do texto.

Aos demais professores e funcionários (especialmente a Marineide) do Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, “muito obrigada” pela aprendizagem contínua.

Por último (e não menos importante), o meu profundo agradecimento aos psicólogos que participaram deste estudo e que abertamente se dispuseram a colaborar conosco!

RESUMO

Os trabalhos encontrados na literatura recente acerca da atuação do psicólogo escolar focam-se, predominantemente, ao âmbito do ensino público. Assim, este estudo investiga a prática deste profissional na rede particular de ensino, fundamentado em pressupostos qualitativos, sob a perspectiva histórico-cultural. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com doze psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG e constatamos que a inserção destes no segmento educacional privado reflete, dentre outros fatores, questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil, desdobradas na imagem social do psicólogo escolar. As modalidades de trabalho desenvolvidas pelos profissionais deste estudo são predominantemente tradicionais, sustentadas por uma formação que revela uma tendência ao ecletismo teórico e dificuldades na apropriação dos avanços científicos mais recentes da área. O estudo aponta a necessidade de um maior investimento das instituições formadoras e dos profissionais atuantes para ampliar o campo de atuação e possibilitar práticas emancipatórias.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; atuação profissional; formação profissional

ABSTRACT

The works found in recent literature relating to the school psychologist's performance have been predominantly focused on the ambit of public teaching. Thus, this study investigates this professional's practice in the private teaching network, based on qualitative assumptions, within a historical-cultural perspective. We carried out semi-structured interviews with twelve school psychologists of the private teaching network from the city of Uberlândia / MG and we found that the insertion of these psychologists in the private educational segment reflects, among other factors, historical issues related to the constitution of School Psychology in Brazil, which are unfolded in the school psychologist's social image. The work modes developed by the professionals of this study are predominantly traditional, sustained by a formation which reveals a tendency to theoretical eclecticism and difficulties in the appropriation of more recent scientific progresses in the area. The study points to the need of a greater investment on the part of training institutions and of the professionals working in the area to enlarge the field of performance.

Key words-: School psychology; professional performance; professional formation

Sumário

I Apresentação	7
II Breve retrospectiva histórica da trajetória social da Psicologia Escolar no Brasil	12
A constituição da Psicologia Escolar no Brasil.....	12
A constituição da perspectiva crítica em Psicologia Escolar	16
III Educação e sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular	23
A escola como totalidade social: relações entre educação e sociedade	25
Contradições da lógica capitalista na educação: reflexos nas práticas educacionais.....	29
Origem da escola particular no Brasil: uma história marcada por interesses político-ideológicos	33
Reflexões sobre a dimensão ética do trabalho do psicólogo na escola particular.....	39
IV O psicólogo escolar e os processos mediacionais	46
Mediação: os instrumentos e os signos	47
Zona de desenvolvimento próximo e mediação pelo outro: implicações educacionais	51
Mediação emocional em contextos escolares	61
V A Psicologia Escolar na rede particular de ensino	67
VI Metodologia	74
Objetivos da pesquisa.....	74
Participantes	77
O contato com os participantes	78
Construção do roteiro de entrevista.....	79
As entrevistas	80
Construção e análise dos dados.....	81
VII Os psicólogos da rede particular de ensino de Uberlândia	85
VIII A inserção do psicólogo na escola particular	93
O serviço de Psicologia Escolar: origem, expectativas e demandas.....	93
Limites e possibilidades de trabalho na escola particular	114
IX Os modos de atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino	128
Intervenção junto aos professores	130

Intervenção junto aos alunos	140
Intervenção junto aos pais	168
Outros modos de atuação.....	172
Algumas considerações sobre os modos de atuação do psicólogo escolar	178
X Formação profissional do psicólogo escolar	182
(Des) encontros com a Psicologia Escolar	182
“De tudo um pouco”: os referenciais teóricos para a atuação do psicólogo escolar	190
“Não há receita de bolo”: a formação profissional frente às demandas escolares	197
XI Considerações finais.....	213
XII Referências	217
Anexo- Parecer do Comitê de Ética da UFU	224
Apêndice A- Roteiro de entrevista	225
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	226

I APRESENTAÇÃO

*As canções em nossa memória vão ficar
profundas raízes vão crescer
a luz das pessoas me faz crer
eu sinto que vamos juntos.*

(Beto Guedes/Ronaldo Bastos)

A história da Psicologia Escolar começou a ser escrita pelas experiências de psicólogos escolares, que imprimiram ritmo e melodia a essa composição, conferindo-lhe uma entonação própria, peculiar. Assim, as “canções” que hoje entoamos como profissionais deste campo são produto da sensibilidade de pessoas que, em determinadas conjunturas histórico-culturais, ouviram necessidades sociais e criaram possibilidades para o exercício de suas práticas.

O interesse pela temática da atuação do psicólogo escolar surgiu da minha experiência profissional. Trabalhei como psicóloga numa escola pública de Educação Básica, que abarcava o Ensino Infantil e Fundamental, por um período de aproximadamente dois anos. O cotidiano da escola propiciou-me experiências que suscitaram questionamentos sobre a atuação do psicólogo escolar, à medida que eu deparava com os desafios da profissão e percebia a amplitude dos aspectos que constituem a prática desse profissional.

Fatores como as concepções que respaldam a prática do psicólogo escolar, os elementos que constituem o seu fazer profissional e a forma como este lida e se apropria destes elementos em condições concretas de trabalho, bem como as demandas produzidas na escola em virtude de necessidades múltiplas, a definição de intervenções do psicólogo perante estas demandas, as exigências e urgências do dia a dia na escola, a importância de uma formação acadêmica consistente para respaldar sua prática, dentre outras questões, foram pontos de partida para a busca de um conhecimento mais sistematizado acerca desta temática.

Além disso, a experiência como psicóloga atuando em contextos educacionais inseriu-me num lugar de responsabilidade perante a comunidade com a qual me envolvi direta e indiretamente. Por responsabilidade, entendo o sentido ético de se procurar compreender o contexto em que a prática é exercida, a dimensão e o impacto provocado por essa atuação, concomitantemente a uma busca por aprimoramento pessoal e profissional, o que se dá, dentre outras formas, por meio de um exercício constante de reflexão teórico-prática.

Os trabalhos encontrados na literatura recente e sob uma perspectiva crítica acerca da atuação do psicólogo escolar, em sua maioria, restringem-se ao âmbito do ensino público. Assim, acredita-se que uma pesquisa destinada a investigar também essa prática em contextos educacionais privados pode contribuir significativamente para ampliar as discussões e, conseqüentemente, aperfeiçoar o conhecimento em Psicologia Escolar.

Na cidade de Uberlândia, muitos profissionais que se formam em Psicologia e optam por trabalhar em contextos educacionais encontram oportunidades quase que exclusivamente na rede particular de ensino, pois há somente três instituições educacionais na rede pública (duas estaduais e uma federal) que contam com o psicólogo escolar em seus quadros de funcionários. Além desse fato, no Brasil poucas são as pesquisas voltadas para o trabalho do psicólogo escolar na rede particular, e tal perspectiva remete-nos à urgente necessidade de conhecer de maneira sistematizada e pormenorizada tal realidade.

Ademais, ainda que se reconheça o esforço de mobilizações e conquistas sociais e, particularmente, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)¹, sabe-se que as políticas públicas ainda não têm garantido um espaço de atuação efetivo para o psicólogo nos contextos educacionais. Tal realidade impele-nos a pensar nos rumos da atuação e formação deste profissional, buscando articulá-los com a compreensão do lugar e do valor social do psicólogo em nossa sociedade.

¹ A ABRAPEE é a entidade que congrega estudiosos e profissionais da área de Psicologia Escolar e Educacional promovendo importantes discussões e ações com vistas ao incentivo e aperfeiçoamento do trabalho do psicólogo escolar e educacional no Brasil. (<http://www.abrapee.psc.br>)

Ao procurar informações no Escritório Setorial do Conselho Regional de Psicologia (CRP 04) de Uberlândia, não encontramos nenhum tipo de levantamento sobre os psicólogos escolares que atuam em contextos educacionais neste município. Assim, acreditamos que a investigação de experiências desses profissionais possa suscitar considerações importantes para o cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao contexto educacional particular, uma vez que majoritariamente a rede privada de ensino tem oferecido oportunidades de emprego aos psicólogos. Além disso, consideramos que as discussões oriundas do presente trabalho poderão constituir elementos importantes para se (re)pensar a formação acadêmica deste profissional e contribuir para o aperfeiçoamento do ensino superior em Psicologia.

Dentre as inúmeras questões em que poderíamos nos aprofundar, a partir dos dados que construímos, optamos por destacar as que se referem à inserção, modalidades de atuação e formação do psicólogo escolar. Questões que merecem a atenção tanto dos professores e estudantes de psicologia como dos profissionais atuantes na área de psicologia escolar, e para cuja reflexão a pesquisa pretende contribuir.

Embora não tenhamos a pretensão de nos investir de verdades, asseguradas pelo status acadêmico, ponderamos ser válido o nosso esforço em articular o conhecimento científico produzido na área acerca da atuação do psicólogo escolar às visões dos profissionais sobre a sua própria atuação. Soma-se a isso a visão da pesquisadora, cuja vivência/experiência contribuiu para iluminar determinados temas que aqui foram discutidos/tratados.

Houve, no decorrer da elaboração deste trabalho, uma construção de dados e uma constante redefinição de objetivos. A princípio, queríamos elencar as atividades dos profissionais de modo a oferecer um panorama com a descrição destas práticas. Contudo, no percurso da pesquisa, observamos que outros elementos impunham-se à nossa percepção, solicitando a nossa atenção sobre eles, o que ocorreu com as temáticas da “inserção” e da

“formação” do psicólogo escolar, que estão diretamente articuladas às “modalidades de atuação”.

Ademais, desde o início do trabalho, acreditávamos que seriam indispensáveis as reflexões sobre o lugar do próprio ensino particular no universo mais amplo da Educação, tendo em vista que, a partir deste saber, poderíamos compreender melhor o lugar do psicólogo neste contexto. Assim, buscamos dialogar com estudiosos comprometidos com a Educação, trazendo-os para a discussão da Psicologia Escolar.

Ressaltamos que todo o caminho trilhado neste trabalho teve como pano de fundo a questão da ética, uma vez que é ela que nos instiga a compreender o sentido de nossas práticas, e, para tal, sentimos a necessidade de aprofundar o exame dessas práticas, avaliando-as sob a ótica da necessidade de se obter transformações cada vez mais investidas de elementos que potencializem o ser humano e que considerem a sua historicidade.

Assim, esta pesquisa teve por objetivo central investigar a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG, buscando compreender algumas especificidades que caracterizam o contexto educacional privado na prática dos profissionais. No capítulo II apresentamos uma **breve retrospectiva histórica da trajetória social da Psicologia Escolar no Brasil**, contemplando a constituição desta área e apontando as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos. Em seguida, no capítulo III, intitulado **“Educação e sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular”** discorremos sobre a escola como totalidade social, as contradições da lógica capitalista na educação e a origem da escola particular no Brasil. No capítulo IV fizemos algumas reflexões sobre **o psicólogo escolar e os processos mediacionais** para, seguidamente, introduzirmos a temática de **a Psicologia Escolar na rede particular de ensino** (capítulo V).

Os caminhos percorridos na realização deste trabalho são descritos no capítulo VI, perfazendo a sua **metodologia**. Posteriormente, apresentamos **os psicólogos da rede particular de ensino de Uberlândia** (capítulo VII), por meio de uma caracterização geral dos participantes de nosso estudo e das suas condições de trabalho. No capítulo VIII tratamos do tema **“A inserção do psicólogo na rede particular”** e, em seguida, apresentamos **os modos de atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino** (capítulo IX) e a **formação profissional do psicólogo escolar** (capítulo X). O capítulo XI dedica-se às nossas **considerações finais**.

II BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA TRAJETÓRIA SOCIAL DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

*É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre*

(Cecília Meireles)

Os versos em epígrafe vêm lembrar, na figura da “nova borboleta”, as novas práticas que despontam sob um novo paradigma em Psicologia Escolar, que tem norteado muitos trabalhos neste campo, e “o céu de sempre”, representando a história da psicologia, o caminho que ela percorreu, constituindo-se e nele sendo constituída.

Neste capítulo será apresentada uma breve retrospectiva histórica, de modo a relacionar a trajetória científica da Psicologia Escolar e os compromissos ideológicos assumidos por ela perante a sociedade. Em seguida, faremos uma discussão sobre os avanços teóricos da área, detendo o nosso olhar sobre a perspectiva crítica em Psicologia Escolar.

A constituição da Psicologia Escolar no Brasil

A articulação entre a Psicologia e a Educação está marcada historicamente desde o fim do século XIX e início do século XX por práticas que tiveram influências européias e norte-americanas. Inicialmente, constituiu a Psicologia Escolar numa área do conhecimento, mas somente a partir de 1940 ela se tornaria uma prática profissional (Meira, 2000).

De acordo com Patto (1984), de 1906 a 1930, a Psicologia desenvolveu-se em laboratórios anexados a escolas e instituições paraescolares, realizando atividades voltadas para a experimentação. A prática da Psicologia era fechada e acadêmica, limitada a poucas pessoas que se formavam na Europa e retornavam para o Brasil, não beneficiando o ensino e a

população escolar infantil. Ressalta-se que este período, conhecido como a Primeira República no Brasil, caracterizou-se pela vigência de um modelo econômico agro-exportador, no qual a maioria da população era analfabeta e poucas pessoas tinham acesso à escola.

No período de 1930 a 60, com a consolidação do modo capitalista de produção, a conjuntura social caracterizava-se pelo fortalecimento do processo urbano-industrial, resultando na necessidade de qualificação de mão de obra para o trabalho. Desse modo, em conformidade com as exigências deste novo mercado de trabalho, os psicólogos desenvolviam práticas psicodiagnósticas, buscando a seleção dos mais aptos para o ingresso e “promoção” na escola ou em atividades profissionais. Portanto, era comum a utilização de testes psicométricos, sobretudo devido à influência da Psicologia norte-americana, cujas abordagens eram predominantemente experimentais e tecnicistas.

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional, a Psicologia passou a constituir-se como prática mais presente nas escolas. Contudo, tais práticas se fundamentavam em perspectivas psicológicas adaptacionistas, nas quais os indivíduos são percebidos como seres que precisam se inserir na sociedade, e para isso devem se ajustar ao meio em que vivem. De acordo com Tanamachi (2000, p. 71), “a Psicologia assim elaborada caracteriza-se, portanto, pela fragmentação e universalização do estudo do homem, descontextualizando-o como ser historicamente situado”.

Por meio da Lei 4119, de 27 de agosto de 1962, a profissão do psicólogo é reconhecida, mas a atuação do profissional na escola estava alicerçada numa perspectiva clínica, para atender individualmente as crianças “com problemas de aprendizagem”, fora da sala de aula (Antunes, 2003). Assim, a figura do psicólogo escolar surgiu para “resolver as situações-problema” da escola (Tanamachi, 2000).

Nos anos 1970, houve uma política de abertura de escolas particulares e a busca de formação no ensino superior, momento em que se percebeu um crescimento da categoria do

psicólogo escolar, contudo ainda com poucos postos no mercado de trabalho (Araújo e Almeida, 2007). Neste período, iniciou-se o movimento de crítica e a revisão das bases epistemológicas da Psicologia, sobretudo com relação à aplicação indiscriminada de testes psicodiagnósticos em crianças e os impactos do uso desses instrumentos sobre a vida escolar dos avaliados.

Com o fim da ditadura, a busca da sociedade por uma melhor qualidade de vida caracterizou os anos 1980, período em que muitos psicólogos engajaram-se em movimentos sociais, ao mesmo tempo que circulavam idéias voltadas para uma visão histórica e crítica de homem e Psicologia. Já os anos 1990 foram marcados pela criação de associações profissionais da área, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a realização de eventos científicos importantes em Psicologia Escolar.

Desde então, ocorreram mudanças significativas no contexto educacional que, por sua vez, refletiram-se diretamente na prática do psicólogo escolar. As exigências legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Plano Decenal de Educação incidiram sobre o corpo docente da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, demandando mudanças na formação inicial e continuada dos professores. Por outro lado, no cenário político-social, o incentivo governamental para pesquisa universitária diminuiu, abrindo-se caminhos para a iniciativa privada e organizações não-governamentais promoverem melhorias nas escolas. No entanto, o problema do fracasso escolar permaneceu inalterado e o psicólogo escolar apresentou-se na escola de modo não-familiarizado com os problemas reais do cotidiano escolar (Araújo e Almeida, 2005).

Concomitantemente às mudanças que ocorriam na esfera político-social brasileira, os trabalhos científicos das décadas de 80 e 90 na área da Psicologia Escolar/Educacional também foram assinalados por mudanças importantes para a história deste campo de saber. Tanamachi (1992), em seu trabalho de mestrado, investigou teses e dissertações produzidas

em programas de pós-graduação em Educação e/ou Psicologia no Estado de São Paulo, cuja área de concentração era Psicologia da Educação/Educacional/Escolar, no período de 1984 a 1989. Ela constatou a busca de novas posturas teórico-metodológicas nos trabalhos dos autores e o apontamento de mudanças nos rumos da Psicologia Escolar: de uma Psicologia marcada por práticas psicométricas, adaptacionistas e individualizantes, calcada numa visão ideologizada dos problemas de aprendizagem, para uma Psicologia capaz de investigar de forma dialética as relações entre indivíduo e sociedade, com condições de interpretar a realidade concreta como resultante de multideterminações (Tanamachi, 2000).

Embora diante dessas perspectivas identificadas como expressões de um movimento crítico, assinaladas nas produções dos anos 80, a autora afirmou que ainda se fazia necessário “superar a atitude imobilista diante das teorias e técnicas tradicionalmente utilizadas pela Psicologia Escolar”, pensando a prática em seu cotidiano e sistematizando os seus resultados (Tanamachi, 2000, p. 82).

O conhecimento sobre a história da Psicologia em sua interface com a Educação permite-nos compreender o movimento científico em seu contexto social, em sua constante produção de novos sentidos na articulação entre a teoria e a prática. Percebe-se que questões importantes destacaram-se a partir dos anos 80, período em que muitos profissionais comprometidos com os rumos da Psicologia Escolar/Educacional passaram a investigar as raízes históricas e ideológicas presentes nas relações entre Psicologia e Educação, ou seja, questionando o tipo de demanda a que a Psicologia estava respondendo e a serviço do quê (Patto, 2003).

Muitas denúncias foram feitas acerca do lugar da Psicologia na manutenção do *status quo* como ciência a serviço da ideologia dominante, sobretudo por meio de pesquisas e publicações, como os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1981, 1984, 1990). A esse respeito, Tanamachi (2000) ressalta a contribuição dessa pesquisadora, a partir da defesa da

sua tese no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, momento em que foram criadas condições importantes para se revisar o percurso da Psicologia Escolar no Brasil.

A referida tese foi publicada posteriormente em formato de livro, em 1984, sob o título “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. Antes disso, em 1981, a pesquisadora já havia publicado uma coletânea de textos², em cujo prefácio afirmou que o psicólogo precisa entender profundamente as relações entre escola e sociedade no contexto da formação social capitalista para que possa superar a “visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra e repensar seu papel” (Patto, 1981, p. 2), evidenciando a sua preocupação e o seu compromisso com os rumos da Psicologia Escolar. Assim, por meio de levantamentos bibliográficos e pesquisas de campo, o trabalho desenvolvido por Patto é considerado pioneiro e oferece bases teóricas para se pensar a atuação e a formação do psicólogo escolar. A ela se seguem pesquisadoras de suma importância e que têm fortalecido e ampliado o conhecimento na área como Marilene Proença R. Souza (2002; 2007), Helenita R. Tanamachi (1992; 2000), Adriana M. Machado (2000), Marisa E. M. Meira (2000), Ana M. B. Bock (2000; 2007), dentre outras, com as quais faremos um diálogo acerca da constituição da perspectiva crítica em Psicologia Escolar.

A constituição da perspectiva crítica em Psicologia Escolar

O pensamento crítico busca na raiz histórica e social dos fenômenos uma compreensão dialética sobre a relação entre o indivíduo e o meio em que este vive (Tanamachi, 2000). Diferentemente das concepções dicotômicas que estabelecem oposição entre o individual e o social, sob este enfoque o indivíduo se constitui no e pelo social, ou seja, “através dos outros constituímos-nos” (Vigotski, 2000, p.24). Tal perspectiva traduz

² Tal coletânea de textos foi organizada e publicada em formato de livro, intitulado “Introdução à Psicologia Escolar”.

modos diferenciados de se entender e agir sobre a realidade, revelando posicionamentos político-ideológicos.

Um resgate histórico-cultural³ nos permite compreender e apontar as relações entre Psicologia e Educação no Brasil, cuja origem, datada nos fins do século XIX, está relacionada a trabalhos acadêmicos de Medicina, influenciada por uma ideologia positivista (Araújo e Almeida, 2005). As preocupações iniciais, de caráter teórico, centravam-se no estudo de temas articulados ao modelo das ciências da natureza, apoiado em estudos experimentais de laboratório. Somente a partir dos anos 1940, a Psicologia se estabeleceu como prática profissional (Meira, 2000) e, de acordo com Tanamachi (2000) a figura do psicólogo escolar originou-se, sobretudo, em decorrência de múltiplos fatores como a criação de universidades, da cátedra de Psicologia Educacional e a ampliação do sistema educacional que, por meio do serviço de atendimento ao aluno, demandava soluções práticas aos problemas daquele.

Contudo, a utilização do modelo médico de atuação pelo psicólogo no âmbito educacional resultou em práticas cujas concepções individualizantes colaboraram para camuflar as desigualdades sociais, desprestigiando as implicações provenientes das relações institucionais sobre o psiquismo do indivíduo, que vigoraram até a década de 1970, quando despontou um movimento de crítica a essas questões (Araújo e Almeida, 2007). No entanto, os resquícios desta trajetória na Psicologia Escolar ainda exercem um forte papel ideológico em nossa sociedade e, no contexto educacional, encontra seus reflexos em práticas adaptacionistas desenvolvidas por muitos profissionais, cujos modos de atuação culpabilizam o aluno pelo fracasso escolar, por meio de procedimentos baseados principalmente no psicodiagnóstico clínico ou tradicional e no abuso da psicometria, caracterizando modelos

³ Os termos “histórico-cultural” e “sócio-histórica” referem-se à perspectiva teórica construída por Vigotski e seus colaboradores, embora alguns autores demarquem preferência pela utilização de um ou outro termo, em decorrência de alguns posicionamentos teóricos que não alteram a essência dessa vertente epistemológica (González Rey, 2007). Neste trabalho, optamos pela utilização do termo “Psicologia histórico-cultural”.

clínicos de atendimento em que o foco do problema encontra-se no aluno ou, em última instância, em sua família.

Diferentemente dessa visão positivista e liberal, a concepção crítica de ciência que constitui a Psicologia histórico-cultural fundamenta-se no método materialista histórico-dialético para a análise dos fenômenos psicológicos e leva em conta as condições sociais da constituição humana, respaldada por concepções marxianas de história, homem e ciência (Meira, 2007). De acordo com Bock (2007), o materialismo histórico e dialético fornece condições para a superação da perspectiva positivista e idealista presente na Psicologia, visto que:

o apego a métodos que isolam o fenômeno a ser estudado de todo o contexto que o produziu precisa ser superado pelo esforço crítico e pelo desenvolvimento de outra metodologia que possa encarar a realidade como algo em permanente movimento e os fenômenos como algo que se constrói nesse movimento (Bock, 2007, p. 33).

A psicologia crítica parte da dimensão de uma consciência de sociedade “capaz de situar historicamente o próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social” (Patto, 1984, p. 3). Portanto, o esforço em se pensar a teoria e a prática, num movimento dialético de constituição e dentro de uma consciência social possível implica um resgate histórico, condição essencial para se contextualizar a Psicologia Escolar como campo de produção incessante de conhecimentos.

Atualmente, muitos são os pesquisadores⁴ que partem deste referencial científico para se compreender as relações entre Psicologia e Educação. Entretanto, o trabalho de Elenita Tanamachi (2000) oferece uma sistematização teórica consistente sobre a perspectiva crítica em Psicologia escolar e suas possíveis mediações práticas, a partir do qual faremos alguns apontamentos. Em sua tese de doutorado, a autora investigou teses e dissertações em

⁴ Araújo e Almeida (2005), Antunes et al. (2003), Bock (2007), Meira e Facci (2007), Maluf (2003), Meira (2000), Martínez (2005), Patto (2003), Silva (2005), Souza (2002, 2007), dentre outros.

Psicologia e/ou Educação no Estado de São Paulo (no período de 1990 a 1994), cuja área de concentração era Psicologia da Educação/Educacional ou Escolar, analisando elementos e/ou temas apontados por autores de trabalhos que representassem o movimento de crítica nas relações entre a Psicologia e a Educação.

De acordo com os seus estudos, após a fase inicial de constatação e denúncia de práticas e teorias tradicionais em Psicologia e Educação, na década de 70, o movimento crítico incorporou em sua nova fase alguns pressupostos para se pensar a Psicologia Escolar, que compreendem o homem como sujeito que, embora sendo produto das relações sociais, é capaz de produzir e transformar a sua história. Além disso, busca-se no campo da Psicologia uma fundamentação teórico-metodológica capaz de superar idéias a-críticas, a-históricas e mecanicistas de homem, entendendo dialeticamente a sua relação com a sociedade e ressaltando a dimensão histórica de sua constituição. No tocante às pesquisas, a tendência da concepção crítica é a de que o cotidiano escolar se configure em um campo privilegiado a partir do qual elas sejam desenvolvidas.

Outro pressuposto desta visão consiste em atribuir maior ênfase ao trabalho coletivo, garantindo a interdisciplinaridade entre as áreas de saber, valorizando a especificidade da contribuição de cada profissional da escola e assegurando ao professor a tarefa de ensinar aos alunos com qualidade teórica e consciência política. Por fim, há uma preocupação em se superar idéias em Psicologia e em Educação que dicotomizam indivíduo e sociedade e apresentar respostas para tais limitações (Tanamachi, 2000).

Dentre os elementos para se pensar criticamente a Psicologia Escolar, a autora aponta aqueles que podem direcionar o trabalho dos profissionais que atuam na escola (incluindo o psicólogo escolar), visando uma Educação cuja finalidade seja a emancipação humana. Neste sentido, destaca-se o desenvolvimento de práticas que assegurem ações transformadoras na

escola e que priorizem os conteúdos em função dos “elementos da cultura e do tipo de saber que competem a ela” (Tanamachi, 2000, p. 87).

Ressalta-se, também, a busca pela competência técnico-pedagógica e pelo compromisso político de toda a comunidade escolar, o trabalho de formação/informação cuja organização coletiva alie teoria e prática, visando à autonomia do professor na coordenação da ação educativa e que os demais profissionais, assegurados os seus domínios de saber, sejam também mediadores entre teoria e prática. A autora aponta que o “restabelecimento das condições de autonomia, de consciência crítica, de liberdade dos indivíduos” (p. 87) no espaço escolar, a elaboração de um corpo teórico mediador que dê conta das singularidades do processo educativo, fundamentando as práticas cotidianas numa concepção histórico-social do ser humano também fazem parte do conjunto de fatores que podem orientar a prática dos profissionais que atuam na educação, numa perspectiva emancipadora (Tanamachi, 2000).

Além de apresentar os elementos para um “pensar” crítico em Psicologia Escolar, a autora elencou também alguns elementos para um “fazer” crítico. Para isso, investigou um grupo de trabalhos que focava questões práticas do cotidiano do psicólogo escolar. Os trabalhos destacavam, dentre outros fatores, a relação entre os problemas de ensino e aprendizagem, buscando enriquecer a compreensão de professores sobre o processo ensino-aprendizagem e criar condições para novas ações pedagógicas. Também foram analisados os obstáculos encontrados para a aprendizagem e os conteúdos e métodos utilizados pela escola, apontando subsídios para melhorar as condições de aprendizagem da criança, bem como o funcionamento cognitivo de crianças em relação ao contexto sociocultural, à atividade de elaboração de conceitos e às dificuldades de crianças cujas condutas são motivos de queixa escolar.

Além disso, alguns dos trabalhos investigados apontaram para a disciplina de Psicologia da Educação na formação do professor. Eles tiveram como finalidade criar

condições para a elaboração de programas de formação de professores que viessem ao encontro de suas necessidades reais. Por meio da análise destes trabalhos a autora concluiu que uma das finalidades da Psicologia é explicar como a aprendizagem acontece e afirmou também que a formação de professores é um momento importante de se situar as contribuições da Psicologia à Educação Escolar.

Outro grupo de trabalhos investigados pela autora discutiu a atuação e a formação do psicólogo escolar, abrangendo aspectos relacionados à necessidade de aprofundamento epistemológico do psicólogo para que este tenha clareza sobre as finalidades de suas ações na Educação, superando suas dificuldades teórico-práticas e propondo novas alternativas de atuação.

Tanamachi também destacou as conclusões de uma das teses investigadas (Cunha, 1994), a que nos permitimos citar neste trabalho, por representar uma síntese das principais tendências de um grupo de estudos que discute a atuação do psicólogo escolar, relacionando-a às questões teóricas que constituem referência em Psicologia Escolar. Assim, foram consideradas tendências de uma psicologia crítica, dentre várias, a consideração dos determinantes sociais e os aspectos subjetivos da escola e dos problemas de ensino-aprendizagem na prática do psicólogo escolar, o entendimento da escola a partir dos pressupostos histórico-críticos e a multiplicidade de ações profissionais de acordo com cada segmento envolvido. Também se apontou para a tomada do sujeito psicológico como objeto da Psicologia Escolar, percebido em suas relações com os condicionantes individuais e da estrutura escolar, a importância de se conhecer o contexto educacional para compreender e situar o objeto da Psicologia e a busca de recursos na Psicologia que analisem a apreensão de elementos sociais e institucionais pelos indivíduos, para que as intervenções contemplem tal complexidade. Foi ressaltada a importância de se realizar pesquisas comprometidas com efeitos na prática e, finalmente, apontou-se para a análise dos sujeitos psicológicos no

contexto escolar, investigando como entendem os processos nele implicados, as estratégias utilizadas e a busca por condições de transformação neste contexto de forma aberta e criativa.

Constatamos que, mediante tantas produções teóricas, houve um grande avanço no conhecimento em Psicologia Escolar/Educacional, sobretudo no que diz respeito a um corpo de conhecimentos fundamentados em concepções críticas de Psicologia e Educação. Contudo, sabemos que muitos profissionais da área e de áreas afins não se apropriaram desse saber, mantendo práticas ultrapassadas (Marçal e Silva, 2006; Silva, 2008; Souza, 2007), indicando que as lacunas na atuação do psicólogo escolar requerem, além das investigações, direcionamentos práticos.

Maluf (2003) distingue duas grandes vertentes na comunidade acadêmica que expressam o pensamento atual sobre a Psicologia Escolar: uma que ressalta a crítica em seu discurso e outra que aponta novas formas de atuação, relatando experiências e testando práticas. A autora defende que a Psicologia Escolar está entrando numa nova fase, reconhecida nem tanto pelos discursos dos profissionais e sim pelas suas práticas. Nesse sentido, a exemplo do trabalho de Tanamachi (2000), muitos grupos de pesquisa⁵ têm se mobilizado na investigação da atuação do psicólogo escolar. O presente trabalho visa contribuir com esta vertente, fornecendo subsídios concretos para se pensar a atuação do psicólogo no segmento particular de ensino.

⁵ Um desses grupos, coordenado pela professora Dra. Marilene Proença, da Universidade de São Paulo, atualmente realiza uma investigação em sete estados brasileiros cuja pesquisa, de caráter interinstitucional se intitula: “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”.

III EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: ALGUNS ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA PARTICULAR

A proposição de que a finalidade da Psicologia Escolar se define por um compromisso claro com a tarefa de transformação da educação fundamenta-se em uma utopia, não no sentido de algo irrealizável, mas como uma orientação necessária à concretização da ação humana transformadora (Meira, 2003, p. 69).

Concordamos com Tanamachi e Meira (2003, p. 11) quando afirmam que “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático com as questões da escola”. Assim, somos de acordo que a escola, instituição em cujas dependências o psicólogo muitas vezes desenvolve a sua atuação, deve ser apreendida em toda a sua complexidade pelo profissional.

Ainda que compreendamos que o psicólogo escolar não se configura numa “potência essencialmente transformadora” (Meira, 2003), ressaltamos o seu compromisso com a mudança. Essa mudança refere-se à superação de problemas individuais/ sociais com vistas à expansão do desenvolvimento da comunidade escolar.

Tendo em vista que “o olhar voltado para a transformação não prescinde, ao contrário, necessita, de uma análise rigorosa dos limites que se interpõem entre a proposição destas finalidades e sua concretização” (Meira, 2003, p. 69), optamos por apresentar, neste texto, alguns elementos para uma compreensão mais ampla sobre a atuação do psicólogo na rede particular de ensino. Assim, consideramos importante discorrer primeiramente sobre algumas relações entre o homem e a sociedade capitalista, tendo como pano de fundo a Educação.

Desta forma, pretendemos apreender as contradições vivenciadas pelos psicólogos que trabalham nas escolas particulares.

Iniciamos este texto com uma citação que aponta para o compromisso do psicólogo escolar com a transformação da educação. Este compromisso exige a compreensão da totalidade social, cuja abrangência requer a contribuição de diversos campos do saber. As perspectivas críticas em Psicologia Escolar e Pedagogia referem-se a uma educação *emancipadora*, cujo objetivo maior seja o de contribuir para que o ser humano detenha o saber histórico-culturalmente acumulado e, com isso, adquira *autonomia* na vida (Meira, 2007; Tanamachi e Meira, 2003). Tais perspectivas tomam como referência teórico-filosófica e metodológica a concepção materialista histórico dialética, cuja “finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 19).

Torna-se fundamental, pois, apreender o sentido atribuído ao adjetivo “emancipadora” e ao substantivo “autonomia”, considerando as relações entre os indivíduos e a estrutura social em que vivem. Esta compreensão perpassa por uma investigação atenta sobre a organização político-econômica da sociedade, visto que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (Engels, s.d., p. 306).

Tal como preconizou o filósofo alemão Marx, “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais” (Marx, 1859, s. d. p. 301). Neste sentido, queremos explicitar que a emancipação e a autonomia humana são elementos que, longe de serem consideradas conquistas subjetivas individuais ou grupais, refletem condições concretas de produção humana.

Tomando por base o materialismo histórico-dialético, doutrina filosófica e metodológica fundamentada nos pressupostos marxianos, muitos estudiosos têm elaborado e desenvolvido análises importantes no que diz respeito às relações entre sociedade e educação (Frigotto, 1984; Duarte, 2004; Martins, 2004; Saviani, 2004 e Mészáros, 2005). A partir destes estudos, apresentaremos aspectos da estrutura de organização social, econômica e política vigente, em suas articulações com a educação, ampliando o entendimento acerca dos limites e possibilidades da atuação do psicólogo na escola.

A escola como totalidade social: relações entre educação e sociedade

A fim de se adentrar criticamente no campo educacional e assumir um compromisso teórico-prático com as questões escolares, o psicólogo precisa apropriar-se de conhecimentos que não são abarcados unicamente pela Psicologia, como também pela Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação (Meira, 2000). De posse de tais elementos e partindo de uma compreensão mais abrangente acerca das relações entre educação e sociedade, torna-se possível apreender as finalidades das práticas sociais e as concepções que as movem, ampliando-se as possibilidades de intervenções efetivas no contexto educacional.

Ao longo da história, a humanidade desenvolveu inúmeras teorias e práticas pedagógicas que deixaram contribuições e foram pontos de partida para novas mudanças de paradigma, tendo em vista as necessidades e interesses mais prementes de cada época e lugar. Contudo, uma análise crítica identifica que, em todas essas práticas, subjazem concepções sobre a relação entre a educação e a sociedade, movidas por determinados interesses ideológicos. Para Saviani (2007) existem basicamente dois grupos de teorias educacionais que relacionam a educação aos problemas sociais, buscando explicitar os mecanismos que regem a organização e o funcionamento da educação e suas funções. O primeiro grupo, que constitui

as “teorias não-críticas” abrange a educação como um instrumento de superação da marginalidade, tomando-a como autônoma e buscando compreendê-la sem articulá-la com outras dimensões sociais do fenômeno educativo. Tais teorias fundamentaram o desenvolvimento de algumas propostas pedagógicas, consolidadas na Pedagogia Tradicional, na Pedagogia Nova e na Pedagogia Tecnicista. Já o segundo grupo, das teorias crítico-reprodutivistas, atribui à estrutura socioeconômica um papel determinante na manutenção do fenômeno educativo e entende a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização, relacionando-a aos condicionantes objetivos da sociedade.

As teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas têm em comum o fato de considerarem as relações entre educação e sociedade de modo distinto e paralelo, excluindo a perspectiva histórica de suas análises. Neste sentido, enquanto as primeiras buscam “ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito (...), as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” e, neste sentido, “a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (Saviani, 2007, p.30).

Assim, Saviani (2007) propôs o desenvolvimento de uma terceira perspectiva, com a qual concordamos: a teoria crítica e não-reprodutivista, segundo a qual a escola é determinada socialmente, salientando a contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade. De acordo com o autor é preciso “captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”, e “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino nas camadas populares” (Saviani, 2007, p.31).

As considerações de Saviani (2004) remetem-nos à importância de se assumir as questões educacionais de uma maneira abrangente. As teorias histórico-críticas, tanto na

Pedagogia, como na Psicologia, ao adotarem o pensamento dialético para a análise dos fenômenos humanos, indicam a necessidade de apreensão do indivíduo concreto, ou seja, compreendido de forma contextualizada em sua constituição social. Neste sentido, é necessário que se identifique o tipo de sociedade em que se vive e como nela o indivíduo se constitui, apontando-nos para uma Psicologia Escolar que “não pode perder de vista o modo como os homens se apresentam ou se conformam nas/pelas relações sociais. Isso implica compreender como e por que determinadas formas de existência humana emergem e se mantêm em dado período histórico”. (Barroco, 2004, p.173).

A compreensão das relações entre o homem e as determinações histórico-culturais exige que se supere o pensamento lógico formal, segundo o qual ou os homens determinam as circunstâncias, ou são por elas determinadas. Neste sentido, o método dialético revela-se mais efetivo, pois não exclui as proposições mútuas e, sob esta perspectiva, “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas” (Saviani, 2004, p. 26). Tal premissa indica-nos o imperativo de que o psicólogo perceba a dialética da constituição social do ser humano e reconheça as suas possibilidades de transformação e participação na sociedade. Para tanto, é preciso que ele apreenda a abrangência do funcionamento da sociedade capitalista e as relações sociais que são por ela estabelecidas e, a partir desta compreensão, o profissional atue de modo mais efetivo numa escola concreta.

Segundo Mézсарos (2005), a compreensão da sociedade e da forma como ela tem se constituído, por meio de um movimento de “tomada de consciência”, constitui a base de qualquer mudança social, direcionada para o rompimento da lógica do capital. Neste âmbito, um conceito marxiano capaz de nos instrumentalizar para o entendimento deste processo é o de “alienação”, que vai de encontro ao processo de tomada de consciência preconizado pelo autor. De acordo com o dicionário do pensamento marxiano, a alienação consiste numa

(...) Ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição, ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente)” (Bottomore, 1983, p. 5).

Desse modo, a alienação é um termo que pode ser utilizado “para se referir àqueles que não têm consciência de sua própria situação, que não se sabem como sujeitos da história, aqueles que perderam sua condição de sujeitos de seus próprios atos, de suas próprias obras” (Saviani, 2004, p. 29). Saviani explica que, para Marx, a alienação compreende os planos objetivos e subjetivos: “sob o aspecto subjetivo, a alienação consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens” e “objetivamente o trabalho alienado, ao mesmo tempo que produz mercadorias, produz também o próprio operário como mercadoria” (Saviani, 2004, p. 34).

Para Duarte (2004), o sistema capitalista produz um mecanismo de universalização das relações de mercado, por meio de um esvaziamento das relações humanas, e faz com que “processos e produtos que poderiam ser humanizantes, poderiam ser fonte de liberdade e de desenvolvimento dos indivíduos, transformem-se no oposto, ou seja, em alienação” (Duarte, 2004, p.235). Compreendemos, pois, que a alienação opõe-se ao movimento de emancipação, tendo em vista que à medida que os indivíduos desconhecem ou não compreendem o significado histórico do desenvolvimento do capitalismo e seus reflexos na própria vida, não abrem espaços de mobilização para as possíveis mudanças que poderiam empreender, a partir da “tomada de consciência”. Assim, para superar a alienação, é preciso que se compreenda “por contradição (porque o que os indivíduos precisam para dela se libertar está no mesmo

contexto que a provoca), quando consideramos a historicidade dos fatos humanos e quando podemos entender para transformar as circunstâncias”. (Tanamachi e Meira, 2003, p.20).

Sob este enfoque, Patto (2005) discorre sobre a importância do psicólogo não “silenciar” perante as contradições sociais. Ela afirma que a maioria da sociedade brasileira é oprimida e, embora não seja totalmente lúcida sobre estas questões, também não é totalmente alienada, mas sim ambígua, contraditória. Portanto, a autora acredita que tal consciência “pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo, rumo à emergência do que está silenciado” (Patto, 2005, p. 100). Com relação às instituições escolares, ela aponta que o psicólogo deve estar atento à dinâmica institucional, tendo em vista que a história das escolas no Brasil é constituída por inúmeras mudanças pedagógicas e administrativas, sem respeito ao “saber fazer institucional” e ao corpo docente organizador deste.

Contradições da lógica capitalista na educação: reflexos nas práticas educacionais

Consideramos que a denúncia dos irracionalismos da sociedade moderna, longe de significar a impossibilidade da emancipação, tem um papel fundamental na luta em sua direção (Meira, 2000, p. 52).

Ao tratar dos reflexos do sistema capitalista na organização social, Mészáros (2005) assinala que a educação não tem condições de propiciar mudanças efetivas na sociedade. Quaisquer mudanças devem ser estruturais, ou seja, nas relações sociais, pois o sistema caracteriza-se como uma “totalidade reguladora sistêmica” e a educação deveria acompanhar essas mudanças estruturais. Para o autor, da forma como tem sido estabelecida, a educação cumpre um papel de legitimização de determinados valores responsáveis pela internalização

de posições atribuídas aos indivíduos na hierarquia social e de fornecer conhecimentos e pessoal necessário ao mercado em expansão.

Tal abordagem destaca os aspectos ideológicos presentes na estrutura educacional, tomando a educação como um elemento que geralmente é utilizado para manter as perspectivas de uma sociedade mercantilizada. Contudo, o autor aponta que, nessas relações entre educação e sociedade, “apenas *a mais consciente das ações coletivas*” (Mészáros, 2005, p.45) na esfera educativa poderá provocar alguma transformação na ordem social, de modo a romper com a lógica do capital para se criar uma alternativa educacional que supere a existente (Mészáros, 2004).

Deste modo, ainda que seu discurso enfatize o poder das determinações capitalistas, Mészáros (2005) esclarece que a educação pode intervir efetivamente no que ele chama de “círculo vicioso” do sistema capitalista, por meio do estabelecimento de prioridades e na definição das reais necessidades dos indivíduos envolvidos, com plena e livre deliberação destes. Não obstante, ele esclarece que há uma posição ingênua ao se acreditar que a educação pode resolver os problemas sociais, pois “se por um lado, ela se constitui num possível ponto de rompimento do chamado “círculo vicioso” do subdesenvolvimento, por outro lado, ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo “círculo” (Saviani, 2005, p.2). Neste âmbito, as relações entre educação e sociedade caracterizam-se por um movimento constitutivo no qual o ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor das contradições do sistema social. Assim, importa compreender esse mecanismo dialético, pois estando inserido em dado contexto histórico, cultural e temporal, o psicólogo, como qualquer outro profissional da Educação, vivencia condições sociais determinadas, embora nem sempre perceba os mecanismos que as engendram.

Nas práticas pedagógicas, por exemplo, muitas teorias e práticas foram desenvolvidas e sustentadas a partir de interesses capitalistas, como as que iremos apresentar a seguir.

Algumas dessas concepções prevalecem orientando a atuação de muitos profissionais, seja de forma consciente ou não, tendo em vista que “a adequação da educação à lógica do sistema capitalista de produção, presente no interior de determinadas práticas sociais, na maioria das vezes não assume um caráter explícito e consciente” (Rossler, 2007, p. 101).

A lógica do capital na educação pode ser percebida na propagação de teorias e práticas educacionais difundidas e derivadas de conceitos como “capital humano”, “qualidade total na educação” e “pedagogia das competências” (Frigotto, 2004; Bueno, 2003; Martins, 2004). Ao contrário das concepções que primam pela conquista de uma individualidade livre e universal, na qual o homem se aproprie do conhecimento acumulado pela humanidade e participe de forma consciente da construção da “riqueza universal do gênero humano”, essas teorias são baseadas numa noção de individualidade alienada, na qual o indivíduo é treinado para adquirir competências para o mercado de trabalho (Duarte, 2004). Neste sentido, a visão de homem livre e universal difere da visão pragmática do indivíduo “treinado para ter as competências necessárias à resolução eficaz dos problemas surgidos no processo de produção de mercadorias” (Duarte, 2004, p. 239).

No bojo de algumas concepções que defendem o “treinamento” de indivíduos para o trabalho, reside a idéia de se construir competências a serviço da organização de mercado, que tem estado cada vez mais ligada ao processo educacional. Sob tal abordagem, a educação se reduziu à formação dessas competências, numa “adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (Martins, 2004, p.53). Tal movimento, instigado por concepções pragmatistas e utilitaristas, resulta no empobrecimento das finalidades educativas (Rossler, 2007). Nesta perspectiva, conforme afirma Lygia Martins, o modelo de educação escolar, cujo objetivo seja o de construir competências, “sem antes definir claramente duas questões básicas: competências *para que* e a *serviço de quem?*” (Martins, 2004, p. 71), consiste numa

proposta educacional que visa atender a exigência de demandas “do processo neoliberal globalizado”, contrariando as finalidades educacionais emancipatórias.

Para Gaudêncio Frigotto (1984) o vínculo entre a prática educativa escolar e o modo de produção capitalista pode ser identificado pela análise do uso ideológico-político do conceito de “capital humano”, herança de uma concepção burguesa de sociedade e que está presente em vários contextos educacionais. Segundo o autor, neste conceito subjaz uma visão tecnicista na qual a educação é compreendida por principal capital humano, visto que “produz” capacidade de trabalho, ou seja, trata-se de um “investimento”. Tal abordagem torna a educação um elemento explicativo para as diferenças sociais na medida em que justifica economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e suas conseqüências: produtividade e renda. Nas suas análises sobre o conceito de capital humano, o autor assinala que uma de suas conseqüências é “uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. (Frigotto, 1984, p. 66 e 67). Tal reducionismo tem por conseqüência o estabelecimento de dois fenômenos, quais sejam: o adestramento funcional para a produção capitalista e a desqualificação do trabalho escolar. Além disso, reforça-se a visão meritocrática do processo escolar e, conseqüentemente, a não-aprendizagem, a evasão, a repetência, dentre outros fenômenos, são considerados problemas individuais dos alunos e não fenômenos vinculados ao modo de produção capitalista.

O autor também esclarece que a compreensão da especificidade do modo de produção humana, ou seja, as relações sociais estabelecidas na produção da existência, chamadas relações de produção, e a capacidade de produzir (forças produtivas), em seu contexto e época diversos, são o ponto de partida para se apreender “os vínculos ou desvínculos entre a prática educativa escolar ou não-escolar, com o mundo da produção, do trabalho” (Frigotto, 1984, p. 75).

As considerações aqui apontadas revelam que a educação não é neutra e, como parte constitutiva do todo social, abarca os mais variados interesses e ideologias. Os profissionais que trabalham com/na Educação também se envolvem e são envolvidos nesta trama e, o fato de estarem conscientes ou não em relação a estes processos, pode influenciar decisivamente em suas práticas.

Origem da escola particular no Brasil: uma história marcada por interesses político-ideológicos

A prática política apóia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada (Saviani, 2007, p. 87).

Interessa-nos, neste trabalho, compreender a inserção do ensino particular na sociedade, posto que temos por objetivo analisar a atuação do psicólogo neste contexto educacional. Será preciso, pois, que nos estendamos às origens do ensino particular em nosso país, que remontam a uma época marcada por sucessivos acontecimentos sociais, movidos por diferentes interesses político-ideológicos.

As questões engendradas a partir dos antagonismos entre posições que defendem a escola pública *versus* escola privada, no Brasil, estão relacionadas à própria evolução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e são marcadas por conflitos nos quais se discutiam o conceito de liberdade de ensino, “interpretado de formas diversas em funções dos interesses ideológicos em jogo” (Saviani, 2005, p. 17). Tais antagonismos geraram inúmeras polêmicas que recrudesceram no ano de 1956, nas tramitações do Projeto da LDB ocorridas

no Congresso Nacional. Ressalta-se que, nesta época, em defesa da escola particular, houve a intervenção direta da Igreja, no tocante ao debate sobre a liberdade de ensino, devido à existência das escolas confessionais, conciliada aos interesses econômicos dos donos das escolas (Saviani, 2005).

Para uma melhor compreensão desta temática, apresentaremos algumas informações oriundas do trabalho de mestrado de Ester Buffa (1979), publicado na obra “Ideologias em conflito: escola pública e escola privada”, na qual o conflito subjacente às discussões sobre escola pública e escola privada foi caracterizado por meio de uma análise documental de bibliografia publicada no período de 1956 a 1961.

De acordo com a autora, as movimentações políticas em torno das Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciaram-se em 1948 quando o Presidente da República da época, General Dutra, enviou um projeto de lei sobre o assunto ao Congresso Nacional. Tal projeto havia sido elaborado por uma comissão de educadores, com orientações ideológicas liberais. No Senado, o projeto foi submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, de onde foi emitido um parecer pelo deputado Gustavo Capanema, que resultou na paralisação da tramitação do projeto no Congresso durante dois anos. Em 1951, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados solicitou ao Senado o seu desarquivamento. Devido ao extravio do projeto, a mesa da Câmara Federal determinou a sua reconstituição. Contudo, apenas seis anos depois se iniciaram os debates no plenário da Câmara.

Ocorre que, em 1952, o deputado Antônio Peixoto propôs que a Comissão aceitasse o anteprojeto-sugestão da Associação Brasileira de Educação (ABE) como substitutivo e, assim, passou-se a estudar em conjunto os dois projetos. Segundo Buffa (1979, p. 20), “é exatamente esse projeto-sugestão que marca o início da mudança dos rumos da tramitação do projeto de lei de Diretrizes e Bases”.

Até aquele momento havia dissensões entre os que defendiam concepções centralizadoras – adeptas a transformar a Lei de Diretrizes e Bases num código educacional regulamentador da educação do país – e descentralizadoras – defendiam “liberdade de iniciativa para os poderes locais, ficando a União limitada a traçar diretrizes gerais, assim deixando aos Estados a possibilidade de adaptar o ensino às condições e exigências peculiares de suas respectivas regiões, mediante a legislação supletiva ou complementar” (Villalobos, 1969, p. 24) para a educação brasileira. A partir deste marco, as idéias de descentralização passaram a combinar-se aos interesses privados até que, em novembro de 1956 irrompeu-se o conflito escola particular-escola pública.

Buffa (1979) destaca que, neste ano, aumentaram as disputas de interesses, a partir de um discurso feito pelo padre deputado Fonseca e Silva, que acusava Anísio Teixeira, que na época ocupava o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Almeida Jr. (relator do anteprojeto original) de irem contra os interesses das escolas confessionais. Os desdobramentos deste acontecimento culminaram num jogo político aberto. Anísio Teixeira defendia a escola pública universal e gratuita e tornou-se alvo de acusações e críticas de Fonseca e Silva. Este, por sua vez, ainda no ano de 1956, denunciou o que ele chamou de “campanha oculta” desenvolvida no Ministério da Educação contra o ensino particular no Brasil (Buffa, 1979, p. 23).

As polêmicas se sucederam, saindo do Congresso e alastrando-se pela imprensa, em contínuas acusações e defesas que pretendiam questionar os princípios democráticos do Dr. Anísio Teixeira, ao insinuar que uma tendência marxista e pragmatista em suas idéias teriam por intenção implantar no Brasil um “regime centralizado de monopólio pedagógico do Governo Federal” (Buffa, 1979, p. 23), além de acusá-lo de ir contra os ensinamentos religiosos nas escolas. Nessas discussões feitas em congressos, discursos e imprensa, houve embates sob o pretexto de defesa à “liberdade de ensino”, nos quais subjaziam interesses de

grupos religiosos e de donos de escolas que argumentavam em prol da religião e do ensino religioso nas escolas públicas. As discussões também se estenderam a algumas revistas que publicavam artigos e se colocavam, algumas em defesa da escola particular, e outras em defesa da escola pública.

Em 1958, Anísio Teixeira foi acusado por um arcebispo gaúcho de promover a laicização e o materialismo da vida, além de agenciar uma campanha contra as escolas particulares em favor do monopólio do estado. Tal acusação era acompanhada pelo argumento de que “o monopólio estatal do ensino é um violento atentado a prerrogativas insuprimíveis da família” (Buffa, 1979, p.30), sendo totalitário e antidemocrático.

As críticas do episcopado gaúcho e mineiro também se voltavam em defesa da subvenção do estado às escolas particulares visto que, para alguns membros da Igreja Católica, a escolha da família em relação aos “princípios educativos” religiosos deveria ser garantida em termos de justiça. As reações da Igreja foram intensas, chegando a ser encaminhado um memorial ao Presidente da República, em protesto à “Revolução social” através da escola, da qual acusavam Anísio Teixeira de ser o idealizador.

Destaca-se que, em meio a tantos acontecimentos, as acusações ao diretor do INEP de ser contra a escola particular e a favor do monopólio estatal da educação eram sempre rebatidas e contextualizadas pelo acusado. Concomitantemente, houve muitas manifestações de apoio e solidariedade a Anísio Teixeira, vindas de intelectuais, imprensa, educadores, dentre outros segmentos sociais. Ressalta-se que, para os grupos católicos que criticavam Anísio Teixeira, a Educação não deveria ser tarefa própria do Estado, mas sim da família, considerado grupo naturalmente anterior ao Estado. Assim, entendiam que tanto as escolas públicas como as particulares tinham o direito de serem subvencionadas pelo Estado.

Assim, a tramitação do projeto de diretrizes e bases passou por várias etapas, com a apresentação de substitutivos do projeto, como o encaminhado pelo deputado Carlos Lacerda

à Comissão de Educação e Cultura, em 1958, defendendo os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino, concentrando-se na defesa da “liberdade de ensino” e se posicionando contra o “monopólio estatal”.

O substitutivo Lacerda foi criticado, dentre outros pontos, por defender uma suposta liberdade de ensino, remunerada pelos cofres públicos. Com isso, intensificaram-se os debates públicos sobre escola privada e pública, havendo destaque ao professor Florestan Fernandes, em defesa da escola pública pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Um novo substitutivo foi apresentado e aprovado em 1960, prevalecendo a orientação privada, ao que novamente se instaurou um ciclo de debates entre posições antagônicas.

De acordo com Buffa (1979, p. 52-53), ao longo de todo esse processo conflituoso, “tanto defensores da iniciativa privada, quanto os defensores da escola pública, eram a favor da ‘liberdade de ensino’. Porém, cada grupo dava a esta expressão diferentes significados”.

Segundo a autora, na última etapa de tramitação do projeto de diretrizes e bases (da aprovação na Câmara Federal até a sua transformação em lei, em 1961), um fato se destacou como mais significativo, um movimento que se iniciou em São Paulo e se irradiou para o país, no qual professores, jornalistas, escritores, estudantes, operários e intelectuais propuseram-se a defender com afinco a escola pública. Tal movimento realizou uma convenção e propôs um novo substitutivo, movidos por intensa campanha. Os defensores apresentavam razões ideológicas diferentes em defesa da escola pública, embora tivessem um objetivo comum. Destaca-se também, nessa luta, a participação intensa do professor Florestan Fernandes. Este, em suas análises críticas sobre o projeto de Lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurou que a defesa das idéias e princípios em pauta já deixara de ser discutida em países adiantados, pois estas eram reivindicações básicas para qualquer ordem democrática. Entretanto, a despeito de todas as manifestações contrárias, em 20 de dezembro de 1961, o projeto converteu-se em Lei nº 4024.

Assim, por detrás de todo o levantamento de fatos, subjazendo aos documentos, Buffa (1979) verificou a existência de várias orientações ideológicas de grupos envolvidos no conflito escola particular-escola pública. Os “privatistas”, dentre os quais se destacavam a Igreja Católica e os donos de escolas particulares leigas, defendiam seus interesses sob o argumento da liberdade de ensino, que para eles representava a liberdade do indivíduo em escolher o tipo de escola que ele desejava frequentar. Requisitavam o direito da família em ter prioridade na escolha educacional, a subvenção do Estado às escolas particulares e o papel secundário do Estado em educação. Por sua vez, eles atacavam os defensores da escola pública por entender que os mesmos eram a favor de “uma educação materialista e atéia, exclusivamente nas mãos do Estado, para depois introduzir no país um regime totalitário” (Buffa, 1979, p. 80).

Com relação aos defensores da escola pública, dois grupos se inspiraram no liberalismo, sendo que o primeiro deles, o grupo da Escola Nova, cujo maior representante foi Anísio Teixeira, trazia concepções liberais-pragmatistas e estava preocupado com a ação pedagógica, em defesa da escola pública para que esta atendesse com maior eficiência as necessidades do país.

O segundo grupo inspirado no liberalismo, ao contrário do primeiro, cuja ênfase maior situava-se na prática, apresentava uma ênfase teórica. Tal grupo surgiu no desenrolar do conflito, e seus maiores representantes foram Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos e Roque Spencer Maciel de Barros. Eram liberais-idealistas, e acreditavam que “a educação deve ter por objetivo supremo a afirmação da individualidade, da originalidade, da autonomia ética do indivíduo” (Buffa, 1979, p. 80). O terceiro grupo, com tendências socialistas, foi representado por Florestan Fernandes, e levava em conta a realidade social para se pensar em educação, compreendendo suas relações recíprocas e constitutivas, sob uma concepção dialética em termos de teoria e prática.

Vale destacar que o conflito escola particular-escola pública teve como contexto histórico a consolidação do desenvolvimento industrial no país, impregnado por uma orientação ideológica liberal, na qual a educação “consiste num processo de adaptação às relações capitalistas de produção, adaptação essa que assegura aos filhos da classe dominante as vantagens e privilégios de sua classe e adapta os filhos da classe dominada às condições de exploração a que são submetidos” (Buffa, 1979, p. 98).

Tal concepção é baseada num ideal de liberdade que toma o homem como abstração e não como homem concreto, existente em determinadas condições históricas e materiais. Neste sentido, o antagonismo de classes é a base das divergências ideológicas e “as motivações ideológicas do conflito escola particular-escola pública desviaram a atenção dos problemas concretos da educação brasileira” (Buffa, 1979, p. 109).

Ao trazermos para a discussão um pouco da história do ensino privado no Brasil e os conflitos ideológicos subjacentes, buscamos abarcar algumas nuances acerca do que há por detrás da questão ensino privado. Procuramos, desse modo, contemplar a historicidade deste contexto para que nos favoreça um olhar mais atento sobre a atuação do psicólogo escolar.

Reflexões sobre a dimensão ética do trabalho do psicólogo na escola particular

(...) é preciso considerar tanto um processo de educação para permitir a humanização (que implica compromisso com a superação da alienação), quanto uma concepção de Psicologia que possa dar sustentação, no que a ela compete como ciência, a esse processo de educação (Tanamachi e Meira, 2003, p. 20).

As inúmeras concepções de educação que perpassam os indivíduos e as instituições estão impregnadas por ideologias, interesses, posicionamentos ético-políticos diversos e,

muitas vezes, na escola, o psicólogo escolar se depara com práticas movidas pelas mais variadas concepções e, dentro de suas possibilidades, também se indaga qual (is) concepção (ões) de educação tem norteado suas atividades e qual será o alcance de sua atuação, tendo em vista os inúmeros elementos, quase sempre antagônicos, que constituem a instituição escolar.

As relações entre educação e sociedade são marcadamente atravessadas pelos componentes econômicos do sistema capitalista e as contradições sociais fazem parte, sobretudo, da prática de educadores, incluindo o psicólogo, que atuam especificamente na escola particular, cuja história, conforme vimos, é assinalada por interesses político-ideológicos, nos quais se evidenciam claramente a orientação liberal que privilegia as classes dominantes. Desse modo, na articulação existente entre educação e mercado como movimento histórico da sociedade em que vivemos, percebemos a existência de antagonismos cujas raízes configuram-se politicamente. Neste sentido, o vínculo entre a política e a educação deve ser entendido como manifestação socialmente determinada e tanto a educação quanto a política constituem-se como práticas sociais, embora a dependência da educação face à política seja maior que desta com relação àquela. Tal subordinação é histórica e, segundo Saviani (2007), deve ser superada. A esse respeito, o autor esclarece que a educação e a política são práticas distintas, específicas, embora se articulem: toda prática educativa possui uma dimensão política e toda política possui uma dimensão educativa. A educação constitui-se como prática não-antagônica e, diferentemente da política, não pode ser partidária (antagônica) e sim universal. Assim, o autor esclarece que o exercício pleno da prática educativa só será possível quando a sociedade superar seus antagonismos sociais.

Contudo, considerando a impossibilidade de alcançar a universalidade da educação no momento atual, faz-se necessário compreender alguns dos aspectos históricos que constituíram a educação da forma como se materializa hoje. Embora sabendo que a prática educativa não é desinteressada, ao identificar os fenômenos contrários à emancipação

humana, é possível também que o psicólogo reconheça os vínculos entre educação e política e, ainda que a sociedade não tenha superado seus antagonismos sociais, ele trabalhe em prol de uma educação democrática.

Para Frigotto (1984, p.161), “a questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe”. Diante disso, o autor assinala que resta discutir que tipo de escola se articula com os interesses da classe trabalhadora, bem como “circunscrever os mecanismos utilizados pela classe burguesa para manter sob seu controle a escola que lhes é funcional” (Frigotto, 1984, p. 161-162). Neste sentido, a instituição escolar apresenta uma função específica na organização do capital, tendo em vista que o conhecimento, o saber, a ciência, que são desenvolvidos a partir da escola, estão envolvidos em determinadas condições sociais e políticas que marcam posicionamentos nem sempre discutidos ou explicitados.

No tocante ao ensino particular, o psicólogo encontra-se numa realidade diferenciada. Como vimos, a escola particular tem sua existência marcada por interesses de classe. Ela existe em dada condição social, constituída em meio a muitas lutas ideológicas, nas quais o capitalismo e sua orientação liberal se sobressaíram. Em nossa experiência, observamos que em grande parte das escolas particulares, os alunos são os filhos das classes socialmente privilegiadas, preparando-se para se tornarem profissionais liberais. A relação mercadológica prevalece explicitamente em grande parte das instituições escolares privadas, na qual o aluno é um cliente que, juntamente com os pais, exige receber em troca do capital investido, uma “educação de qualidade”, e que influencia na atuação do psicólogo, conforme o relato de uma psicóloga participante de nosso estudo⁶:

*Existe uma cobrança muito grande dos pais em termos de qualidade da escola (...),
tem uma cobrança que não é uma cobrança. É mais uma arrogância, arrogância do*

⁶ A análise deste e dos demais relatos dos participantes do presente estudo será aprofundada no capítulo “A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino”.

poder, do dinheiro, que é difícil pra gente lidar (...), a coisa do mercado é muito forte, até na hora de você cobrar postura dos pais, os alunos às vezes são muito rebeldes, eles querem mandar e desmandar na estrutura, qualquer coisa que você questiona, eu pago, estou pagando... (Jussara)⁷.

Neste enfoque, é preciso salientar que a “qualidade” desta educação, na maioria das vezes está submetida à precarização do ensino, que se encontra sob as leis do mercado e está inserida numa estrutura social em cujo poder e decisões políticas governamentais a Educação ainda não alcançou prioridade em seus investimentos. Neste sentido, o vínculo entre educação e mercado é reflexo do capital nas relações sociais, que pode ser percebido pela centralidade da mercadoria, conceito que alcança até mesmo a linguagem das escolas particulares, ao promoverem suas propagandas para atraírem os clientes-alunos. Neste contexto, a escola tem sido associada a uma empresa, cuja mercadoria é o ensino:

(...) às vezes eu vejo que na escola particular tem essa questão do produto: a nota-tem que passar de ano, e no vestibular (Carla).

(...) A cultura organizacional é a escola de resultado: aluno que tem resultado fica, os que não, vão embora, são rechaçados, excluídos. A cultura da competência exclui os incompetentes (Laura).

Por sua vez, a esse aluno também é exigido que, em troca do investimento em sua educação, ele obtenha êxito nos estudos: “(...) eu posso trabalhar no que eu quiser, aqui dentro, desde que eu tenha este produto do aluno, desde que ele produza, que tire nota. Esse é o ponto, infelizmente” (Carla). Na maioria das escolas particulares, cujo foco de trabalho é o ensino médio, a maior exigência é a de que o estudante passe no vestibular, a porta de acesso ao ensino superior de qualidade que garantirá ao aluno um lugar na sociedade, o que corresponde ao lugar da classe dominante no ideal liberal. Para a escola, o sucesso dos alunos

⁷ Utilizamos nomes fictícios em todo o trabalho para proteger a identidade dos participantes de nossa pesquisa.

nos exames para a entrada no ensino superior a promove no mercado. Há pressões por todos os lados, sobretudo sobre o corpo docente, que se submete a condições peculiares de trabalho, retirando-lhe a autonomia de desenvolver o seu processo pedagógico, determinando-lhe o cumprimento de todo o conteúdo num tempo mínimo, muitas vezes sendo obrigado a seguir os ditames de apostilas prontas, nas quais ele pouco ou nada contribuiu para sua elaboração. Com a licença para utilizarmos uma figura de linguagem, diríamos que o professor passa a ser “vendedor” da mercadoria educacional. Desse modo, percebe-se mais claramente a noção de “capital humano”, herança da concepção burguesa, na qual se estreitam o vínculo entre a prática educativa escolar e o modo de produção capitalista (Frigotto, 1984).

Sob este aspecto, a viabilização de uma escola que se organiza para o acesso efetivo ao saber pode significar também, no que concerne ao papel do psicólogo escolar, a consciência da dimensão política presente nas relações sociais de produção da existência. Na prática, sua contribuição pode ser feita na mediação para a construção de uma cultura do pensamento crítico, por meio de propostas de atividades que buscam nas raízes históricas a contextualização da realidade e a compreensão do hoje e do porvir, sem deixar para o plano secundário a objetividade, as condições concretas da existência. Nesse ínterim, cabe ao psicólogo compreender, a partir desta realidade, as concepções de educação presentes na instituição escolar, avaliando o nível de adestramento funcional para a produção capitalista e a desqualificação do trabalho escolar, explicitando de alguma forma sua avaliação e buscando humanizar (no sentido contrário à fetichização) as relações que se constituem na escola, tal como propõe uma das psicólogas de nosso estudo, no que diz respeito à potencialidade da atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino:

Agora a potencialidade eu acredito que vem muito da forma como o profissional vê o ser humano, como o psicólogo vê o homem, o aluno, que aluno é esse? Que tipo de formação eu acredito que possa ter, que ele mereça ter? Que tipo de dignidade? O

que ele representa hoje? O que esse jovem representa hoje na idade em que ele está? Em que eu posso contribuir na formação pessoal, profissional, o que posso agregar diretamente? As possibilidades começam naquilo que você visualiza como o potencial mesmo, onde ele poderia ir, em que eu posso contribuir para ele ir? Que variáveis impedem ele de ir? Em que eu posso fazer em relação a essas variáveis?(Laura).

Ao se comprometer com o favorecimento dos processos de ensino-aprendizagem e ao caminhar em busca da emancipação humana, o profissional, dentro de uma abordagem crítica, deve entender também a necessidade de denunciar, na medida do possível, os movimentos alienadores e as formas pelas quais a escola tem lidado com o fetichismo de mercadoria, ou seja, a atribuição de características mercadológicas aos processos educacionais⁸.

O psicólogo que, para além da competência técnica, se invista de um compromisso político, deve estar atento aos limites éticos de sua atuação. Sob este enfoque, remetemo-nos a Patto (2005, p. 94), quando esta afirma que “a Psicologia é sempre política, é parte do círculo de relações de poder e ainda se encontra predominantemente do lado dos que dominam”. Neste sentido, diante das tensões oriundas das contradições de sua prática, o psicólogo deve ter claro o seu lugar na instituição, consciente das opções que escolher ou às que se submete. Observemos as seguintes falas de dois psicólogos escolares atuantes na rede privada:

(...) mas como a gente, pra começar, entrar pro mercado de trabalho, às vezes a gente acaba se sujeitando a outras coisas que não são muito corretas né?! Do ponto de vista ético, eu acredito que não seja muito correto não, mas é lei de mercado e a gente sabe que mercado é uma coisa totalmente diferente do que a gente conhece na Universidade, do que a gente sonha em ter, né? E pouco a pouco acho que a gente

⁸ Duarte (2004, p. 11) afirma que o fetichismo de mercadoria “contém uma naturalização de algo que é social”. Neste sentido, podemos entender que a atribuição de características mercadológicas aos processos educacionais caracteriza o fenômeno do fetichismo, tendo em vista que tal processo de constituição social é naturalizado pela sociedade.

pode trabalhar para construir uma história diferente também, com uma proposta diferente (Jussara).

Aqui de fato a gente se preocupa com o aluno. Tem as questões financeiras? Claro, a escola só sobrevive se o aluno pagar a mensalidade, não tem outra saída... Mas mais do que isso é a preocupação com o ser humano, com as possibilidades que ele (...). Hoje a escola tem essa demanda, não tem jeito. Nós não estamos aqui somente para ensinar conteúdo. A escola que pensa em só ensinar conteúdo está fadada ao fracasso porque nós precisamos dar o amparo muito maior, é a formação humana (...)
(Eduardo).

Percebemos que o psicólogo trabalha sob tensões que, a nosso ver, devem ser identificadas e explicitadas para que ele não seja capturado ideologicamente em suas relações com a instituição escolar. Somos de acordo que se o profissional não se impõe, fica aprisionado num fazer absolutamente periférico. Ademais, o psicólogo que sucumbe às pressões institucionais, não encontrando brechas para promover mudanças, além de ideologicamente comprometido, fica tecnicamente frágil, perdendo, inclusive, credibilidade perante a comunidade escolar.

Ressaltamos que o trabalho do psicólogo possui uma singularidade: ele passa pelas questões da constituição humana, o que implica no envolvimento da dimensão ética na formação do indivíduo, que envolve fatores como consciência política, dignidade, respeito, cidadania, dentre outros. Sob este enfoque, apontamos para a resistência do psicólogo à mercantilização da educação, como um dos elementos que carece de maior atenção do profissional que atua na rede particular de ensino.

IV O PSICÓLOGO ESCOLAR E OS PROCESSOS MEDIACIONAIS

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; La función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas (Vigotski, 1995, p. 149).

O psicólogo escolar é um grande mediador nos processos educacionais. Toda a sua atuação constitui-se numa sistematização de recursos mediacionais que lhe permite intervir na realidade escolar. Assim, neste capítulo, faremos uma reflexão acerca dos processos mediacionais, estabelecendo relações entre eles e o trabalho do psicólogo escolar. Somos de acordo que, em sua busca por contribuir para a expansão do desenvolvimento humano é fundamental que este compreenda a constituição dos processos mediacionais para que possa elaborar propostas efetivas no contexto educacional. Neste sentido, Tanamachi e Meira (2003) destacam que o arcabouço teórico da Psicologia deve indicar caminhos para que os indivíduos tornem-se emancipados e apontam como tarefa da Psicologia o estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social humano e a vida particular dos indivíduos. Seguindo tal pressuposto, desenvolvemos este estudo tomando como referência o conceito de mediação desenvolvido por Vigotski, por meio do qual se baseiam as contribuições de alguns dos autores com os quais dialogamos (Arias, 1999; Baquero, 2001; Fariñas, 1999; Oliveira, 2005; Pino, 1991, 1995; Rego, 1995; Smolka e Nogueira, 2002; Tanamachi e Meira, 2003, Toassa, 2008 e Van der Veer e Valsiner, 1999).

Mediação: os instrumentos e os signos

Smolka e Nogueira (2002, p. 83) apontam para duas maneiras de se compreender a mediação: como circunstância (visível na comunicação direta entre as pessoas) e como princípio teórico (direcionada à “interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediatas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro”). Neste estudo, primeiramente, buscamos abarcar a noção de mediação como princípio teórico e, em seguida, tecemos algumas considerações sobre as implicações deste conceito (e os demais a ele relacionados) nas práticas escolares.

De acordo com Vigotski (1995, p. 153), “la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediadora, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta”. O interesse de Vigotski em compreender a natureza social e cultural das funções mentais superiores levou-o a encontrar “no papel que a *mediação instrumental* desempenha na teoria do trabalho social de Karl Marx e Friederich Engels, a referência para fazer da *mediação semiótica* um equivalente daquela no plano psicológico” (Pino, 2005, p. 135). Com isso, ele fez do signo o mediador das relações dos homens entre si, assim como o instrumento é o mediador das relações entre os homens e a natureza. Desta forma, sua concepção de mediação é fundamentada na teoria marxista da produção, segundo a qual “o desenvolvimento humano é o resultado da atividade de trabalho” (Pino, 1991, p. 35). Sob este enfoque, os homens transformam a natureza e a si mesmos pelo processo de trabalho, pois tal atividade produz objetos culturais e, dialeticamente, desenvolve as funções psicológicas.

O homem criou instrumentos e signos para conhecer e transformar o mundo, comunicar-se e desenvolver novas funções psicológicas, diferentemente dos animais, que possuem mecanismos instintivos de adaptação ao mundo. O instrumento é um elemento

concreto que intermedeia a relação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, enquanto os signos são considerados instrumentos psicológicos, ou seja, ferramentas internas, orientadas para controlar determinadas ações psicológicas.

Os signos representam a realidade e podem aludir a elementos ausentes do espaço e tempo presentes. Utilizados como mediadores, podem auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o aumento da capacidade de atenção e memória, resultante do controle do sujeito sobre a atividade que ele realiza. Sob este enfoque, “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” (Oliveira, 2005, p. 33).

Ao longo da evolução humana, o uso dos signos passou por mudanças qualitativas, nas quais as marcas externas transformaram-se em processos internos de mediação. Tais transformações caracterizam o processo de *conversão* ou *internalização*⁹ no qual:

(...) toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Vigotski, 1995, p. 150).

No decorrer da história, os signos foram organizados em estruturas complexas, os sistemas simbólicos, que passaram a ser “(...) compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social” (Oliveira, 2005, p. 36). Contudo, em seu nascimento, o indivíduo/criança ainda não tem acesso à condição humana, pois carece dos meios simbólicos para ingressar no mundo

⁹ De acordo com Pino (2005), Vigotski utiliza os termos conversão e internalização como sinônimos, embora Pino considere o termo conversão mais adequado, pois para ele o termo internalização “conduz a pensar na existência de dois espaços físicos – um externo, ou social, e um interno, ou pessoal- na constituição e gênese das funções psicológicas superiores, ao passo que conversão conduz a pensar na ocorrência nas funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para o outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer, ou seja, a natureza do processo, não apenas sua existência” (Pino, 2005, p. 110-111).

cultural. Gradualmente, o indivíduo se insere nas práticas sociais e nas relações humanas, por intermédio da **Mediação do Outro**¹⁰ (Pino, 2005).

Em sua obra “As marcas do humano”, sobre as origens da constituição humana, Pino (2005) esclarece que o acesso da criança ao universo da significação, ou seja, à cultura, refere-se a dois tipos de mediação: a dos signos e a do Outro¹¹ – que detém a significação. Tal afirmação pode ser compreendida por meio do movimento de apontar, um protótipo acerca da constituição cultural da criança: do biológico ao cultural e deste ao biológico.

Inicialmente, o bebê emite *sinais* significativos de seus estados internos que são, posteriormente, transformados em *signos*. Uma vez que o bebê recém-nascido ainda não apresenta integração das áreas sensoriais e motoras primárias, não há articulação entre percepção e movimento. Desse modo, quando o bebê quer pegar algum objeto distante, ele movimenta as mãos, na tentativa de alcançá-lo. Neste momento, os adultos que o rodeiam interpretam o gesto como um “apontar” para o objeto e, assim, a primeira mediação aparece no chamado “nascimento cultural” do ser humano, no qual “o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor da criança a *significação* do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (Pino, 2005, p. 65). Neste sentido, o Outro vai significando as ações da criança, interpretando-a, e esta vai incorporando a cultura, bases para a condição de ser humano.

Segundo Vigotski, as relações mediadas aparecem no nível de desenvolvimento superior “cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación” (Vigotski, 1995, p. 148). Desse modo, quando os signos são incorporados à ação prática, o homem transforma suas funções elementares em funções superiores. Assim, do natural ao sociocultural, ele desenvolve seus processos psicológicos (Pino, 1991).

¹⁰ Destaque nosso.

¹¹ Em alguns trechos, optamos por utilizar a letra maiúscula para a palavra “Outro”, conforme procede o autor a que nos reportamos.

De acordo com Baquero (2001), os processos psicológicos superiores são constituídos na vida social, específicos do homem, regulam a ação via controle voluntário e são organizados pelo uso de instrumentos de mediação. A diferença entre os processos psicológicos elementares e os processos psicológicos superiores transita entre as dimensões filogenética e a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano. Sobre esta questão, Vigotski (1995, p. 119) admite que “toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior”. Assim, os processos psicológicos elementares “não desaparecem e sim se reorganizam e, em alguns casos, se transformam em virtude dos instrumentos de mediação interiorizados e da nova legalidade psicológica que essa interiorização inaugura” (Baquero, 2001, p. 36). Tais processos são de origem biológica, como as ações reflexas, as associações simples e as reações automáticas. São inatos, diferentemente dos processos psicológicos superiores, que resultam da interação dialética entre o homem e o seu meio cultural (Rego, 1995).

Como exemplo de processo psicológico superior tem-se a linguagem, por meio da qual fica clara a natureza dos processos de interiorização e a conseqüente reconstrução interna dos processos psicológicos superiores. “Vygotsky atribuía o status de ‘ferramenta psicológica’ por analogia com as ferramentas físicas, aos sistemas de signos, particularmente a linguagem” (Baquero, 2001, p. 38). A linguagem é considerada o sistema simbólico básico de toda a humanidade, construído a partir da experiência do indivíduo com o mundo e por meio da qual os indivíduos percebem e organizam a realidade. O grupo cultural fornece um ambiente carregado de significados e, deste modo, a interação social é a base do desenvolvimento psicológico do indivíduo, uma vez que “(...) é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (Oliveira, 2005, p. 38). A linguagem provoca mudanças nos processos psíquicos do homem, pois por meio dela é possível lidar com objetos mesmo

quando eles não estão presentes, num mecanismo de representação que permite a abstração e a generalização de características dos objetos e fatos reais. Além disso, ela admite o intercâmbio social, por fornecer significados precisos ao representar a realidade, permitindo a comunicação entre os homens (Rego, 1995).

Compreendemos que as funções psíquicas do homem originam-se nos processos sociais e o desenvolvimento humano se produz “de fora para dentro”, ou seja, as ações externas de cada indivíduo são interpretadas pelos outros indivíduos- de acordo com os significados estabelecidos pela cultura. A partir disto, o indivíduo atribui significados às suas ações e compartilha-os com o grupo, ou seja, ele incorpora de modo ativo e singular o significado atribuído pelo grupo (Oliveira, 2005).

Zona de desenvolvimento próximo e mediação pelo outro: implicações educacionais

(...) pasamos a ser nosotros mismos a través de otros
(Vigotski, 1995, p. 149).

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (1999), o aspecto mais conhecido da contribuição de Vigotski para a Psicologia está contido em seu trabalho sobre a zona de desenvolvimento próximo e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, as implicações educacionais de suas concepções acerca do desenvolvimento e sua interação com a aprendizagem incidem sobre uma proposta na qual o desenvolvimento humano deve ser analisado de modo prospectivo, considerando-se que os indivíduos possuem, basicamente, dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real se refere às conquistas realizadas pelo indivíduo, enquanto que o nível de desenvolvimento potencial se refere àquele desenvolvimento em vias

de ser atingido, com a ajuda de terceiros, ou seja, de outros elementos do seu grupo social. Ao se investigar o nível de desenvolvimento de uma criança, por exemplo, considera-se que o nível de desenvolvimento potencial é mais indicativo do que o que a criança consegue fazer sozinha.

A zona de desenvolvimento próximo é a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela realiza com a ajuda de terceiros (nível de desenvolvimento potencial). Assim, por meio do aprendizado, cria-se a zona de desenvolvimento próximo, pois em contato com outras pessoas, a criança movimenta seus processos de desenvolvimento. Neste sentido, ressaltamos a importância do outro na criação da zona de desenvolvimento próximo.

Ainda que a criança seja sujeito do seu processo de internalização das funções culturais, ressalta-se que “a constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como deixa clara a análise de Vigotski” (Pino, 2005, p. 154).

A criança precisa que o Outro interprete seus movimentos como sinais de necessidades que, depois, transformar-se-ão em atos significativos. Assim, progressivamente, ela é introduzida no universo cultural humano, apropriando-se da cultura, por meio do processo de internalização. Pino (2005, p. 164) esclarece que as relações sociais humanas implicam na mediação semiótica e as funções superiores são “as *funções* das relações sociais tornadas pessoais graças ao processo de *internalização* do qual o signo é o mediador”.

O autor destaca o papel do Outro no desenvolvimento humano, posto que o Outro é detentor da significação do mundo, “que traduz a postura do homem perante a natureza quando ele se tornou capaz de nomeá-la, entender como funciona, interpretar seus *sinais* criando modelos explicativos e dizer aos outros o que ele percebe, pensa dela e dele mesmo”

(Pino, 2005, p. 167). Desse modo, o próprio nascimento cultural da criança ocorre quando suas ações naturais e tudo o que a rodeia adquirem significação porque, anteriormente, tiveram significação para o Outro.

Para Arias (1999), inspirado também no enfoque histórico-cultural, a categoria outro se constitui numa das mais importantes e explicativas do enfoque histórico-cultural. O outro é considerado o sujeito detentor dos conteúdos culturais, incluindo os instrumentos e ferramentas para a obtenção do conhecimento e, por meio da interação com os outros, promove-se o desenvolvimento.

O aprofundamento do autor nesta categoria de análise foi norteado por algumas questões que buscaram compreender que outros poderiam promover um desenvolvimento psicológico de qualidade, quais as características e procedimentos, recursos e dinâmicas nas relações entre os indivíduos seriam necessários para garantir a constituição deste “outro” que efetivamente potencializasse o desenvolvimento humano. Além disso, o autor indagou se são apenas os adultos ou pares mais desenvolvidos que podem promover o desenvolvimento do indivíduo, o que levanta uma discussão acerca do lugar que recursos como o aparelho de vídeo e televisão, o computador, o grupo escolar etc., bem como a noção do próprio sujeito como um “outro de si mesmo”, poderiam ocupar como portadores de cultura e promotores da apropriação desta, ao ajudar, orientar e promover situações que favoreçam o desenvolvimento do indivíduo.

Buscando responder a algumas destas questões, Arias (1999) propôs algumas características que acredita serem necessárias para se garantir uma interação na qual ocorra a potencialização do desenvolvimento humano, o que ele chama de “relação de ajuda”. A primeira delas consiste em relações de colaboração e construções particulares entre quem ajuda e quem é ajudado, que levem em consideração as características e condições do sujeito ajudado e da relação estabelecida entre eles. Em seguida, aponta-se para o papel de um outro

que promova a aprendizagem, não de forma diretiva ou normativa, mas sim de forma interativa, permitindo ao sujeito chegar por si mesmo, ativamente, ao novo nível de desenvolvimento.

É esperado também desse outro que conheça as características do sujeito a ser ajudado, a fim de orientá-lo e promover transformação e desenvolvimento, e não para classificá-lo ou rotulá-lo. O processo de aprendizagem deve centrar-se mais no sujeito que precisa de ajuda ou é o objeto do ensino e, para isso, o “Outro”, mediador precisa compreender, aceitar e tolerar o sujeito que recebe a ajuda. Por fim, Arias (1999) sugere que o outro direcione o processo de modo que o sujeito encontre as soluções para os desafios e possa decidir quais as alternativas que utilizará na resolução dos problemas a ele apresentados.

Tais características, apontadas como fundamentais para garantir uma relação de ajuda, incitam-nos algumas reflexões sobre o papel do psicólogo escolar, seja no lugar desse outro-mediador direto na relação de ajuda, junto a alunos, pais e comunidade escolar, seja no lugar de um “outro” que prepara outro para contribuir, como no processo de formação de professores, entendendo-se que o professor configura-se no outro que ajuda o aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As características elencadas por Arias (1999), da forma como as interpretamos, implicam num conhecimento aprofundado sobre o nível de desenvolvimento real do sujeito a ser ajudado, de modo a garantir também que ele participe ativamente da construção do conhecimento e possa fazer escolhas conscientes, o que garante a sua autonomia. Neste sentido, compreendemos que o mediador tem um papel muito ativo neste processo, uma vez que ele precisa investigar as condições envolvidas e organizar o meio social-educativo de forma a potencializar o desenvolvimento do sujeito.

Ademais, os conceitos de mediação e zonas de desenvolvimento, dentro da abordagem vigotskiana, trazem outras implicações educacionais importantes, conforme as que foram assinaladas por Rego (1995):

1- A valorização do papel da escola, como promotora do pensamento conceitual, oferecendo conteúdos e desenvolvendo modalidades de pensamento específicos, importantes para o sujeito se apropriar da experiência cultural acumulada pela humanidade e contribuindo para a construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e mudança em seu meio social.

2- O princípio de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, fundamentado no conceito de zona de desenvolvimento próximo, pois indica que a escola deve ampliar e desafiar os alunos na construção de novos conhecimentos, de modo a incidir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, acionando seus processos psicológicos internos.

3- O papel do “outro” na construção do conhecimento, entendendo que a prática escolar deve considerar o sujeito como ser ativo e interativo em sua construção de conhecimento, contando com a intervenção do professor e das trocas entre os pares (tal pressuposto também foi discutido por Arias (1999), conforme assinalamos anteriormente).

4- O papel da imitação no aprendizado, ao compreender que ela permite que se reconstrua internamente aquilo que o indivíduo observa em seu meio. De acordo com Van Der Veer e Valsiner (1999), Vigotski considera que o processo de imitação permite que a criança vá além do seu potencial pessoal, auxiliando-a em sua aprendizagem. Neste sentido, apontam que “as crianças podiam beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus parceiros mais capazes” (p. 139).

5- O papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento. De acordo com Rego (1995), o professor medeia e possibilita as interações entre os alunos e entre estes e os objetos de conhecimento. Assim, sua responsabilidade reside na criação de possibilidades de intervenção nas zonas de desenvolvimento próximo dos alunos. O professor deve promover estratégias que permitam que o aluno avance em seu desenvolvimento, mas para isso ele deve considerar o ponto no qual os alunos se encontram. Para tal, o diálogo, a criação de situações em que as crianças se manifestem e expressem o que sabem são fundamentais.

O trabalho do professor também depende de determinadas condições que constituem o seu contexto. A autora afirma que para que o professor desempenhe bem a sua função, ele precisa ser escutado. Nesta perspectiva, “(...) os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos, se não mudarem a sua forma de atuar junto aos professores (Rego, 1995, p. 117). Com isso, incita os formadores que, no desenvolvimento de seu trabalho, valorizem aquilo que os docentes sabem e partam de sua realidade concreta. Neste sentido, na atuação junto a professores, concordamos com Galdini e Aguiar (2003, p. 89), quando apontam para um tipo de intervenção que supere a racionalidade técnica e “indique a possibilidade desse profissional constituir-se como investigador dos fenômenos com os quais trabalha, refletindo criticamente sobre o ensino e o contexto social de sua realização”.

Como vimos, assim como o professor, o psicólogo escolar é investido do papel de mediador, seja atuando na formação docente, seja desenvolvendo as demais atividades com outros segmentos da escola, visando ao favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Para a realização deste trabalho, este profissional deve apreender a escola como construção social, ou seja, “(...) compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos

não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (Dayrell, 1996, p. 137). Desse modo, atento à instituição como um todo, compreendendo sua dinâmica, o profissional poderá verificar onde e de que forma a sua inserção poderá colaborar no crescimento de todos os envolvidos.

Sabendo-se que a linguagem é o principal elemento mediacional que a humanidade construiu ao longo de sua evolução, o psicólogo nela encontra os recursos essenciais para desenvolver o seu trabalho, incorporando os elementos do cotidiano, sob bases científicas proporcionadas pela ciência psicológica. De acordo com Vigotski (1934, p. 465), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” e, sob este enfoque, “a palavra *impacta* o sujeito não só intelectualmente, mas também afetivamente, desencadeando uma cadeia de processos psicológicos” (Toassa, 2008, p. 269). Neste sentido, a prática consiste, dentre outras atividades, em compreender e fazer circular discursos vários, desenovelando idéias cristalizadas e criando novas formas de lidar com os fenômenos educacionais que necessitam de mudanças, sempre em parceria com os demais membros da escola.

Conforme foi dito acima, o trabalho na zona de desenvolvimento próximo pressupõe um conhecimento prévio acerca do desenvolvimento real. Mas este “real” não é estático, e sim marcado por campos de forças que constituem o sujeito em seu contexto social. Sob este aspecto, o psicólogo pode desenvolver atividades a partir de uma análise global do contexto escolar. A avaliação, sob este enfoque, deve ser realizada buscando ampliar o desenvolvimento de todos, sendo necessário que o olhar do psicólogo se volte, sobretudo, para as potencialidades dos envolvidos.

No decurso da história da Psicologia Escolar, temos nos deparado com os chamados “olhares faltosos”, herdados de concepções clínico-medicalizantes em Psicologia. Neste

sentido, de acordo com Saraiva (2007), os olhares clínicos são uma construção histórica que produziu muitas formas de silenciamento, sobretudo de crianças que foram diagnosticadas como incapazes de aprender, tendo sido ignoradas a sua subjetividade e a constituição multideterminada de seu processo de aprendizagem (ambiente, história, valores, relações sociais).

Ao problematizar os mecanismos de produção de tais silenciamentos, o psicólogo favorece a criação de novos “modos de subjetivação” e envolve mais elementos para a compreensão dos problemas de escolarização e sua superação. Em outras palavras, os olhares e práticas transformadores possibilitam “o questionamento de certos modelos-padrão de atendimento e a psicopatologização de problemas políticos e sociais, com a construção de um trabalho participativo, onde haja a circulação e troca de saberes e desenvolvam-se ações coletivas e desnaturalizadoras” (Saraiva, 2007, p. 60).

A avaliação psicológica, como parte do trabalho do psicólogo, pode incidir sobre as zonas de desenvolvimento próximo, o que implica em buscar, em alunos e professores (e demais indivíduos relacionados ao contexto escolar/educacional), as potencialidades de seu desenvolvimento. A avaliação possui, neste caso, um caráter investigativo e não classificatório e, conforme apontam Tanamachi e Meira (2003, p. 32), “(...) a base de nossa avaliação é o resgate histórico das situações concretas que permitiram a existência da ‘queixa’”. A partir deste olhar, ocorre a busca por estratégias interventivas para a superação dos desafios impostos.

Ainda com respeito à demanda referente à queixa escolar:

No que compete à ação do psicólogo, propomos a descrição e análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar (Tanamachi e Meira, 2003, p. 27).

O psicólogo pode colaborar também no enfrentamento às queixas escolares por meio de um trabalho que mobilize a ação comprometida e consciente de todos os envolvidos no problema, cabendo-lhe “mediar a compreensão da essência do que foi apresentado como “queixa”, por meio da investigação/explicação/ação conjunta” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 29). Assim, a mediação do psicólogo situa-se na compreensão dos fenômenos, investigando a extensão e a implicação dos fatos e criando estratégias que visem superar os problemas:

Para não cairmos na armadilha de apenas aumentarmos o espectro de causas em relação às questões que antes pareciam relacionadas apenas ao funcionamento individual do sujeito, temos de buscar o funcionamento das práticas nas quais o fracasso se engendra, dando nomes, produzindo marcas.

Estamos falando de um trabalho que, ao entender e se inserir nesse campo de forças em movimento, busca conectar-se com o que pode romper a cristalização presente nos processos de ensino e de aprendizagem (Machado, 2003, p. 81).

Neste sentido, a mediação é realizada procurando abranger a complexidade dos fenômenos, como mostram Tanamachi e Meira (2003), ao descreverem um caso no qual uma psicóloga escolar atuou perante uma queixa escolar. As autoras apontaram algumas estratégias utilizadas no enfrentamento do problema, a começar por uma mudança no foco do olhar de todos os envolvidos: de um olhar sobre as dificuldades apontadas sobre a criança, para uma visão que realçasse as suas potencialidades. Sob este enfoque, afirmaram que a avaliação e a intervenção realizada pelo profissional não deve buscar a causa dos problemas nos indivíduos, sejam eles crianças, famílias e/ou a escola, mas sim as circunstâncias que podem ser modificadas. Isso se torna possível ao garantir a historicidade dos fatos apresentados como queixa, além de “identificar as possibilidades concretamente existentes para a superação dessa condição” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 32).

Na intervenção com o público infantil, as autoras mencionam a existência de dois eixos possíveis de atuação do psicólogo: (1) a relação desenvolvimento/aprendizagem na criança e nas pessoas envolvidas no caso e (2) o auxílio na elaboração de afetos/emoções de todos. Com a família e com a escola, a intervenção incide sobre as concepções, hipóteses, expectativas acerca da queixa apresentada para, a partir deste conhecimento, mobilizar significados e sentidos, preparando-os para se apropriarem de novas possibilidades de produção da existência no contexto da escola. Como mediador, o psicólogo deve implicar as pessoas envolvidas no processo de avaliação da queixa, buscando desfazer idéias preconceituosas, procurando conduzir o processo sempre fundamentado na relação dialética estabelecida entre indivíduo e sociedade.

Além disso, o psicólogo pode atuar

como um elemento mediador que – **junto** com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade – poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (Tanamachi e Meira, 2003, p. 53).

Ademais, de acordo com Tanamachi e Meira (2003), o trabalho em instituições educacionais requer do profissional a compreensão aprofundada em algumas “mediações teóricas” que contemplem: as articulações entre teorias da aprendizagem e práticas educativas, a análise crítica do espaço social da sala de aula e a idéia do conhecimento como instrumento do vir a ser. Este enfoque se direciona para um trabalho que privilegie a realização de projetos coletivos, num movimento de ação/reflexão/ação, incluindo todos nas reflexões sobre a própria prática social.

Mediação emocional em contextos escolares

Contra a tendência a robotizar os homens, a descartá-los, a diminuir sua importância na psicologia, opõe-se o reconhecimento de sua realidade dinâmica da vida concreta: o cenário de elaboração de sua concepção foi a defesa das emoções como funções psíquicas superiores (culturizadas) e das vivências como unidade sistêmica da consciência, uma clara tentativa de negação de uma existência cega, em-si, para uma existência dialética, feita de relações complexas com as idéias, as coisas e, especialmente, as pessoas (Toassa, p. 317).

Quando nos remetemos à “mediação” como uma categoria fundamental na Psicologia histórico-cultural, compreendemos que esta consiste num processo de desenvolvimento humano no qual são ampliados os processos psicológicos superiores. Vimos que a mediação tem sempre em sua composição um “Outro” – o Outro mediador para a promoção do desenvolvimento que, sabemos, é constituído por múltiplos aspectos relacionados à história de vida, pessoal, familiar, fatores políticos de uma dada região e sociedade, dentre outros que se configuram nos mais variados contextos de aprendizagem. Assim, família, comunidade e instituições como igreja e escola são alguns dos contextos de aprendizagem, permeados por processos de mediação.

No caso da instituição escolar, no que diz respeito à mediação, os apontamentos de Rego (1995) sobre o papel mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais e na interação das crianças com os objetos de conhecimento e as contribuições de Arias (1999) sobre as características desejáveis para um mediador levam-nos a refletir sobre a questão da

importância da qualidade das mediações realizadas na escola, não apenas da parte de professores, como também no que diz respeito aos psicólogos escolares.

A escola representa a instituição oficial na qual ocorre a apropriação do conhecimento socialmente acumulado, a riqueza cultural da humanidade. Nela, “a sala de aula é o lugar onde a educação de fato acontece, já que é o espaço no qual professores e alunos se encontram e constroem o processo educativo” (Tanamachi e Meira, 2003, p. 48). Assim, o trabalho do psicólogo escolar junto aos professores, tendo por foco a formação docente, visa oferecer elementos que propiciem qualidade às mediações desenvolvidas na escola. Ademais, entendemos que mediações efetivas direcionam-se a procedimentos e atividades que tenham sempre em vista as finalidades da educação e aos mediadores cabe um olhar atento ao contexto escolar, o que inclui o cuidado com relação à qualidade das interações interpessoais estabelecidas na escola.

No contexto escolar, quase sempre, a cognição e o afeto são compreendidos dicotomicamente, como se fossem partes separadas do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, ao psicólogo escolar é atribuída a responsabilidade de atuar/intervir nos aspectos emocionais, enquanto que os aspectos cognitivos são conferidos aos profissionais da área da Pedagogia. A este respeito Fariñas (1999) discute a importância de se tomar os aspectos cognitivos e afetivos como faces de uma mesma moeda. A autora afirma que na escola, os parâmetros de qualidade exigidos para avaliação da aprendizagem têm sido eminentemente cognitivos. Neste sentido, a emoção, o afeto, os sentimentos, muitas vezes não são considerados como características intrínsecas à formação humana.”¹². Tal dicotomia reflete-se no pensamento equivocado de que os aspectos cognitivos são tratados exclusivamente pela

¹² Esta discussão encontra-se no trabalho de Gloria Fariñas León, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, intitulado “Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural”, Ver. *Cuba. Psicol.* v. 16 n. 3 Havana, 1999.

Pedagogia, da mesma forma que os aspectos emocionais/relacionais/afetivos são tratados somente pela Psicologia.

Embora tradicionalmente ao psicólogo escolar seja conferida uma formação voltada para intervir mais efetivamente nos aspectos emocionais, Toassa (2009) lembra-nos que Vigotski apresenta uma compreensão dialética do psiquismo, e por isto não separa pensamento/cognição de afeto/emoção. Ao estabelecer que a emoção e a cognição formam uma unidade, compreende-se que, assim como a memória, a atenção e o pensamento, as emoções/afetos consistem em funções psicológicas superiores, portanto, passíveis de mediação. Entendendo que o afeto direciona o pensamento, “a orientação afetiva apresenta a relação vital da pessoa (corpo e mente) com seu meio, impedindo a transformação do pensamento numa seqüência de abstrações vazias e auto explicativas” (Toassa, 2009, p. 265). Sob este enfoque, é possível se falar numa “mediação emocional” como um aspecto que precisa ser melhor compreendido na unidade complexa que representa o ser humano. Acreditamos que é neste sentido que Tanamachi e Meira (2003) referem-se ao auxílio na elaboração de afetos/emoções de todos como um dos eixos de atuação do psicólogo junto às crianças, no contexto escolar. As autoras destacam a importância da motivação para a aprendizagem e afirmam que “na medida em que é impossível separar processos intelectuais e afetivos, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa levar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto do conhecimento” (p. 50).

Ao referir-se às emoções em Vigotski, em seu trabalho de doutorado¹³, Toassa (2009) afirma que toda vivência, ou seja, as experiências do mundo externas e internas do sujeito são carregadas de afeto. Sendo assim, entende-se que na teoria histórico-cultural “(...) as emoções são funções psíquicas superiores, funções mentais cujas formas e conexões biológicas, inferiores, são transformadas pela vida social e cultural” (Toassa, 2009, p. 283). Assim, pode-

¹³ A obra referida consiste na tese de doutorado intitulada “Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural”, defendida na USP em 2009.

se falar também em “vivências emocionais”, ou seja, aquelas em que prevalece a emoção como função psíquica superior.

Ainda segundo a autora, na doutrina vigotskiana, as emoções são sociais e culturizadas, destacando a motivação como função primária da emoção. Assim, as emoções precisam ser pensadas numa totalidade dinâmica e aberta na qual não se destituem de identidade, mas adquirem singularidade como processo psicológico circulante na vida social, nas negociações institucionais e discursos que lhes dizem respeito, numa certa cultura, a partir de sua função primária – motivacional – no encontro com o mundo (Toassa, 2009, p. 288).

Sob este enfoque, a mediação emocional consiste numa prática importante do psicólogo escolar, uma vez que a emoção faz parte do aprendizado e pode ser mediada como função psíquica superior. Neste sentido, cabe aqui um destaque ao papel de um terceiro mais desenvolvido para atuar na zona de desenvolvimento próximo, seja do professor com relação aos alunos ou mesmo do psicólogo escolar com relação ao aluno, família e/ao professor em formação continuada. No que tange à emoção das crianças, a relação mediada pode ser assim compreendida:

A transformação da utilidade das emoções dos pequenos a partir de sua relação com seres mais desenvolvidos significa, também, sua gradativa impregnação com respeito às atividades acumuladas na cultura que o rodeia e a diversificação de suas emoções, de um papel reflexo, para papéis distintos de acordo com o sistema psicológico em atividade (Toassa, 2009, p. 293).

A necessidade de se considerar a mediação emocional parte também da noção de que os fatores emocionais interferem na consciência, como afirma Toassa (2009), ao referir-se à teoria de Vigotski: “episódios emocionais prejudiciais à vida da consciência, para o autor, têm uma história, funções criadas em interações sociais adoecidas, relações com a história da

personalidade como um todo (...)” (p. 300 e 301). A autora segue dizendo que a emergência de determinadas emoções poder ser, de certa forma, controlada e “cabe-nos, então, compreender as implicações mais profundas entre atividade voluntária e emoção e o que Vigotski denominava de “inferior no superior”, o simples no complexo” (p. 301). No contexto escolar, ressalta-se que, em certos casos, faz-se necessário o encaminhamento de alguns indivíduos para atendimento psicoterapêutico, o que, obviamente, deverá ser realizado além dos muros da escola e por profissionais especializados na clínica psicológica. Porém, no cotidiano escolar, surgem situações conflituosas que podem ser resolvidas no momento em que ocorrem, ou mesmo podem ser trabalhadas num determinado período de tempo, devidamente organizado por um mediador. Em situações em que as emoções, os afetos/sentimentos estão mais intensamente aflorados, como ocorre em muitos momentos na adolescência, o psicólogo escolar pode colaborar no desenvolvimento de propostas sistematizadas para lidar com as questões mais emergentes, como a formação de grupos que propiciem a circulação da palavra e a produção de novos sentidos.

Acreditamos que as reflexões desenvolvidas neste trabalho sobre a atuação do psicólogo escolar nos processos mediacionais implicam em admitir a importância de se relacionar categorias conceituais como zona de desenvolvimento próximo e mediação ao papel do outro como mediador capaz de aprimorar a qualidade das mediações realizadas no âmbito educacional.

O nosso interesse em tratar também do conceito de “mediação emocional” partiu de um desejo em aprofundar as reflexões sobre aquilo que geralmente é esperado do psicólogo escolar: o trabalho com as “questões emocionais”. Sabemos que, mesmo diante do avanço da Psicologia Escolar, as concepções clínico-individualizantes ainda prevalecem nas expectativas de professores, pais, alunos, profissionais e até mesmo nas concepções de psicólogos escolares. Assim, não queremos negar que as intervenções com foco nos aspectos emocionais

sejam, de fato, atribuições legítimas do psicólogo escolar. Contudo, buscamos ressaltar, por meio das reflexões aqui realizadas a partir do enfoque histórico-cultural, que o ser humano é constituído por funções psíquicas elementares e superiores que se integram na complexidade do indivíduo e, como função psíquica superior, a emoção também é mediada, o que pode ser feito por meio de atividades sistematizadas de caráter contínuo e reflexivo, como a formação de grupos de discussão sobre temas específico.

V A PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE PARTICULAR DE ENSINO

O sistema particular de ensino brasileiro apresenta algumas características que o tornam um campo específico a ser analisado e compreendido, com organização institucional e práticas distintas. De acordo com Benzi (1996), a escola particular possui algumas particularidades como clientela de classe média e alta, condições de trabalho diferenciadas como a disposição de recursos humanos e recursos financeiros que proporcionam à administração da escola autonomia e liberdade e, comparada à escola pública, melhor remuneração de professores e funcionários, recursos físicos disponíveis e interferências de diretores e pais nas decisões da escola. Entretanto, tais características podem não se apresentar em todos os contextos educacionais da rede particular, pois mesmo dentro deste segmento existem vários outros fatores que incidem sobre a sua constituição, como diferenças de classe social, tipo de gestão escolar e condições histórico-culturais diversificadas. Estes são apenas alguns exemplos de fenômenos que podem distinguir o segmento particular de ensino como campo específico de atuação profissional, o que nos incita a reconhecer a necessidade de estudos mais sistematizados sobre a prática do psicólogo escolar nessas instituições.

Fatores como condições de trabalho, inserção do psicólogo na escola, visão dos demais profissionais acerca da atuação do psicólogo, tipos de práticas realizadas, dentre outros, configuram-se em questões importantes para se compreender o lugar do psicólogo escolar na rede particular de ensino, como campo de atuação.

Em pesquisa realizada no município de Vitória, ES, na qual foram entrevistados psicólogos e outros profissionais da educação tanto da rede pública como da rede privada, Rosseti et al. (2004) indicaram que há um problema de demarcação do lugar do psicólogo na escola, sendo que a maioria dos psicólogos reclamou sobre dificuldades presentes em suas

condições de atuação como, por exemplo, a falta de vínculo empregatício formal com as escolas.

Além disso, a pesquisa abordou algumas concepções que outros membros da comunidade escolar têm sobre o trabalho do psicólogo. Constatou-se que grande parte dos profissionais não considera necessária a presença do psicólogo na escola e também menciona a falta de recursos financeiros para a criação e manutenção do cargo de psicólogo escolar. Também aponta que algumas escolas já tiveram este cargo na instituição e que a experiência não foi exitosa sendo que, em muitos casos, o trabalho do psicólogo escolar passou a ser realizado por outro profissional. Além disso, constatou-se que alguns pais de alunos não aceitaram a presença do psicólogo na escola.

Percebe-se que o lugar do psicólogo escolar nem sempre está claramente definido na instituição escolar, ou o seu trabalho não é reconhecido como prioridade, o que dificulta sua inserção e atuação na escola. Tal demarcação configura-se num processo de permanente construção que carece de esforço, tanto no sentido de se buscar práticas efetivas e condizentes com sua formação profissional, como em tornar claras para a comunidade escolar as especificidades dessas práticas.

Sobre essa questão, Benzi (1999), que pesquisou sobre a Psicologia Escolar na rede particular de ensino de Campinas, aponta duas razões que explicam a dificuldade de inserção do psicólogo nos meios educacionais: a falta de respaldo legal para a presença do psicólogo no sistema educacional e a falta de conhecimento do trabalho deste profissional, muitas vezes entendida como uma atuação clínica. Esta visão clínica, é importante recordar, está relacionada ao início da Psicologia Escolar em nosso país (Patto, 1984; Silva, 2005).

Benzi (1996) ainda fala sobre a necessidade de o psicólogo escolar cuidar desse campo de trabalho para o que o mesmo se amplie, expandindo novas oportunidades para a inserção de outros profissionais. A conquista deste espaço é observada como um meio de se buscar a

legalização do profissional, o que poderia repercutir também na rede pública de ensino, na medida em que a sociedade reconhece a efetividade do trabalho, e passa a requisitar suas contribuições para a escola. Assim, o tipo de ocupação e manutenção desse lugar pelos profissionais atuantes contribui na construção da imagem social do psicólogo escolar, o que nos remete à preocupação acerca da qualidade do serviço prestado.

A imagem social do psicólogo escolar também pode estar relacionada às ações que ele desenvolve com o objetivo de tornar evidente, para a instituição da qual faz parte, os limites e as possibilidades inerentes ao seu trabalho. Nesse sentido, Almeida (2003, p. 133) diz que

além da competência profissional é preciso, ao organizar e planejar suas ações, saber tomar decisões, mobilizar recursos para atingir suas metas de trabalho, ter uma postura ética e profissional clara e definida e tornar visível às instituições os seus propósitos e atuação.

O tipo de atuação que se espera de um psicólogo escolar foi um tema também abordado por Rosseti et al. (2004), em sua pesquisa sobre o panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória, tal como apontado acima. Questionados sobre como seria o trabalho do psicólogo, a maioria dos profissionais da rede pública e particular de ensino apontou para a ênfase nos relacionamentos interpessoais como campo de atuação do psicólogo escolar, seguida da ênfase nos processos de aprendizagem, no resgate de valores, na disciplina e na prevenção de problemas escolares. Contudo, “grande parte das respostas da categoria ‘ênfase nos relacionamentos’ aponta para atendimentos individuais e/ou clínicos, sobretudo no que diz respeito aos alunos” (Rosseti et al., 2004, p. 4).

Os autores identificaram uma inserção restrita do psicólogo na instituição escolar, que pode ser compreendida por meio de um desconhecimento das contribuições que a Psicologia Escolar efetivamente pode prestar à Educação. Embora muitos dos profissionais da educação tenham declarado conhecer o trabalho do psicólogo, “esse conhecimento parece estar muito

mais ligado a uma certa noção estereotipada e limitada da atuação de um profissional de psicologia em uma escola” (Rosseti et al., 2004, p. 4). Sob este enfoque, ao discorrer sobre sua própria atuação como psicóloga numa escola particular, Castanho (1990) entende que o psicólogo é percebido como um solucionador de problemas e em cujo trabalho são depositadas muitas expectativas.

Para Sant’anna (1984 apud Castanho, 1990, p. 11), no que se refere ao segmento particular de ensino, “o sistema de pressão é ainda mais forte porque as escolas se reservam o direito de exigir um tipo de trabalho específico, que nem sempre está de acordo com o modelo mais adequado, do ponto de vista psicológico”. Assim, perante as expectativas acerca do papel do psicólogo face às demandas institucionais, torna-se fundamental refletir sobre o posicionamento deste profissional na instituição da qual faz parte.

Neste sentido, o psicólogo deve buscar um modelo teórico para respaldar o seu trabalho na instituição, considerando as relações de poder nela existentes, “não permanecendo ingênuo a essas relações, galgando e definindo seu lugar, ao mesmo tempo em que percebe os limites e alcances de sua atuação” (Castanho, 1990, p. 8).

Conhecer os limites e as possibilidades da atuação do psicólogo escolar envolve também compreender a dinâmica das relações institucionais e os inúmeros fatores que constituem os fenômenos educacionais, para que tanto a comunidade escolar quanto o próprio psicólogo, tenham clareza sobre a responsabilidade e atribuição de cada um no processo educacional. A esse respeito, Novaes (2003) aponta que a preocupação excessiva para resolver problemas diversos que surgem na escola acaba fragilizando a atuação do psicólogo, tendo em vista os sentimentos de impotência e fracasso oriundos da atribuição de responsabilidade a si mesmo, por determinados problemas cujas soluções não dependem dele, nem da Psicologia e nem da escola.

Alguns dos desafios na atuação do psicólogo escolar frente às demandas institucionais foram investigados por Castanho (1990) que, ao analisar sua atuação profissional numa escola particular, de caráter confessional, e apontar as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas práticas, sobretudo com relação à descontinuidade de seu trabalho, entendeu que a instituição não permitiu que se tocasse nas suas “verdades” absolutas, referindo-se a noções de poder e de sagrado. A autora afirma que seu trabalho configurou-se numa análise sócio-político-econômica e institucional para conseguir contemplar questões como: a não-dissociação entre o processo educacional e o contexto sócio-cultural no qual se desenvolve, a reciprocidade na relação ensino-aprendizagem e a urgência de se buscar uma ação refletida e compromissada, para além dos discursos idealizados e práticas incoerentes presentes no contexto escolar. Acredita, pois, que o psicólogo escolar pode ajudar a equipe educacional a “avaliar a multiplicidade dos fatores em jogo e a se posicionar de maneira a superar essas dificuldades” (Castanho, 1990, p. 76).

As indagações iniciais que conduziram o seu trabalho eram constituídas por questões como: visão ingênua de educação, na qual o educador muitas vezes está inserido em seu ideal de educação, a atenção para os diversos fatores que interagem no processo educacional, o poder dentro das instituições escolares, as ambigüidades geradas pela falta de uma visão histórico-crítica da realidade, a autoridade das instituições pedagógicas como forma de manutenção do sistema e o papel da Psicologia para o rompimento da tradição individualista da escola, ao fornecer subsídios para uma leitura das relações entre indivíduo e sociedade envolvendo a esfera pedagógica.

Segundo Castanho (1990), a prática da Psicologia na escola deve restaurar a fala de cada um, compreendendo a Educação, em seu processo dialógico e dialético, como interesse central de seu trabalho. Além disso, o psicólogo pode colaborar com o grupo de educadores

para romper com ações estereotipadas, criando novos modos de ser e estar no mundo, desmistificando as relações de poder, sobretudo na relação professor-aluno.

Ainda no tocante às relações institucionais da atuação do psicólogo na escola, Araújo e Almeida (2003) afirmam ser necessário que o profissional desenvolva habilidades e competências para analisar a instituição na qual exerce sua prática, “evidenciando e não camuflando as contradições entre as práticas educativas e as efetivas demandas dos sujeitos neste contexto, no sentido de contribuir para que as rupturas e reformulações institucionais levem a um novo direcionamento das práticas profissionais” (Araújo e Almeida, 2003, p.78).

Como vimos, são inúmeras as questões envolvidas na prática do psicólogo escolar e, diante delas, torna-se urgente também compreender a relação entre a formação deste profissional e os desafios inerentes à profissão. Sob este enfoque, Campos e Jucá (2003) discutem sobre a atuação do psicólogo escolar frente às demandas do mercado, relacionando a formação deste profissional com as mudanças e imposições do trabalho. Percebem uma necessidade de se refletir sobre as demandas do mercado de trabalho direcionadas aos psicólogos escolares, ao se avaliar a formação destes. Os autores questionam: “é indicado concluir que as atividades desenvolvidas pelos psicólogos estão acordes com o que é demandado dele? E a formação acadêmica tem habilitado os profissionais para atuar na perspectiva do novo ou do tradicional?” (Campos e Jucá, 2003, p. 43).

Compreendendo a formação acadêmica como fundamental para um bom exercício profissional, no que diz respeito à atuação do psicólogo na rede particular de ensino, Benzi (1996) aponta como um problema ético da Psicologia Escolar o fato do ensino e pesquisa da área se voltar mais para a clientela da rede pública do que para a rede privada e considera que se negligencia uma camada social que também apresenta dificuldades, ao deixar de olhar e pesquisar sua especificidade. Neste sentido, consideramos também fundamental a investigação sobre a relação entre educação e mercado existente nas escolas privadas, e seus

efeitos na prática do psicólogo escolar, de modo a estimular reflexões que envolvam as questões éticas propiciadas pelo estudo acerca das especificidades deste contexto¹⁴.

Percebe-se que grande parte das pesquisas é desenvolvida no âmbito público (Araújo e Almeida, 2003; Neves e Almeida, 2003; Souza, 2007; Saraiva, 2007; Machado, 2003; Galdini e Aguiar, 2003; Antunes et al., 2003; Souza, 2007, dentre outros), e pouquíssimos trabalhos (Benzi, 1996; Campos e Jucá, 2003; Castanho, 1990 e Rossetti et al., 2004) contemplam as especificidades do ensino particular. Tais apontamentos incidem sobre a necessidade de se conhecer e investigar de forma sistematizada os meandros que caracterizam o campo majoritário de trabalho do psicólogo no segmento particular de ensino como um fato, buscando um diálogo com a sua formação profissional.

Assim, este estudo se presta a elaborar bases concretas para se pensar e refletir sobre a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino, ampliando as possibilidades de discussão e aprimoramento da práxis neste contexto educacional específico. Além disso, considerando a realidade do Estado de Minas Gerais de modo geral e, mais especificamente da cidade de Uberlândia, a possibilidade de trabalho encontrada pelos psicólogos recém-formados é maior na rede particular de ensino, pois grande parte dos municípios não conta com o cargo de psicólogo em seus quadros (Silva, 2008). Sendo assim, é imprescindível que se conheça a atuação desses profissionais numa perspectiva que contemple o âmbito em que podem se inserir efetivamente.

¹⁴ Esta discussão está posta no capítulo deste trabalho intitulado “Educação e sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular”.

VI METODOLOGIA

Toda técnica é uma teoria em atos.

(Pierre Bourdieu)

Objetivos da pesquisa

Este trabalho teve por objetivo investigar a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG¹⁵, buscando compreender algumas especificidades que caracterizam o contexto educacional privado na prática dos profissionais.

Tivemos como objetivos específicos deste estudo construir um panorama sobre as principais atividades desenvolvidas pelos profissionais atuantes, por meio da análise dos seus serviços prestados. Assim, procuramos identificar e caracterizar os modos de atuação do psicólogo escolar frente às demandas da escola particular.

Ademais, interessou-nos compreender a inserção do psicólogo na instituição, isto é, como se define o campo de trabalho do/pelo psicólogo escolar no segmento privado de ensino, tendo em vista o modo como ele tem desenvolvido e articulado suas práticas junto aos demais membros da comunidade escolar. Neste sentido, buscamos identificar os principais limites encontrados na prática dos profissionais, bem como as possibilidades de sua atuação na rede particular de ensino.

Por fim, a nossa investigação buscou abranger as relações existentes entre a formação e a atuação do psicólogo escolar no sistema privado de ensino, analisando o caráter das práticas psicológicas realizadas pelos profissionais, considerando as discussões presentes na área de Psicologia Escolar/Educacional, sob uma perspectiva crítica.

¹⁵ Ressaltamos que para a realização da pesquisa obtivemos, primeiramente, a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, cujo parecer encontra-se no Anexo deste trabalho.

O presente trabalho fundamenta-se em pressupostos qualitativos. Para González-Rey (2002) o conhecimento científico a partir de uma epistemologia qualitativa é legitimado pela qualidade da expressão do(s) sujeito(s) e não pela quantidade destes. Assim, a história e o contexto de desenvolvimento do sujeito constituem os fenômenos subjetivos, processos a serem pesquisados de modo integrado em suas inter-relações complexas e dinâmicas.

Além disso, reconhece-se neste tipo de pesquisa “as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social” (González-Rey, 2002, p. 28). Neste sentido, tomamos como referencial para a compreensão da constituição da subjetividade humana, a Psicologia histórico-cultural, sob a luz da teoria de Lev Seminovitch Vigotski, um de seus principais representantes. Sob esta ótica, entende-se que toda e qualquer produção humana é desenvolvida na e pela cultura, ideologicamente inscrita dentro de um determinado contexto social (Vigotski, 2000). Assim, a subjetividade é um sistema em desenvolvimento no qual o individual e o social constituem-se reciprocamente em sua rede de significações e sentidos (González-Rey, 2002).

A perspectiva qualitativa escolhida para o desenvolvimento deste trabalho compreende a participação do pesquisador na pesquisa em sua condição de sujeito pensante, de modo a conceber o caráter subjetivo e interativo de seu objeto de conhecimento. Deste modo, a relação entre pesquisador-pesquisado configura-se numa condição para o desenvolvimento da pesquisa: “o pesquisador, como sujeito, produz idéias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento” (González-Rey, 2002, p. 33).

Dentro desta abordagem, escolhemos como recursos metodológicos a utilização de entrevistas semi-estruturadas e o diário de bordo para a construção dos nossos dados. O procedimento das entrevistas vem ao encontro do caráter interativo da produção de

conhecimentos, ao valorizar o diálogo durante o processo de produção de informações para a pesquisa. De acordo com Queiroz (1988, p. 20), “a entrevista supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador”, cujo tema central é escolhido conforme o interesse do pesquisador. Para a condução da entrevista, pode-se seguir um roteiro previamente estabelecido, sistematizado para um melhor levantamento dos dados (o roteiro da entrevista para o desenvolvimento deste trabalho encontra-se no Apêndice A).

O momento da entrevista caracteriza-se por sua qualidade reflexiva, de trocas e produções de significados e sentidos entre o entrevistado e o entrevistador. Constitui-se também num espaço de organização de idéias e construção do discurso para o interlocutor (Szymanski, 2004). Sob este enfoque, merece especial atenção o sentido pessoal atribuído pelos participantes da pesquisa à sua atuação profissional, visto que investigar a atribuição de sentido exige a descoberta dos motivos da atividade e os fins das ações (Asbahr e Souza, 2007).

Optamos por adotar um caderno de anotações sobre as nossas idas a campo, por ocasião das entrevistas, no qual registramos algumas observações sobre o processo da entrevista, incluindo impressões subjetivas, sentimentos, análises e reflexões. A este caderno chamamos de “diário de bordo” e os seus registros colaboraram para concatenarmos as nossas análises, ampliando o nosso campo de significados e sentidos. Por se tratar de informações predominantemente subjetivas, embora relacionadas ao trabalho do psicólogo escolar, o conteúdo do diário de bordo encontra-se diluído ao longo de todo o nosso trabalho. De acordo com os dados construídos a partir das entrevistas realizadas na interação com os participantes, realizamos as análises qualitativas, que privilegiam significados e sentidos subjetivos, em caráter minucioso e atento, pois

aqui, como em todas as etapas da pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se

fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo (Duarte, 2002, p. 152).

Assim, os caminhos desta pesquisa foram construídos ao longo do caminhar, embora em nossos horizontes vislumbrássemos, a todo o momento, o propósito de colaborar na produção de novos conhecimentos em Psicologia Escolar, tendo como maior referencial as mais recentes produções teóricas que caracterizam o movimento crítico nesta área¹⁶.

Participantes

Os participantes desta pesquisa são doze psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia/MG¹⁷. A escolha dos participantes foi realizada mediante o contato com os psicólogos, a partir de um primeiro levantamento, feito via telefone. Por meio da lista telefônica da cidade, entramos em contato com aproximadamente noventa escolas particulares da cidade de Uberlândia que constam na lista, com o objetivo de identificar a presença de psicólogos atuantes neste segmento. A partir deste mapeamento, localizados os psicólogos, conversamos com os profissionais pelo telefone, apresentando os objetivos da pesquisa, e solicitando um agendamento para a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) e a realização da entrevista.

¹⁶ Referimo-nos aos trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1981, 1984, 1990), Marilene Proença R. Souza (2002; 2007), Helenita R. Tanamachi (1992; 2000), Adriana M. Machado (2000), Marisa E. M. Meira (2000), Ana M. B. Bock (2000; 2007), dentre outras destacadas pesquisadoras em Psicologia Escolar.

¹⁷ A caracterização dos participantes será descrita posteriormente.

O contato com os participantes

Importa destacar que este trabalho contou com a colaboração de auxiliares de pesquisa¹⁸ que, inicialmente, fizeram uma lista com o nome e telefone das escolas particulares da cidade de Uberlândia, incluindo todos os níveis de ensino (desde Educação Infantil até o Ensino Médio). Para a elaboração deste banco de dados elas utilizaram a lista telefônica da cidade e fizeram um primeiro levantamento para identificar a existência de psicólogos nestas escolas, via telefone. Ao ligarem para as escolas, elas se apresentavam como auxiliares de pesquisa, perguntavam o nome das secretárias e, em seguida, procuravam saber se na escola trabalhava algum psicólogo (a) e qual era o nome dele (a). As auxiliares de pesquisa registravam todas as informações obtidas, incluindo a data da ligação. Com tais procedimentos, pudemos antever a quantidade de possíveis participantes da pesquisa, bem como obter uma base de dados necessária ao segundo contato com as escolas, feito pela pesquisadora principal.

Após esta primeira etapa, caracterizada por um levantamento acerca das escolas particulares que têm o psicólogo escolar em seus quadros, passamos a ligar para as escolas com o intuito de estabelecer um primeiro contato com o profissional e agendar uma entrevista. Ressaltamos que fizemos as ligações telefônicas para as escolas, em cuja lista, oriunda do primeiro levantamento, constava-se a presença de psicólogos. Entretanto, muitas vezes, nos deparamos com a informação de que este profissional não existia na instituição e descobrimos, posteriormente, que algumas secretárias afirmaram que existia o psicólogo escolar, quando na verdade elas se referiam ao psicopedagogo ou mesmo ao pedagogo. Tal confusão resultou numa diminuição do número de escolas que acreditávamos contar com a

¹⁸ Estudantes do curso de graduação em Psicologia.

presença de psicólogos escolares em seus quadros: em princípio, aproximava-se de trinta e, após os nossos contatos posteriores, resultou em apenas onze escolas.

Além de contarmos os psicólogos cujos nomes estavam incluídos no primeiro levantamento, também tivemos informações vindas de professores e colegas sobre a existência de psicólogos em algumas escolas. Assim, ligávamos nas escolas e procurávamos falar com o psicólogo, num processo longo e persistente pois, na maioria das vezes, não conseguíamos conversar com o psicólogo na primeira tentativa, por diversos motivos: o profissional não se encontrava na instituição, estava ocupado no momento etc. De todos os profissionais com os quais fizemos contato, apenas uma psicóloga recusou-se a participar da pesquisa, alegando que ocupava o cargo de coordenadora pedagógica e que o seu trabalho não tinha qualquer relação com a Psicologia Escolar.

Ressaltamos que, no primeiro contato que fizemos com os participantes da pesquisa, via telefone, apresentamo-nos e discorremos sobre os objetivos da pesquisa, destacando a importância da anuência dos profissionais em participarem do estudo. Os psicólogos foram muito cordiais, aceitando serem entrevistados e, prontamente, agendando a entrevista.

Construção do roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista deste trabalho foi elaborado a partir de outra pesquisa, de caráter interinstitucional¹⁹, da qual fazemos parte. Importa destacar que a pesquisadora é membro de um grupo de pesquisa do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia que, atualmente, investiga a atuação do psicólogo escolar na rede pública de

¹⁹ A pesquisa a que nos referimos é coordenada pela professora Dra. Marilene Proença, da Universidade de São Paulo que, conforme mencionamos no final do capítulo II deste trabalho, investiga “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”. O estado de Minas Gerais é contemplado por meio do trabalho do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, sob a coordenação da professora Dra. Sílvia Maria Cintra da Silva (Silva, 2008).

ensino do estado de Minas Gerais. Quando iniciamos o presente estudo, tivemos a oportunidade de fazer parte deste grupo que já estava com a referida pesquisa em andamento. Tal pesquisa conta com um roteiro de perguntas para orientar a entrevista, a partir do qual fizemos algumas pequenas alterações e adotamos como um dos instrumentos de nosso trabalho. Ressaltamos que, em princípio, tínhamos a intenção de, posteriormente, comparar os resultados das duas pesquisas, o que justificou em parte a utilização do roteiro como referência. Outro motivo pelo qual optamos por utilizar o roteiro citado é que consideramos que as questões que o constituem contemplavam os nossos objetivos principais.

As entrevistas

O local definido para a realização das entrevistas foi estabelecido de acordo com a preferência dos participantes, em ambiente reservado e garantida a privacidade, o sigilo e o silêncio propício para as gravações. A duração das entrevistas variou de 1 a 2 horas (em média), respeitando-se as necessidades e conveniências dos entrevistados.

Os relatos foram registrados mediante o uso de um gravador e, posteriormente, transcritos para a análise dos dados. Acreditamos que um dos benefícios da entrevista para os participantes consiste na valorização e reconhecimento profissional do trabalho do psicólogo escolar, possibilitando re-significações de sua prática, tanto pela reflexão de sua própria experiência quanto pela interação com a pesquisadora.

As entrevistas foram todas realizadas nas escolas em que os profissionais trabalham. A maioria delas foi feita na sala dos profissionais, embora nem todos eles tivessem sala própria. Às vezes, o barulho era grande e, por causa disto, alguns profissionais buscavam outros espaços para a realização da entrevista. Uma das psicólogas não tinha sala própria e, quando a pesquisadora chegou à escola para a entrevista, na ausência de um local adequado para a sua

realização, ficamos procurando durante um bom tempo por uma sala, até que a sala da coordenação foi desocupada e lá fizemos o trabalho. Na maior parte das entrevistas, era comum que pessoas a interrompessem, procurando atendimento e/ou alguma informação do profissional.

De modo geral, a relação entre a pesquisadora e os participantes foi tranqüila, simpática e cordial, uma vez que a pesquisadora foi bem recebida pelos profissionais e não percebeu nenhum receio destes em responder às perguntas, com exceção de uma psicóloga que se preocupou com a correção gramatical de sua fala antes de ser publicada. Ademais, o contato com os psicólogos atuantes propiciou-nos grande satisfação, afinal, já tivemos experiências anteriores em Psicologia Escolar, conforme mencionamos na apresentação deste trabalho, e os instantes vivenciados junto aos participantes da pesquisa nos foram, algumas vezes, bastante familiares.

Construção e análise dos dados

A epistemologia qualitativa apóia-se no princípio de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, cujo caráter interpretativo é oriundo da necessidade de se atribuir sentido às expressões do sujeito estudado (González-Rey, 2002, p. 31). Assim, a análise dos dados da entrevista foi realizada de forma interpretativa, partindo-se do pressuposto que

a interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas (González-Rey, 2002, p. 31).

Desse modo, com a entrevista transcrita em mãos²⁰, procedemos a uma leitura minuciosa e analítica, buscando identificar elementos que se sobressaíam/destacavam no relato dos profissionais. Ainda que as próprias perguntas do roteiro nos direcionassem a determinadas categorias de análise, à medida que líamos as entrevistas, percebíamos que o discurso dos participantes extrapolava tais limites, permitindo-nos identificar a predominância de temas mais recorrentes na fala dos profissionais, bem como a existência de algumas questões importantes que não havíamos percebido e que, para alguns participantes, era mais interessante e/ou foco de sua atenção/preocupação.

Depois dessa primeira leitura procuramos construir alguns eixos de análise, a partir de alguns blocos de perguntas, ou mesmo a partir da leitura de toda a transcrição, sem nos restringir a uma pergunta ou outra como fonte para determinado eixo de análise. Por exemplo, num primeiro momento, consideramos que o tema “fundamentação teórica dos psicólogos” (correspondente à pergunta onze: “em quais autores você se baseia?”) poderia se constituir num eixo de análise. Posteriormente, este tema tornou-se um dos subtemas mediante um eixo mais abrangente, que denominamos de “formação do psicólogo escolar”, que, para ser contemplado, exigiu uma busca, nas várias perguntas do roteiro, por elementos que pudessem compor um quadro mais amplo sobre esta categoria.

Consideramos que obtivemos um grande volume de dados e, inicialmente, nos orientamos pelas perguntas do roteiro para organizar as categorias de análise. Contudo, com a sucessão de leituras analíticas, muitas mudanças foram feitas, até que decidimos por abordar três grandes eixos de análise, quais sejam: modalidades de atuação, inserção e formação do psicólogo. Optamos por estes eixos porque consideramo-los mais representativos das principais temáticas emergidas no contato com os participantes deste trabalho.

²⁰ Para o processo de transcrição das entrevistas contamos com o apoio de duas auxiliares de pesquisa.

Ressaltamos que a categoria “modalidades de atuação” esteve sempre presente no decorrer de todo o processo de análise dos dados, uma vez que o nosso maior interesse voltou-se para o conhecimento das práticas dos psicólogos. Ao investigar os modos de atuação dos profissionais, procuramos apresentar aos leitores quais as principais práticas dos psicólogos escolares que trabalham na rede particular de ensino e, além disso, buscamos dialogar com autores que também estudam as práticas em Psicologia Escolar, numa perspectiva crítica.

Ao longo da pesquisa, percebemos que se nos remetêssemos às modalidades de atuação sem nos atentarmos para o modo como os profissionais se inserem na instituição, considerando a origem do serviço de Psicologia Escolar na escola, a conquista do espaço, a imagem e o papel do psicólogo perante a comunidade escolar e a visão deste sobre os limites e as possibilidades do seu trabalho na rede privada de ensino, não estaríamos sendo coerentes com a perspectiva teórica que nos orienta as análises, tendo em vista que a Psicologia histórico-cultural e sua correspondente perspectiva crítica prevêm que a análise de qualquer fenômeno deve ser abrangente, considerando-se os múltiplos fatores que o constituem.

Compreendemos também que, ao investigar a atuação do profissional e a sua inserção no campo de trabalho, esbarramo-nos a todo o momento na questão da sua formação, uma vez que aquilo que fundamenta a sua prática diz respeito não somente ao momento atual, mas a toda a trajetória do profissional, o que inclui tanto a sua formação inicial (estágios, disciplinas, contato com professores etc.), como também a sua formação continuada (supervisão, cursos de especialização, participação em congressos, dentre outros).

Com os três eixos de análises estabelecidos, partimos para a seleção de trechos nos relatos dos profissionais que explicitassem os seus questionamentos e os nossos, tendo em vista que a pesquisa constituiu-se numa construção de dados, na qual o diálogo foi constante, da parte da pesquisadora, dos psicólogos e dos teóricos com os quais realizamos nossas

interlocuções. Neste sentido, compreendemos que a teoria consiste num instrumento de base para o processo interpretativo que foi construído ao longo da pesquisa, e não como categorias prontas “a priori” (González-Rey, 2002). A organização das informações em categorias foi realizada por meio de um diálogo entre os autores estudados e os dados da investigação. Conforme afirma Silva (2007, p. 5), as categorias também surgem das teorias e “vão buscar elementos explicativos para que efetivamente possa haver uma análise e não uma mera descrição de acontecimentos”.

Destacamos que, da forma como foi elaborado o presente estudo, valorizamos o relato dos profissionais e tentamos apresentar de forma mais ética possível, a correspondência entre a fala dos entrevistados e os nossos apontamentos. Com isso, não queremos dizer que concordamos com tudo o que foi dito, mas que buscamos deixar claro os posicionamentos e o lugar de cada fala no contexto das análises.

A seguir apresentamos as análises acerca da atuação do psicólogo escolar da rede particular de ensino de Uberlândia-MG, a começar pela caracterização dos participantes da pesquisa.

VII OS PSICÓLOGOS DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE UBERLÂNDIA:

Inicialmente apresentaremos alguns dados no formato de tabela, para uma melhor visualização das características gerais dos psicólogos de nosso estudo:

TABELA 1

Caracterização dos participantes da pesquisa

	Nome	Idade	Sexo	Cargo ²¹	Tempo de formação	Instituição de formação/ Universidade	Tempo de atuação em Psicologia Escolar
I	Marisa	30	F	Psicólogo	7 anos	Federal do estado de M.G.	7 anos
II	Iracema	32	F	Orientador educacional	8 anos	Particular do estado de M.G.	6 anos
III	João	30	M	Psicólogo	3 anos	Federal -M.G.	2 anos e nove meses
IV	Camila	54	F	Psicólogo	20 anos	Particular do estado de S.P. (faculdade) ²²	16 anos
V	Vanusa	32	F	Orientador	9 anos	Federal -M.G.	6 anos

²¹ Embora todos os participantes desta pesquisa se reconheçam ocupando *funções* de psicólogos escolares, alguns ocupam *cargos* (orientador e coordenador) que podem ser ocupados por outros profissionais, como pedagogos.

²² Apenas esta instituição formadora constitui uma faculdade, as demais são universidades.

educacional							
VI	Viviane	37	F	Coordenador pedagógico	6 anos	Federal -M.G.	6 anos
pedagógico							
VII	Jussara	23	F	Psicólogo escolar	1 ano	Federal - M.G.	1 mês
escolar							
VIII	Mônica	41	F	Psicólogo	17 anos	Federal -M.G.	8 anos
escolar							
IX	Helena	41	F	Psicólogo	19 anos	Federal -M.G.	19 anos
escolar							
X	Laura	33	F	Psicólogo	7 anos	Federal -M.G.	5 anos
escolar							
XI	Ronaldo	29	M	Psicólogo	5 anos	Federal - M.G.	1 ano e seis meses
escolar							
XII	Carla	25	F	Psicólogo	6 meses	Federal -M.G.	1 ano
escolar							

Observamos que a maioria dos profissionais de nosso estudo é constituída por mulheres (83%) com idade entre 25 e 35 anos. Com relação ao tempo de formação em Psicologia, os psicólogos apresentam menos de 10 anos de formação (75%), sendo que, quatro deles têm até 5 anos de formação (33%) e cinco deles têm de 5 a 10 anos de formação em Psicologia (42%). Tais dados indicam uma formação relativamente recente da maioria dos psicólogos escolares. Cinco psicólogos atuam na área escolar há menos de cinco anos (42%), enquanto que outros cinco atuam num período de cinco a dez anos (42%).

A Universidade Federal de Uberlândia –UFU- se destacou como a instituição de formação de 75% dos profissionais que participaram da pesquisa e apenas duas psicólogas estudaram em uma instituição particular de ensino superior.

Quanto ao cargo, 75% ocupam o cargo de psicólogo, sendo que destes, quatro mencionaram o vocábulo “psicólogo escolar”, dando ênfase à terminologia “escolar”. Duas psicólogas estão no cargo de orientador educacional e uma no cargo de coordenadora educacional.

A seguir, na tabela 2, apresentamos um panorama do público atendido pelos psicólogos, o que indica algumas especificidades de sua atuação.

TABELA 2

Nível de ensino em que atuam e público-alvo

	Psicólogo	Nível de ensino em que atua	Público- alvo
I	Marisa	Ensino Fundamental (E.F.) II, Ensino Médio (E.M.) e Pré-vestibular (P.V.)	Alunos, professores, pais, funcionários
II	Iracema	E.M.	Alunos, pais, professores e funcionários
III	João	E.F., E. M. e P.V.	Alunos, pais, professores e funcionários
IV	Camila	Educação Infantil (E.I.) e E.F.	Alunos e pais
V	Vanusa	E. F. II e E. M.	Alunos, pais e professores
VI	Viviane	E.I.- 0 a 3 anos	Alunos, pais, professores e funcionários
VII	Jussara	E. I., E. F. e E. M.	Alunos e pais
VIII	Mônica	E.F.I, E. M. e P.V.	Alunos, pais e professores
IX	Helena	E. I., E. F. e E.M.	Alunos, pais, professores e funcionários
X	Laura	P.V.	Alunos e pais
XI	Ronaldo	E.F. e E. M.	Alunos, pais, professores e funcionários
XII	Carla	E. F. II, E.M. e P.V.	Alunos, pais, professores e funcionários

A Tabela 2 nos mostra que a maioria dos psicólogos (75%) exerce atividades no Ensino Fundamental e Médio e 42% dos profissionais atuam no Pré-vestibular, sendo que 4 psicólogos atuam na Educação Infantil, correspondendo a 33% do total de entrevistados. Com relação ao público atendido, identificamos que todos os psicólogos realizam atividades junto a alunos e pais e a maioria trabalha com professores (75%). A atuação junto aos demais funcionários da escola é realizada por 58% dos profissionais entrevistados.

A tabela 3 traz informações a respeito de algumas condições concretas de trabalho, como carga horária e remuneração mensal, possibilitando-nos vislumbrar uma das facetas do mercado de trabalho no qual o psicólogo se insere.

TABELA 3

Remuneração e horas semanais de trabalho

	Nome	Horas semanais de trabalho	Remuneração (R\$)	Observações
I	Marisa	40	3000	
II	Iracema	40	2000	
III	João	40	Não informada	O psicólogo não tem outro emprego e considera sua carga horária pesada, interferindo na sua qualidade de vida.
IV	Camila	Varia- um dia por semana	Não informada	A psicóloga possui uma atuação clínica, em consultório, na qual investe a maior parte do seu tempo semanal.
V	Vanusa	40	Não informada	A psicóloga atua em apenas um turno, o que favorece as suas condições de

				trabalho.
VI	Viviane	25	900	
VII	Jussara	44	1000	A psicóloga atua em duas escolas da mesma rede e recebe o salário de 1000 reais.
VIII	Mônica	20	820	A psicóloga trabalha em outra área da Psicologia, na qual, segundo ela, recebe uma melhor remuneração.
IX	Helena	30	Não informada	A psicóloga tem consultório e realiza atendimento clínico, além de atuar como psicopedagoga numa instituição de ensino superior.
X	Laura	15	1000	A psicóloga possui outros empregos: como professora de Psicologia e psicoterapeuta.
XI	Ronaldo	25	2100	O psicólogo possui outros empregos ligados à área educacional.
XII	Carla	25	1400	A psicóloga tem expectativas de re-negociar a sua remuneração, mas assegura que caso ela opte por assinar a carteira de trabalho, o salário será reduzido. Além disso, ela realiza atendimento clínico em consultório psicológico.

Embora alguns psicólogos tenham optado por não revelar a sua remuneração, a média daqueles que responderam é de aproximadamente 1500 reais mensais, distribuídas em aproximadamente 30 horas de trabalho semanal. Dentro dessa média, um psicólogo que trabalhasse 40 horas semanais receberia 2000 reais.

Percebemos que há uma grande discrepância entre a remuneração dos psicólogos, pois enquanto Viviane trabalha 25 horas semanais e recebe 900 reais, Carla e Ronaldo trabalham a mesma quantidade de horas e recebem, respectivamente, 1.400 e 2.100, ou seja, aproximadamente o dobro do valor.

Outra discrepância de condições de trabalho é encontrada quando comparamos a remuneração e a carga horária de Jussara e Marisa. Enquanto Jussara trabalha 44 horas semanais e recebe 1000 reais, Marisa trabalha menos (40 horas) e recebe três vezes mais (3000). Ressaltamos que as condições de trabalho de Marisa passaram por mudanças ao longo de sua atuação na escola, uma vez que a psicóloga afirma que quando entrou na escola recebia aproximadamente dois salários mínimos e, gradualmente, foi conquistando o seu espaço e re-negociando a remuneração.

A quantidade de horas de trabalho semanais dos psicólogos de nosso estudo também é bastante variada, tendo em vista que, para citarmos exemplos bem díspares, enquanto a menor carga horária apresentada é de 15 horas semanais, a maior é de 44 horas por semana. Com relação a outros vínculos empregatícios, observamos que seis psicólogos atuam em outras áreas da Psicologia, concomitantemente à atuação em Psicologia Escolar, sendo que quatro deles atuam como psicoterapeutas.

Tais dados indicam que as condições nas quais os psicólogos trabalham são muito específicas, de acordo com a realidade de cada instituição e, não caracterizam um padrão profissional da categoria psicólogo escolar. A remuneração e a quantidade de horas trabalhadas variam muito, sendo que alguns psicólogos atuam em condições desvantajosas

com relação à média, como a psicóloga Jussara, cuja remuneração é inferior e a quantidade de horas trabalhadas é superior à média dos demais colegas. Tal fato sugere que é preciso cuidar do campo de atuação do psicólogo escolar, sobretudo buscando o avanço nas políticas públicas, junto aos órgãos competentes, de forma a garantir melhores condições de atuação para os profissionais atuantes.

VIII A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA PARTICULAR

Você tem que ter uma capacidade conciliadora muito grande porque não adianta você chegar querendo mudar a realidade da escola. Acho que primeiro você tem que se adequar a ela, para depois mudar (...) (Jussara).

A epígrafe acima representa a essência do conteúdo deste capítulo, ou seja, ela nos diz sobre a relação entre o psicólogo e o contexto educacional no qual desenvolve o seu trabalho, e aborda questões relacionadas à entrada e à permanência deste profissional na escola e os aspectos envolvidos no movimento de se conhecer a realidade, propor mudanças e/ou se adaptar a ela.

Assim, pretendemos apresentar alguns elementos que interferem e constituem esta inserção, como a origem do serviço de psicologia nas escolas particulares, as expectativas e as demandas criadas pelos gestores e demais profissionais sobre a atuação do psicólogo escolar. Faremos também uma reflexão acerca da visão dos profissionais participantes deste estudo acerca dos limites e possibilidades de trabalho na rede particular de ensino.

O serviço de Psicologia Escolar: origem, expectativas e demandas

Em muitas situações, a inserção do psicólogo na escola, ou seja, o modo como ele desenvolve o seu trabalho, integrando-se aos demais membros da comunidade escolar, está vinculada ao surgimento do serviço de psicologia na instituição.

Uma vez que a forma como o profissional se insere no cotidiano escolar depende também daquilo que a instituição espera dele, compreende-se a importância de se investigar a

história do serviço de psicologia no contexto específico da escola, construída por meio de experiências anteriores com outros profissionais que contribuíram para a criação de uma imagem ou expectativa sobre o papel do psicólogo escolar.

A origem do serviço de psicologia nas escolas em que atuam os psicólogos que participaram deste estudo nem sempre é conhecida por estes profissionais. Alguns deles não têm informação sobre ela, enquanto outros participaram ativamente da implantação do trabalho, como as psicólogas Viviane, Camila e Mônica, que foram pioneiras na implantação do cargo de psicólogo escolar na instituição em que trabalham. No caso de Viviane, ressalta-se que a constituição deste foi realizada a partir de sua iniciativa, uma vez que este trabalho não existia na escola. Sobre isto, ela aponta que:

(...) a gente foi construindo essas demandas, qual era o objetivo de um psicólogo aqui, e no início, assim que eu me lembro, eu atuava muito com anamnese dos alunos. Hoje já não existe mais assim, não é de real necessidade, só quando precisa (...).

Observamos que a maioria dos psicólogos encontrou na escola expectativas e demandas da comunidade escolar para a realização de atendimento clínico e individualizado por parte dos profissionais, visão relacionada ao início da Psicologia Escolar no país (Silva, 2005). Diferentemente destas experiências, quando Vanusa visitou a escola em busca de emprego, foi logo alertada de que a instituição não queria mais o tipo de atuação clínico-individualizante que fora realizada por outros psicólogos que a antecederam. Desse modo, a psicóloga se deparou com um cargo extinto, devido a experiências anteriores de outros psicólogos que passaram por ali e desenvolveram um trabalho que não correspondia às expectativas da escola, sendo que já na entrevista de emprego junto à direção da escola, foi informada deste histórico acerca da prática do psicólogo escolar na instituição. Conforme narrou Vanusa: *“(...) no dia em que eu vim conversar com a diretora da escola, as experiências que ela tinha tido anteriormente com psicólogos não tinham sido muito positivas*

porque eles vinham para dentro da escola para clinicar”. Esta se configura numa situação já apontada por Rosseti et al. (2004), em que o psicólogo encontra entraves oriundos de experiências anteriores de outros psicólogos que trabalharam na escola e não foram bem-sucedidos.

Marisa também fez referência às práticas individualizantes que caracterizavam a atuação dos psicólogos que anteriormente compunham o quadro de funcionários da escola em que trabalha e acredita que tal dinâmica de atuação dificultou a permanência destes na instituição. Ela conta que, quando iniciou a sua atuação, seguia os moldes das experiências anteriores, realizando atendimentos individualizados, com características de plantão psicológico, pois este era o modelo adotado pelos demais psicólogos da escola. Ao longo do tempo, ela e o restante da equipe perceberam que aquele modelo de trabalho não era apropriado para uma atuação em Psicologia Escolar, uma vez que o que faziam aproximava-se mais de uma atuação em Psicologia Clínica. Gradualmente, foram desenvolvendo novas formas de agir:

(...) a gente foi percebendo que não são as características do trabalho. Estamos tentando ainda, que não é uma inserção fácil de organizar, o psicólogo escolar. É uma instituição que valoriza, mas que está na busca de qual é o papel que, às vezes, acredito que se confunde um pouco com a pessoa (Marisa).

No que concerne ao surgimento do serviço de Psicologia Escolar na rede particular de ensino, ressaltamos a orientação profissional como uma atividade que tem estimulado a abertura de mercado de trabalho para o psicólogo, tendo sido destacada por cinco dos profissionais do presente estudo (Vanusa, Marisa, Helena, Laura e Carla).

Vanusa iniciou o seu serviço como psicóloga escolar acompanhando a atividade de uma equipe terceirizada que realizava a orientação profissional para a escola na qual, inicialmente, atuou como professora. Posteriormente, ela foi contratada como psicóloga e

agregou esta frente de trabalho às suas demais funções. Já a psicóloga Laura foi convidada para trabalhar na escola e realizar exclusivamente a orientação profissional.

Nesta mesma vertente, Marisa descreve que na instituição em que atua a primeira psicóloga contratada fora convidada para fazer orientação profissional e, *“a partir daí, ela foi abrangendo a demanda...”* (Marisa). A psicóloga Carla também iniciou sua atuação com orientação profissional, sendo que a sua primeira experiência na instituição foi como professora de aulas especializadas, quando conheceu o psicólogo anterior que trabalhava na escola e estava em fase de desligamento. Este, por sua vez, recomendou-a que fizesse um projeto para trabalhar com orientação profissional no Ensino Médio. Nesta época, ela ainda era estagiária de Psicologia, mas mesmo assim escreveu o projeto de trabalho, sob a supervisão de uma professora universitária. Carla descreve que alguns meses depois de ter deixado o projeto para a instituição avaliar, a escola convidou-a para desenvolver um trabalho de preparação para o vestibular e, então, ela organizou um evento com palestrantes que culminou com uma mostra de profissões. Sobre esta experiência, ela comenta que *“os alunos gostaram e depois eles me contrataram”*.

Tal fato, somado ao êxito alcançado por outros psicólogos nesta atividade em outras instituições, sugere-nos a importância de um trabalho sistematizado, tal qual se caracteriza a orientação profissional²³ que, em sua dinâmica, oferece uma estrutura de funcionamento cujos objetivos são bem definidos e contemplados num trabalho que apresenta continuidade, sendo passível de avaliação. Deste modo, os resultados da prática são valorizados pela comunidade escolar e o profissional torna-se reconhecido por seu desempenho.

Na escola em que Iracema e Laura atuam, o serviço de psicologia é oriundo de um modelo ou estrutura de funcionamento importado de uma mantenedora que, em seu contrato, determinava a presença de um psicólogo na instituição. Iracema fora contratada porque as

²³ A prática de orientação profissional está descrita no capítulo sobre “Os modos de atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino”.

diretrizes da escola assim o exigiam: um psicólogo, necessariamente, deveria assumir o cargo de orientador educacional. Da mesma forma que Iracema, o primeiro trabalho de Helena na área escolar foi conquistado graças à franquia que obrigava a escola a ter um psicólogo em seu quadro de profissionais. A psicóloga conta que na época em que iniciou sua atuação (há aproximadamente vinte anos) não tinha referenciais práticos para se basear e, desta forma, considera-se pioneira na área de Psicologia Escolar na cidade de Uberlândia. De acordo com Helena, o diretor disse para ela: *“Fiquei sabendo que você é psicóloga, eu não sei o que o psicólogo faz, eu não sei se trabalha com doido, eu não sei o que pode fazer, mas a franquia da escola obriga a ter um psicólogo na escola”*.

Percebemos também que, muitas vezes, a escola não possui o psicólogo em seus quadros, até o momento em que ele se apresenta e oferece um determinado serviço, conforme nos relata Camila:

(...) o serviço surgiu porque eu liguei lá tentando marcar para conversar com a diretora a respeito do grupo de estudo. Eu fui oferecer meu grupo de estudo. E ela perguntou: você não quer além do grupo de estudo? Ficar aqui uma a duas vezes na semana e fazer um trabalho aqui dentro, do seu jeito?

Tal relato nos sugere que algumas escolas não têm o serviço do psicólogo escolar devido ao próprio desconhecimento sobre a atuação deste profissional, problema já apontado numa pesquisa realizada por Benzi (1999). Quando Viviane, por exemplo, adentrou a escola, não havia o serviço de Psicologia Escolar. Ela começou um trabalho como professora, logo após como estagiária em psicologia para somente depois de algum tempo fixar-se como psicóloga escolar. Recentemente, ela assumiu o cargo de coordenadora pedagógica. O seu processo de inserção na escola contou também com o apoio da diretora pedagógica:

Antes de ser estagiária eu já substituí professor aqui. Aí conheci um pouco da proposta pedagógica da escola, e fiquei fascinada com essa proposta, me identifiquei

muito. Então eu falei: “nossa, hoje eu estou aqui como pedagoga, como professora, mas um dia eu quero estar como psicóloga”. Até porque a coordenadora, a diretora pedagógica, ela tem um olhar muito para o emocional. Embora ela não tenha a Psicologia, ela tem a Pedagogia, a Psicopedagogia. Mas ela tem um olhar, ela estuda bastante, e eu acho que isso me favoreceu muito, sabe, para ter esse cargo, para existir, então nós duas juntas fomos construindo, fomos criando condição (...).

A psicóloga Mônica, por sua vez, descreve que o serviço de Psicologia Escolar surgiu quando fora convidada para fazer uma dinâmica para alunos que estavam prestando o vestibular e, a partir desta primeira experiência, foi gradualmente ampliando o seu círculo de ação.

Já, Ronaldo, apresenta uma trajetória profissional peculiar, tendo em vista que trabalhava anteriormente no campo educacional. Assim, a sua inserção na escola diferenciou-se bastante dos demais, pois possuía um bom vínculo com os gestores da escola e fora convidado para trabalhar na instituição. Ele afirma ter garantido o seu espaço a partir de toda a sua história, e não em função especificamente da Psicologia. Neste sentido, afirma: *“Eu entrei aqui como psicólogo, mas eu poderia ter entrado aqui como educador, como coordenador administrativo. Eu entrei como psicólogo porque eu sou psicólogo, mas eu poderia ter entrado em outros espaços também”*.

Percebemos que o processo de inserção de cada psicólogo nas escolas particulares é bem distinto. No caso de Jussara, quando ela ingressou na instituição, o cargo de psicólogo escolar já existia e fora ocupado por outra profissional, tanto que ela afirma seguir a mesma linha de trabalho da psicóloga que a precedeu. De acordo com ela, o seu processo de inserção na escola foi acompanhado de expectativas de atendimento clínico e algumas demandas lhe foram impostas, como mostramos a seguir:

A gente, psicóloga da escola, acaba fazendo algumas coisas que não são muito da sua alçada. Então, se falta um professor, às vezes você tem que entrar na sala de aula e tem que fazer um trabalho improvisado que você não tinha pensado em nada. Então, agora eu deixo algumas atividades de carta na manga... aprendi também! Eu deixo algumas atividades assim para o ensino fundamental (...), para o ensino médio, é uma carta na manga quando precisar, mas as primeiras vezes que eu tive que entrar em sala de aula, achei muito difícil, tive muita dificuldade, porque a gente não está preparado (...).

A psicóloga Carla também comenta sobre a sua condição, no que diz respeito ao atendimento de algumas demandas que não correspondem às suas funções como psicóloga escolar, mas que ela sente-se obrigada a cumpri-las:

Eu sou pau para toda obra. A coordenação, por exemplo, ela tem seu trabalho, ela não é pau para toda obra, ela tem aquele trabalho para fazer. Psicólogo não: é época de matrícula agora, e o setor de matrícula está sobrecarregado, o diretor está atendendo, a secretária está atendendo, às vezes chega cinco, seis, sete pais para serem atendidos, então eles pedem que o psicólogo atenda esses pais, e em minha sala fica o recado: caso precisem do psicólogo, me procurem no setor de matrícula. Ali eu negocio, ligo para os pais para fazer a re-matrícula, eu negocio, executo esses serviços. Às vezes isso é chato porque parece que a psicóloga não está ali no seu lugar. Mas em uma escola particular, se você não ajudar fica aquela questão de que o psicólogo não pode ajudar a gente. Então neste caso você acaba ajudando, fazer o quê? É difícil né, às vezes vem uma demanda que você acaba atendendo.

Observamos nas falas de Carla e Jussara uma situação muito comum que ocorre quando o profissional inicia sua carreira profissional: ele se depara com algumas atividades estabelecidas pelos gestores da escola que, muitas vezes, configuram-se em desvios de sua

função como psicólogo escolar. Geralmente, tais atividades são aceitas devido ao risco de se perder o emprego e, na expectativa de que, posteriormente, o profissional conquistará o seu espaço e modificará suas ações. Neste sentido, a psicóloga Jussara conta que, diante da imposição vinda da coordenação, realizou a atividade de entrar em sala de aula para cobrir a lacuna deixada por um professor que se ausentou do trabalho. Ao sentir dificuldades nesta inserção em sala, relegou para segundo plano o fato de ter sido designada a uma tarefa que não lhe pertencia e, a priori, justificou o problema, atribuindo sua causa a uma falha em sua formação:

(...) na psicologia a gente tem nossa formação e não é voltada para te preparar para lidar com grupos grandes. Nós temos uma boa formação para grupo pequeno e entre indivíduo/individual, e não para lidar com grupos grandes de alunos que nem sempre estão motivados ou interessados a fazerem uma atividade que está sendo proposta (...). Falta um professor, aí chega a psicóloga da escola, e eles falam ‘ai, vai ficar aqui me enrolando para passar o tempo, né?’. E então eu vi que foi muito difícil, das duas vezes que eu tive que ir a sala de aula, eu tive muita dificuldade em propor um trabalho e fazê-los se interessar pelo trabalho (Jussara).

A demanda que surge como emergencial fica clara no relato de Jussara, que cita a determinação da coordenação: “*Olha, o professor faltou, talvez você vai ter que entrar em sala*”. Quando a questioneei sobre o fato de que ela poderia ter negado este encargo, ela respondeu que assim procedeu por tratar-se de “*coisa de principiante*”, afinal ela havia sido admitida na escola há apenas um mês. Sob este enfoque, Carla admite a sua insatisfação na realização de determinadas funções na escola e, embora tente modificar as suas condições, reconhece as dificuldades em se fazer um trabalho preventivo, compreendendo também as limitações financeiras que interferem na sua atuação:

Infelizmente, psicólogo trabalha como apaga fogo, e eu não queria, eu queria que fosse uma escola preventiva, que a gente fizesse esses projetos, que a gente prevenisse e não é assim. Eu tento ser assim, mas é difícil até mesmo porque a escola, às vezes, não quer arcar com as despesas, ela não quer tanto gastos (...).

De acordo com Tanamachi e Meira (2003, p. 54 e 55), “quando um profissional não compreende adequadamente sua própria realidade de trabalho predominam atividades mais esporádicas e assistemáticas, que se limitam a demandas consideradas emergenciais”. Assim sendo, o psicólogo escolar deve estar muito atento a esta dinâmica institucional para evitar assumir funções que não lhe pertencem, descaracterizando o serviço e até prejudicando o vínculo com a comunidade escolar, impedindo-o de realizar um trabalho mais efetivo. Pelo relato de alguns profissionais, entendemos que é comum que o psicólogo seja instado a realizar atividades que fogem de suas reais atribuições. A psicóloga Mônica, por exemplo, relatou uma experiência, ocorrida no início de sua atuação na escola em que trabalha, na qual lhe foi solicitado pela coordenadora que substituísse um professor em sala de aula. Mas, diferentemente da experiência de outros psicólogos que se submeteram a esse tipo de solicitação da coordenação ou direção, Mônica não aceitou a injunção, respondendo que não poderia deixar de cumprir aquilo que é da sua alçada para cobrir uma lacuna de outro profissional. Ressaltamos que Mônica já trazia experiências como psicóloga em outras escolas, o que pode ter contribuído para a sua firme argumentação ante a imposição de um trabalho que, de antemão, não lhe cabia.

No caso de Jussara, ainda que tenha aceitado a realização de um trabalho para o qual não estava preparada e também para cobrir a ausência de outro profissional, a psicóloga aponta que, não obstante tenha que se submeter a algumas imposições institucionais, ela acredita no papel do psicólogo escolar como agente de mudanças, ressaltando o movimento

gradual de adaptação à dinâmica instituída e ao mesmo tempo de estabelecimento de novos modos de ser e estar na escola:

(...) o que eu quero fazer na verdade e que eu já comecei em alguns casos é levar o questionamento para eles, entendeu? Tudo que a gente pode fazer com esse aluno, para ele crescer, para ele ser melhor. E o que a gente pode fazer também com esse professor para ele lidar melhor com esse aluno (...) com a própria coordenação para lidar melhor com esse aluno: entender, aceitar melhor, ter uma dinâmica diferente. Então isso já acontece em alguns casos, a gente tem esse papel de arejar, propor mudanças, de propor movimento. Só que você trabalha dos dois lados, porque um pouquinho você tem que se adequar às rotinas, um pouco você tem que se adequar às práticas que já são estabelecidas, você não pode falar uma língua tão diferente da coordenação. É o trabalho da formiguinha, pouco a pouco se propõe mudanças. Eu acho que nesse sentido trabalhar com psicologia é mais importante.

Jussara assinala que para se obter as mudanças desejadas “você tem que ter uma capacidade conciliadora muito grande porque, não adianta você chegar querendo mudar a realidade da escola. Acho que primeiro você tem que se adequar a ela, para depois mudar (...)”. Neste sentido, alguns relatos dos profissionais indicam uma conquista gradual do seu espaço, o que conseqüentemente traz o reconhecimento do valor do seu trabalho na instituição:

Quando eu entrei no colégio a condição era bem ruim, era um salário bem ruim, era um nível de prefeitura, porque tem certa desconfiança, assim, vamos ver o que essa pessoa vai fazer (...). Então eu estou aqui há quatro anos, desde então melhorou bastante (Marisa).

(...) no começo o meu espaço era mínimo. Eles achavam que psicólogo era assim, era só pra atender o aluno individual e olhe só, e olhe lá (...). Hoje eu me sinto à vontade

para fazer o que eu precisar, mas foi um espaço conquistado ali na raça, não foi de bandeja que me deram isso não, eu tive que mostrar serviço para chegar nisso (...)
(Mônica).

Diante dos relatos dos profissionais entrevistados, percebemos que a inserção do psicólogo escolar e a conquista pela autonomia no trabalho são atravessadas por elementos que envolvem tanto questões históricas sobre o papel e a imagem do psicólogo na sociedade, o fato de a profissão de psicólogo escolar ser relativamente recente, em comparação com outras profissões ligadas à Psicologia e à Educação, bem como as condições específicas do contexto particular de ensino, ou seja, os limites e as possibilidades que instituição privada apresenta para que o profissional desenvolva a sua prática.

Observamos que a autonomia do profissional para a realização dos seus projetos varia conforme estas condições histórico-culturais e também de acordo com a trajetória pessoal e profissional de cada psicólogo. Enquanto uns alegam ter condições e liberdade para criar e desenvolver atividades, outros se consideram tolhidos por uma estrutura fechada, resistente a mudanças e sentem-se impossibilitados de exercer uma atuação condizente com as funções do psicólogo escolar.

Helena, por exemplo, assegura que possui autonomia em seu trabalho, sendo ela quem determina as suas ações e delinea os seus projetos de acordo com aquilo que avalia ser necessário desenvolver na escola. Esta autonomia é oriunda de uma confiança dos gestores em seu trabalho, mas que também está permeada de concepções distorcidas sobre o real alcance de sua atuação. Assim, ela aponta para algumas implicações acerca do lugar que a comunidade escolar atribui a ela:

Eu vejo confiança e, às vezes, eu vejo que eles atribuem muito ao psicólogo, todo problema a psicóloga vai resolver, é essa a idéia que eles têm. Eu não tenho essa

onipotência e nem impotência. Então, às vezes, eu tenho que dizer: “já viram que médico morre, não morre? Então, o psicólogo tem problema também, não resolve tudo. O psicólogo orienta, previne, o trabalho é preventivo”.

Ela trabalha numa escola que possui uma equipe de profissionais que colabora nos processos de ensino-aprendizagem, mas assegura que “*quando tem que pensar muito, tudo mandam para o psicólogo*”. Mesmo não apresentando dificuldades em ter o seu trabalho reconhecido, a psicóloga encontra alguns empecilhos mais relacionados à integração com outros profissionais especializados da área pedagógica, em que percebe certa dificuldade da parte de alguns destes em compreender os limites das funções de cada um, gerando um clima de competitividade. A psicóloga Viviane igualmente aponta como um dos limites da escola particular para o trabalho do psicólogo a confusão de papéis profissionais, quando a escola conta com uma equipe de especialistas como o pedagogo, o psicopedagogo e o psicólogo, o que pode desvalorizar o trabalho do profissional.

Importa ressaltar que o desenvolvimento da função educativa parte do trabalho em equipe na escola, que deve contar com a especificidade e complementariedade da formação de cada profissional (Martínez, 2003). Entretanto, Helena assinala que o pedagogo representa um dos profissionais que compõe a equipe especializada da escola, no qual percebe um sentimento de rivalidade relacionada à sua figura profissional. Ela salienta que esta é umas das maiores dificuldades enfrentadas em seu trabalho: “*Não vejo obstáculos não, eu vejo ciúmes (...) seria mais a questão de querer estar no seu lugar*”.

Sob este enfoque, Viviane destaca como um dos desafios do psicólogo a confusão de papéis com relação aos de outros profissionais e que pode dificultar a abertura de novos espaços para a sua atuação e mesmo dissolver os limites que caracterizam as funções de cada profissional na escola:

(...) o pedagogo acha que pode ser um pouco psicólogo, o diretor acha que pode ser um pouco psicólogo, ou vice-versa, o psicólogo acha que pode ser pedagogo (...), e aí não abre tanto o espaço. Mas realmente, quando você vai ver lá, você entra, você não é mais psicóloga não.

Consideramos ser a escola um contexto vasto no qual os profissionais de inúmeras especialidades podem desenvolver suas práticas, cada qual colaborando a partir de sua formação, desde que articulados num objetivo comum, qual seja o de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, Antunes (2007) destaca de que forma o psicólogo deve se engajar junto aos demais profissionais:

O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos socioinstitucionais da escola (...) (Antunes, 2007, p. 13).

Antunes (2007) afirma que as representações e expectativas que os demais profissionais têm sobre o psicólogo escolar só serão superadas a partir da prática do próprio psicólogo. Dentro dessas expectativas estão presentes, quase sempre, concepções de que o psicólogo escolar trabalha exclusivamente num modelo clínico-terapêutico. Neste sentido, Laura aponta como uma das restrições de seu trabalho o fato de ter sido “*colocada no lugar de só fazer atendimento*”, o que lhe gera uma grande insatisfação, tendo em vista que ela não consegue realizar aquilo que considera mais importante, que estaria relacionado a um trabalho preventivo e mais direcionado às questões da aprendizagem. Assim, diante das demandas que lhe são impostas, a sua atuação fica limitada à realização de atendimentos emergenciais:

(...) qual a expectativa deles em relação ao psicólogo? Primeiro, falar que tem, para pegar essas “buchas”: o menino que desmaia, o menino ansioso... Então eles têm aquela visão clínica do processo, não é aquela visão escolar, da aprendizagem mesmo, trabalhar questões com o aluno... Então isso é uma coisa que é imposta. Então a primeira coisa que me falaram: “olha, você está indo, você vai fazer atendimento, ou seja, pronto e acabou, é atendimento”.

A psicóloga conta que muitos professores “*subjugam o psicólogo*”, alegando que este não sabe o que ocorre em sala de aula. Consequentemente, a profissional sente que não possui um espaço de abertura para a troca de idéias sendo que, muitas vezes, não percebe o interesse da equipe escolar para que ela participe de determinadas reuniões, como as reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Assim, a imagem da psicóloga na instituição se confunde com a de alguém que faz tudo e ao mesmo tempo nada faz, além de se restringir a uma visão clínica da atuação:

Já se delimita o lugar do psicólogo sabendo que nas interfaces o outro faz aquilo que o psicólogo faz. Eu já tenho um lugar certo: eu faço aquilo que ninguém faz, que na cabeça é aquela visão clínica, por mais que eu tento mostrar, que eu faça palestras sócio-educativas para os alunos e eu mostro ali o que faz o psicólogo escolar. E quando eu tenho qualquer idéia eu sou podada, sou rechaçada, criticada: “que povo que inventa moda, isso não tem prática nenhuma, é muito psicologismo na cabeça, muita teoria e pouca prática” (...) eles não sabem o que eu faço e nem querem saber (...) (Laura).

Iracema, por sua vez, também ressalta a dificuldade em lidar com os professores²⁴, e a ilustra na frase típica que costuma escutar da parte deles: “*isso é coisa de psicólogo*”, o maior obstáculo encontrado para a realização do seu trabalho. Como ela, Laura revela que, muitas

²⁴ A relação entre psicólogo escolar e professores é aprofundada no capítulo “Os modos de atuação do psicólogo escolar da rede particular de ensino”, no item “Intervenções junto aos professores”.

vezes, a postura de alguns professores dificulta a conquista do seu espaço na escola como, por exemplo, nas ocasiões em que, ao adentrar em sala para informar aos alunos a respeito de algum trabalho que será desenvolvido, estando o professor presente, este diz aos alunos: “*a psicótica está entrando*”, caracterizando uma fala depreciativa sobre a sua identidade profissional. O psicólogo João também compartilha da idéia de que o professor não compreende o trabalho do psicólogo e, de modo geral, acredita que

a profissão do psicólogo escolar é ainda muito mal compreendida (...) no sentido de que nós estamos aqui apenas para ficar batendo papo com o aluno. Então qualquer coisa é: vai lá conversar com o psicólogo. O aluno tem uma dor de barriga, ele tem que vir conversar com o psicólogo.

Neste sentido, Mônica também assegura que uma das maiores dificuldades encontradas em seu trabalho é “*a confusão da psicologia com a auto-ajuda*”. De acordo com ela, muitos pensam que psicologia é auto-ajuda e, devido a essas crenças equivocadas, inibem o desenvolvimento de algumas de suas ações. Sob este enfoque, a psicóloga Vanusa aponta que o primeiro obstáculo encontrado em seu trabalho é a “*questão de achar que você é supérfluo*” e, paradoxalmente, de “*as pessoas acharem que você tem solução para tudo*”.

Tais relatos indicam sérios problemas relacionados à imagem do psicólogo escolar na instituição, advertindo para a necessidade de este se responsabilizar e se empenhar na consolidação de práticas que o identifiquem como um profissional capaz de colaborar efetivamente no processo educacional. Ademais, as concepções e representações da comunidade escolar com relação à figura do psicólogo provocam determinadas expectativas sobre o seu trabalho que podem interferir na sua dinâmica, tendo em vista que o psicólogo escolar lida constantemente com as relações interpessoais que constituem o processo ensino-

aprendizagem, o que aponta para o cuidado que é preciso ter no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos junto aos demais membros da comunidade escolar²⁵.

De acordo com a psicóloga Marisa, “*ainda é muito comum achar que o psicólogo está ali para resolver alguma coisa muito catastrófica, um problemão, alguém está louco e que a gente é aquele sujeito tolerante e que tudo sabe e que tudo vê (...)*”. Além disso, ela afirma que usualmente criam-se expectativas de que a atuação do psicólogo escolar centra-se “*num modelo mental de problema, da doença, do diagnóstico, da avaliação*”. Em sua experiência na escola, a psicóloga conta que houve uma grande dificuldade em mudar a demanda da instituição, que aguardava uma atuação clínica.

Castanho (1990) afirma que o psicólogo é percebido como um solucionador de problemas e muitas são as expectativas depositadas sobre a sua atuação. Neste sentido, Camila e Vanusa destacam que:

(...) os diretores são muito preocupados em perder o aluno e eles acham que o psicólogo entra num lugar meio mágico e como se fosse a verdade, a busca da verdade (Camila).

(...) quando a gente tem o título de psicólogo as pessoas acham que você... às vezes a pessoa passa por qualquer problema e pensa, ah, eu vou conversar com essa pessoa que ela vai me ajudar a resolver (Vanusa).

Já o psicólogo João menciona o problema da imagem do psicólogo escolar, fazendo referência a uma visão equivocada que alguns professores atribuem a este profissional:

(...) os professores têm uma rotina, nós temos outra, então ele acaba comparando a nossa rotina (...) eu acredito que nós somos mal compreendidos até no sentido de apagar fogo, então nós estamos fazendo um trabalho de bombeiro e, quando explode, nós temos que ir lá.

²⁵ Esta temática está desenvolvida de maneira mais aprofundada no capítulo “O psicólogo escolar e os processos mediacionais”.

Na situação específica de João, tal percepção pode encontrar respaldo na própria instabilidade do papel/imagem do psicólogo escolar na instituição onde ele trabalha, resultante das ações de outros psicólogos que o antecederam. Há alguns anos nessa mesma escola havia vários psicólogos em seus quadros que realizavam, predominantemente, atendimentos individuais com foco no aluno. Com a mudança no modelo de atuação, que hoje se volta para um trabalho grupal e de caráter mais preventivo, a instituição como um todo vem se transformando na medida em que foram abandonadas algumas práticas individualizantes e construídas outras novas, nas quais psicólogos e instituição se reconfiguram. Sob este enfoque, é possível compreender a fala de João:

(...) estamos tentando educar a instituição de que nós também fazemos um trabalho preventivo. Nós, muitas vezes, somos vistos dentro da escola como psicólogos clínicos, nós temos que tratar as pessoas. E eu vejo esse pré-conceito com relação à profissão do psicólogo clínico, são as principais barreiras para a gente estar vencendo aqui.

A falta de informação por parte da escola sobre o papel do psicólogo escolar também consiste num empecilho para o desenvolvimento do trabalho deste profissional, conforme nos aponta Mônica, em sua primeira experiência como psicóloga escolar:

(...) a gente sai da faculdade achando que todo mundo sabe o que o psicólogo faz e não é nada disso, porque tem muita gente que não tem a menor noção, tem uma noção muito equivocada do que a gente faz realmente, né? (...) A primeira escola em que eu fui trabalhar eu lembro que a coordenadora falou pra mim assim, no dia que faltou professor, e isso é muito comum na escola: faltou professor, ah, entra lá na sala tal... Eu falei assim: mas eu não tenho nada pra falar, pra falar com eles..., [ela respondeu] não... aplica um teste lá neles... Então eu fiquei imaginando: aplicar um teste? Teste não é joguinho de salão, que você aplica só pra divertir, matar o tempo não... Então

eu tive que explicar pra ela que não é assim, teste é uma coisa que tem que ser aplicada quando realmente é necessário. Não é por aplicar (...).

De acordo com a pesquisa de Rosseti et al. (2004), na rede particular de ensino, a maioria dos profissionais considera desnecessária a presença do psicólogo na escola e, acreditamos que tal fato está relacionado ao desconhecimento acerca do verdadeiro alcance da atuação deste profissional e/ou por uma prática que, por ainda estar sendo construída, não corresponde às reais necessidades da escola. Como é possível perceber nas falas de alguns dos participantes deste estudo, os maiores empecilhos dos psicólogos estão relacionados às expectativas e à imagem que a comunidade escolar tem acerca do psicólogo escolar, ora atribuindo poderes acima de suas competências, ora desvalorizando suas funções como a *“questão de achar que você é supérfluo”*, ou simplesmente ignorando-as. Diante disto, percebemos que, ainda que os avanços mais recentes na área de Psicologia Escolar direcionem-se para uma mudança nos modelos de atuação, na adoção de posturas menos individualizantes que caracterizam uma abordagem clínica tradicional e buscando-se criar novas posturas e práticas, como as que se direcionam para trabalhos de natureza coletiva, que envolvam os professores como parceiros, e que contextualizem os problemas educacionais, as marcas históricas permanecem e incidem sobre a imagem do psicólogo escolar.

Ademais, alguns psicólogos ainda trabalham numa perspectiva tradicional, revelando um desconhecimento sobre o movimento histórico de abandono de práticas individualizantes que a Psicologia Escolar tem realizado. Estes profissionais acabam corroborando para que a imagem do psicólogo tradicional prevaleça, ainda que aparentemente demonstrem estar engajados na defesa desta categoria profissional, como no caso de Iracema, em que percebemos que a sua atenção ainda se volta para a conquista de uma psicologia cuja imagem é mais representativa da área clínica do que propriamente da escolar:

(...) eu percebo que as pessoas estão deixando de ter um preconceito cada dia mais com relação ao psicólogo. Até então eu falava em terapia aqui para os meninos. Terapia? Você está doida? Coisa de doido, eu não preciso de terapia não! E hoje eles vem pedir: Iracema, você tem um psicólogo para me indicar? (Iracema).

(...) demanda sempre tem, se você abre um pouquinho mais a sala vira consultório e você fica vinte e quatro horas por dia só ouvindo (Iracema).

Neste sentido, acreditamos que uma boa formação inicial pode ser essencial para que o psicólogo saiba direcionar o seu trabalho, a despeito da noção equivocada que a escola possa fazer sobre o seu trabalho e das conseqüentes demandas que lhe são atribuídas. O psicólogo pode encontrar mais dificuldades quando ele mesmo não tem uma noção muito clara sobre o seu papel, contribuindo assim para a confusão de funções.

Assim, a maneira como o profissional lida com as demandas geradas pelas noções distorcidas sobre a sua atuação pode definir os rumos do seu trabalho. Percebe-se, nos relatos, que para enfrentar os impasses gerados por tal conflito, exige-se do profissional algumas características pessoais como perseverança, possibilidade de trabalhar em grupo e visão prospectiva de mudança, como podemos ver na seguinte fala:

(...) foi muito difícil, eu já tinha um tempinho de formada, mas eu pensei: vou entrar (...) eu preciso começar (...). A questão clínica foi uma briga, há quatro anos eu não faço clínica. Não é esse o meu trabalho. Meu trabalho na escola é com grupo (Marisa).

Carla afirma que, diante da demanda por atendimento clínico e individual, sobretudo no início do seu trabalho, orientava a comunidade escolar, explicando o que o psicólogo escolar poderia fazer na escola e se colocando à disposição para contribuir naquilo que eles precisassem. Neste sentido, as psicólogas Marisa, Vanusa, Mônica e Helena também apontam para a necessidade de se buscar estratégias para que a instituição conheça e reconheça o

trabalho do psicólogo, aproveitando as oportunidades que surgem para explicar de que modo o seu trabalho é constituído e quais são os seus objetivos, facilitando a sua prática cotidiana:

(...) As pessoas não sabem o que você faz. Então quanto mais você convidá-las para ver o que você faz, mais respeito você tem (...) (Marisa).

(...) infelizmente a nossa profissão ainda é vista como supérflua em qualquer lugar (...), então você tem que se mostrar, você tem que se mostrar necessário naquele ambiente (Vanusa).

Na pedagogia empresarial eu aprendi muito sobre o marketing pessoal (...). Você tem que tirar foto das coisas que você faz, tem que divulgar o seu trabalho (...) (Helena).

(...) Eu passo em todas as salas no começo do ano, explico para que eu sirvo, porque o aluno acha que o psicólogo é para doido. Então eles têm medo de vir falar com a gente no início, ficam cheios de dedos, sabe? Então eu passo nas salas, explico: olha, o psicólogo na escola está aí para ajudar vocês a passar pela escola da melhor forma possível, então a gente ajuda vocês não só nas dificuldades de estudo, mas também nas dificuldades afetivas, com família, tudo o que você quiser conversar mas não sabe exatamente com quem, e tem vergonha às vezes de falar com o coordenador... (Mônica).

A psicóloga Mônica conta que nos primórdios de seu trabalho na escola, sendo submetida aos ditames da direção pedagógica, foi restringida em muitos aspectos de sua atuação e, sem autonomia, pouco realizava. Segundo ela “(...) não me deixavam fazer muita coisa porque não conheciam mesmo a necessidade do trabalho”. Mas com a mudança de direção, houve maiores oportunidades, ainda que ela tenha encontrado alguns empecilhos que, aos poucos, foram superados:

(...) eles queriam que eu trabalhasse lá junto com a secretaria. Aquela coisa de não saber como é que é o trabalho. Eu falei: gente, não pode, eu tenho que ter uma

salinha separada, que eu vou atender o aluno. O aluno vai falar da vida dele, o pai, a mãe vai falar, não pode ser num lugar onde passa gente toda hora.

Percebemos nas falas de Mônica, que a profissional criou condições para se fazer respeitada na instituição, apresentando uma conquista gradual de seu espaço. Inicialmente o seu trabalho se direcionava para o atendimento individual dos alunos e, aos poucos, a sua prática tem se voltado para o trabalho com grupos, ainda que num modelo clínico de atuação, tendo em vista que a sua formação foi predominantemente nesta área. Porém, a profissional afirmou ter interesse em conhecer mais aprofundadamente a Psicologia Escolar, de forma a aperfeiçoar a sua prática.

Por meio do relato da trajetória de Mônica na instituição, como também pelo de outros profissionais de nosso estudo, observamos que, embora a Psicologia tenha conquistado espaço na escola, a inserção dos psicólogos escolares foi predominantemente gerada a partir da Psicologia Clínica, não havendo uma proposta específica de atuação em Psicologia Escolar. Desse modo, compreendemos ser esta uma das razões pelas quais o psicólogo escolar tem encontrado tantas expectativas para atendimento clínico e individual e como a mudança no modelo de atuação representa um desafio a ser enfrentado, de forma que reflita na construção de uma imagem social da profissão fundamentada em práticas que sejam apropriadas ao contexto da área escolar.

Limites e possibilidades de trabalho na escola particular

Ao serem questionados sobre os limites e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino, os psicólogos manifestaram opiniões diferenciadas e até mesmo opostas entre si no que diz respeito às especificidades da escola particular. Assim, um grupo de profissionais apresenta concepções mais otimistas, ressaltando as inúmeras possibilidades de realização de projetos, enquanto outros realçam os desafios com que se deparam na prática. A psicóloga Marisa encontra-se no primeiro grupo e afirma ter liberdade para desenvolver o seu trabalho na escola particular, concretizando os projetos que elabora:

(...) tem uma coisa que eu acho que a instituição particular tem que é muito rica: que é a agilidade dela, a dinâmica. É uma instituição mais dinâmica, o tempo inteiro eu estou bolando projeto e apresento e o negócio é aceito e é o que eu estou fazendo, o tempo inteiro eu estou idealizando (...).

Marisa não faz menção a nenhuma dificuldade em sua atuação que se relacione à condição específica de uma escola privada. Pelo contrário, a psicóloga afirma:

(...) encaro qualquer relação empregatícia nesse sentido, que você trabalha para empresas particulares, elas têm uma cobrança que é diferente. Elas querem ver resultado. Mas eu não tenho essa cobrança todo dia (...), mas eu sei que as pessoas estão me avaliando, que elas estão vendo se sou eu mesma... então é uma questão de grupos (...).

Desse modo, a profissional não faz referência à lógica social excludente que perpassa as questões educacionais²⁶, embora reconheça uma identidade entre escola e empresa. Marisa lida bem com os gestores e consegue apoio para desenvolver os seus projetos. Ela demonstra ser uma profissional cuja formação inicial e continuada lhe proporcionou segurança e

²⁶ A discussão sobre a lógica mercadológica na educação está no capítulo deste trabalho intitulado “Educação e Sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular”.

capacidade de negociar o seu lugar na instituição, tanto que o seu percurso na escola evidencia uma conquista gradual de espaço, ao qual ela se refere: *“foi uma conquista muito pessoal, uma construção minha”*. Assim como Marisa, a psicóloga Iracema, na condição de orientadora educacional, também destaca as possibilidades de atuação na instituição privada, e considera como vantagem da escola particular a abertura e a estrutura que ela propicia para desenvolver projetos e a liberação do profissional para se atualizar, aperfeiçoando a sua formação.

João, por sua vez, reconhece as relações mercadológicas que constituem o ensino privado e demonstra uma preocupação em contribuir com a formação do aluno como sujeito ativo, capaz de fazer escolhas, de buscar os próprios objetivos. Em sua fala transparece certa noção do vínculo empresarial existente entre o aluno e a escola, que ele procura superar em seu trabalho:

A todo momento nós estamos lembrando que ele é cidadão, que aqui a gente não quer uma relação comercial, a gente quer melhorar o espaço, a gente quer que ele participe, nós colocamos a própria relação familiar. Então tem meninos aqui que não respeitam os próprios pais, não percebem a condição dele de dependente, que ele tem, ele deve um respeito com relação ao pai dele. Isso não quer dizer nunca que ele deva sempre concordar com o que o pai está dizendo, está colocando em cima dele, mas que sempre há um espaço de diálogo. Eu penso muito nesse trabalho e nós percebemos que isso traz um certo diferencial. Nós percebemos que no dia-a-dia, pelo menos na escola, que os alunos estão cada vez mais interessados em buscar espaços de discussão em casa, fora de casa, então nosso trabalho acaba reverberando em cima disso aí.

Sobre os limites institucionais, destaca:

Acho que o limite da escola particular, eu acredito, é não deixar que isso seja só comercial. É falar que tem psicólogo e ficar nisso. Nós sermos figuras para atração de público e não ser realmente parte do projeto pedagógico. A escola tem esse projeto, mas eu vejo, às vezes, que ainda a gente tropeça como uma figura muito comercial na escola. Então, eu acho que um dos limites ainda é esse: lutar realmente e fazer com que seja uma prática, que seja, estar aqui, não sei como exatamente expressar isso. Dentro do que tem a relação da privada é o dinheiro, é a relação financeira porque você está pagando. A pública tem o imposto que você paga. Aqui é uma relação, você paga um imposto, mas paga para a escola também, então eu vejo que isso é uma coisa que nós temos, que todas as escolas não podem pensar só em estar fazendo bonito porque a sociedade valoriza. Acho que tem que fazer bonito porque é importante.

Na fala acima, percebemos que, embora João seja consciente do elemento comercial que sustenta a escola particular, não considera que tal fato possa impedi-lo de realizar um trabalho importante na escola, que realmente colabore para a formação humana dos discentes. Também sob este enfoque, o psicólogo Ronaldo assegura:

Aqui de fato a gente se preocupa com o aluno. Tem as questões financeiras? Claro, a escola só sobrevive se o aluno pagar a mensalidade, não tem outra saída... Mas mais do que isso é a preocupação com o ser humano, com as possibilidades que ele tem e os alunos estão cada vez mais carentes a partir das dificuldades familiares, então se a gente puder dar esse suporte, é muito importante. Hoje a escola tem essa demanda, não tem jeito. Nós não estamos aqui somente para ensinar conteúdo. A escola que pensa em só ensinar conteúdo está fadada ao fracasso porque nós precisamos dar o amparo muito maior, é a formação humana (...).

Questionado sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola particular, Ronaldo aponta para alguns problemas de relacionamento com determinados professores que, segundo ele, apresentam preconceito em relação à Psicologia. Ademais, o psicólogo também se depara com algumas restrições no desenvolvimento de projetos que precisam de um custeio maior por parte da escola, idéia compartilhada pela psicóloga Carla, que também percebe na falta de recursos financeiros um fator de limitação em alguns aspectos do seu trabalho como, por exemplo, para a contratação de estagiários que a ajudariam na execução de projetos interdisciplinares interessantes para a escola.

Não obstante, o psicólogo Ronaldo afirma ter conseguido desenvolver seus projetos e percebe muitas possibilidades em sua atuação na escola particular:

Aqui na rede privada de ensino a gente tem a possibilidade de ver essa individualização. Eu trabalho aluno por aluno. Você percebe até pelo material que eu tenho, a gente tem a possibilidade de ver caso a caso, que não acontece na rede pública de ensino.

Desse modo, o psicólogo admite que a assistência individualizada ao aluno consiste na primeira diferença entre a rede pública e a rede privada de ensino. Ele também assinala que o público é diferenciado, mas não explica em que sentido esta diferença se direciona. Para Benzi (1995 apud Benzi, 1996), um dos diferenciais da escola particular é a disposição dos recursos financeiros. Sobre isso, os psicólogos Ronaldo, Mônica e Carla apontam a questão financeira como central para se compreender os limites e as possibilidades que a instituição imprime à prática do psicólogo. Para Mônica,

(...) o limite da possibilidade é o limite financeiro da escola. O que a escola permite que se faça. Se eles acharem que o que você vai fazer vai dar mais custo do que benefício, eles não bancam. Então, o psicólogo tem que fazer essa arte aí, de elaborar projetos que sejam interessantes para a escola, mas que não sejam custosos demais

pra escola, né? Esse é o limite na particular, eu acho. E ao mesmo tempo é a possibilidade também, porque dependendo da infra-estrutura da escola, você pode fazer uma porção de coisas.

Helena também ressalta a questão financeira como importante fator a ser analisado no que diz respeito às especificidades do trabalho do psicólogo escolar na rede particular de ensino:

Aqui a gente tem recursos, até o nível dos professores, a formação é diferente. A gente não pode rotular ou generalizar, mas eu vejo a diferença do salário, investimento no profissional. Quando eu comecei a trabalhar o professor de colégio particular ganhava muito mais do que hoje, mas até hoje ganha mais. Menos alunos por sala, é diferente. Mesmo em cursinho, as salas têm multimídia, tem microfone, tem todo um amparo, enquanto em escola estadual, a disposição física, quadros...bem mais precário. Não justifica, mas... Muita gente não aproveita essa diferença da escola particular como conforto, professores, o cuidado emocional. A oportunidade é diferente.

Observamos no relato de alguns psicólogos que, conforme Benzi (1996) assinalou, a disposição de recursos humanos e financeiros que propiciam autonomia à administração da escola é uma das particularidades da instituição privada. Tal condição pode ampliar a possibilidade de realização de determinados projetos pelo psicólogo escolar. Em contrapartida, conforme afirmamos anteriormente, alguns psicólogos mencionam as imposições de funções por parte dos gestores com relação ao trabalho do psicólogo escolar como uma das dificuldades enfrentadas em sua atuação na rede particular. Neste sentido, Mônica alerta para o fato de que, no processo de conquista pelo seu espaço, o psicólogo deve atentar-se para não perder a sua identidade profissional, desvalorizando o seu trabalho:

Tem escola particular que tem psicólogo, mas ele não atua como psicólogo, ele atua como ajudante de coordenação. Ele ajuda a botar aluno pra dentro de sala, ele entra em sala pra tapar buraco de professor que faltou... e as escolas pressionam o psicólogo a funcionar assim, sabe, e o psicólogo, ele tem que tomar um cuidado pra não se deixar relegar a isso, entendeu?

Camila também aponta algumas limitações que a escola particular impõe ao trabalho do psicólogo, ao criar expectativas que não condizem com a realidade deste profissional. Embora não se reconhecendo neste grupo, a profissional acredita que os psicólogos contratados pelas escolas particulares costumam submeter-se “aos ditames deles”, contrariando o que acredita ser o trabalho de Psicologia Escolar, “*porque o psicólogo escolar tem que denunciar, no bom sentido, onde estão os conflitos, o que é que acontece, aquela coisa de passar a mão na cabeça, aquela questão política, não pode existir isso. Então eu vejo que, às vezes, é meio ‘pro forma’.*”

A psicóloga Jussara, por sua vez, compreende as condições de trabalho do psicólogo escolar na rede particular a partir de elementos concretos, como remuneração e incentivo para a formação continuada. Ela aponta para a precariedade de seu salário e o fato de atender a duas escolas, recebendo a remuneração correspondente a apenas um profissional, o que considera uma injustiça, embora se submeta a essa situação por estar no início da sua carreira:

(...) mas como a gente, pra começar, entrar pro mercado de trabalho, às vezes a gente acaba se sujeitando a outras coisas que não são muito corretas né?! Do ponto de vista ético, eu acredito que não seja muito correto não, mas é lei de mercado e a gente sabe que mercado é uma coisa totalmente diferente do que a gente conhece na Universidade, do que a gente sonha em ter, né? E pouco a pouco acho que a gente pode trabalhar para construir uma história diferente também, com uma proposta diferente.

A mesma profissional afirma que a escola não financia sua participação em eventos ou compra de livros. Além disso, ela sente os impositivos da lei do mercado na própria maneira de lidar com alunos e pais:

Existe uma cobrança muito grande dos pais em termos de qualidade da escola (...), tem uma cobrança que não é uma cobrança. É mais uma arrogância, arrogância do poder, do dinheiro, que é difícil pra gente lidar (...), a coisa do mercado é muito forte, até na hora de você cobrar postura dos pais, os alunos às vezes são muito rebeldes, eles querem mandar e desmandar na estrutura, qualquer coisa que você questiona, [eles dizem:] eu pago, estou pagando...

Enquanto alguns psicólogos conseguem entrever a lógica mercadológica que constitui a escola particular, outros em nenhum momento apontam para esta questão, como percebemos no relato de Vanusa. A psicóloga estabelece algumas distinções entre o universo público e o privado, apresentando a sua visão acerca das condições oferecidas pela escola particular para a realização do seu trabalho e ressaltando uma maior autonomia para o psicólogo desenvolver o seu trabalho:

O limite pode existir em particular ou pública, mas aqui dentro eu não consigo perceber esse limite. As possibilidades eu penso que são muitas, porque quando você está num universo público ele pode te exigir posturas determinadas do sistema, digamos assim. Então sempre foi feito assim, então vai continuar sendo feito assim. Então você lida às vezes com pessoas que estão anos dentro de uma escola e então para você causar mudanças nessas pessoas, às vezes é muito difícil. Mas acho que o impacto dentro de uma escola pública é nesse sentido. Na escola privada não, porque o ir e vir é muito grande, o fluxo é maior. Então a possibilidade de você atuar livremente, não que você não seja orientado, que você não seja supervisionado, ela te dá possibilidades maiores.

Laura pareceu-nos, dentre os profissionais entrevistados, quem apresenta um discurso mais crítico acerca das relações entre escola e mercado de trabalho, denunciando a interferência da lógica mercadológica em seu trabalho, tema discutido por Frigotto (2004), Bueno (2003) e Martins (2004)²⁷:

As questões organizacionais redesenham o papel do psicólogo na escola. Não é nem só a demanda, a atuação. Mas eu vejo que a gente é muito levado por isso (...) porque o mercado de trabalho é muito competitivo e distorce muito o meu (...). A cultura organizacional é a escola de resultado: aluno que tem resultado fica, os que não, vão embora, são rechaçados, excluídos. A cultura da competência exclui os incompetentes.

Ademais, a psicóloga fala sobre a sua insatisfação no trabalho, sobretudo devido ao espaço restrito em que a escola lhe permite atuar e entende que a estrutura educacional é reconhecidamente falha, o que interfere no contexto em que ela atua:

Eu tenho um nível de insatisfação altíssimo, de ser subaproveitada mesmo, porque o que acontece? Aqui é um pré-vestibular. Então aqui denuncia a falha de todo um sistema de ensino, de família, mercado de trabalho (...) muitas contradições sócio-culturais...então o nível de pressão, estresse e restrições que chega para a gente aqui no caso para preparar o aluno em quatro meses, emerge a ansiedade...

Percebemos que mesmo consciente das relações entre escola e mercado, o profissional, muitas vezes, torna-se “refém” desse sistema, interferindo até mesmo na sua motivação para o trabalho. Neste âmbito, a psicóloga Carla também aponta que as suas condições de trabalho estão muito relacionadas à sua capacidade de atender a uma demanda que visa à produção de notas e, ao mesmo tempo, precisa agradar aos alunos, situação que lhe causa a sensação de ser pressionada:

²⁷ Ver capítulo “Educação e sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular”.

(...) às vezes eu vejo que na escola particular tem essa questão do produto: a nota-tem que passar de ano, e no vestibular. Então esses são os limites. Às vezes eu tenho que seguir esses limites também. Então quando o aluno vem aqui, eu tenho que cobrar isso dele também. Eu como psicóloga, tenho que falar: olha, você tem que estudar, eu motivo ele, mas focando nisso. Então esse é o limite que eu tenho, às vezes eu tenho que trabalhar essa questão da produção dele. Ele tem que produzir para mim, porque senão também não vale a pena. Então por exemplo, se o aluno fala, eu comecei a ir na psicóloga e estou tirando nota boa, então a psicóloga está adiantando.

(...) então eu sinto que ainda não sou bem-sucedida porque todo dia é uma coisa nova e quando é escola particular você é cobrada pelo que os alunos falam de você, então eu só estou aqui por causa disso. Se eles perceberem que tem um profissional que faz melhor, então eles mandam embora e colocam outro. Eu vivo nessa pressão
(...) (Carla).

Verificamos na fala de Carla a existência de uma relativa autonomia em seu trabalho, posto que ela afirma ter certa flexibilidade e liberdade para realizar os seus projetos, desde que sejam aprovados pela direção e foquem a questão da produção:

(...) eu tenho liberdade de expressão, eu posso trabalhar no que eu quiser, aqui dentro, desde que eu tenha este produto do aluno, desde que ele produza, que tire nota. Esse é o ponto, infelizmente.

Ressalta-se que algumas escolas particulares estão organizadas na forma de cooperativas, nas quais os professores são os cooperados, ou seja, os donos da escola. Tal estrutura determina algumas características específicas na organização interna da instituição, sobretudo nas questões administrativas.

Neste sentido, o lugar do psicólogo configura-se também de acordo com os objetivos da instituição que, de maneira peculiar, é administrada por todos os professores cooperados

que tomam as decisões em conjunto. Assim, as relações entre psicólogo escolar e professores são determinantes na constituição do trabalho do psicólogo escolar, tendo em vista que os docentes possuem uma posição central na estrutura da escola. Estes, por sua vez, mais do que membros da comunidade escolar, configuram-se em “chefes”, determinando uma relação hierárquica de poder claramente definido. Três das psicólogas entrevistadas atuam nesse tipo de organização escolar e uma delas avalia que as características da própria organização administrativa impõem determinados limites na dinâmica de sua prática, de modo que ela precisa realizar um trabalho que se adapte a tal estrutura de funcionamento:

O primeiro ano que eu estive na escola, eu fui conhecer a estrutura, eu percebi muitas coisas diferentes. Tudo o que eu faço aqui eu não copio de ninguém, é muito autoria, de acordo com a realidade, porque é muito diferente a postura desse professor dono. Não é uma escola comum, tem uma postura muito diferente de trabalhar, é uma forma diferente de ver o aluno. Porque se o professor é o dono ele tem uma visão mais humanizada, porque (...) o coração do docente grita mais alto, por mais que tenha uma idéia mercadológica, então isso, de certa forma faz com que o nosso trabalho seja um pouco diferenciado. Eu tenho que ter uma visão muito didática do processo, muito dentro do processo ensino aprendizagem. Por um lado isso é bom, mas eu sou limitada na atuação para entrar nessas questões porque a coordenação te fecha.

Ainda no que tange aos limites e às possibilidades do trabalho do psicólogo na escola particular, Laura reclama acerca do desconhecimento da comunidade escolar sobre a atuação do psicólogo, a tendência a desviá-lo de suas funções e a falta de investimento na formação do profissional:

(...) as pessoas não terem conhecimento do que realmente faz o psicólogo na escola. Ou até mesmo o psicólogo saber o que ele faz. Hoje eu tento saber o que eu faço porque eu tenho lido muito sobre isso. Eu tenho buscado alternativas para isso. Eu

não me acomodei, eu poderia ter me acomodado (...) como a gente é pago para estar aqui, é muito fácil tirá-lo da função. Se eu não for uma pessoa que tem firmeza, eu faço matrícula, eu fico na catraca, digito provas, de vestibular, então é complicado porque você tá aí vai ficar a toa? Você está entrando na internet para quê? (Laura)

Então o limite é porque não oferece a qualificação continuada, não investe no profissional, são mais questões organizacionais mesmo. Em outros contextos que eu vivi também é muito parecido, só muda o nome, as figurinhas. Sabe, é um lugar assim, é a pior sala, é aquela que você vira o corredor, é a mais escura, a que não tem ar, a carteira quebrada, tudo isso traz uma limitação muito grande, você não ter um espaço de expressão, você não ter um jornal interno, um mural seu, eu vejo que isso prejudica muito (Laura).

Os limites profissionais assinalados por Laura remetem-se, sobretudo, aos reflexos da estrutura organizacional em sua prática enquanto que, acerca das potencialidades de atuação do psicólogo, a psicóloga se remete mais à postura do próprio profissional, do que propriamente àquilo que a escola pode proporcionar em infra-estrutura e condições de trabalho:

Agora a potencialidade eu acredito que vem muito da forma como o profissional vê o ser humano, como o psicólogo vê o homem, o aluno, que aluno é esse? Que tipo de formação eu acredito que possa ter, que ele mereça ter? Que tipo de dignidade? O que ele representa hoje? O que esse jovem representa hoje na idade em que ele está? Em que eu posso contribuir na formação pessoal, profissional, o que posso agregar diretamente? As possibilidades começam naquilo que você visualiza como o potencial mesmo, onde ele poderia ir, em que eu posso contribuir para ele ir? Que variáveis impedem ele de ir? Em que eu posso fazer em relação a essas variáveis? (Laura).

Os questionamentos da psicóloga Laura direcionam-se a questões éticas relacionadas ao trabalho do psicólogo escolar. Somos de acordo que o psicólogo que atua no contexto educacional também é um educador e, por isto, precisa estar cômico de que os desafios são muitos, a começar pela própria dimensão política dos problemas educacionais.

Outro desafio relaciona-se à configuração do seu trabalho, ou seja, ao delineamento de suas funções na escola. Neste sentido, importa saber se já passaram outros psicólogos escolares pela escola, se há um serviço de psicologia escolar implantado, ou se ele terá que desenvolver os seus projetos de modo pioneiro. O fato de já terem existido outros profissionais na instituição não significa que isso promova ou facilite a sua atuação, pois as experiências relatadas pelos participantes do nosso estudo indicam que nem sempre a história do serviço de psicologia da escola logrou êxito. Alguns profissionais que se denominavam “psicólogos escolares” estiveram na instituição e fizeram psicologia clínica, numa abordagem individualizante e remediativa, imprimindo marcas nas memórias de toda a comunidade escolar que, conseqüentemente, contribuíram para a construção da imagem social correspondente a identidade do psicólogo escolar, tal qual é apreendida atualmente.

Percebemos que a imagem que as pessoas têm acerca do psicólogo cria determinadas expectativas que, na maioria das vezes, vão de encontro às propostas mais atuais e avançadas na área de Psicologia Escolar. Muitos não apresentam nenhuma idéia do que seja o trabalho de um psicólogo escolar, enquanto outros, desinformados, consideram este profissional uma figura supérflua na escola, ou até mesmo um elemento detentor de poderes para resolver todos os problemas que surgem na instituição, conforme também apontam as pesquisas de Castanho (1990) e Rosseti et al (2004).

Neste sentido, compreendemos que os desafios não se limitam às expectativas quanto ao papel do psicólogo escolar. É preciso convir que, junto a essas perspectivas, existem determinadas demandas que, vindas da parte dos gestores escolares, irrompem diante do

psicólogo como atividades imediatas que o profissional deverá cumprir. Sobre isto, Sant'anna (1984, apud Castanho, 1990) comenta que no segmento particular de ensino, as escolas se reservam ao direito de exigir um tipo de trabalho específico, que nem sempre se coaduna aos objetivos do psicólogo.

Um exemplo desta realidade é a substituição de professores, citada por duas profissionais. Como reagir a esta demanda que lhes é imposta? Com que elementos argumentar a favor ou contra determinadas ações? De que modo o psicólogo pode conquistar o respeito dos demais profissionais e ter o seu espaço garantido na escola? Estas são questões que perpassam a prática dos psicólogos escolares e que podem conduzir importantes reflexões pelos profissionais atuantes e pelos psicólogos em formação.

São diversas as inserções do psicólogo escolar, assim como são diferentes as instituições em que atua. Tendo em comum o fato de serem instituições privadas, carregam em sua constituição as balizas do mercado, que identifica a educação como mercadoria e, como tal, refém das leis de mercado que se impõe nas relações humanas. É certo que, a despeito das características deste contexto específico de atuação, a maneira de enfrentar as vicissitudes surgidas no cotidiano do psicólogo também varia conforme as características pessoais de cada profissional. Logo, não olvidando o fato de fazer parte de uma estrutura educacional privada e, como tal, portadora de peculiaridades, consideramos que o movimento existente na relação entre o profissional e a instituição é dialético.

Assim, pelos relatos de nossos participantes percebemos que o profissional que melhor define os seus objetivos profissionais e procura constantemente aprimorar a sua atuação, assim como aquele que apresenta maior consciência política não se conforma com as condições que lhe são dadas, o que nos sugere que este buscará melhorar o seu campo de atuação, galgar espaço e buscar garantir práticas emancipatórias. Percebemos também que a visão destes sobre as condições de trabalho na instituição particular varia conforme a

experiência de cada um, o que parece estar relacionado à abertura que os dirigentes da escola oferecem para a criação de novas frentes de trabalho, ao papel atribuído ao psicólogo neste espaço e até mesmo à percepção deste acerca dos seus objetivos profissionais e de como ele entende as relações empregatícias no contexto institucional e social.

Por outro lado, fatores mais ligados à trajetória profissional do psicólogo, sua busca por coerência e sustentação teórica para prática, por meio de constante atualização profissional, também conferem determinadas posturas que contribuem para sua inserção e permanência na escola. Para Martínez (2003), é importante que o psicólogo escolar desenvolva competências específicas e características pessoais para legitimar o seu espaço na instituição. A autora destaca, dentre as características e competências necessárias, as habilidades de comunicação, capacidade de trabalhar em equipe, criatividade, autocrítica e comprometimento com os resultados do trabalho. Tais aspectos estão relacionados à formação pessoal, segundo a autora, que tem sido negligenciada nos cursos de formação do psicólogo. Ademais, acreditamos que os psicólogos atuantes nas escolas particulares estão num momento histórico fundamental para a consolidação da sua identidade profissional e, portanto, suas práticas merecem toda a atenção, não só da comunidade acadêmica, que forma novos profissionais, como também dos próprios psicólogos que têm em suas mãos a responsabilidade pela construção coletiva de sua profissão, perante a sociedade. Assim, consideramos fundamental o investimento em formação continuada²⁸, para que “(...) tenham oportunidades de refletir sobre as questões emergentes de sua prática à luz dos avanços teórico-críticos já conquistados” (Meira, 2000, p. 67), o que pode ser concretizado por meio da criação e participação em espaços de diálogo como supervisões, grupos de estudo, cursos, congressos, especializações, dentre outros.

²⁸ O tema da formação do psicólogo será aprofundado no capítulo “Formação profissional do psicólogo escolar”.

IX OS MODOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PARTICULAR DE ENSINO

Que atividades o psicólogo escolar realiza em seu cotidiano? Quais são as suas práticas mais comuns? De que forma são desenvolvidas estas atividades? Tais questionamentos serão respondidos ao longo deste capítulo a partir da análise do relato dos participantes deste estudo.

Por modos de atuação entendemos o conjunto de atividades desenvolvidas pelo profissional em seu cotidiano. Neste trabalho, agrupamo-los de acordo com os segmentos com os quais trabalham (alunos, pais, professores etc.). Por meio desta pesquisa, identificamos que os psicólogos escolares da rede particular de ensino realizam diversas formas de atuação profissional, com objetivos e estratégias diferenciadas. As condições concretas para o desenvolvimento das atividades são muito diversificadas, o que pode ficar mais claro com a leitura do capítulo “A inserção do psicólogo escolar na rede particular de ensino”.

Percebemos que alguns modos de atuação foram mencionadas pela maioria dos profissionais, enquanto outras foram citadas apenas por um ou outro psicólogo. Contudo, optamos por registrá-las igualmente, tendo em vista que cada prática é enriquecida pelos elementos que a constituem e nos diz muito sobre as necessidades de cada instituição, bem como acerca das prioridades de cada profissional.

A fim de oferecer um panorama geral destas práticas, agrupamo-las em blocos, e destacamos a “intervenção junto a professores”, a “orientação profissional”, a “intervenção em sala de aula”, a “intervenção junto aos pais” e o “atendimento aos alunos” como as que mais freqüentemente foram mencionadas pelos psicólogos. A seguir, apresentamos uma tabela para facilitar a visualização dos modos de atuação que elencamos neste estudo e que serão posteriormente descritas:

TABELA 4

Modos de atuação dos psicólogos escolares entrevistados

Modos de atuação
1- Intervenção junto aos professores
2- Intervenção junto aos alunos:
<p>Orientação profissional; Intervenções em sala de aula; Avaliação psicológica; Análise e acompanhamento do desempenho escolar; Atendimento aos alunos; Orientação disciplinar; Elaboração, organização e execução de eventos; Projeto de discussão de filmes; Observação e acompanhamento do fluxo dos alunos; Orientação de estudos; Acompanhamento aos alunos recém-chegados à escola; Preparação para o vestibular; Reunião mensal com alunos representantes de sala.</p>
3-Intervenções junto aos pais
4-Outros modos de atuação
<p>Levantamento de dados sobre perfil de alunos; Participação na gestão escolar; Assessoria a escolas; Recrutamento, seleção e treinamento; Elaboração de relatórios; Supervisão de estágio.</p>

1- Intervenção junto aos professores

A intervenção junto aos docentes faz parte do trabalho da maioria dos psicólogos entrevistados e é entendida como uma prática que visa oferecer ferramentas para aprimorar o relacionamento interpessoal entre professor e aluno, como também propiciar apoio e orientação psicológica, auxiliando o docente na compreensão do desenvolvimento humano em sua relação com a aprendizagem.

Em nosso estudo, observamos que as estratégias de trabalho variam muito de um profissional para outro. As intervenções são realizadas tanto em reuniões específicas, mediante discussões de “temas” como, por exemplo, o lugar/papel da escola e do sujeito no mundo e o desenvolvimento humano, por meio de recursos como leitura e utilização de textos para a compreensão de conceitos, estudos de caso e técnicas psicodramáticas. As intervenções também são realizadas em situações mais informais, no acompanhamento cotidiano dos professores em projetos da escola, nos quais os psicólogos os orientam para lidar com algumas dificuldades junto aos alunos.

Muitas vezes, as intervenções são feitas por meio de conversas informais sobre casos de alunos encaminhados para o atendimento psicológico, dificuldades em sala e interação entre alunos, como observamos neste relato:

Às vezes, o professor me vem com um problema e devido à formação dele, ele não conseguiu ver que na verdade não é uma coisa em que ele estava pensando. Então, diante de uma conversa, a gente pode clarear aquilo e redirecionar (Vanusa).

Alguns psicólogos realizam atividades previamente definidas com o objetivo de contribuir para a formação do professor, com cronogramas/programações previstas ao longo do ano, como no trabalho do psicólogo Ronaldo, que realiza seminários sistematizados, cujos temas são referentes a questões atuais que a escola demanda que sejam discutidos. Helena

também segue a mesma linha de trabalho, ao mesmo tempo em que oferece abertura para que o professor a procure em outros momentos:

Trabalho com professores, geralmente, no começo, meio e fim do ano. Uma coisa coletiva, a gente trabalha coletivamente, pegamos temas, como no começo do ano a gente fez dinâmica para trabalhar a comunicação e no meio do ano a gente trabalha a nota do aluno, como foi o desempenho, o meu papel como educador no desempenho do aluno (...) e sempre o professor está procurando para falar: o aluno está assim. Eles apontam o aluno, eu vejo, entrevisto.

Em outras situações o psicólogo atua como parceiro, inserido em atividades conduzidas pelo professor, às quais dá suporte técnico. Tal é o caso dos psicólogos João e Marisa, que oferecem apoio para que o professor realize as orientações pedagógicas para as turmas de alunos. Já Mônica atua junto aos professores, por meio de orientações que oferece, tanto em atendimentos individuais como nas suas participações em reuniões pedagógicas destinadas a professores e pais. Além disso, ela relata uma parceria com o professor de uma disciplina específica, na qual eles elaboram atividades conjuntas que envolvam o conteúdo da disciplina juntamente com propostas terapêuticas.

A maioria dos psicólogos aponta dificuldades em se relacionar/trabalhar com os professores. Marisa afirma que *“com professor é um trabalho muito difícil, não vou negar. Muito difícil porque professor é o lugar do saber da escola”*. Nesta vertente, Iracema assegura: *“(...) formação de professores a gente procura fazer na medida do possível, porque professor é muito resistente (...). A gente incentiva, mas a participação não é muito efetiva não”*. Assim como Marisa, ela acredita que os professores não colaboram no sentido de não se envolverem nas atividades propostas e, por isso, reclama da não-participação dos docentes nas atividades que ela desenvolve, como nas palestras sobre a adolescência onde, *“de quarenta professores (...) vêm cinco”*.

O psicólogo João acredita que os professores comparam a rotina deles com a do psicólogo e não compreendem determinadas ações deste como, por exemplo, a leitura de materiais importantes para a sua atuação no local de trabalho:

(...) nós temos que estar aqui estudando, ele [o professor] passa: o cara não faz nada, ele só fica ali lendo... Nós estamos estudando porque o nosso instrumento de trabalho é esse: o conhecimento que a gente tem aplicado à relação que nós temos com os alunos e com eles próprios.

Além disso, de acordo com João, muitos professores enxergam-no como desnecessário, “*como alguém que está roubando o espaço dele (...)*”. Diante desta percepção, o profissional desenvolveu algumas estratégias:

(...) quando a gente percebe por parte do professor um boicote, algum tipo de atitude diferenciada, a gente sempre procura se aproximar desse professor, entender o movimento dele. A gente nunca tem, obviamente, o objetivo de convencê-lo de que nós somos a salvação das coisas, que eu não estou aqui para roubar a profissão dele como educador, a gente tenta trazer um espaço de compreensão. Isso, às vezes, é difícil, é uma coisa complicada. Porque às vezes o professor inconscientemente age boicotando o trabalho.

Embora com percepções diferentes, os psicólogos João e Ronaldo destacam que alguns dos problemas gerados pela falta de aceitação e compreensão do trabalho do psicólogo na escola estão relacionados à formação docente:

(...) são professores formados, parece que é uma formação ainda muito antiga e isso não é só do professor que está muito tempo dando aula. Nós percebemos que nos próprios monitores, na conversa que a gente tem com eles, é ainda do professor tradicional: ele está aqui para dar aula. O meu serviço é jogar o conhecimento no aluno e ir embora. Isso tem sido um grande entrave (João).

(...) estes profissionais (...) são muito enraizados, próximos da aposentadoria, são professores que vêem a Psicologia com algum preconceito, então seria uma dificuldade, mas também é um grande desafio, primeiro porque existem várias pessoas que estão chegando no mercado, temos uma série de bons professores novos que percebem a necessidade de trabalhar em conjunto. Então a dificuldade que a gente tem com uns acaba sendo uma facilidade com outros. Esse é um grande desafio (Ronaldo).

Para a psicóloga Camila, os professores sentem tranquilidade em conversar com o psicólogo sobre as dificuldades em sala de aula, mas não estão dispostos a investirem em seu desenvolvimento profissional, participando de grupos de estudos relacionados à função educativa. Neste sentido, ela conta que iniciou um grupo de estudos que, posteriormente, foi extinto. Segundo ela:

Não senti que os professores estavam abertos para estar investindo. Então não adianta você querer oferecer uma coisa que o outro não está pronto. Hoje eu converso com todos eles, nos intervalos, eles mesmos me encaminham. Então através desse encaminhamento e dessa conversa de feedback de como está o aluninho dela que está comigo, isso está abrindo um espaço com a psicologia e com elas muito grande. Pode ser que amanhã, num futuro, tenha uma abertura, mas eu acho difícil porque crescer dói e tudo que você chama para crescer, você tem que achar no outro uma prontidão para isso.

De acordo com a psicóloga, a partir desta experiência frustrada, a sua prática passou a centrar-se em atendimentos individuais a pais e alunos e a relação com os professores passou a ser esporádica:

Hoje minha conversa com eles é coloquial, em cima dos casos que eles me encaminham. Sobre as dificuldades de sala de aula, dificuldades de interação de um

ou de outro aluno, eles têm o livre acesso a mim. E isso eu acho que está sendo bom, eles sentem tranquilidade de estar conversando sobre isso, mas não de forma sistematizada, quem sabe um dia?

Nem todas as experiências dos psicólogos com os professores são caracterizadas negativamente como, por exemplo, o trabalho que Vanusa realiza junto aos docentes. Ela mencionou a existência de uma relação de parceria com o professor, com a qual o psicólogo colabora, ao oferecer uma visão diferenciada, oriunda da Psicologia, que pode contribuir na atuação de todos os profissionais da escola, respeitando as competências técnicas de cada um. Neste sentido, ela afirma:

(...) uma coisa que eu primo muito é para não entrar naquilo que não é da minha alçada, digamos. A gente que faz psicologia, a gente tem uma noção do que é pedagogia, tem uma noção. A gente não viu a fundo porque não foi esse o curso que a gente fez. Então eu vejo que é uma junção de contribuições. Eu faço a parte que eu estudei, que eu me dediquei. Não só da parte dos professores, mas também da parte de coordenação para a gente alinhar todo esse aprendizado em benefício do nosso aluno que é o objetivo maior. Então eu vejo assim, que às vezes, o professor me vem com um problema e devido à formação dele ele não conseguiu ver que na verdade não é uma coisa que ele estava pensando. Então, diante de uma conversa a gente pode clarear aquilo e redirecionar.

Tendências a uma relação de parceria entre o psicólogo e o professor podem ser percebidas numa atividade relatada pelo psicólogo João, o projeto de tutoria, que consiste num trabalho em que cada professor se responsabiliza por uma turma, tornando-se mais próximo dos alunos e contribuindo para resolver os problemas que surgem no cotidiano escolar. Sobre o projeto, o psicólogo afirma:

Embora o professor seja o responsável, nós fazemos uma entrada conjunta, principalmente quando o professor ainda está inseguro. Mas ele se integra na medida em que nós fazemos um complemento, porque nós sabemos que o professor não é psicólogo, ele não precisa ser. Ele só escuta e, imediatamente, ele percebendo que está fugindo, ele traz para a gente. Já aconteceram momentos em que entramos juntos com os professores para discutir questões importantes como, por exemplo, drogas, que é uma coisa que o aluno, felizmente, com a tutoria, ganha liberdade para conversar com o professor sobre isto. E o professor nos chama, e aí nós fazemos um trabalho (João).

A psicóloga Mônica também estabeleceu uma relação de parceria com um dos professores na escola onde trabalha e a tem aproveitado para desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento psicológico dos alunos. Contudo, a profissional não sente integração com o trabalho dos demais professores, destacando a pouca compreensão dos docentes acerca de sua atuação: “(...) *tem alguns professores que entendem e alertam os alunos: oh, vai lá conversar com a Mônica, ela está lá para isso. Então tem professores que entendem bem. Tem alguns que nem lembram que eu existo aqui*”.

Viviane, por sua vez, ressalta que segue presencialmente o dia a dia dos professores: “*O tempo inteiro estou vendo como está funcionando as salas de aula, o que elas estão necessitando, como estão as relações entre as crianças, entre professor e crianças (...)*”. A psicóloga afirma que o seu foco de trabalho é o professor e, para tal, ela realiza reuniões de grupo, nas quais são feitos estudos com textos e temas cotidianos. Estando no cargo de coordenadora, destaca que “*embora seja coordenação, é uma coordenadora que tem a Psicologia como norte e como uma habilidade a mais para lidar com as crianças. Eu fico com medo de estar menosprezando a condição do professor, acho que não, mas é um olhar diferente...*”. A psicóloga acrescenta que, “*(...) frequentemente eles estão me chamando para*

me falar do que aconteceu na sala com uma criança, o que eu acho, como eu vejo, como elas resolveram". Contudo, ela afirma que algumas professoras apresentam "resistência", e não contribuem com o trabalho.

Já a psicóloga Jussara não desenvolve nenhum trabalho junto aos professores, mas pretende realizar sua atuação por meio das avaliações psicológicas, nas quais ela idealiza envolver o professor no processo, orientando-o quanto a aspectos de sua relação com os alunos. Contudo, ela tem tido contatos esporádicos com os professores, por meio dos quais ela realiza encaminhamentos de casos de alunos e discute alguns projetos da escola. Ela sente falta de um espaço instituído, sistematizado para trabalhar junto aos professores e, embora tenha expectativas de criar este espaço, ela antevê algumas dificuldades como a de conciliar horários, de *"trazê-los para a escola num horário extra-classe sem receber nada, sem ter um pagamento por isso (...)"*.

Percebemos que nem todos os profissionais alcançaram um nível de relação profissional com os docentes, a ponto de desenvolverem um trabalho neste sentido, como ilustra a fala da psicóloga Laura: *"Sei o que o psicólogo escolar faz, até tem vontade de trabalhar com os professores, reflexão, capacitação, grupos de estudo... Com professor não dá, não tem tempo... Eu já tenho um lugar que eles escolheram para eu estar"*. A psicóloga entende que a impossibilidade de realizar um trabalho voltado para a formação docente é devida a outras funções que lhe são atribuídas pela escola, que não contemplam intervenções junto aos professores.

Sabemos que, para atender à complexidade da função educativa da escola, é preciso a participação de vários profissionais, com formações distintas e que saibam trabalhar em equipe. *"É nesse contexto que o psicólogo ocupa um lugar com amplas possibilidades de atuação, sem pretender com isso substituir as funções de outros membros da comunidade escolar"* (Martínez, 2003, p. 108). Neste sentido, é importante que o psicólogo reconheça o

professor como principal agente da tarefa educativa, e a partir de sua relação com ele, possa contribuir com os conhecimentos psicológicos aplicados à Educação, sobretudo nos processo ensino-aprendizagem. Para tal, “a compreensão dos conhecimentos acumulados pelos professores e o sentido pessoal que atribuem à sua ação profissional podem constituir-se em um fator relevante em projetos de intervenção em Psicologia Escolar” (Meira, 2000, p. 62).

Pelos relatos dos profissionais, percebemos que o psicólogo pode colaborar na ação docente, dentre outras formas, ao assumir também a função de mediador emocional²⁹, no que tange às relações entre alunos e professores. Conforme nos relata o psicólogo João, em sua experiência, foi criado um espaço no qual o professor tem a oportunidade de expor as suas dificuldades em sala de aula, além de ter as suas angústias acolhidas pelo psicólogo:

É um espaço para eles falarem. E também um espaço para que nós tiremos esse professor da questão da queixa, porque qual é o costume: “você conhece o fulano? Fulano é não sei o quê, fulano conversa demais, fulano não... Então tira a discussão disso. Fala não: pera aí, vocês estão falando que fulano está aí se destacando, como nós vamos agir com relação ao fulano? Vamos procurar os porquês dentro da compreensão da adolescência, esse fulano está procurando esse caminho, como é que nós vamos abrir novas portas de comunicação para ele? Então o professor acaba sendo acolhido nisso aí, porque ele tem uma angústia, ele quer salvar o mundo, ele não aceita que o fulano não presta atenção na aula dele, então nós temos que junto com o professor compreender isso. Às vezes, aceitar que o fulano não gosta dele, às vezes, o problema é com ele, e às vezes, a gente tem que sentar: aluno, professor-fulano, o que está acontecendo? É alguma coisa com relação ao professor? O professor tem espaço de se colocar, então ali, muitas vezes, melhora o

²⁹ Sobre a mediação emocional, ver o capítulo “O psicólogo e os processos mediacionais” deste trabalho.

relacionamento, melhora o rendimento do aluno, melhora a auto-estima do professor. Então é um trabalho também de parceria que entra dentro dessa complementação.

Para Silva (2005, p. 155-156), “as experiências partilhadas no encontro entre o professor e o psicólogo escolar podem contribuir tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para as relações interpessoais inerentes a esse processo, bem como proporcionar o desenvolvimento profissional de ambos.” Ainda segundo a autora, a escuta e o olhar diferenciado do psicólogo escolar permitem que este seja um interlocutor capaz de contribuir com o processo de reflexão do docente sobre sua própria ação e possibilidades de mudanças. Para isso, o envolvimento entre ambos abarca a compreensão de que se trata de uma relação dialética, na qual professor e psicólogo podem aprender um com o outro.

As experiências dos psicólogos escolares que participaram deste estudo não nos deixaram dúvidas de que, embora a intervenção junto aos professores seja fundamental na atuação do psicólogo escolar, é preciso investigar mais detidamente as relações entre o psicólogo escolar e o professor no contexto escolar, para compreendermos as causas das dificuldades apresentadas e direcionarmos os nossos esforços para uma atuação mais integrada no espaço educacional.

Muitos psicólogos apontam que os professores não demonstram muita abertura para um trabalho de construção coletiva, por meio do desenvolvimento de atividades conjuntas, numa relação de parceria com o psicólogo. Tal fato nos sugere que isso ocorre, dentre outras hipóteses, porque a imagem do psicólogo escolar para o docente ainda seja a de um profissional cuja postura seja clínica, curativa e remediativa. Neste sentido, há uma discussão interessante a se fazer sobre a identidade profissional do psicólogo e a sua imagem social. De acordo com Rossi e Paixão (2003), a imagem social ocorre na interação entre o indivíduo e o outro social e “diz respeito ao universo de opiniões construídas e apoiadas em ideários,

encontros de intersubjetividades, fazeres concretos e, portanto, diz respeito à atuação profissional” (p. 149).

Em pesquisa realizada pelas autoras foram investigadas as representações sociais de professores e psicólogos escolares acerca da identidade profissional do psicólogo escolar. Identificou-se que os professores possuem representações que reconhecem o psicólogo escolar como um profissional de ajuda, predominantemente clínica e individualizada. Paralelamente, os psicólogos escolares revelaram representações sociais sobre a sua identidade que apontam para um profissional cujos procedimentos são preferencialmente coletivos, preventivos e promotores de saúde. Contudo, os psicólogos revelaram que, na prática, atuam conforme as demandas imediatas dos professores.

Ainda para as autoras, “a construção da identidade profissional que se imbrica na elaboração de padrões de atuação profissional pode ser compreendida em suas condições sociais de produção” (Rossi e Paixão, 2003, p.149). Assim, as representações sociais acerca das funções e papéis exercidos pelo psicólogo escolar são construções coletivas e sociais sobre a sua identidade. Com tais apontamentos, queremos ressaltar que cabe também ao psicólogo a responsabilidade em contribuir para a construção de práticas que colaborem para a construção de uma imagem social que favoreça as suas interações não somente com os professores, como também com os demais membros da instituição. No que se refere especificamente ao trabalho junto aos professores, destacamos que há muitos estudos sobre a formação docente no Brasil (Facci, 2004; Fontana, 2003 e Sadalla, 1998) que podem fornecer subsídios para a atuação do psicólogo escolar com este importante segmento.

2- Intervenção junto a alunos

Orientação profissional

A maioria dos psicólogos de nosso estudo atua em escolas particulares que possuem o nível de Ensino Médio em sua estrutura. Tais instituições comportam um público predominantemente formado por adolescentes que se encontram num período de vida que, dentre outras questões, exige-lhes que se façam escolhas profissionais. Assim, a orientação profissional surge como uma atividade fundamental junto a esse público. Esta modalidade de atuação tem se destacado como uma frente de trabalho importante para o psicólogo escolar e consiste num conjunto de procedimentos sistematizados cujo objetivo principal é orientar os jovens em suas escolhas profissionais.

A importância desta atividade pode ser constatada pelo fato de que o próprio serviço de Psicologia foi instituído, em cinco escolas particulares, a partir da implantação do trabalho de orientação profissional. Numa das escolas, esta modalidade era realizada por uma equipe terceirizada, até o momento em que a psicóloga Vanusa, que inicialmente atuou como professora de uma disciplina (pois na época a escola não almejava ter o psicólogo escolar em seus quadros³⁰) passou a acompanhar o trabalho de orientação profissional. Por fim, a escola contratou-a como orientadora educacional, agregando-lhe esta frente de trabalho.

As atividades de orientação profissional são variadas, mas todos os psicólogos envolvidos realizam, predominantemente, encontros com grupos de alunos, nos quais são discutidas questões relacionadas a trabalho, projetos de vida e escolhas profissionais. As metodologias utilizadas consistem em técnicas de dinâmicas de grupo, psicodrama, danças

³⁰ A psicóloga relatou que, quando procurou emprego na escola como psicóloga, a direção esclareceu ter havido experiências anteriores insatisfatórias, nas quais os profissionais buscaram “fazer clínica”, e esta não era a proposta da escola. Por isto, foi-lhe oferecida uma vaga como professora, a partir da qual a psicóloga conquistou a confiança da direção e, posteriormente, ocupou o cargo de orientadora educacional.

circulares, debates e palestras. Alguns profissionais aplicam “*testes*” ou “*inventários de interesse*” como instrumentos para colaborar no processo de escolha do jovem.

A orientação profissional é uma atividade quase sempre optativa, ou seja, os alunos não são obrigados a participar e, portanto, os encontros são realizados no período extra-turno (momento em que os alunos retornam à escola, num horário reservado para atividades complementares, além daquelas desenvolvidas em sala de aula, no período regular). A periodicidade desta atividade costuma ser semanal. A psicóloga Jussara, por exemplo, realiza encontros semanais com uma hora de duração com os alunos do ensino médio, fazendo uso de dinâmicas de grupo e palestras com profissionais convidados. Já Helena desenvolve o projeto de orientação profissional por meio de atendimentos individuais e em grupo. A profissional também proporciona aos alunos visitas às faculdades particulares e a certas dependências da universidade federal (como os laboratórios de anatomia) e convida alguns profissionais de diversas áreas para palestrarem na escola sobre suas profissões.

Nem todos os psicólogos realizam a orientação profissional com todos os anos do ensino médio, conforme apontam Marisa e Iracema:

No ensino médio a gente faz orientação profissional só com o terceiro ano. No primeiro e no segundo ano a gente faz intervenções para discutir o que é trabalho, qual é o projeto de vida deles, quais são os critérios bons de escolha, acaba fazendo isso (Marisa).

O projeto de orientação profissional (...) acontece só no terceiro colegial. Ela trabalha temas durante o primeiro e segundo colegial, mas no terceiro é o projeto mesmo. São dez encontros, cada encontro tem uma atividade... é bem um trabalho em grupo, mas um grupo pequeno. (Iracema)

Mesmo aqueles que realizam atividades com alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, intensificam o trabalho no último ano do ensino médio: “*A gente começa lá no primeiro*

ano (...). *Esse trabalho é mais intenso com os alunos do terceiro*” (Vanusa). Todavia, o psicólogo Ronaldo planeja iniciar a orientação profissional com alunos do oitavo ano, de forma integrada às disciplinas:

O projeto é feito (...) com alunos do terceiro colegial. No segundo semestre vamos começar com a oitava série, mas de forma mais curricular, discutir com professores de literatura, matemática (...).

Geralmente, o processo de orientação profissional culmina com a realização de grandes eventos como mostra/feira de profissões, para os quais são convidados profissionais de várias áreas para falarem a respeito de seu trabalho aos alunos. Estes também são incentivados a se deslocarem a universidades e faculdades para conhecer o ambiente universitário e as propostas dos cursos. Muitas vezes, os alunos são orientados a procurar as coordenações dos cursos de suas preferências e, a partir deste contato, suas informações são ampliadas, de forma que adquiram mais subsídios em direção às suas escolhas profissionais.

Ressaltamos que a orientação profissional tradicional relaciona-se à idéia de que há um perfil psicológico propício a cada profissão, ou mesmo uma “vocação” do indivíduo que o levaria a ocupar determinado ofício. Tal concepção naturalizante e individualista tem sido questionada em seus pressupostos, uma vez que não considera as diferenças nas condições sociais, culturais e históricas que incidem sobre a constituição do indivíduo e, conseqüentemente, possibilitam e limitam suas escolhas. Neste sentido, um dos psicólogos entrevistados utiliza o termo orientação “vocacional”, o que nos remete à perspectiva na qual o indivíduo é percebido como portador de capacidades inatas, o que o levaria a ter uma “vocação”³¹, independentemente de sua condição social, das oportunidades que teve ao longo da vida, dos valores compartilhados por seu grupo familiar e de outros elementos do meio social que compõem a sua escolha.

³¹ Em latim “voccare” significa chamado.

Aguiar, Bock e Ozella (2007, p. 172) vêem a orientação profissional como uma intervenção ampla, visando à promoção de saúde e que, “a partir de informações e reflexões sobre diversos aspectos, dê ao sujeito a possibilidade de se apropriar de suas determinações, compreendendo-se como um sujeito ao mesmo tempo único, singular/histórico e social”. Alguns dos psicólogos entrevistados parecem compartilhar dessa visão, na qual o aluno é convidado a participar da construção da sua escolha, como é possível perceber em uma das falas: “*O que nós queremos fortalecer é justamente este papel dele como sujeito da escolha*” (João).

Numa perspectiva histórico-cultural, compreende-se que um conjunto de fatores e aspectos do mundo social e cultural são internalizados pelo sujeito, determinando suas escolhas na vida. Assim, este processo é concebido de modo que o jovem se aproprie de informações e experiências, a partir dos quais ele constrói significados pessoais. Desse modo, a orientação profissional consiste num espaço sistematizado, no qual ele recebe informações sobre o mundo do trabalho e tem a possibilidade de refletir e reorganizar os elementos subjetivos que envolvem a sua escolha (Bock e Bock, 2005).

A preparação do jovem para a entrada na universidade e, conseqüentemente, para sua formação numa dada profissão, por constituir-se num dos imperativos fundamentais para a garantia do desenvolvimento da sociedade, tem se constituído num “mercado promissor”³² e competitivo, do qual as escolas particulares têm se apropriado cada vez mais. Neste sentido, a orientação profissional se encaixa como uma atividade interessante tanto para a escola, tendo em vista que ela representa um benefício a mais que pode atrair “clientes”, promovendo-a diante de um mercado competitivo, como para o adolescente, uma vez que, freqüentemente, ele encontra-se sob pressão social para que defina os seus rumos profissionais.

³² Esta discussão sobre a relação entre educação e mercado foi desenvolvida no capítulo “Educação e Sociedade: alguns elementos para a compreensão da atuação do psicólogo na escola particular”.

Diante disso, o que percebemos desta modalidade de trabalho em Uberlândia é que ela se destaca como uma das atividades realizadas pelo psicólogo escolar mais reconhecida e valorizada tanto pela escola quanto pelos próprios psicólogos, que, sobretudo, percebem a necessidade de se orientar os adolescentes em suas escolhas profissionais, tendo em vista a complexidade e a importância desta tarefa para a vida do jovem e para a sociedade, de modo geral.

Intervenções em sala de aula

A sala de aula é o espaço privilegiado da educação, onde alunos e professores interagem entre si e constroem o processo educativo (Tanamachi e Meira, 2003). A entrada do psicólogo escolar em sala de aula é considerada, por alguns dos psicólogos de nosso estudo, tanto como uma conquista de espaço e reconhecimento de sua importância na escola, quanto como uma necessidade, uma vez que surgem demandas que se desviam da rotina do professor e escapam às questões mais comuns relacionadas ao conteúdo disciplinar e ao comportamento discente. Neste sentido, o psicólogo é chamado a entrar em sala para realizar algumas intervenções junto aos alunos e professores, além de oferecer suporte ao docente no desenvolvimento de atividades complementares, como na discussão de determinados temas emergentes, que requerem um conhecimento psicológico mais aprofundado.

As intervenções em sala de aula foram relatadas por sete dos doze psicólogos: João, Marisa, Mônica, Iracema, Helena, Laura e Carla. A forma como desenvolvem as atividades em sala são variadas: em alguns casos elas são previamente programadas ao longo do ano, com temas definidos (sexualidade, uso de drogas etc.) e, em outros, as atividades são desenvolvidas a partir das situações que surgem no cotidiano escolar, exigindo intervenções mais específicas do psicólogo.

João e Marisa, que trabalham numa mesma escola, têm suas atividades previamente agendadas, sendo previstas as suas entradas em sala no decorrer do ano letivo. Os objetivos destas intervenções são diversos: orientação de estudo, orientação profissional, trabalho motivacional de preparação para o vestibular, dentre outras. Os recursos utilizados para o desenvolvimento do trabalho englobam debates, filmes, palestras e vídeos.

O caso de Mônica é peculiar, uma vez que as suas inserções em sala de aula são realizadas no formato de uma disciplina semanal que visa preparar os alunos para o exame do vestibular, perfazendo um trabalho de orientação profissional para alunos do terceiro ano. Na disciplina que ela ministra são trabalhados temas como mercado de trabalho, escolha profissional e ansiedade, sendo que os recursos metodológicos utilizados são “*dinâmicas de grupo*”, “*aulas expositivas*” e “*aplicação de testes vocacionais*”.

Para Mônica, a entrada semanal do psicólogo em sala de aula, com um horário fixo, fazendo parte da grade curricular, trata-se de uma conquista, de um reconhecimento da escola acerca da importância deste profissional. Sobre o processo de conquista de espaço para a sua atuação, ela conta como soube “*aproveitar a oportunidade surgida*”:

Eu comecei, assim, devagarzinho, mas insistente. Então hoje eu tenho uma abertura aqui para fazer o que eu quiser. Então quando surgiu essa disciplina, que vagou esse horário, eu já fui até a diretora e falei: ‘posso usar esse horário?’ (risos). Aí ela falou assim: “Uai, você quer?” e eu disse “quero”. Aí ela falou assim: “uai, então eu quero também, beleza!”. Então eu peguei esse horário e comecei.

Ao contrário de Mônica, que detém um espaço instituído para a realização de suas atividades, a psicóloga Helena realiza intervenções esporádicas em sala de aula. Ela conta que, quando necessário, entra em sala para desenvolver algum trabalho relacionado a situações novas que demandam intervenções específicas como, por exemplo, questões

relacionadas à sexualidade: “*eu pego o sexto ano, eles estão beijando, falando em namoro. Eu trabalho o tema sexualidade*”.

A psicóloga Laura, por sua vez, apresenta uma história diferente, na qual ela afirma ter “perdido espaço” em sala de aula. Laura conta que, anteriormente, tinha um horário para adentrar em sala, mas que foi extinto devido às novas exigências educacionais. De acordo com a psicóloga, há freqüentes alterações nos conteúdos curriculares, devido às exigências do vestibular e também por determinações institucionais, referentes a questões políticas da escola. Deste modo, os horários que estavam destinados a realização do seu trabalho foram utilizados pelos outros professores que precisavam ministrar conteúdos novos, em decorrência destas demandas institucionais.

Já no caso de Carla, a psicóloga acredita estar em processo de conquista de espaço, embora pretenda garanti-lo, não como psicóloga escolar, mas como professora de Psicologia na escola. Atualmente, ela entra em sala de aula quando possível, por meio de negociações com alguns professores que cedem o horário para que ela faça algumas intervenções. Contudo, ela pretende ampliar este espaço, e tem como objetivo garantir sua entrada semanalmente em sala, para ter mais acesso ao aluno e realizar um trabalho mais sistematizado, como professora de Psicologia. Neste sentido, cabe-nos refletir que a criação deste espaço em sala de aula estará destinada, conforme nos esclareceu a profissional, para a “professora de Psicologia”, e não para a “psicóloga escolar”, ainda que, nesta situação específica, as duas funções se (con)fundam numa mesma pessoa.

Percebemos que muitos profissionais atribuem muita importância à sua inserção em sala de aula, por representar um momento no qual eles podem estabelecer um maior contato com os alunos e desenvolver atividades preventivas, de modo coletivo. Ainda que esta modalidade de atuação possa apresentar uma tendência a focar a figura do aluno como alvo de intervenção, acreditamos que, dependendo da forma como ela for conduzida, o psicólogo

também poderá envolver o professor nas atividades e, mais do que isso, poderá desenvolver atividades em parceria, inclusive trabalhando temas que dizem respeito aos próprios conteúdos de algumas disciplinas. Não obstante, no formato de disciplina presente na grade curricular, a entrada do psicólogo em sala de aula caracteriza-se por uma modalidade de atuação que precisa ser bastante compreendida em todas as suas dimensões pelo profissional, de modo que ele tenha clareza dos objetivos e da extensão desta intervenção dentro da instituição, uma vez que a sala de aula é o espaço *sui generis* no qual professor e aluno desenvolvem uma relação ensino-aprendizagem, que se constitui a base do processo educacional.

A esse respeito, Martínez (2009) considera que as experiências do psicólogo em condição de professor e coordenador de oficinas, como componentes curriculares, se mostram positivas. Ela aponta que uma das preocupações desse tipo de atuação, realizada juntamente com outras funções próprias do psicólogo escolar, é justamente “a de que a condição de ‘professor’, segundo o poder simbólico que esta figura apresenta, possa então limitar outras funções, que, na representação social estão associadas ao psicólogo como profissional (...)” (p. 174). Contudo, a autora admite que se o psicólogo consegue delinear e articular as suas ações de forma adequada, esse tipo de atuação pode vir, inclusive, a potencializar outras tarefas que ele realiza. Neste sentido, ela afirma que

Psicólogos bem preparados e com sucesso na sua atividade docente ganham prestígio diante do coletivo de professores, ampliam as oportunidades para conhecer mais profundamente os alunos e adquirem uma melhor compreensão da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e de muitas das dificuldades que têm que ser enfrentadas e resolvidas no dia a dia da vida escolar, elementos esses muito importantes para o aprimoramento do seu trabalho profissional (Martínez, 2009, p. 174).

Ademais, ressaltamos nossa posição de que a inserção do psicólogo em sala de aula deve ser muito refletida e planejada para estar em harmonia com as demais atividades que realiza junto à comunidade escolar, assegurando um maior alcance de sua atuação profissional.

Avaliação psicológica

A avaliação psicológica consiste numa prática tradicionalmente difundida ao longo da história da Psicologia Escolar e assume características variadas conforme as orientações de cada profissional. No presente estudo, esta modalidade de atuação é desenvolvida pelos psicólogos escolares de modo predominantemente clínico, focado no aluno.

Uma das profissionais de nosso estudo realiza o “*diagnóstico psicopedagógico*”, sempre que percebe alguma dificuldade “*no processo de aprendizagem dos alunos*”. De acordo com ela, na maioria das vezes “*a dificuldade de aprendizagem é causada por algum fator emocional*” (Iracema), mas dependendo do caso, é feito um “*pré-diagnóstico*” para verificar se o aluno apresenta alguma dificuldade de atenção, concentração ou algum comprometimento cognitivo. Se constatado algum problema, o aluno é encaminhado a profissionais especializados.

Observa-se que em tais apontamentos subjazem concepções tradicionais, com características clínico-medicalizantes, nas quais os problemas apresentados pelos alunos são compreendidos como algum “déficit” pertencente exclusivamente ao aluno, sem levar em conta os demais fatores que podem contribuir para a construção das dificuldades apresentadas. A própria terminologia “diagnóstico” já traduz uma herança médica, presente na história da Psicologia Escolar. Tal compreensão vai de encontro à perspectiva crítica que considera as multideterminações sociais na constituição dos problemas de escolarização e “ênfatiza que a

escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal” (Souza, 2000, p. 123).

Nesta mesma direção, o psicólogo Ronaldo realiza avaliações psicológicas de acordo com os encaminhamentos feitos por professores e pela coordenação disciplinar e pedagógica. Após a avaliação, ele encaminha um laudo para a coordenadora pedagógica, a partir do qual ambos discutem os casos, num trabalho de parceria cujo objetivo é pensar em estratégias para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, Jussara planeja uma avaliação psicológica que envolva *“tanto um trabalho diretamente com o aluno quanto uma orientação com o professor. Primeiro vou avaliar também a relação com o professor, tem alguns alunos que têm alguns problemas, a gente tem que entender a relação”*. A psicóloga parece estar atenta aos fatores relacionais que constituem os fenômenos educacionais ao buscar envolver o professor na avaliação psicológica, responsabilizando-o com relação aos problemas identificados em sala de aula. No entanto, pelo relato dos demais profissionais acima referidos, percebemos a preponderância da visão clínica e medicalizante em suas práticas avaliativas.

A visão clínica, muitas vezes, é compartilhada pela direção da escola, que apresenta determinadas expectativas de “cura” sobre o trabalho do psicólogo escolar, podendo exercer uma influência direta sobre a sua atuação. Ilustramos este fenômeno por meio de uma das falas da psicóloga Marisa:

Quando eu falo, por exemplo, para um diretor assim: “eu não vou dar um diagnóstico de uma criança, se ela é hiperativa, se ela é bipolar... Na escola, não é esse o meu objetivo; o que eu tenho que fazer é fazer essa criança, com tudo o que ela traz, estar bem aqui dentro e aprender. Esta é a minha função”. Então tem alguns diretores que têm dificuldade em entender isto. E falam assim: “então o que você faz? Você faz o quê?”. Porque ainda são pessoas que estão muito no modelo mental de problema, da

doença, do diagnóstico, da avaliação. Eu não faço isso. Eu promovo a saúde, eu promovo a aprendizagem, eu tenho que achar nem que seja um milímetro de saúde que aquela criança tenha, que aquele adolescente tenha, é aí que eu o resgato. Dependendo da situação, não vai ser comigo, eu tenho que encaminhar. A questão clínica foi uma briga, há quatro anos: eu não faço clínica, não é este o meu trabalho (...).

No relato acima, constatamos que, num determinado momento de sua atuação na escola, a profissional compreendeu as expectativas da instituição acerca de sua prática e, atenta a este fato, soube posicionar-se quanto aos objetivos de seu trabalho, delimitando e defendendo uma perspectiva diferenciada de atuação. Tal fato nos chama a atenção sobre a representação que a instituição pode atribuir ao papel do psicólogo o que, conseqüentemente, diz respeito às demandas que lhe são apresentadas e ao modo como o profissional responde a elas³³.

Para Silva (2005) a falta de clareza quanto à atuação profissional pode gerar desdobramentos negativos tanto na reprodução de práticas tradicionais limitadas quanto na imagem do psicólogo escolar perante a comunidade escolar. Assim, ainda que existam determinadas configurações institucionais, consubstanciadas em práticas pré-definidas devido à própria história da Psicologia dentro da escola e pelas concepções de Psicologia Escolar que constituem o imaginário de seus dirigentes e demais membros da escola, acreditamos que o psicólogo que tenha conhecimento acerca das finalidades de seu trabalho e esteja em sintonia com os avanços teóricos da Psicologia Escolar, detém maiores possibilidades de modificar o desenho de suas funções, ao apresentar para a direção e docentes as efetivas contribuições que a Psicologia Escolar pode trazer para o cotidiano da instituição.

³³ Tal discussão é aprofundada no capítulo “A inserção do psicólogo na rede particular de ensino”.

Sob este enfoque, ao contrário do paradigma individualizante e naturalizante que constitui a Psicologia Escolar tradicional, a Psicologia histórico-cultural desloca a discussão do campo individual para o social, contemplando o desenvolvimento cultural da criança e do adolescente, buscando “estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma”. (Facci, Eidt e Tuleski, 2006, p.114-115).

No modelo clássico de avaliação, desconsidera-se as habilidades da criança, seu momento de aprendizagem e desenvolvimento, assim como o contexto em que está inserida. Tais posturas apresentam resquícios do modelo médico-biologizante para a análise dos fenômenos humanos. O rompimento dessas idéias tornou-se um desafio do psicólogo em seu trabalho junto a educadores. De acordo com Machado (2000), embora muitos saibam que os fenômenos educacionais são constituídos nas relações estabelecidas entre vários sujeitos e fatores determinantes, muitas vezes estes esperam que o trabalho seja realizado unicamente com a criança encaminhada para a avaliação, o que minimiza as possibilidades de ação do profissional.

Compreendendo que no contexto educacional existem os espaços de produção de práticas e de processos de subjetivação, Machado (2000) critica a psicologia que avalia e diagnostica como se estivesse de fora do campo de forças, ilusão que, segundo a autora, sustenta muitos diagnósticos e encaminhamentos. Só inseridos no campo de força e afetando-o é que os psicólogos podem conhecer as possibilidades de alterar as direções. Neste sentido, a autora esclarece que:

para não cairmos na armadilha de apenas aumentarmos o espectro de causas em relação às questões que antes pareciam relacionadas apenas ao funcionamento individual do sujeito, temos de buscar o funcionamento das práticas nas quais o fracasso se engendra, dando nomes, produzindo marcas (Machado, 2000, p. 81).

Segundo Martínez (2003), o tema “avaliação/diagnóstico psicológico” tem sido objeto de debates em Psicologia Escolar, assumindo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. A autora afirma que tal atividade é essencial para a elaboração de estratégias de intervenções e para a definição de referenciais necessários ao monitoramento e a avaliação dos resultados do trabalho na escola. Contudo, acreditamos que a avaliação psicológica deve ser realizada a partir de um referencial teórico que abarque as diversas instâncias em que o desenvolvimento da criança esteja ocorrendo, ou seja, a família, a escola, e outros segmentos do seu grupo social. Sob este enfoque, concordamos com Meira (2000, p. 66), quando esta preconiza que, independente do trabalho desenvolvido nos processos de avaliação, importa que as intervenções sejam construídas “a partir de um profundo conhecimento das multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e o processo educacional”.

Análise e acompanhamento do desempenho escolar

Compreendemos que o desempenho escolar não se restringe ao sistema de notas, comumente utilizado como parâmetro para avaliar o discente. Compreendemos que o modelo de avaliação da maioria das escolas brasileiras atribui grande importância ao aspecto quantitativo da avaliação, expresso por meio das notas escolares. Estas, por sua vez, são lançadas em relatórios, periodicamente, de onde se é possível identificar aqueles alunos que não alcançaram as notas médias, além de verificar oscilações no aproveitamento escolar dos estudantes, indicando a necessidade de maior investigação por parte dos educadores.

Este trabalho de análise e acompanhamento do desempenho escolar dos alunos por meio das notas é efetuado por quatro dos psicólogos entrevistados, sobretudo os que ocupam cargos de orientação educacional. O psicólogo João, por exemplo, utiliza um programa computacional que mostra as médias e frequências dos estudantes nas aulas regulares e nos

plantões³⁴. Por meio deste sistema, ele identifica os alunos que fugiram das médias esperadas e orienta aos professores para que eles conversem com os seus alunos acerca do desempenho escolar, de modo a compreender as dificuldades e estimular a superação destas.

Vanusa, por sua vez, faz análises semanais ou quinzenais dos relatórios dos alunos (que informam não somente as notas, como também a frequência com que os estudantes realizam as tarefas de casa) e direciona os seus encaminhamentos para os alunos e pais, conforme observamos no relato que se segue:

Periodicamente eu dou uma olhada nesses relatórios, para estar fazendo os comparativos mesmo. Esses relatórios, nós temos uma fichinha, que o professor lança para mim, que ele passa para mim, das tarefas que o aluno não cumpre, por exemplo. Então, o professor faz a anotação, mas quem lança sou eu. Então, ao lançar, eu já vejo: esse aluno está deixando de cumprir tarefa, o que está acontecendo? Geralmente eu chamo. Chamei o aluno uma vez, organizei com ele o horário de estudo, vamos remanejar algumas coisa. Persistiu, eu entro em contato com a família.

Já a psicóloga Carla, realiza um trabalho parecido, em parceria com a coordenadora pedagógica, no qual ela entra no sistema de informações de notas dos alunos e, a partir dos dados constatados, faz os devidos encaminhamentos: “*eu pego junto com a coordenação, eu entro no sistema e baixo todas as notas e vamos sentar e discutir o que aconteceu (...) a gente agenda sempre o pai e a criança ou o adolescente juntos, para conversar*” (Carla).

Percebemos que, assim como Vanusa, a psicóloga Carla não envolve o professor nos seus encaminhamentos, atribuindo maior responsabilidade aos familiares e ao próprio aluno pelo insucesso no desempenho escolar. Ademais, Carla afirma que sente dificuldade em ajudar aos alunos que não estão conseguindo recuperar as suas notas e sente-se pressionada pela direção da escola, que lhe exige que ofereça explicações sobre os motivos pelos quais

³⁴ Os plantões são um tipo de aula de reforço, realizados em horário extra-turno.

alguns alunos não atingiram a meta esperada. De acordo com ela, o que subjaz à lógica da nota a ser alcançada é: *“a gente tem que ter produto. Cadê o produto? Eu estou pagando para ter produto e não está tendo”*. A esse respeito, Carla assevera que o psicólogo pode contribuir na ampliação da formação do aluno, indo além da concepção avaliativa que atribui às notas um valor fundamental, desenvolvendo espaços e projetos para que o estudante tenha vontade e prazer em estudar, ampliando a sua visão sobre a relação da escola com a vida.

Sob este enfoque, ainda que compreendamos que a nota alcançada pelo aluno não represente todo o resultado do processo ensino-aprendizagem, ela oferece indicativos na investigação dos problemas a ele referentes. Ademais, acreditamos que tanto alunos como professores estão envolvidos neste processo, uma vez que ambos fazem parte de uma relação dialética, sendo co-responsáveis pelo desempenho escolar. Por fim, a família também participa do desempenho escolar do aluno, sendo importante que, conforme nos aponta Meira (2000), o psicólogo colabore para que ela perceba as múltiplas causas das dificuldades dos seus filhos e compreenda a importância de seu acompanhamento e apoio.

Os relatórios de notas podem ser um ponto inicial a partir do qual o psicólogo investigará alguns dos aspectos determinantes na produção dos problemas escolares. Neste sentido, entendemos que, por detrás do procedimento de análise e acompanhamento de notas, é importante que o profissional esteja atento sobre o processo pelo qual as crianças são avaliadas, identificando se a maneira como a avaliação tem sido concebida e realizada nas escolas tem colaborado efetivamente para a aprendizagem dos alunos. Assim, o psicólogo pode contribuir nas discussões referentes ao sistema avaliativo e seus impactos no processo ensino-aprendizagem, propondo alternativas possíveis que contemplem a formação do aluno não apenas quanto aos aspectos cognitivos, mas abrangendo os aspectos afetivos, culturais, éticos etc.

Ademais, entendemos que a atividade de acompanhamento do desempenho escolar tanto pode representar um ensejo para que o psicólogo colabore na busca de alternativas para se lidar com os problemas apresentados, como também pode se tornar um meio propício para a manutenção de processos de culpabilização do aluno. Desse modo, ressaltamos que o profissional precisa acautelar-se para não ocupar o lugar de quem corrobora a idéia de que o aluno é o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar, equívoco tão comum de que nos fala a história da Psicologia no que diz respeito ao mecanismo de responsabilização dos sujeitos pelos seus próprios processos de desenvolvimento, revelando um dos elementos ideológicos da profissão do psicólogo (Bock, 2003).

Atendimento ao aluno

Assim como a avaliação psicológica, o atendimento ao aluno é uma das práticas mais tradicionais em Psicologia Escolar. Ele consiste num espaço e tempo destinados a acolher o aluno, buscando investigar as causas dos problemas apresentados para orientá-lo na superação destes e proceder com os encaminhamentos necessários. Os atendimentos podem ser feitos individualmente ou em grupo, apresentando características marcadamente clínicas.

Em nosso estudo, constatamos que todos os entrevistados atendem ao aluno individualmente, embora com objetivos e demandas distintas. Enquanto numa escola os discentes procuram diária e espontaneamente o atendimento, resultando numa constante presença de estudantes na sala da psicóloga, em outras instituições tal situação não ocorre, pois os atendimentos são feitos a partir de outros critérios como os encaminhamentos da coordenação, dos professores ou mesmo mediante as observações dos psicólogos, conforme constatamos nos seguintes excertos:

A gente não faz atendimento clínico. Sempre tem demanda, principalmente dos alunos que estão saindo do terceiro colegial, a demanda para atendimento clínico é grande, varia de todos os aspectos que você imaginar, tanto aquele escolar, ansiedade... muitos chegam muito imaturos no colegial, não conhecem a si mesmos, não sabem do que gostam, o que não gostam, mas tem também aquela demanda de baixa auto-estima ou mesmo alguma questão familiar, varia...mas todos estes que eu percebo que exigem um atendimento clínico, eu faço um encaminhamento. Eu sempre tenho atendimento com o aluno, depois atendimento com os pais, aí só depois eu encaminho para algum profissional fora (Iracema).

Eu tenho uma listinha pré-agendada desses alunos. Quando bate o sinal na troca de professores eu os chamo e converso com eles (Ronaldo).

(...) os alunos, professores, qualquer tipo de profissional aqui na escola, com tempo extra, pode agendar comigo, para conversar, para orientar. É um horário que eu deixo para fazer uma orientação, não é um atendimento, mas são horários para orientação (Mônica).

A psicóloga Mônica realiza atendimentos com caráter de triagem dos problemas dos alunos para, a partir disso, proceder com aconselhamento ou encaminhamento para a psicoterapia. Quando ela avalia que o aluno está passando por uma crise momentânea e circunstancial e que necessita de apenas um breve aconselhamento, ela agenda algumas sessões com o estudante e realiza os atendimentos com o caráter de orientação e acolhimento psicológico.

Já a psicóloga Helena conta que, a despeito dos projetos específicos que desenvolve, no cotidiano escolar sempre aparecem alguns problemas para serem resolvidos como, por exemplo, “alguém chorando, a mãe desorientada, então, tudo de difícil vem para cá”. A psicóloga destaca que o atendimento aos alunos, sobretudo na educação infantil, tem foco no

encaminhamento, ou seja, trata-se de um processo no qual há um contato com a criança para uma avaliação breve, seguido de orientação aos pais e encaminhamento para outro profissional, caso haja necessidade. Já a psicóloga Laura afirma realizar atendimentos cujas intervenções são rápidas, tendo por foco as “*questões psicopedagógicas*”. De acordo com a psicóloga, os alunos chegam até ela com problemas dos mais diversos, sendo acolhidos num atendimento breve, em que procura orientá-los e/ou encaminhá-los para psicoterapia, quando necessário.

Iracema, por sua vez, aponta que o encaminhamento para a psicoterapia é realizado quase diariamente:

Na grande maioria das vezes, eu não sei te falar o percentual não, a dificuldade de aprendizagem é por causa de algum fator emocional. Então acho que eu encaminho menino aqui para a terapia quase todo dia. Sempre tem encaminhamento.

Os psicólogos Vanusa e João assinalaram que os discentes são sempre observados por eles e, ao notarem mudanças de comportamento ou sendo notificados de alterações bruscas de comportamento dos alunos por parte dos professores e outros funcionários, procuram conversar com o estudante e, se necessário, chamam os pais para que estes encaminhem o filho a algum especialista para uma investigação mais aprofundada do caso, de modo a ampliar e agregar conhecimentos para articular estratégias de enfrentamento do problema.

Ressalta-se que o encaminhamento a outros profissionais faz parte do processo de atendimento ao aluno e, geralmente, quando o psicólogo avalia a necessidade de um atendimento com especialista, solicita a presença dos pais na escola e os orienta para os devidos procedimentos. Observamos que a prática de encaminhamento torna-se comum na rotina escolar, o que nos permite questionar se a instituição tem conseguido abarcar os problemas a ela inerentes e também se os profissionais externos conseguirão relacionar os elementos do contexto educacional em suas abordagens de avaliação, de modo a compreender

como as queixas escolares se constituíram ao longo do tempo. A esta última questão, encontramos respostas negativas nos trabalhos de Marçal (2005) e Souza (1996, 2007). As autoras demonstram que os profissionais que recebem os encaminhamentos sobre as queixas escolares geralmente apresentam concepções que patologizam o processo de escolarização.

Ademais, Machado (2000) chama a atenção para o risco de práticas de psicólogos que fazem encaminhamentos constantes, podendo contribuir para a criação de impotências e culpabilizações. Ela aponta que “aquilo que avaliamos não é o funcionamento do sujeito encaminhado (...) mas sim esse campo de forças, no qual se engendra o encaminhamento do aluno para que um especialista realize a avaliação psicológica” (Machado, 2000, p. 78).

Martínez (2009) também preconiza que a atividade de encaminhamento de alunos a outros profissionais especializados deve ser feita apenas em casos excepcionais, após terem sido esgotados todos os recursos junto à equipe escolar. Neste sentido, o psicólogo deve investigar o espaço de produção das queixas, uma vez que “(...) pesquisando esse espaço de produção, temos acesso não mais a causas meramente individuais ou provenientes da relação professor-aluno, mas às várias práticas nas quais o encaminhamento fora engendrado” (Machado, 2000, p. 79).

Os atendimentos da psicóloga Carla são realizados diariamente, não somente com alunos, como também com pais, professores e funcionários. Quando necessário, ela encaminha as pessoas para atendimentos especializados. A psicóloga afirma ter uma agenda “*on-line*” na qual são marcados os atendimentos de meia em meia hora. Sobre os atendimentos, ela comenta:

Quando eu estudei muitos comentavam que em Psicologia Escolar não tem área clínica, e realmente não tem. Mas tem a escuta, você auxilia, faz uma orientação. Então, às vezes, o funcionário precisa disso. Às vezes, a coordenação, a própria

diretoria chega e diz que hoje precisa conversar comigo. Então eu tenho esse papel também, mas o foco principal mesmo são os pais e os alunos.

Percebe-se também um movimento de alguns profissionais para abolir os atendimentos individuais de alunos, observado no seguinte relato:

Temos buscado menos intervenção individual, tenho tentado fazer mais intervenções grupais, fazendo-os trocarem mais experiências, verem que o outro tem a mesma necessidade. Porque às vezes o aluno entra aqui na nossa sala achando que só ele está sofrendo este problema. Então, no mais, nós trabalhamos com uma demanda de atendimento individual, ele faz uma solicitação (Marisa).

Identificamos, pelos relatos dos participantes da pesquisa, que os atendimentos individuais consistem num tipo de atividade que, freqüentemente, é a mais esperada pela comunidade escolar com relação à prática do psicólogo. Compreendemos que a figura do psicólogo escolar traz uma herança histórica presente no imaginário da população de que a sua atuação é eminentemente clínica e voltada para lidar unicamente com os aspectos emocionais. Assim, nem todos os membros da escola conhecem ou depositam confiança numa proposta de trabalho do psicólogo que seja mais ampla, abarcando a dinâmica institucional em sua complexidade. Deste modo, percebemos a importância de se definir critérios para atendimento, para que o psicólogo não permita a criação de demandas contínuas e diárias que mais se assemelham a um “*consultório psicológico dentro da escola*”.

Sob este enfoque, Machado (2003, p. 67) relata uma experiência na qual realizou um trabalho de intervenção numa escola pública. Ela destaca que quando começou o seu trabalho, o atendimento individual era esperado pelas professoras, que gostariam que os psicólogos ocupassem exclusivamente a função de avaliadores das crianças. Inicialmente, a equipe de psicólogos não conseguia intervir na produção das queixas, pois o caráter coletivo das práticas não era reconhecido pela comunidade escolar. No entanto, com o passar do tempo a equipe

conseguiu agir no campo de forças da criação das queixas, ajudando os profissionais da escola a operarem na produção daquilo que traziam como sintomas independentes.

Tal experiência nos leva a refletir que, ainda que se criem expectativas para a atuação do psicólogo, a responsabilidade de delimitar as demandas atendidas é do próprio profissional. O atendimento aos alunos é um trabalho importante, mas é preciso que se reflita que a forma como se conduz esta prática pode colaborar, ou não, para culpabilizar alunos pelos problemas escolares e enrijecer os modos de ser e estar que impedem o desenvolvimento de possibilidades de potencialização humana.

Orientação disciplinar

A orientação disciplinar foi citada por duas psicólogas como um trabalho que visa acompanhar e orientar aos alunos, sobretudo no que diz respeito ao comportamento destes em sala de aula. Tal prática é realizada em parceria com a coordenação pedagógica e inclui a aplicação de sanções de acordo com as normas da escola, caso o estudante as tenha transgredido.

Vanusa realiza a orientação disciplinar e ocupa o cargo de orientadora educacional. A psicóloga manifestou o desejo de desvincular-se desta atividade por considerar que, por meio dela, a sua imagem profissional fica muito vinculada à de uma figura opressora, prejudicando o seu vínculo com os alunos, conforme percebemos em seu relato:

Eu penso que é muito pesado você carregar esta imagem de opressora, porque querendo ou não, se você fez algo errado, você supõe que outra pessoa vai te chamar a atenção. Mesmo que eu tenha todos os recursos para chamar essa atenção, cria-se uma barreira. Então, quando eu chamo aquele aluno para poder ajudá-lo a montar aquele horário de estudo, a imagem que ele vai ter ali não é de alguém querendo

ajudá-lo, é de alguém querendo “ferrar ele”, desculpe a expressão. Então eu penso que isso é um dificultador.

A psicóloga Jussara também realiza a orientação disciplinar e manifesta o desejo de não desempenhar esta prática, tendo em vista que ela acaba assumindo um papel indesejável, de *“impor disciplina, de impor regras e não é bem esse papel que eu gostaria de ter até para facilitar o vínculo para que eu possa fazer outros trabalhos... para alguns eu já comecei a ser vista como sinônimo de castigo (...)”*.

Percebe-se que, muitas vezes, embora não a tenha escolhido, o profissional exercita uma dada função devido às exigências impostas pela escola e, o que é mais grave, considerando-a inadequada ao seu papel de psicólogo. A esse respeito, Machado (2003) fala sobre a necessidade de os psicólogos se indagarem sobre suas práticas, pois elas podem tanto romper com lugares cristalizados, como também servir para aliviar as tensões e contradições da prática educativa *“reforçando a idéia de que precisamos oferecer atendimentos e projetos para aqueles que ‘vão ficando para trás’ ou que ‘vão se comportando inadequadamente’, como se isso fosse um acidente que não deveria acontecer”* (Machado, 2003, p. 64).

Neste sentido, compreendemos que a vida escolar não é isenta de conflitos e contradições. Estes fazem parte do movimento institucional e de certa forma, são saudáveis, pois representam forças em movimento, produção de idéias e saberes. A questão disciplinar deve ser investigada e compreendida em sua complexidade e o psicólogo escolar precisa estar atento para evitar assumir um papel inflexível, de controle e ordem absolutos, que não condiz com os objetivos de seu trabalho na escola. Sobre este aspecto, a experiência do psicólogo Ronaldo se apresenta mais promissora, tendo em vista que ele não faz diretamente orientações disciplinares, mas realiza um trabalho em parceria com o coordenador disciplinar, elaborando e desenvolvendo atividades educativas junto a alunos que participaram de ações consideradas indisciplinadas.

Vemos que o psicólogo pode ser solicitado a realizar inúmeras funções na escola, como a de orientação disciplinar, mas suas ações refletem e retro-alimentam outras ações. Uma vez que o profissional precisa criar condições favoráveis para a realização do seu trabalho, o envolvimento deste nas mais variadas atividades nos conduz a reflexões de caráter ético, acerca dos limites e possibilidades de sua atuação. Neste sentido, observamos que as psicólogas deste estudo que realizam a função de orientação disciplinar percebem a gravidade desta questão e reconhecem a necessidade de abandonarem a prática da orientação disciplinar a fim de que esta não prejudique as suas relações com os alunos.

Outras atividades realizadas pelo psicólogo escolar junto aos alunos

A **elaboração, organização e execução de eventos** são práticas comuns do cotidiano escolar. Muitas vezes, o psicólogo promove eventos, geralmente ligados aos projetos de sua responsabilidade, como no trabalho de orientação profissional. Quatro profissionais relataram que, na culminância de seus projetos de orientação profissional, realizam eventos como a “*roda de profissões*” ou a “*mostra de profissões*”, em que são convidados profissionais das mais diferentes especialidades para narrarem suas experiências de trabalho aos alunos do ensino médio e pré-vestibular, com o propósito de colaborarem na escolha profissional dos estudantes.

Às vésperas do vestibular, uma das escolas realiza um evento preparatório, no qual os estudantes são levados a um ambiente rural, desenvolvendo atividades com músicas, jogos, teatro etc., com a finalidade de “*dar suporte emocional aos alunos*”, tendo em vista a crescente tensão sentida pelos estudantes antes da realização das provas.

A psicóloga Carla também promove eventos como os “*momentos culturais*” que ocorrem nos intervalos das aulas. Além disso, ela colabora na montagem de uma banda da

escola e no desenvolvimento de jogos interclasses. Tais atividades visam estimular os alunos a se integrarem mais, buscando tornar o espaço escolar mais atrativo e interessante para a criança. De acordo com a psicóloga, este trabalho auxilia no processo educacional, uma vez que colabora para que o aluno tenha mais interesse pela escola, sobretudo na escola particular, onde o estudante é muito cobrado para obter boas notas:

a diferença que eu sinto da escola particular para a pública é que a escola particular cobra tanto do aluno, mas tanto, que o aluno começa a ter raiva da escola, ele não quer vir para a escola, ele só vem pra cá porque tem uma carga horária super pesada, uma apostila, um material muito pesado (...) quando você faz alguns projetos diferenciados você tem que estimular bem a outra parte de aprendizagem da criança, pra ele não ficar só focado nisso, bitolado com só estudar, estudar, estudar, porque é isso que a escola particular quer, que ele estude, estude, estude, passe no vestibular e faça o nome da escola. A escola particular produz o aluno ao mercado e o resultado desse produto vai ser passar no vestibular.

Um dos psicólogos citou a “*mesa redonda*” como um evento de fechamento de alguns dos projetos de intervenção realizados com grupos de alunos, para a qual são convidados especialistas para a discussão de temáticas abordadas ao longo do ano. Além disso, ao perceber algumas necessidades que emergem no cotidiano escolar, mediante suas observações e de acordo com a procura espontânea de alguns professores, o psicólogo também promove encontros, convidando profissionais externos à escola para discutirem temas de interesse dos professores, orientando e apoiando-os em algumas situações peculiares.

Ao psicólogo escolar, muitas vezes, é solicitado que ofereça suporte no desenvolvimento de algumas atividades junto aos docentes, como ocorre com o **projeto de discussão de filmes**, desenvolvido pelo psicólogo Ronaldo. Trata-se de um trabalho de parceria interessante entre psicólogo e professores, no qual alguns professores demandam que

o psicólogo coordene discussões acerca de determinados filmes junto aos estudantes. Tal projeto é realizado quatro vezes por ano, para cada turma do ensino fundamental e médio na escola. Assim, no período extraturno os alunos assistem ao filmes e discutem temas, sob a coordenação do psicólogo e, posteriormente, o professor que indicou o filme amplia a discussão em sala de aula.

Ainda que não consista numa modalidade de atuação sistematizada, alguns psicólogos (Ronaldo, João, Vanusa e Carla) mencionaram práticas como a realização de **observações e acompanhamento do fluxo dos alunos** no cotidiano escolar, ou seja, nos intervalos entre as aulas, nas entradas e saídas e no recreio. De acordo com Vanusa, o trabalho de observação e acompanhamento do movimento de entrada e saída de alunos e nos intervalos das aulas é importante para “estreitar os vínculos” com os alunos, por ser um momento em que o profissional se aproxima fisicamente deles e faz alguns contatos. Ela assevera que o psicólogo precisa estar “*envolvido de tudo o que acontece na escola. Você tem que se mostrar, você tem que se mostrar necessário naquele ambiente. Então eu sempre estou observando, estou andando*”.

O acompanhamento do fluxo dos alunos é compreendido como um meio de se inteirar dos acontecimentos na escola. Contudo, ressalta-se que a profissional tem como cargo a orientação pedagógica e uma de suas atribuições é a orientação disciplinar, de onde podemos inferir que a necessidade de observação e acompanhamento na entrada, saída e intervalo dos alunos pode estar relacionada também à necessidade de vigilância disciplinar, inerente a esta função.

Percebemos que alguns dos momentos de transição, nos quais os alunos estão “livres” ou sem atividades formais são utilizados pelos psicólogos como espaços/momentos de intervenção, como mencionado por João e Ronaldo que, no intervalo do pátio, muitas vezes,

se aproximam de alguns alunos e realizam as chamadas “*conversas de pátio*”, que se constituem num espaço de intervenção do psicólogo na escola. Neste contexto, Carla relata:

Agora é época de prova, os alunos estão tão fechados, não tem tanta procura, eles estão super estressados, mas não te procuram, eu ando no corredor, paro um aluno, paro outro. Então, às vezes, você está aqui, mas eles não te procuram, então é interessante você ir até os alunos, onde está o movimento, do que você ficar aqui na sala sem fazer nada.

Sob este enfoque, Dayrell (1996) ressalta a importância de se explorar as múltiplas dimensões educativas do espaço escolar, pois nos lugares extra-sala é onde os alunos re-significam o espaço escolar. Assim, o recreio é considerado o momento em que se frui a afetividade e as relações, uma vez que a escola não incentiva esse tipo de encontro. O autor propõe que é preciso estar atento à forma como os alunos ocupam o espaço escolar, fazendo destas observações estímulos geradores de discussões entre alunos e educadores, ampliando os sentidos da escola na vida de cada um dos seus membros.

Além de acompanhar os alunos nos múltiplos espaços da escola, alguns psicólogos também desenvolvem um trabalho de acompanhamento destes nos estudos, denominado de **orientação de estudos**. A psicóloga Iracema afirma: “(...) *eu faço muita orientação de estudo: como estudar mesmo, montar horário de estudo (...)*”. Jussara, por sua vez, explica que realiza semanalmente a orientação de estudos com os alunos do ensino fundamental, onde são trabalhados temas como motivação para o estudo, organização do material escolar e técnicas de estudo. Já a psicóloga Laura realiza grupos de orientação de estudo, no começo de cada semestre e suas atividades consistem, dentre outras, na elaboração de quadros de estudos e no desenvolvimento de “*palestras psicoeducativas*”, nas quais a psicóloga trabalha temas como a organização de horários, a criação de hábitos de estudo, elementos motivacionais,

dentre outros fatores relacionados, com o objetivo de preparar os alunos para um melhor desempenho em seu processo de aprendizagem.

Já no caso de João, o trabalho de orientação de estudos foi inicialmente elaborado e desenvolvido por ele e, posteriormente, o psicólogo transferiu a tarefa para o professor, ao observar que o bom vínculo entre aluno e professor poderia ser melhor aproveitado para a realização desta atividade. Deste modo, o trabalho foi delegado ao professor, sob a sua supervisão: “(...) *nós explicamos o serviço, como é que ele faz para entrar em contato com a gente, o porquê da orientação de estudo, como fazer, como se organizar e abrindo precedente para que ele procure individualmente*” (João).

Outro tipo de orientação aos alunos é desenvolvido pela psicóloga Laura, por meio de um **acompanhamento aos alunos recém-chegados à escola e vindos de outras cidades**. Ela oferece apoio psicológico e orientações práticas acerca da adaptação à nova cidade, incluindo até mesmo o “*desenvolvimento de habilidades sociais*” como “*fazer compras*”. A psicóloga também desenvolve atividades de **preparação para o vestibular**, um trabalho em parceria com alunos de algumas faculdades particulares, no qual são promovidos encontros com palestras e atividades corporais (com o objetivo de relaxamento corporal) para diminuir as tensões que caracterizam o período pré-vestibular. Ela também realiza um trabalho terapêutico com grupos, por meio de reflexões de temas que emergem do grupo, com o intuito de reduzir as ansiedades que acompanham os alunos às vésperas dos exames. Neste mesmo formato de trabalho, a psicóloga Carla também coordena um grupo quinzenal de apoio para adolescentes do ensino médio, a fim de se trabalhar questões relacionadas à “*auto-estima, ansiedade e tensão nervosa*”.

Finalmente, destacamos uma atividade realizada pela psicóloga Vanusa, que coordena **reuniões mensais com alunos representantes de sala**, cujo objetivo é acompanhar e orientar alunos que têm a função de representantes de sala da escola. Neste trabalho, são feitas

reuniões em que se discutem os significados de ser representante de um grupo e as atribuições e responsabilidades inerentes a este papel.

3- Intervenção junto aos pais

Chamamos de “intervenção junto aos pais” as atividades realizadas pelo psicólogo que se relacionam diretamente ao contato com os pais de alunos, sejam elas em forma de atendimentos, reuniões, palestras etc. Pelo relato dos psicólogos deste estudo, percebemos que há muitas variações desta modalidade de atuação no que tange aos seus objetivos e finalidades. A psicóloga Iracema, por exemplo, desenvolve um trabalho de acolhimento aos pais e orientação sobre aspectos psicológicos e pedagógicos dos alunos:

A gente, durante o ano, entra em contato com os pais, mas daí depende muito do por quê. Pode ser um aluno que dá muito trabalho, ou aquele que está muito quieto, nota baixa, mas o principal é em relação à parte pedagógica mesmo (Iracema).

A maioria dos psicólogos que atua junto aos pais realiza entrevistas individuais com estes para orientação e encaminhamento dos estudantes a especialistas como médicos e psicoterapeutas. Assim, muitas vezes, o contato com os pais sucede ao atendimento do aluno, sobretudo quando o psicólogo identifica a necessidade de direcioná-lo para a avaliação de um especialista, como podemos observar nos seguintes excertos:

Eu sempre tenho atendimento com o aluno, depois atendimento com os pais, aí só depois eu encaminho para algum profissional fora (Iracema).

Acontece de ter um aluno com deficiência de aprendizagem, algum déficit de atenção, alguma coisa. O professor observou isto, traz, a gente senta, conversa, chama os pais, orienta para uma possível avaliação médica (Vanusa).

Os atendimentos são realizados por meio de convocação do psicólogo ou procura espontânea dos pais por orientação, como percebemos no seguinte relato:

Às vezes, é aquele pai que chega aqui perdido sem saber o que faz. Ele fala assim: “oh, me ajuda, eu preciso ajudar meu filho”. Às vezes ele está por um caminho totalmente equivocado e a gente tem a obrigação de mostrar, não é nem um melhor caminho, mas os caminhos que ele tem (Iracema).

Encontramos também no relato de atendimento de um dos psicólogos entrevistados a predominância de uma postura clínica tradicional sobre os problemas escolares:

Eu trabalho com os pais e com os alunos. Tudo em atendimento de uma vez por semana. Com os pais eu faço algumas entrevistas, tem famílias que eu acho preferível trabalhar com orientação de pais e não pegar a criança. Tem famílias que eu fico com a criança depois de falar com os pais. Vai muito do que eu percebo. E, às vezes, encontro resistência. Às vezes, eles acham que vão falar, depois resolvem que não vão mais mexer com isso não (Camila).

Além dos trabalhos de atendimento e orientação, os psicólogos João e Marisa realizam uma atividade com os pais uma vez ao ano, destinada a esclarecê-los sobre aspectos que envolvem o vestibular, como a influência dos pais na escolha profissional dos filhos. As reuniões coletivas em que os pais são convidados a participar da vida escolar de seus filhos também são citadas por um dos psicólogos que, por sua vez, queixa-se da falta de envolvimento familiar nestes espaços:

Infelizmente, na reunião de pais só vêm os pais dos alunos que estão em boa situação. Então vem o pai para ouvir o elogio sobre o filho dele, porque ele não está com nenhum problema de desempenho. O pai que precisava vir aqui ouvir que ele precisava cuidar mais do filho dele, ele não vem (João).

Já a psicóloga Jussara realiza intervenção junto aos pais por meio de um espaço para o qual são convidados profissionais para conversar com estes sobre temas de interesses deles:

(...) são palestras informativas e ao mesmo tempo é um momento de acolhimento das dúvidas, dos anseios maiores deles em relação à educação dos filhos, então a gente chama psicólogo, psiquiatra, nutricionista para estar atendendo a demanda deles mesmos.

A psicóloga Helena também organiza encontros que contam com a presença de profissionais especializados em determinadas temáticas, a fim de exporem o assunto e refletirem, junto aos pais, acerca das questões educacionais relacionadas ao assunto em pauta. Contudo, assim como João, ela também ressalta que a participação dos pais é mínima e considera que as maiores dificuldades de seu trabalho encontram-se neste segmento, devido a pouca adesão e participação da família dos alunos nos projetos que ela elabora. Helena acredita ser muito importante insistir neste trabalho, ainda que apresente dificuldades: *“quando eu comecei esse projeto, eu ficava angustiada, triste, mas hoje eu penso: você tem que atingir alguém, um fala para o outro (...)”*.

A família, entendida como uma instituição social histórico-culturalmente produzida possui um caráter educativo, sendo considerada um contexto de desenvolvimento fundamental no processo ensino-aprendizagem do ser humano (Szymanski, 2009). Assim, acreditamos que o psicólogo escolar deve investir seus esforços na realização de projetos junto a este segmento. Dessen e Polônia (2007) apontam que escola e família são microsistemas que podem colaborar entre si como propulsores do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Como redes de apoio, são constituídas por interações entre as pessoas que auxiliam na construção de repertórios para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Contudo, as autoras admitem a existência de barreiras entre as duas instâncias que, para serem minimizadas, exigiria uma transformação da cultura escolar, refletindo na construção de

novas formas de conceber o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, afirmam que é preciso que se estabeleça um maior estreitamento entre família e escola, de modo que os valores e as práticas educativas adotadas pela família sejam conhecidos pela escola, pois a aproximação e a parceria entre ambas favorecem, sobretudo, ao aluno. Assim, apontam para a continuidade do processo educativo via fortalecimento das associações de pais e mestres e a adoção de outras estratégias que promovam maior integração família-escola

Contudo, o que observamos na maioria dos relatos dos profissionais que participaram deste estudo, é que as intervenções junto à família são muito restritas e, geralmente, limitadas a contatos de maior urgência (como para encaminhar os filhos a outros profissionais especializados, sobretudo para psicoterapeutas), corroborando a assertiva de Patto (1992) segundo a qual a convocação de pais à escola para ouvirem queixas dos seus filhos e serem orientados para encaminhá-los aos serviços médicos e psicológicos consiste na principal forma de relação da escola com as famílias.

Deste modo, percebemos que o psicólogo tem atuado, junto aos pais, numa perspectiva mais remediativa, tendo em vista que o atendimento individual de pais nos moldes tradicionais é a estratégia mais comumente utilizada pelos profissionais, embora existam algumas iniciativas voltadas para uma prática diferenciada, como o desenvolvimento de encontros nos quais os pais discutem temas educacionais envolvendo a participação de especialistas nos assuntos relacionados. Assim, torna-se urgente que os psicólogos escolares reflitam sobre as razões que dificultam um trabalho mais abrangente junto às famílias e, a partir desta compreensão, busquem formas de interação com características mais promotoras e que considerem o papel social da escola e da família na Educação.

4- Outros modos de atuação

Levantamento de dados sobre o perfil dos alunos

A realização de levantamento de dados sobre o perfil dos alunos é uma atividade realizada por apenas uma das psicólogas deste estudo. Todo semestre, Laura investiga o perfil dos alunos ingressantes, reunindo dados como idade, bairro onde moram, curso pretendido para o vestibular e hábitos de estudo. Tal investigação é registrada em formato de texto com dados estatísticos e é repassada para os coordenadores que, por sua vez, enviam-na para os professores, com o intuito de que eles conheçam a realidade dos estudantes. De acordo com Martínez (2009) a contribuição do psicólogo para a caracterização da população estudantil com o intuito de subsidiar o ensino personalizado é uma prática emergente em Psicologia Escolar, constituindo-se

(...) numa exigência dos processos educativos que reconhecem o aluno na sua condição de sujeito singular. Reconhecimento este que implica em ações educativas diferenciadas em função das suas características, nível de desenvolvimento e sistemas relacionais e contextos sociais nos quais participa (p. 174).

No entanto, de acordo com a psicóloga Laura, todo bimestre ela entrega um relatório com o perfil dos alunos, “*mas ninguém lê*”, o que a deixa insatisfeita. Contudo, a psicóloga continua realizando este trabalho porque acredita ser importante, “*por uma questão ética*”. A este respeito, refletimos sobre o alcance da atuação do psicólogo na escola e a importância de os profissionais buscarem inserção nos vários espaços institucionais, de modo que o seu trabalho não fique isolado dos demais profissionais da escola. Cabe também ao psicólogo escolar elaborar estratégias efetivas para que a comunidade escolar se aproprie e se beneficie dos resultados do seu trabalho.

Participação na gestão escolar

O psicólogo tem se inserido também nos espaços de gestão institucional, contribuindo na elaboração de diretrizes que regem a instituição escolar, num trabalho em equipe junto aos demais educadores. Em nosso estudo, constatamos que quatro profissionais participam da construção do projeto pedagógico da instituição.

A psicóloga Iracema, no cargo de orientadora educacional, insere-se ativamente nas decisões pedagógicas da escola, em parceria com a supervisão e a coordenação pedagógica. Trata-se de um trabalho coletivo no qual cada profissional participa das decisões institucionais: *“Aqui na escola nós não temos hierarquia. Aqui a coordenação, a supervisão e a orientação trabalham juntas. A gente não tem uma direção pedagógica. Nós três fazemos a direção. Tudo é discutido, tudo é conversado”*.

De acordo com esta psicóloga, as profissionais que estão no cargo de coordenação, supervisão e orientação trabalham em equipe, discutindo todas as ações conjuntamente e sem delimitar de modo categórico a função de cada uma. Contudo, as questões relacionadas aos professores geralmente são encaminhadas para a supervisora, enquanto que as questões disciplinares estão mais ligadas à coordenação. Todas atendem a pais e alunos, mas *“em alguns casos específicos é a psicóloga quem atende”*, devido às características de sua formação, como é possível compreender em sua fala: *“principalmente quando envolve o emocional, quando é alguma questão familiar, quando é algum problema com os alunos, mas que envolve esta questão emocional, então eu quem atendo”*.

Já a psicóloga Marisa oferece suporte para a coordenação e a direção, participando de reuniões com os gestores e buscando contribuir por meio de avaliações sobre as necessidades da escola, fazendo algumas propostas de ações e organizando alguns projetos e eventos. Ronaldo, por sua vez, afirma participar ativamente das decisões institucionais junto à direção

e à coordenação da escola, inclusive colaborando na construção de novas propostas e metodologias de ensino, com as quais se sente completamente envolvido. Nesta mesma direção, a psicóloga Carla também afirma contribuir nas deliberações da escola, sobretudo na montagem de processos pedagógicos: avaliação dos materiais e métodos pedagógicos, redefinição da estrutura de ensino, dentre outros encargos. De acordo com Meira (2000) o auxílio na escolha de materiais didáticos que garantam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos, bem como a colaboração do psicólogo na definição de conteúdos e métodos que estimulem uma formação humana cujas potencialidades e possibilidades discentes sejam valorizadas, são algumas das direções desejáveis para uma atuação crítica em Psicologia Escolar.

Sobre o trabalho de construção, implantação e avaliação contínua da proposta pedagógica da instituição, Martínez (2003, p. 106) considera que este “constitui um processo complexo de trabalho coletivo em que o psicólogo, a partir da especificidade da sua formação e como membro da equipe escolar, pode fazer contribuições efetivas”. A autora ainda afirma que a construção de uma proposta pedagógica coletiva na qual o psicólogo possa participar não é comum de se encontrar devido ao funcionamento burocrático e pouco integrador das escolas. Além disso, ela aponta que a formação dos psicólogos não os têm preparado para esse tipo de trabalho, que demanda conhecimentos, competências e características pessoais específicas. No entanto, encontramos na literatura algumas experiências promissoras como a participação do psicólogo no projeto político-pedagógico da Secretaria de Educação em Guarulhos- SP, um trabalho que, segundo Antunes e cols. (2003, p. 107), “só pode ser efetivado se alicerçado num processo sistemático e contínuo de formação dos educadores com eles envolvidos”. Os autores defendem uma prática coletiva e a construção permanente de uma ação educacional comprometida com a transformação da escola.

Percebemos que, como membro da instituição, educador e especialista, o psicólogo pode atuar em várias instâncias educacionais e seu trabalho integrar-se aos demais de modo que a sua participação não tenha que se limitar às ações tradicionalmente designadas para a Psicologia Escolar. No entanto, para a realização deste tipo de trabalho, exige-se que o profissional detenha uma visão político-institucional ampla para que ele participe efetivamente dos processos de construção das bases de funcionamento escolar.

Assim, observamos que alguns psicólogos escolares que atuam na rede particular de ensino têm logrado êxito em suas inserções institucionais, demonstrando que a sua atuação pode ser ampliada e reconhecida como elemento agregador nas decisões da escola. Entretanto, concordamos com Martínez (2003), segundo a qual a formação do psicólogo não contempla este tipo de atuação, sendo necessário que os cursos preparem os profissionais para trabalharem em equipe com outros profissionais da Educação, numa perspectiva de construção colaborativa, possibilitando um conhecimento mais aprofundado sobre a estrutura de funcionamento das instituições educacionais, tanto no que diz respeito às questões burocráticas (por exemplo, sobre as funções de cada membro da escola), como também em relação aos aspectos macro-políticos que regem os processos educacionais.

Assessoria a escolas

Algumas escolas da rede particular possuem várias unidades, ou seja, outras escolas com o mesmo nome e que seguem as mesmas diretrizes educacionais e administrativas. Deste modo, alguns psicólogos alocados na escola matriz oferecem **assessoria** a outras unidades, ou seja, realizam uma prestação de serviços a outras escolas. Tal modalidade de atuação é desenvolvida por apenas dois psicólogos de uma escola que possui outras unidades em cidades da região, próximas à Uberlândia. Neste tipo de trabalho, o psicólogo atua junto à

coordenação e à direção da escola assessorada, oferecendo suporte e orientação psicológica aos gestores, nos assuntos referentes ao contexto educacional. Para isto, o profissional se desloca até as unidades, onde são realizados encontros mensais com os dirigentes das instituições, que expõe suas dúvidas buscando orientação para alguns dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Recrutamento, seleção e treinamento de funcionários

A **prática de recrutamento e seleção**, embora seja um trabalho tradicionalmente desenvolvido pelo psicólogo organizacional, faz parte da atuação de duas psicólogas escolares de nosso estudo. A psicóloga Viviane relata que seleciona os professores que são admitidos na instituição e, sobre este aspecto, comenta que sente certo constrangimento quando os professores que passaram pela seleção não se adaptam ao trabalho na escola e são demitidos e, neste sentido, a psicóloga considera-se insatisfeita por realizar esta função.

A psicóloga Mônica também realiza recrutamento e seleção. Percebe-se que a profissional sente-se impelida a realizar funções da Psicologia Organizacional em suas atividades como psicóloga escolar. Em suas palavras:

Eu tenho que fazer um pouco da Psicologia Escolar, um pouco da Psicologia Organizacional, porque sou eu que faço recrutamento e seleção também, então o mercado de trabalho é bem mais flexível do que a gente imagina quando a gente está na faculdade. A gente acha que vai poder separar uma coisa da outra, mas muitas vezes eu sou obrigada a misturar. São áreas completamente diferentes, mas eu tenho que atuar nas duas aqui (...).

Ainda dentro da vertente organizacional, a psicóloga Helena desenvolve uma modalidade de atuação que ela chama de **treinamento de funcionários**, um trabalho

quinzenal no qual são feitas dinâmicas de grupo, cuja proposta é oferecer um espaço para que os participantes aprendam a lidar com as questões ligadas ao relacionamento interpessoal.

Tendo em vista a complexidade da função educativa e dos espaços institucionais, concordamos com Martínez (2003, p. 109), segundo a qual

(...) muitos dos temas da Psicologia Organizacional integram-se na Psicologia Escolar como conhecimentos essenciais para o cumprimento de seu objetivo, tendo em conta a especificidade que as questões organizacionais assumem na escola na sua condição de um tipo de organização particular.

Desse modo, entendemos que o psicólogo escolar deve estar integrado em todas as dimensões do contexto escolar e a sua participação na seleção de funcionários pode representar um meio de aplicação dos conhecimentos psicológicos para a realização de escolhas mais específicas de profissionais para atuarem na escola. Neste sentido, Martínez (2009) aponta a participação do psicólogo escolar nos processos de seleção dos membros da equipe pedagógica e avaliação dos resultados do trabalho como uma das práticas emergentes (isto é, não tradicionais) do psicólogo escolar.

Elaboração de relatórios

Ressaltamos que, ainda que a **elaboração de relatórios** não consista propriamente numa modalidade de atuação, optamos por elencá-la neste rol de atividades, tendo em vista algumas reflexões importantes que a envolvem. As diretrizes éticas que regem o trabalho do psicólogo apontam para a elaboração de relatórios de suas práticas, contudo, poucos psicólogos do nosso estudo mencionaram esta atividade como constitutiva de sua atuação. Curiosamente, a psicóloga Laura afirma ser “cobrada” pela elaboração de relatórios acerca da demanda atendida: “*Eu tenho uma demanda de trinta por cento. Tudo meu é numerado. A*

escola exige números de mim, resultados. Eu tenho que falar quantos eu atendi por semana” (Laura).

Já Helena não é instada a elaborar relatórios, não obstante, destaca a importância de produzir este documento em sua prática na escola:

Tudo eu tenho que fazer relatórios. Eu não sou cobrada, mas é uma questão de organização. E isso assegura a gente porque muitas vezes algumas pessoas sentem ciúmes, o psicólogo faz o quê? Então você tem registrado o que você fez e também para você saber quem você atendeu.

A partir dos relatos de Laura e Helena, percebemos que a elaboração de relatórios é uma atividade que nos proporciona reflexões interessantes: além de constituir-se num dever ético o registro escrito das atividades profissionais, ela requer do psicólogo uma organização temporal e psicológica, uma vez que, para fazê-lo, o profissional precisa despende um determinado tempo, momento em que ele também pode avaliar o andamento do seu trabalho. Desse modo, a confecção de relatórios pode caracterizar-se num espaço importante para o aprimoramento da prática do psicólogo escolar, uma vez que o ato de escrever sobre o seu fazer, pode ensejar-lhe instantes de reflexões e abertura para novas possibilidades de criação no que se refere à sua atuação.

Supervisão de estágio

Alguns psicólogos (Ronaldo, Helena e Laura) estão envolvidos ou demonstram interesse na formação de outros psicólogos, por meio da supervisão de estágio em Psicologia Escolar. A psicóloga Helena é a única profissional que atualmente supervisiona estagiários em Psicologia Escolar, embora Laura também tenha tido uma experiência anterior de estágio em que contou com uma estagiária na realização de uma pesquisa sobre o perfil dos alunos. Já

o psicólogo Ronaldo ainda não teve a experiência como supervisor, embora pretenda começá-la assim que possível: *“Eu acho que eu poderia auxiliar um pouco a universidade no que é a minha prática. A partir do momento que eu abro a escola para outros profissionais eu poderia ajudá-los nesse sentido e me ajudar também”* (Ronaldo).

Sob este enfoque, concordamos com o psicólogo e acreditamos que a iniciativa de oferecer estágios supervisionados em Psicologia Escolar precisa ser mais disseminada entre os psicólogos escolares da rede particular de ensino, tendo em vista que muitos alunos do curso de Psicologia não têm a oportunidade de conhecer de modo sistematizado este trabalho em escolas particulares. Assim, a oferta de estágios pode ser interessante na medida em que se criem parcerias entre os professores universitários da área de Psicologia Escolar e os profissionais atuantes, de modo a favorecer uma melhor articulação entre o conhecimento adquirido na universidade e a atuação do psicólogo em seus contextos reais.

Algumas considerações sobre os modos de atuação do psicólogo escolar

Souza (2009) afirma que as novas perspectivas em Psicologia Escolar e Educacional referem-se, dentre outras questões, à ampliação das áreas tradicionais de atuação do psicólogo. Neste sentido, Martínez (2009) destaca que tanto as práticas tradicionais como as consideradas emergentes, se realizadas com criatividade e qualidade, podem propiciar impactos reais na melhoria dos processos educativos da escola. A autora entende como formas de atuação tradicionais as seguintes práticas: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de professores e elaboração e coordenação de projetos educativos específicos como, por exemplo, aqueles que trabalham temas como violência, gravidez precoce, uso de drogas etc.

Quanto às formas de atuação emergentes, Martínez (2009) afirma que estas se associam a concepções mais amplas do trabalho do psicólogo escolar, que incluem a dimensão psicossocial nos contextos educativos. A autora entende que, dificilmente estas formas de atuação são colocadas ao profissional como demandas explícitas, razão pela qual a postura ativa e criativa do psicólogo é essencial no desenvolvimento destas atividades. São elas: diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, que implica em “perceber a escola simultaneamente, na sua dimensão psicoeducativa e psicossocial, permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, resultem mais efetivas para a otimização dos processos educativos que nela ocorrem” (p. 173); participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica e, por fim, coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos. Acerca destas últimas práticas, a autora aponta para um avanço relativo ao uso de estratégias educativas sistêmicas e permanentes que levem em conta a complexidade da subjetividade humana e de seus processos de mudança.

Valendo-nos da caracterização das práticas do psicólogo escolar estabelecida por Martínez (2009) e mediante os relatos dos profissionais de nosso estudo, identificamos a existência de práticas tradicionais e emergentes. A maioria dos psicólogos adota práticas tradicionais, como a avaliação psicológica, o atendimento ao aluno e a orientação profissional. Entretanto, compreendemos que, para além dessa classificação dicotômica tradicional x emergente, é preciso considerar novas perspectivas em Psicologia, analisando-se toda a história da Psicologia Escolar, bem como o contexto em que as práticas são desenvolvidas. Vemos que ainda que realizando atividades consideradas tradicionais, o psicólogo pode

ampliar o alcance de sua atuação, desde esteja fundamentado em concepções que considerem a dimensão histórico-cultural da constituição humana.

Neste sentido, Martínez (2009) destaca que a orientação profissional, considerada uma prática tradicional, tem passado por mudanças: de um trabalho baseado em testes para identificar interesses e habilidades dos alunos e analisar as melhores opções de cursos em função dos resultados dos testes, para espaços promotores de reflexões, autoconhecimento e elaboração de planos e projetos profissionais. Assim, há uma ampliação desta atividade, não se reduzindo ao momento de escolha profissional, mas abrangendo também o desenvolvimento de recursos psicológicos como criatividade, capacidade reflexiva e tomada de decisões, importantes não só para a escolha da profissão, como também para a inserção do jovem no mundo do trabalho, o que pudemos constatar nos relatos dos participantes de nosso estudo. Contudo, no que diz respeito à avaliação psicológica, ainda observamos a existência de concepções remediativas e individualizantes, contrariando a afirmação de Martínez (2009) segundo a qual “o caráter qualitativo, processual, comunicativo e construtivo do diagnóstico e da avaliação das dificuldades escolares vai superando, não sem dificuldade, o diagnóstico rotulador e estático que caracterizou o diagnóstico das dificuldades escolares durante muitos anos” (p. 170).

No que tange às intervenções em sala de aula, pudemos constatar que alguns profissionais tomaram a iniciativa de sistematizar algumas atividades em forma de disciplina na grade curricular, o que corresponde àquilo que Martínez (2009) considera como prática emergente. Nesta vertente, alguns psicólogos apresentaram práticas emergentes, como participação na elaboração de propostas pedagógicas para as escolas, oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, levantamento do perfil social dos alunos e participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica. A prática de supervisão de estágio, embora não tenha sido citada pela autora como prática emergente, nos parece

investir-se de um caráter inovador, pois busca ampliar as possibilidades de se agregar elementos teórico-práticos e articular atuação e formação do psicólogo nos contextos educacionais, com benefícios para todos os envolvidos.

Percebemos que as mudanças nas práticas do psicólogo podem se concretizar de maneira gradual e dentro do próprio espaço tradicionalmente conquistado, tendo em vista que o diferencial não está propriamente encerrado na prática em si, da forma como ela é denominada, mas sim no modo como é conduzida, nos objetivos do profissional que a realiza. Deste modo, na orientação profissional, nos atendimentos a alunos e pais e nas demais frentes de atuação, o psicólogo pode encontrar brechas para trabalhar – não priorizando a lógica do mercado que massifica e pede por resultados – e sim acompanhando o processo pelo qual o indivíduo constitui a sua singularidade, no desenvolvimento humano de alunos, pais e equipe pedagógica. No que diz respeito aos projetos educacionais, o psicólogo pode priorizar o trabalho em equipe, elaborando projetos coletivos com outras áreas, em caráter interdisciplinar, envolvendo temas que aproximam Psicologia, Arte, Esporte e temas transversais diversos que ajudem o estudante a desenvolver reflexões, a pensar a realidade em que vive e a não ser um mero reproduzidor de conteúdos disciplinares. Junto aos docentes, consideramos que o professor pode se beneficiar com um interlocutor que faça uma mediação no manejo da sua relação com os alunos, seja ampliando a compreensão no que diz respeito às dificuldades de escolarização, seja discutindo o próprio comportamento do aluno, ajudando o professor a identificar e refletir sobre o que o estudante expressa a partir do próprio comportamento, como, por exemplo, nas entrelinhas da chamada “indisciplina”.

Ademais, atento às relações complexas que constituem os fenômenos educacionais, o psicólogo pode colaborar, por meio da criação de espaços de diálogo, para fazer circular os vários discursos e alargar o campo semântico em comum na comunidade escolar para a produção de novos sentidos e novos modos de ser e estar na instituição e na vida.

X FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A formação profissional do psicólogo escolar, assim como a das demais especialidades de profissionais que atuam no campo educacional, é constituída tanto da formação inicial, proporcionada pelos cursos de graduação como da formação continuada, que envolve cursos, especializações, aperfeiçoamentos, supervisões e toda a busca sistematizada do psicólogo para aprimorar a sua atuação. Tendo em vista que o investimento na formação é a base para uma atuação mais consistente e efetiva, várias autoras têm se preocupado em investigar e discutir sobre a formação dos psicólogos escolares (Cruces, 2003; Novaes, 2003; Silva, 2005; Souza, 2003; Patto, 2003; Tanamachi, 2000, dentre outros).

Neste capítulo, pretendemos apresentar, por meio da análise da fala dos profissionais que atuam como psicólogos escolares da rede particular de ensino da cidade de Uberlândia, como se realizou o encontro dos profissionais com a Psicologia Escolar, uma vez que a investigação deste encontro revela aspectos importantes acerca de sua formação profissional. Além disso, abordaremos a questão da fundamentação teórica dos profissionais atuantes, articulando-a com algumas reflexões sobre a formação inicial e seus desdobramentos na construção de sua identidade profissional. Por fim, teceremos algumas considerações acerca da atuação do psicólogo escolar ante as demandas educacionais e suas relações com a formação profissional.

(Des) encontros com a Psicologia Escolar

Na própria graduação, o estudante começa a delinear as suas escolhas profissionais, dando prioridade a algumas áreas de atuação em detrimento de outras. Tais escolhas se materializam nas preferências por determinadas disciplinas e estágios e, desde então, a sua

formação vai adquirindo nuances específicas. O fato de um psicólogo trabalhar na área escolar não significa que este seja o seu campo de atuação de maior interesse pois, no presente estudo, identificamos que, na maioria das vezes, o psicólogo encontra uma oportunidade de emprego na área e, a partir daí é que passa a se envolver mais com as questões educacionais. Assim, o modo como se realiza o encontro dos profissionais entrevistados com a Psicologia Escolar nos oferece indicativos também acerca do percurso de formação destes psicólogos.

Marisa, por exemplo, recorda-se de uma professora “*genial*” da sua graduação, que ministrava a disciplina de Psicologia Escolar, tornando o conteúdo da disciplina mais interessante. No entanto, segundo ela, o que a levou para este campo de atuação foi o trabalho com grupos, bastante desenvolvido em seu curso de Psicologia. Assim que se formou, a primeira oportunidade de trabalho surgida foi numa escola que oferecia uma vaga de psicólogo escolar. Na época, a instituição procurava um profissional que soubesse trabalhar com grupos e, assim, deu-se o encontro de Marisa com a Psicologia Escolar.

Já o interesse de Helena pela área veio de sua predileção pelo trabalho com crianças e adolescentes. Antes de iniciar a sua atuação como psicóloga escolar, Helena tinha um contato com escolas, já ministrava aulas para crianças e, posteriormente, realizou atendimentos psicopedagógicos. Desse modo, o encontro dela com a Psicologia Escolar foi realizado a partir de uma trajetória profissional voltada para o contexto educacional e, sobre a sua preferência por este campo de atuação, afirma: “*o trabalho em colégio trabalha mesmo. Eu escolhi porque eu gosto. Eu não gosto de rotina igual consultório, mesmo que cada caso é um caso, é mais tranquilo...*”. A psicóloga Helena fez três especializações ligadas ao contexto educacional e acredita que nunca ficou desempregada porque está sempre estudando e se preparando para lidar com todo tipo de público. Tem o Psicodrama como fundamentação teórica e metodológica do seu trabalho, sendo o teórico Moreno sua maior referência. Não obstante, afirma utilizar “*um pouquinho de tudo*” (de referenciais teóricos) na execução de

suas atividades na escola. No que se refere à formação inicial, ela considera que o que mais a ajudou foram os professores da graduação, contribuindo para que ela estruturasse o seu projeto de trabalho, em sua primeira experiência profissional. De acordo com a psicóloga, as disciplinas e os estágios, em si, não ajudaram em nada e *“o que me ajudou foi eu ter vontade de ir atrás (...) tudo o que eu fiz foi extra”* (Helena).

São poucos os profissionais que, como Helena, tiveram um interesse pelo campo educacional anterior à atuação como psicólogos escolares. Embora não tenha tido o interesse em trabalhar em Psicologia Escolar assim que se formou, Laura afirma que sempre gostou da área. Ela acredita que o seu interesse é oriundo de sua admiração pela Educação, bem como pela sua trajetória profissional, marcada pelo ensino: *“eu sou uma professora psicóloga, eu não sou uma psicóloga professora. Isso muda muito meu olhar em relação ao ensino, em relação à Psicologia. Mas isso também não impede de eu fazer um bom trabalho. Aliás, isso agrega até mais. (...)”*. Ela iniciou a sua carreira em Psicologia Escolar em outra escola, fazendo orientação profissional. Contudo, acredita que o seu curso de graduação não a incentivou a seguir a carreira de psicóloga escolar, mesmo tendo feito estágios na área.

Laura afirma que o que contribuiu para a sua atuação foi o fato de ser *“autodidata”*, lendo muito e debatendo temas com pessoas da área. Acerca de sua formação, assevera:

Nunca vi uma especialização em Psicologia Escolar. A gente pega uma coisinha ali, outra aqui e faz acontecer. O que eu tenho feito muito é curso à distância, eu leio muito artigo, assino muitas revistas na área de educação. Quando tem debates, (...) eu sempre estou indo às palestras. Então na minha forma eu tento sempre estar me reciclando. Eu sempre tento achar um intermediador para colocar a Psicologia, de abstrair a Psicologia daquilo ali.

Quanto ao seu processo de formação inicial, Laura entende que as disciplinas que cursou não colaboraram efetivamente para a sua atuação, servindo apenas para *“dar uma*

noção” sobre as questões educacionais. Afirma ainda que o seu desinteresse por Psicologia Escolar foi devido, também, ao fato de não ter sentido motivação por parte de seus professores com relação à área, enquanto cursava a graduação. Até mesmo nas atividades práticas, quando tinha que ir às escolas, ela percebia que tais atividades não correspondiam às teorias estudadas. Assim, “(...) *justamente por não ter essa excelência no ensino, não despertou em mim o desejo por trabalhar em Psicologia Escolar*”.

Já a psicóloga Iracema assegura que a sua formação inicial foi toda direcionada para a área organizacional e que os seus investimentos atuais em formação também não se direcionam à Psicologia Escolar. Ela admite que a Psicologia Escolar não é o seu campo de atuação preferido, embora apresente grande interesse nas questões educacionais. Iracema afirma que não se voltou para a área educacional enquanto se graduava, tanto que fez estágio na área, mas “*apenas para cumprir o protocolo*”, tendo em vista o seu desinteresse. A psicóloga expõe que houve uma pessoa que a influenciou para fazer uma especialização em Psicopedagogia e, ao surgir oportunidade de trabalho na área escolar, começou a apreciar este campo de atuação. Assim, ao identificarmos a lacuna na formação inicial de Iracema, no que diz respeito à Psicologia Escolar, compreendemos o destaque atribuído pela psicóloga à experiência como fonte de aprendizagem para a sua atuação: “*É mais o ‘feeling’ mesmo, sabe, a experiência. E se você está em dúvida, eu mesmo sou uma que corro para a internet e vou pesquisar*”. Deste modo, a psicóloga não se vale de um aporte teórico específico para nortear a sua prática:

(...) eu não acho que a gente tenha que ficar preso a alguma área, alguma linha de pesquisa, algum teórico, eu não acredito. Eu acho que dentro da Psicologia a gente tem que usar o que é bom de cada um. Que seja da psicanálise, do psicodrama, da gestalt, do que for (...).

Vemos que, na tentativa de superar os desafios do cotidiano, muitas vezes o profissional revela a fragilidade de sua formação, tendo em vista que, ao adotar referenciais teóricos cujas bases epistemológicas são diferentes e até mesmo contraditórias entre si e sem aprofundamento, ele pode incidir num ecletismo, isto é, num sistema teórico fragmentado que propicie pouca sustentação para o trabalho do psicólogo escolar. Numa de suas falas, a mesma psicóloga revela um distanciamento dos avanços teórico-práticos mais recentes na área de Psicologia Escolar:

(...) eu acho que pode chegar um dia que pode ter um psicólogo fazendo atendimento clínico dentro da escola, pela escola. Mas para chegar isso, tem que ser um negócio bem estudado, bem orientado, bem regulamentado, mas as possibilidades são muitas (...).

O relato acima apresenta-nos a defesa por um modelo clínico e tradicional de atuação, sem considerar toda a discussão que tem sido feita nos últimos vinte anos acerca de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que se contrapõe explicitamente a tal modelo.

Assim como podemos notar na fala de Iracema, no relato de Camila também há um distanciamento em relação aos referenciais teórico-práticos mais atuais em Psicologia Escolar. A psicóloga Camila considera a sua formação sólida na área clínica, de base psicanalítica. Quando questionada acerca de sua formação profissional, destacou que, mais do que a formação acadêmica, a formação pessoal deve merecer uma maior atenção do profissional. A este respeito, ela afirma que “*(...) o profissional, a pessoa do profissional é que precisa ser trabalhada*”. Ressalta-se que Camila trabalha exclusivamente com atendimentos de alunos e pais, numa perspectiva clínica. Embora ela se considere uma psicóloga escolar, seu relato revela uma prática clínica cujo lócus é a escola:

(...) eu sou uma pessoa extremamente vinculada a crescimento pessoal e eu investi muito da minha vida em crescer. Então eu tenho uma boa discriminação. Quando digo que lá eu não faço terapia nas pessoas, é porque eu tenho muita interferência. O caso vem para mim, eu tenho liberdade e ética para estar conversando com diretora, com professor, com coordenador, com o próprio pai ou mãe quando volta, porque uma vez por mês eles têm um contato comigo, então eu posso dizer que é um trabalho maduro (...) (Camila).

Da mesma forma que Jussara, Iracema, João, Carla e Vanusa, a psicóloga Mônica também teve uma formação inicial mais direcionada para uma atuação clínica, o que corresponde à metade dos profissionais de nosso estudo. Mônica relata que o seu contato maior com a Psicologia Escolar originou-se de uma oportunidade no mercado de trabalho, e não de uma primeira escolha: *“(...) não foi a minha primeira escolha, foi uma coisa de mercado de trabalho que me levou a isso, mas hoje eu gosto, gosto muito. É uma coisa que desafia a gente, tem que estar muito atento, né? (...)”*. A psicóloga lembra que, na graduação, considerava a referida área como *“chata, desinteressante e tediosa”*. No entanto, ela reflete que, provavelmente, estas percepções originaram-se de sua *“imaturidade de estudante”*.

Em pesquisa realizada, Cruces (2003) constatou que há uma grande predominância pela área clínica nas preferências dos psicólogos em formação. A autora assegura que isso ocorre, pois, na história da Psicologia, o nosso currículo privilegiou a área clínica em detrimento das demais, dando ênfase aos aspectos individuais do ser humano e, deste modo, a Psicologia Escolar sempre foi uma das áreas pouco escolhidas tanto por estagiários quanto pelos psicólogos em serviço.

Sob este enfoque, o psicólogo João, conquanto tenha feito estágio em Psicologia Escolar em sua graduação, também teve uma formação inicial mais voltada para a área clínica, já que a área escolar também não era a sua *“área de paixão”*. No seu caso, a área

escolar surgiu “para sustentar o sonho da clínica”. O profissional considera insatisfatória a sua formação inicial e tece algumas considerações a respeito:

(...) a formação está fraca em tudo, em todas as áreas e isso não é um privilégio só da Psicologia. Mas hoje em dia o profissional não sabe atuar no mercado. A gente tem formação teórica, nós não somos preparados para a atuação. Muito do nosso fazer profissional, do que a gente tem que fazer a gente aprende no dia-a-dia, é ganhando experiência, é estando aqui, ralando, vendo o fogo pegando lá para você aprender que você tem que aprender a fazer um trabalho preventivo para aquilo não acontecer novamente. Então eu considero a minha formação deficitária.

Reconhecendo as lacunas em sua formação inicial, João aponta para a sua iniciativa pessoal no desenvolvimento de uma formação continuada, a fim de subsidiar a sua prática:

(...) se não fosse a minha curiosidade de comprar um livro, para ler, de pegar algum material, um artigo na internet para estudar, se não fosse isso, só com o que a faculdade me deu não dava para fazer muita coisa não.

Assim como João, a psicóloga Vanusa também admite que a sua formação acadêmica foi insuficiente para a sua atuação e justifica tal fato devido ao seu próprio desinteresse pela área escolar, quando fazia graduação:

(...) eu acho que eu tenho que estudar mais, dobrado, porque como eu não via na Psicologia Escolar um fim, não era meu foco, acho que eu não dei o devido valor que eu poderia ter dado nas aulas de Psicologia relacionadas à área escolar. Então hoje eu penso que, às vezes, se eu tivesse me dedicado um pouquinho mais, lógico que a gente não tem essa bola de cristal para adivinhar como que vai ser, porque a gente tem áreas, coisas que te encantam, tem professores que te encantam, que de repente você não se vê fazendo aquilo, mas o professor te encanta.

Vanusa aponta a necessidade da experiência e da compreensão do contexto no qual trabalha como requisito fundamental para realizar uma boa atuação, e assegura que:

A gente, (...) às vezes, vem com teorias na cabeça e querendo colocar aquilo em prática, se você não conhece a realidade do local em que você está, muitas vezes você vê o seu serviço indo por água abaixo porque ele não está adequado com as verdadeiras necessidades do lugar onde você está.

Corroborando a fala de Vanusa, Novaes (2003) considera que muitos psicólogos escolares saem despreparados dos seus cursos universitários para lidar com novos contextos, desarticulados da realidade sociocultural em que encontra demandas. A autora entende que:

O fato é que convivemos com novos tecidos sociais e com fenômenos complexos de organização institucional, num mundo em transformação, que pressupõe uma consciência crítica que leve a uma leitura mais lúcida da desordem organizadora, ajudando as instituições educacionais a produzirem alternativas possíveis e viáveis (p. 129).

Neste sentido, ela afirma que o psicólogo deve ser preparado para lidar com o que ela chama de “eterna crise da educação” (Novaes, 2003, p. 132), que reflete as contradições e conflitos sociais, e que demanda soluções coletivas, dentro da realidade possível de ser transformada. Contudo, ainda que se reconheça o longo percurso teórico-prático realizado por docentes, pesquisadores e psicólogos cujo trabalho tem colaborado para o avanço da Psicologia Escolar, a formação acadêmica inicial ainda não incorporou os avanços da área (Almeida, 2003; Souza e Silva, 2009). Além disso, entendemos também que a Psicologia Escolar acadêmica, voltada para os debates de educação pública, não desperta o interesse dos estudantes voltados para áreas que parecem mais promissoras no mercado de trabalho.

***“De tudo um pouco”*: os referenciais teóricos para a atuação do psicólogo escolar**

Por meio dos relatos dos psicólogos escolares que participaram deste estudo, identificamos que o encontro dos profissionais com a Psicologia Escolar, na maioria dos casos, foi precedido por um grande desencontro, caracterizado por um desinteresse na formação inicial por este campo de atuação e pela conseqüente busca em encontrar subsídios teóricos e procedimentais para lidar com a realidade escolar.

Almeida (2001 apud Cruces, 2003), entende que a formação em Psicologia Escolar não é priorizada na grade curricular dos cursos e, “é geralmente considerada inadequada, desvinculada de nossa realidade sociocultural, teoria e prática são dicotomizadas e diversos modelos são utilizados” (p. 28). Neste sentido, a procura por referenciais teóricos que subsidiem a sua atuação e o movimento de busca por modelos de trabalho do psicólogo escolar pode ser vislumbrada no discurso de muitos dos profissionais deste estudo.

No caso de Marisa, a psicóloga busca fundamentar-se teoricamente no Psicodrama, embora realize leituras de autores clássicos como Piaget, Vigotski e Wallon, bem como José Outeiral, autor mais recente, que discute a educação sob uma ótica psicanalista. Ademais, ela conta com uma supervisão e participa ativamente de congressos na área de Psicologia Escolar. A psicóloga afirma que muitas transformações ocorreram ao longo dos anos em seu campo de trabalho, que de modelo de atuação clínico passou a ser uma prática mais contextualizada para a realidade escolar.

Neste sentido, Cruces (2003) aponta que, na prática do psicólogo escolar, houve mudanças com relação à atuação remediativa, em busca de novos modos de atuar em diferentes contextos de trabalho. Contudo, a autora destaca a coexistência de perspectivas contraditórias fundamentando as práticas dos profissionais:

Na área escolar, mais especificamente, convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizada, que é denunciada por ser estigmatizadora e por fazer recair sobre o próprio indivíduo a culpa do problema (Cruces, 2003, p. 27).

Percebemos que apenas a formação inicial não garante ao psicólogo os recursos teórico-instrumentais necessários para que ele sinta segurança e preparo para a sua atuação. Neste sentido, identificamos na fala dos profissionais entrevistados uma crítica contundente à sua formação inicial que, para muitos, deixou lacunas cujo efeito foi percebido na experiência profissional, por meio da falta de direcionamentos práticos. Daí a necessidade dos psicólogos buscarem uma formação continuada para lidarem com os desafios cotidianos, como na situação de Viviane, que encontra respaldo teórico nos grupos de estudo dos quais participa, constantemente, numa formação continuada de base psicanalítica. Diferentemente da maioria dos psicólogos entrevistados, o seu interesse pela Psicologia Escolar iniciou-se na própria graduação, período em que ela pôde se empenhar em disciplinas e estágio relacionados à área. Assim como Vanusa, ela realçou a importância dos professores de graduação para despertarem o interesse dos alunos por determinadas área de atuação, destacando o papel deles no desenvolvimento do seu interesse pela Psicologia Escolar: “(...) *foi através deles que me mobilizou, assim, o empenho, o desejo de buscar, de querer, aprender*”. Como fundamentação teórica que sustenta o seu trabalho, ela cita alguns teóricos clássicos da Educação e da Psicologia como Piaget, Vigotski, Emília Ferreiro, Paulo Freire, bem como autores da psicanálise: Klein, Freud, Bion e Winnicott.

Observamos que a fundamentação teórica dos profissionais do nosso estudo, muitas vezes, é constituída por uma combinação de várias teorias psicológicas diferentes e até mesmo contraditórias em suas bases epistemológicas. Compreendemos que não há um corpo específico de conhecimentos em Psicologia Escolar a nortear a atuação destes profissionais,

sendo que alguns deles utilizam-se predominantemente de alguns referenciais específicos, com os quais sentem maior afinidade, conforme nos mostra a tabela 5:

TABELA 5

Fundamentação teórica dos psicólogos escolares entrevistados

Fundamentação teórica	Nº de psicólogos
Utilizam vários referenciais teóricos, sem predominância de qualquer referencial	6
Utilizam predominantemente a Psicanálise	3
Utilizam predominantemente o Psicodrama	2
Utilizam predominantemente a Teoria histórico-cultural	2
Utiliza predominantemente a Hipnose Ericksoniana	1

No que diz respeito à combinação de vários referenciais teóricos, foram citados os referenciais da Psicologia Cognitiva, Pedagogia das Competências, Gestão Empresarial, autores clássicos em Psicologia e Educação como Vigotski e Piaget e outros como Ausubel e Outeiral. Ressaltamos que, quanto à área de atuação dos psicólogos, cinco deles, Camila, Ronaldo, Laura, Helena e Mônica, não atuam somente na área escolar, o que influencia diretamente nas escolhas das abordagens teóricas que subsidiam suas práticas. Ou seja, freqüentemente, os referenciais teóricos utilizados pelos profissionais que atuam também em outras áreas são transpostos para a esfera educacional ou servem como leitura dos fenômenos vividos na escola. O mesmo acontece com a ênfase em alguns teóricos que foram mais estudados durante a graduação e que são utilizados para sustentar a atuação do psicólogo escolar.

No caso de Jussara, identificamos essa mistura teórica, ressaltando que a psicóloga está no início de sua carreira profissional e fez leituras dos avanços teóricos mais recentes em

Psicologia Escolar, na graduação. A psicóloga reconhece que ainda não tem um embasamento teórico consistente que a instrumentalize na prática e, por enquanto, tem se valido de alguns referenciais como a psicanálise winnicottiana, a teoria piagetiana, além de concepções de autores da Psicologia Escolar crítica como Maria Helena Souza Patto. Sobre seu embasamento teórico, ela comenta:

Acho que isso está um pouco solto para mim, porque eu estou começando, né?! Eu realmente preciso buscar esse embasamento que eu ainda não tenho. Li e estudei muitas coisas da Patto e do grupo de pesquisas ligado a ela, da USP, agora não estou lembrando exatamente o nome, mas eu me lembro das pessoas do grupo da USP ligadas a Patto. Li muito do material deles, então, me fez ter essa visão. Mantém acesa essa chama crítica. Se tem um lado que se conforma com algumas coisas, tem um lado que tem uma chama crítica dentro de mim que se mantém viva por esses estudos.

A psicóloga Laura, por sua vez, numa de suas falas cita alguns autores que, embora tenham desenvolvido projetos diferentes ao longo de sua produção teórica, possuem a mesma base materialista histórico-dialética que caracteriza a Teoria histórico-cultural, o que parece indicar uma maior coerência teórica:

É tudo um pouco porque isso é mais do meu perfil profissional e psicológico mesmo, eu sou bem polivalente, faço de tudo um pouco (...) tem algumas situações que eu sou Vigotski, tem outras em que eu vejo Wallon de forma clara e objetiva (...). Eu não tenho uma linha que eu defendo e que eu acredito ser a melhor. Eu adapto às situações e às emergências que aparecem. Eu tenho uma compreensão do todo. Mas eu tento agregar outras teorias da própria pedagogia (...). Como se na minha jornada profissional eu pego um pouquinho daqui, um dali e trago, mas falar: você tem assim,

um eixo, não tenho. É claro que eu tenho direções, eu dou mil voltas e caio no mesmo ponto: psicologia sócio-cultural Isso é muito forte em mim.

Entretanto, em outro momento do seu relato, ela aponta para a utilização de outras teorias que, se comparadas na totalidade dos referenciais citados pela psicóloga, se contradizem em suas bases epistemológicas, incluindo a Pedagogia das Competências e a Hipnose Ericksoniana. De acordo com ela, a miscelânea teórica deve-se às múltiplas demandas que surgem no cotidiano escolar: “(...) *são muitas coisas ao mesmo tempo em que é exigido aqui de mim, eu não posso ter só uma visão, eu tenho que estar sempre me qualificando de várias formas*” (Laura).

O psicólogo Ronaldo também faz referência a autores cujas bases epistemológicas são bastante diferenciadas, evidenciando uma tendência eclética em sua atuação:

Eu gosto de muitos teóricos e eu acabo aproveitando um pouco de cada área. A minha sala, por exemplo, reflete um pouco isso. Ela tem um divã, que já aborda algumas questões psicodinâmicas, ela tem esse espaço de atendimento individual e ela tem um terceiro espaço em que eu trabalho mais em grupo. Então na minha prática individual eu tenho uma fundamentação interessante: a psicodinâmica para alguns casos, mas de um modo geral, gosto muito do Moreno e de um pouco do Milton Erickson, durante o grupo, práticas de visualização... E para alguns casos, até da área cognitiva são interessantes, alguns probleminhas mais focais, alguns tiques... Em alguns casos mais específicos a gente utiliza um pouquinho da cognitiva. Então eu acabo flutuando nesses espaços, não tem especificamente um único referencial.

Ronaldo cita também Piaget e Ausubel como base para o trabalho de formação de professores. Destacamos que o psicólogo possui uma trajetória profissional peculiar, tendo participado ativamente da fundação e gerência de algumas escolas. Ele não trabalha apenas como psicólogo escolar, mas nas demais atividades que realiza, continua atuando na esfera

educacional, seja como orientador de aprendizagem, professor ou coordenador de projetos. Desse modo, a formação profissional de Ronaldo sempre se voltou para as questões educacionais mais amplas:

Eu sempre tive muito próximo da realidade escolar, sempre tive o interesse de levar uma proposta de ensino diferenciada. Eu acredito que só através da educação a gente pode fazer alguma coisa, levar uma coisa que fosse eficiente, que pudesse de fato mudar a realidade.

Carla, por sua vez, utiliza a abordagem comportamental-cognitiva para desenvolver as suas atividades. Sobre isso, ela afirma:

Eu não vou falar que eu uso todas as abordagens, eu tento me focar mesmo numa abordagem mais cognitivo- comportamental dentro da escola (...). Os autores da Psicologia Cognitiva- mas eles não têm uma abordagem tão escolar, então eu tento pegar Piaget, mas eu gosto muito de Wallon (...). A cognitiva é uma abordagem para ter mais aquela questão da conversa, do individual. Quando eu quero trabalhar o grupo, a instituição, eu pego Wallon.

As análises dos relatos dos psicólogos participantes deste estudo nos levam a compreender a fragilidade epistemológica da maior parte dos profissionais, revelada pela carência de respaldo teórico em Psicologia Escolar para a realização do seu trabalho na instituição. Diante dos desafios cotidianos, os psicólogos buscam recursos nas mais diversas abordagens teóricas com as quais, de alguma forma, tiveram um contato mais estreito antes de iniciarem suas práticas na escola. Alguns vão agregando, aos poucos, perspectivas mais voltadas para a realidade escolar, enquanto outros transpõem para a escola o que, por exemplo, aprenderam em suas experiências como psicólogos clínicos.

Reconhecemos, contudo, a importância de terem/adquirirem um conhecimento interdisciplinar para a sua atuação, o que não significa uma mistura de abordagens teóricas

que não se articulem em suas bases epistemológicas. Neste sentido, Maluf (2003) compreende que os psicólogos escolares têm realizado práticas novas, que superam a prática tradicional, e para isto, utilizam-se de um conhecimento interdisciplinar, o que abrange:

As noções de Psicologia que têm reflexo na Educação, a saber, da Psicologia Geral, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação. E incluem as noções das ciências educacionais que permitem a aproximação às complexas questões que definem o processo educacional, a saber, a Pedagogia, a Didática, a Filosofia da Educação (Maluf, 2003, p. 138).

Ela afirma que os novos psicólogos escolares são divergentes no discurso, ou seja, fazem críticas às práticas tradicionais, embora não explicitem as bases teóricas de suas ações atuais. Tal fenômeno é interpretado pela autora como um movimento dialético, no qual teoria e prática se influenciam reciprocamente:

Não se trata mais de buscar e nomear uma verdade única, na teoria ou na prática, e sim de reconhecer “verdades provisórias” capazes de iluminar a reflexão e a ação, numa concepção processual de conhecimento científico, que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se nos apresentam (Maluf, 2003, p. 138-139).

Sobre este aspecto, entendemos que uma concepção processual de conhecimento científico, um olhar mais amplo para as questões complexas que envolvem Psicologia e Educação não deve ser confundido com um movimento de fragmentação do todo, no qual a realidade é dividida em pequenos recortes, a partir dos quais são nomeadas várias teorias para compreendê-los, como uma espécie de colcha de retalhos. Compreendemos também que não se trata de eleger uma única teoria para lidar com os fenômenos educacionais, tendo em vista que “mostra-se perigosa a sacralização de um determinado autor e/ou referencial teórico como elemento de explicação definitiva. Nenhuma teoria consegue abarcar o ser humano em toda a

sua complexidade” (Silva, 2005, p. 153), mas acreditamos ser necessário que o psicólogo obtenha uma consistência teórica, por meio de uma fundamentação teórica aprofundada, que abarque a raiz dos fenômenos e os aspectos sociais de sua constituição. Entretanto, identificamos no discurso de muitos profissionais uma tendência a não perceberem esta diferença, quando afirmam utilizar-se “*de tudo um pouco*” na sua atuação, como se isso representasse uma garantia de se abranger as multideterminações dos fenômenos educacionais.

Os apontamentos aqui realizados acerca dos referenciais teóricos na atuação dos psicólogos não têm por objetivo responsabilizar unicamente os profissionais pela fragilidade de sua formação em Psicologia Escolar, uma vez que a formação profissional é multideterminada e não temos condição de avaliar aprofundadamente a formação inicial destes e nem o seu aproveitamento pelos psicólogos. Contudo, somos de acordo que a formação continuada consiste num imperativo ético para quaisquer profissionais e, neste sentido, compreendemos que o psicólogo escolar deva buscar recursos para adquirir autonomia teórica, o que também inclui a leitura e a reflexão sistemática da literatura disponível em Psicologia Escolar e outras áreas afins, por meio de um diálogo contínuo entre os conhecimentos psicológicos e interdisciplinares adquiridos e os elementos da realidade social que constituem o campo educacional.

“*Não há receita de bolo*”: a formação profissional frente às demandas escolares

Uma participante disse que “*não há receita de bolo*”, fazendo referência à sua atuação como psicóloga escolar. No contexto da fala, percebemos que a profissional expressou a sua angústia em estar continuamente exposta a demandas com as quais não tem familiaridade e sente-se despreparada para enfrentá-las. Assim, compreendemos que o âmbito escolar é

desafiador para o psicólogo, justamente porque não se caracteriza por ser um trabalho rotineiro, exigindo dinamismo e flexibilidade para lidar com as mais diversas demandas que surgem. Para além desta reflexão acerca da complexidade do contexto escolar, cabe-nos também refletir acerca do (des) preparo dos profissionais diante dele. O que pensam os psicólogos de nosso estudo acerca deste problema e como têm enfrentado as demandas da atuação?

A maioria dos profissionais menciona a insuficiência da formação inicial do psicólogo para o trabalho nos contextos educacionais. Neste sentido, o psicólogo Ronaldo admite: *“Eu acredito que boa parte da minha prática escolar não foi obtida na faculdade (...) na universidade eu não tive muito respaldo não”*. Além disso, ele percebe que a formação em Psicologia Escolar não é satisfatória e é até desvalorizada na universidade, o que é corroborado por Almeida (2001 apud Cruces, 2003). Sobre isto, ele destaca:

(...) a própria Psicologia Escolar, eu percebo que na universidade é deixada um pouco de lado. Então, em função disso, muitos profissionais que estão na área da Psicologia Escolar não são bem vistos, então já tem essa auto-estima mais baixa, o pessoal fala muito da organizacional, acha que vai ganhar dinheiro nela, que vai ficar rico na Psicologia Clínica, então na própria universidade é uma discriminação muito grande, mas a nossa formação é muito fraca (Ronaldo).

A fala de Ronaldo nos proporcionou alguns questionamentos: será que o psicólogo que atua em outras áreas da Psicologia sai mais preparado da universidade para a prática do que o psicólogo que trabalha no campo educacional? Quanto à Psicologia Escolar, nos parece que há uma relação estreita entre a baixa remuneração destes e o pouco investimento em formação continuada. Tais reflexões, embora investidas de observações pessoais oriundas de nossa experiência em Psicologia Escolar, constituem-se em hipóteses que, a nosso ver, carecem de

estudos mais aprofundados. Ainda sobre a formação inicial, o psicólogo Ronaldo tece algumas considerações:

Eu percebo que a formação profissional nossa é muito ineficiente para algumas coisas. A gente sai, ou pelo menos a maioria dos meus colegas sai do quinto ano, tinham entrado muito mal nas escolas, entrou muito pouco na escola, então muitos nem conseguiram se encantar pelo ambiente escolar porque conhecia muito pouco. Então a partir desse repúdio deles, eles não vão para uma escola (Ronaldo).

Neste sentido, o psicólogo apresenta algumas sugestões para melhorar a formação inicial dos psicólogos e, inclusive, se propõe a colaborar com a universidade, oferecendo abertura aos estudantes para que estes tenham mais oportunidades para conhecerem o espaço escolar:

Eu acho que a gente devia fazer uma atuação desde o segundo semestre, trazer o pessoal para a escola. Eu percebo que o suporte ainda precisa ser melhorado, para a gente trabalhar isso demanda tempo, demanda modificação do perfil do psicólogo (...). Eu poderia fazer um pouco mais sobre isso, para ajudar mais o ambiente universitário, poder dar mais possibilidades de você trazer alunos aqui, poder trazer pessoas que gostam da escola, que acreditam que a única forma de você poder mudar a nossa realidade é a partir da escola, eu não vejo outra saída, nós precisamos trabalhar mais com pais (...) (Ronaldo).

Ao contrário de alguns psicólogos que se queixaram de isolamento institucional, como Laura e Mônica, Ronaldo não se sente sozinho para enfrentar os desafios cotidianos; pelo contrário, tem bastante amparo da equipe com quem trabalha. Para lidar com os problemas que surgem no cotidiano escolar, o psicólogo conta com o apoio da equipe pedagógica, com a qual, segundo ele, troca experiências e aprende muito.

Jussara, por sua vez, não encontra amparo dentro da instituição para lidar com os desafios profissionais, buscando apoio em supervisões externas com psicólogos escolares mais experientes. Mediante as dificuldades presentes no seu exercício profissional, a psicóloga destaca a importância do estágio e dos conteúdos de algumas disciplinas vivenciadas em sua formação inicial:

(...) O que têm me ajudado nesse sentido, primeiro, foram as técnicas de grupo que a gente aprende em TTG [Teorias e Técnicas de Grupo] que são muito úteis... e a parte do estágio, realmente, as técnicas que eu aprendi no estágio, tanto para avaliação... O estágio também contribuiu nessa parte da crítica, a forma de olhar o problema educacional, a atenção que você dá para os pais, professores, alunos... todos que estão envolvidos na dinâmica de um problema escolar (...). Isso me ajudou: o estágio e essa disciplina em si.

Quando questionada sobre a sua formação acadêmica, a psicóloga ressalta as vantagens de ter passado por uma formação teórico-crítica e as desvantagens de uma formação que a instrumentalizou de modo insatisfatório para a prática:

De uma maneira geral, eu tenho uma crítica sobre a nossa formação acadêmica. Eu acho muito rica em termos de formação crítica, a gente sai de lá com uma boa formação, a gente sai da universidade pronto a questionar a realidade, (...) mas me sinto pouco instrumentalizada. Na hora de realmente realizar um trabalho que é o que mercado cobra, acho que falta essa parte de instrumento: o que fazer? Como fazer? (Jussara).

Por fim, aponta a questão da técnica como uma lacuna em sua formação, caracterizando uma discussão importante para se fazer nos círculos acadêmicos:

Do resto, eu sinto uma falha técnica. Acho que a gente deveria ter as duas coisas, podendo caminhar juntas, de mãos dadas. O ensino crítico não exclui o ensino

técnico. Você pode ter uma formação que te dá instrumentos, mas que também te ensine a pensar sobre o que você faz. Instrumentos que eu falo, é assim, faltam técnicas de avaliação, técnicas de trabalho em grupo. É, como você lida com o professor, como você lida com os próprios alunos, como se posicionar numa equipe de alunos (...) (Jussara).

Ao apresentar algumas críticas acerca da sua própria formação acadêmica, Jussara expressa de modo claro as concepções de outros psicólogos, que se sentem despreparados para a prática. Ressaltamos que as objeções da psicóloga iniciaram-se na própria graduação, o que a levou a desinteressar-se temporariamente pela área, somente retomando o interesse devido à necessidade, ou seja, diante da oportunidade de trabalho que surgiu na área escolar. A psicóloga conta como foi o seu movimento interno de distanciamento e aproximação perante a Psicologia Escolar:

Eu entrei para a Psicologia pensando em ser psicólogo escolar, mas a visão que eu trazia de Psicologia Escolar é realmente a que a gente combate hoje, porque eu acreditava no psicólogo clínico dentro da escola. Então, eu acreditava que o psicólogo tinha que entrar na escola e fazer clínica, que ele ia receber os casos dos alunos que estavam com problemas emocionais, e chamar esses alunos para a salinha dele, e atender cada um ali, né?! E quando eu descobri que não era nada disso, eu entrei numa crise muito grande! Porque eu tinha muita dificuldade de aceitar as disciplinas e as propostas da Psicologia Escolar, que eu vi na universidade. Por serem propostas muito de criticar o que já está pronto e de não te dar nada para fazer, então, eu tive uma crise muito grande, e eu não estudava, não queria mais saber de psicologia escolar e no final do curso, acabei fazendo estágio em escolar, (...) e me apaixonei (...), foi uma experiência muito gostosa. Só que continuei não querendo trabalhar na área, mas, necessidade (...), acabei começando a trabalhar na área e

hoje assim, com um mês, eu posso dizer que encontrei um lugar na Psicologia pra mim (Jussara).

A psicóloga afirma que o contato com a literatura em Psicologia Escolar crítica se concretizou na disciplina de Psicologia Escolar e por meio do estudo da bibliografia de um concurso que prestou para concorrer a uma vaga de assistente de pesquisa, na universidade. Percebemos que nem sempre uma formação inicial crítica em Psicologia Escolar é o suficiente para que o psicólogo escolar delimite o seu campo de atuação e consiga lidar com as pressões institucionais, como na situação de Jussara, que se deparou com uma circunstância na qual foi obrigada a substituir professores em sala de aula. A este respeito, ela comenta:

(...) a gente psicóloga da escola acaba fazendo algumas coisas que não são muito da sua alçada, então se falta um professor, às vezes você tem que entrar dentro da sala de aula e tem que fazer um trabalho improvisado que você não tinha pensado em nada (...).

Ainda no tocante à formação inicial do psicólogo escolar, observamos no relato de alguns profissionais uma tendência a pensar que teriam aproveitado melhor os conteúdos relacionados à Psicologia Escolar na graduação, caso soubessem que iriam atuar neste campo, futuramente. Neste sentido, Carla diz que a graduação lhe forneceu alguma base para a prática, mas que se soubesse que iria trabalhar na área, talvez tivesse dado mais atenção às matérias relacionadas. Contudo, a psicóloga procura suprir a lacuna que sente em sua formação inicial, por não ter feito estágio na área escolar, buscando participar de congressos, especializando-se em Psicopedagogia e procurando fazer supervisão com profissionais mais experientes que atuam na área. Buscou ajuda com professoras da universidade e, constantemente, procura materiais para ler sobre questões em Psicologia Escolar.

Carla percebe que a escola exige do profissional uma preparação constante, tendo em vista que “*tudo acontece, são várias coisas acontecendo, são coisas que você nunca viu na sua vida. Aí você fala: e agora?*”. Desse modo, ela sente falta de elementos mais norteadores para a sua atuação:

Eu sinto que há muitas pesquisas na área escolar (...) não há uma receita de bolo, mas eu sinto que eu ainda não sei o que fazer. Eu sinto que ainda não tenho uma coisa que fale assim: Carla, dentro da escola você faz isso, você faz aquilo (Carla).

A gente sai da faculdade, mas a gente não sai sabendo tudo. Eu ainda tenho receio de muita coisa. Mas eu não tenho medo de errar. Eu já errei muito aqui na escola, eles já me chamaram a atenção muitas vezes, eu vejo que fiz coisas que eu não poderia fazer, coisas que eu poderia ter feito, mas eu não sabia que eu poderia estar fazendo, então eu estou engatinhando (...) (Carla).

A falta de delineamentos práticos para a atuação do psicólogo também é evidenciada no relato da psicóloga Mônica, que afirma que tem estudado os temas específicos da área à medida que a necessidade surge. Contudo, ela demonstra uma preocupação em sistematizar os seus conhecimentos em Psicologia Escolar, e ressalta:

Eu estou chegando à conclusão de que eu vou parar de ficar estudando só pela demanda, e eu vou tomar a iniciativa de estudar Psicologia Escolar (...). Eu considero que aprendi tanta coisa, sem nunca ter estudado Psicologia Escolar, eu aprendi tanto pela prática, que me dá curiosidade agora de estudar a teoria, para ver se realmente bate...

Conquanto tenha mestrado em outra área de atuação em Psicologia, Mônica ainda não investiu numa formação específica em Psicologia Escolar. Ela afirma que o que fundamenta a sua atuação é o referencial psicanalítico e, diante da demanda, ou seja, quando surgem as necessidades, ela busca a teoria, concomitantemente. Mônica destaca que os desafios da

experiência cotidiana contribuíram para o delineamento das diretrizes que constituem o seu trabalho, conforme se configura nos moldes atuais. Segundo ela, *“mesmo sem ter a formação específica, de tanto apanhar eu fui aprendendo o que deve fazer e o que não deve”*. Embora há dez anos a profissional atue como psicóloga escolar, somente nos últimos tempos ela tem percebido a importância de assumir a sua identidade de psicóloga escolar e de começar a estudar e a frequentar eventos acadêmicos na área: *“(...) tem quase dez anos que eu trabalho com Psicologia Escolar, então eu não posso ficar me enganando, achando que eu não sou psicóloga escolar”*. Tal situação se deve também ao fato de que a profissional atua em outro campo da Psicologia, com o qual sente mais afinidade.

Mônica manifesta a sua necessidade de fortalecer-se como psicóloga escolar por meio de maiores contatos com colegas da área. Assim, sugere a criação de um fórum de discussões para os psicólogos escolares trocarem suas experiências, e justifica a sua necessidade:

(...) eu sinto falta de saber o que o pessoal anda fazendo nas outras escolas. De repente o que estou fazendo aqui está ultrapassado, é besta demais, já não se faz isso há muito tempo, e eu estou aqui,ilhada. Esse eu acho que é um problema da escola particular. Você não tem uma rede pra te orientar e dizer: ‘aqui, olha, não é assim não, entendeu? Muda o rumo’.

A idéia de desenvolver um fórum de discussão com os profissionais atuantes na área reflete um sentimento de isolamento, de ausência de troca de experiências entre pares, encontrado também no relato de outros psicólogos, como na seguinte fala de Laura: *“(...) é um lugar muito solitário que eu tenho dentro da estrutura e eu trabalho com o que eu gosto e acredito (...). Então eu não sou uma pessoa desatualizada. Eu sou uma pessoa solitária, é diferente”*.

Os relatos dos profissionais deste estudo nos indicam que o psicólogo escolar, quase sempre, não possuiu um espaço para o fortalecimento da sua identidade, de seu papel na

escola, nem nas dependências da instituição em que trabalha e nem fora dela. De modo geral, ele não conta com o apoio de colegas para discutir suas práticas e não participa de nenhum espaço de discussão sobre a sua atuação e identidade profissional. Neste sentido, acreditamos que a universidade tem um importante papel de promover uma formação continuada para que estes profissionais tenham o respaldo necessário para enfrentar os desafios de sua atuação como, por exemplo, saber lidar com algumas demandas que lhes são impostas pelos gestores escolares e que exigem do profissional um conhecimento profundo e refletido sobre suas funções e objetivos na escola a fim de se posicionarem diante delas. Sob este enfoque, a psicóloga Mônica narra uma experiência:

Uma vez a coordenadora veio me dar um rala aqui, porque faltou professor numa sala, e ela queria que eu entrasse. E eu tinha dois atendimentos marcados, um após o outro, naquele horário. Aí eu falei: “eu não posso entrar”. Aí ela falou assim: “ah, mas você tem que entrar, porque está faltando professor. A turma não pode ficar sem professor”. Eu falei: “não, eu não tenho que entrar, quem tem que entrar é o professor da turma que faltou. Eu não tenho culpa se ele faltou. Eu tenho que atender os alunos que estão por vir aí, que eu marquei com eles...” “Ah, mas você tem que pensar que trinta alunos é muito mais do que dois”. Aí eu falei assim: “bom, se eu for seguir isso, isso pra mim é filosofia do caos, porque cada um tem a sua função aqui, e eu não vou deixar de cumprir a minha obrigação só porque um professor deixou de cumprir a dele, de estar aqui. E eu estou aqui e não vou deixar o aluno vir aqui e dar com o nariz na porta, e ficar sabendo que eu estou em sala de aula, sendo que eu marquei o horário com ele. Se eu marquei eu tenho que estar aqui” (Mônica).

A esse respeito, ela narra também outra situação que ocorreu no início de sua carreira como psicóloga escolar, na qual uma escola solicitou-lhe que realizasse uma dinâmica com

cento e cinquenta alunos, e ela cumpriu a tarefa. Contudo, ressalta que não faria este trabalho novamente e, sobre o episódio, comenta:

Olha que louca eu fui! Hoje eu não aceitaria isso jamais, fazer uma dinâmica com cento e cinquenta alunos juntos? Na época eu tentei. Eu falei: “gente...” Hoje se me pedirem isso, eu falo: “olha, sinto muito, eu não sou animadora de torcida, eu sou psicóloga. Psicólogo não pode trabalhar com cento e cinquenta pessoas ao mesmo tempo. Ou você divide isso em grupos menores, ou não tem conversa. Não faço.” Mas só realmente com a experiência, com o conhecimento, é que você tem firmeza para dizer que você não vai fazer alguma coisa. Caso contrário, você fica com medo e aceita. E eu aceitei no começo, por idiotice, por inexperiência, por não saber que eu podia falar não.

Observamos que a falta de experiência profissional pode contribuir para o acirramento de preconceitos e estereótipos quanto ao papel do psicólogo escolar, caso o profissional não se imponha, mostrando os seus objetivos e quais são as suas efetivas contribuições na escola. Muitas vezes, a escola não tem conhecimento sobre as funções do psicólogo escolar e, não sabendo quais os limites e os alcances de sua atuação, cria expectativas e/ou atribui a ele determinadas atividades ou modos de trabalhar que não condizem com o seu papel. Sob este aspecto, cabe ao psicólogo imbuir-se de esforços para delinear o seu lugar na comunidade escolar, elaborando e executando os seus projetos de acordo com os referenciais de sua formação profissional. Para isto, faz-se necessário resgatar elementos de sua formação inicial e buscar recursos para uma formação continuada que o subsidie em sua atuação.

Acreditamos que somente por meio de uma escuta atenta das diversas vozes que compõem os discursos que constituem a escola e das questões subjacentes à elaboração das práticas que já estão instituídas, ou seja, aguçando a sua sensibilidade para a complexidade do campo educativo, o profissional poderá avaliar o contexto em que se insere e, a partir disso,

propor atividades refletidas, sistematizadas e contextualizadas, que realmente contribuam nos processos de ensino-aprendizagem. Concordamos com Novaes (2003) segundo a qual o psicólogo é um agente de mudanças, na medida em que compreende, elucida e percebe o cotidiano escolar por meio dos recursos que sua formação permite. De acordo com a autora, o profissional deve também favorecer o espaço de interlocução e escuta para a produção e circulação dos discursos presentes no campo educacional, tendo em vista que é na compreensão dos espaços sócio-históricos que se concretiza o encontro entre Psicologia e Educação. Para tal, o psicólogo precisa ter clareza sobre os seus objetivos na instituição, o que está diretamente relacionado às questões éticas que perpassam o trabalho de qualquer profissional. Assim, além de direcionar o seu olhar para as questões externas, que constituem o contexto educacional no qual atua ou atuará, o seu olhar deve ser internamente direcionado, vislumbrando questões éticas que colocam em evidência o sentido do seu trabalho para a sua existência e, conseqüentemente, para a existência de outros seres humanos envolvidos na esfera de sua atuação.

Nas instituições de ensino privado, obviamente pululam as preocupações e os interesses de mercado. Contudo, acreditamos ser possível ir além da compreensão dos interesses mercadológicos e ampliar a avaliação sobre o contexto educacional, fazendo-se perguntas do tipo: “a partir desta realidade, o que é possível ser construído em termos de formação humana?”, “como posso utilizar meus conhecimentos em Psicologia e aplicá-los à Educação de modo que os alunos e a comunidade escolar se beneficiem?”. Tais indagações podem e devem estar não só no cotidiano do psicólogo, como também em sua formação inicial e continuada. Neste sentido, Almeida (2003) destaca a importância de se discutir sobre a ética no campo da formação profissional em Psicologia Escolar: “a questão da ética nos indaga desde as nossas intenções conscientemente planejadas aos desejos mais ocultos,

incluindo as nossas realizações, os saberes que as orientam e as finalidades e efeitos, objetivantes e subjetivantes, dos nossos atos, como palavra e ação” (Almeida, 2003).

Souza (2000, p.136) afirma que uma das perguntas que se deve fazer no tocante à formação profissional é justamente esta: “que compromisso deve ter o profissional psicólogo que queremos formar?”. Sob este enfoque, a autora também faz um apelo à dimensão ética da atividade profissional, de modo que o psicólogo esteja atento e envolvido na construção de novas práticas em prol da cidadania, da superação da exclusão, da estigmatização e da desigualdade.

Tendo em vista que nem sempre a formação inicial contempla um aprofundamento sobre os diferentes contextos educacionais e seus reflexos na atuação, compreendemos que o psicólogo escolar da rede particular de ensino se depara com um campo com o qual não teve familiaridade, isto é, ele não teve contato na graduação com discussões sistematizadas com base numa literatura específica acerca do ensino privado como contexto no qual poderia atuar. Assim, além de apresentar algumas dificuldades técnicas para desenvolver o seu trabalho, pela falta de experiências práticas no ensino privado, o profissional não construiu uma bagagem teórica capaz de orientá-lo com relação às questões que atravessam a instituição de ensino particular como, por exemplo: as relações de poder existentes nas gestões privadas, a educação como mercadoria, o psicólogo como figura de “marketing”, dentre outras.

O contexto educacional privado, como qualquer outro, é permeado por objetivos, procedimentos e modos de organização institucional específicos, que assinalam o fazer cotidiano de cada membro da comunidade escolar. Diante desta realidade, o psicólogo se pergunta: “como e para onde direcionar meus esforços?” Sobre este aspecto, Cruces (2003) entende que, no tocante à formação do psicólogo, é necessário refletir sobre as demandas de mercado que são direcionadas a este profissional, pois:

(...) ainda que o papel do ensino superior não se restrinja a habilitar para o exercício profissional (...) tais demandas servem como importantes referenciais de análise na medida em que requerem determinados comportamentos e posturas dos profissionais e uma sintonia, mínima que seja, com os sinais que emanam daquele mercado, por parte das agências formadoras (p. 43-44).

Assim, a autora entende que os centros de formação superior devem identificar, discutir e integrar aspectos relacionados à lógica mercadológica na formação dos psicólogos:

As exigências do mercado, quer coerentes, justas ou não, representam os desafios profissionais com os quais o psicólogo se depara e é convidado a responder. Apesar de se crer na impossibilidade de permanente sintonia da formação universitária com um mercado capitalista em constante transformação, acredita-se que um mínimo de articulação é necessário (Cruces, 2003, p. 44).

Vemos que a formação inicial dos psicólogos está pautada, prioritariamente, em abordagens clássicas para a análise, compreensão e intervenção sobre os fenômenos humanos. Percebe-se a insuficiência de investimento em espaços de formação continuada nos quais os psicólogos escolares possam falar e refletir sobre sua prática com vistas à construção de intervenções mais efetivas. Além disso, a participação política destes profissionais em espaços coletivos já existentes para os profissionais, tais como sindicatos, CRPs e outros órgãos representativos da categoria, revela-se insuficientes.

Neste sentido, compreende-se a importância da criação de espaços de interlocução entre os docentes universitários, graduandos e profissionais atuantes na área que possuem práticas inovadoras na interface entre a Psicologia e a Educação. Essa interlocução pode ser viabilizada por meio de seminários e estágios que integrem conhecimentos oriundos do professor universitário, aluno e o profissional.

No que diz respeito ao currículo, Patto (2003) entende que nos cursos de Psicologia, ele atravessa por um período de transição no qual, de monolítico, passa a ser plural. Assim, a autora aponta para o risco de os psicólogos em formação não obterem instrumentos teóricos suficientes para que compreendam as diferentes correntes teóricas, o que pressupõe a aquisição de instrumentos filosóficos que lhes permitam investigar e compreender as raízes do pensamento psicológico. Somente assim, de acordo com a autora, a formação não se limitaria a mera obtenção de recursos técnicos, como também de um aporte intelectual sólido que propiciaria a compreensão dos fundamentos que regem, inclusive, as técnicas a serem adotadas pelos profissionais.

No currículo antigo dos cursos de graduação em Psicologia³⁵, o perfil de formação do psicólogo era definido durante a graduação e a ênfase de sua atuação estaria na pós-graduação, especialmente nas escolhas de especializações. Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004), as ênfases indicam uma tendência para o rompimento de definições cristalizadas nas áreas, na qual a formação não é centrada no produto e sim no processo para a apropriação do conteúdo. Assim, as mudanças curriculares representam uma convergência em relação à identidade do psicólogo, ao ampliar a sua participação em contextos coletivos, inserido em diversos campos e junto a outros profissionais em vários espaços sociais na promoção do bem-estar da comunidade, em detrimento da visão do profissional liberal, de cunho individualista. Embora muitos psicólogos tenham sido formados aprendendo conceitos (como o que é inconsciente, mecanismo de defesa, ideologia etc.), entendemos que a Psicologia Escolar avança para uma formação crítica, reconhecendo as raízes destes conceitos e compreendendo a matriz histórico-cultural dos fenômenos educacionais.

³⁵ Referimo-nos ao Currículo Mínimo, que foi referência para os cursos de formação de psicólogos antes da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, instituído em 2004 pela Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004.

Neste sentido, acreditamos ser preciso que se criem disciplinas e/ou outros espaços de discussão sobre questões relacionadas às diversas formas de organização institucional (atribuições de cargos dos demais profissionais, proposta pedagógica, processos burocráticos, regimes internos, organizações representativas da escola, o cotidiano das instituições educacionais e sua complexa rede de articulação na sociedade), bem como questões sobre a lógica mercadológica na educação, conforme já apontamos, de modo a facilitar uma inserção consciente do psicólogo escolar nos mais variados contextos educacionais. Ademais, faz-se necessário agregar à ementa das diversas disciplinas que compõe o currículo oficial, conteúdos que favoreçam o olhar crítico sobre a realidade educacional, além de buscar-se a implantação de práticas que capacitem o futuro profissional para ser também um pesquisador da sua prática.

À constatação de que os psicólogos pouco se interessam pela Psicologia Escolar durante a graduação, sugerimos a divulgação de estudos que apresentem o crescimento da inserção dos psicólogos nos contextos educacionais. Dessa forma, pretende-se chamar a atenção para a necessidade de maior investimento nas atividades relacionadas a essa área durante a formação dos futuros psicólogos.

Com relação à formação continuada, entendemos que a universidade pública pode facilitar o acesso aos cursos de pós-graduação por meio do aumento de divulgação dos cursos existentes e expansão do número de cursos a serem oferecidos, bem como elaborando e desenvolvendo um maior número de cursos de extensão desenvolvidos a partir da perspectiva crítica em Psicologia Escolar para profissionais atuantes. Acreditamos também na urgência de se criar espaços de parceria entre profissionais que estejam atuando na área educacional e professores universitários. Esses espaços podem ser concretizados a partir de grupos de estudos, supervisão e assessoria.

Souza (2000) afirma que o questionamento sobre o tipo de profissional que se pretende formar (se um generalista ou técnico) deve ser reformulada e a pergunta passa a ser “que compromisso deve ter o profissional psicólogo que queremos formar?” (p. 136). Neste sentido, compreendemos que a própria pergunta conduz a elementos importantes que se direcionam aos conteúdos do currículo (que não são apenas constituídos por conceitos, mas por atitudes e procedimentos), nos quais subjaz o papel político e ideológico do currículo (Hornburg e Silva, 2007), que representa uma posição política e uma tendência teórica. Compreendemos também que o currículo oficial não garante a mudança para se tornar currículo real, da mesma forma que a existência de qualquer lei não garante efetivamente a sua apropriação pela sociedade. Para ir além, é preciso ampliar cada vez mais esses espaços de problematização das condições de atuação/formação do psicólogo em quaisquer contextos.

Finalmente, acreditamos ser importante um esforço dos profissionais e dos espaços de formação para uma maior conscientização sobre a dimensão política da atuação do psicólogo e explicitação dos compromissos ideológicos inerentes a toda prática psicológica. Com isso, ressaltamos a necessidade da articulação da categoria para a consolidação da identidade profissional, aprimoramento das condições de formação e expansão dos espaços de atuação profissional, nos quais se busque a melhoria das condições concretas de vida da população brasileira³⁶.

³⁶ Destacamos que muitos dos nossos apontamentos são frutos de importantes reflexões oriundas da participação da pesquisadora como aluna na disciplina “*A formação de psicólogos e as novas diretrizes curriculares nacionais: elementos para a formação/atuação nos processos educativos*”, ministrada pelas professoras Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em agosto de 2009. Na ocasião, tivemos a oportunidade de escrever um texto (ainda não publicado) em co-autoria com Cárita Portilho de Lima, a partir do qual extraímos parte das considerações finais do presente capítulo.

XI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investigamos a atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia-MG. Conforme dissemos na apresentação deste estudo, procuramos identificar questões específicas que constituem o trabalho do profissional neste âmbito de atuação. Assim, a construção desta pesquisa nos levou a destacar três eixos de análise que se articulam: a inserção do psicólogo na rede particular de ensino, as suas práticas desenvolvidas e a sua formação profissional. Percebemos que não há como compreender a atuação do psicólogo escolar sem analisar o caminho percorrido por ele tanto em sua formação inicial e continuada, como na sua entrada e permanência na instituição privada.

Constatamos também que a inserção do psicólogo escolar e a conquista de sua autonomia na rede particular de ensino são determinadas tanto por questões históricas relacionadas à constituição da Psicologia Escolar no Brasil e seus desdobramentos na imagem social do psicólogo escolar, bem como pelas condições específicas do contexto particular de ensino, envolvendo limites e possibilidades que a escola particular apresenta ao profissional.

Verificamos que o contexto no qual o psicólogo atua é formado por vários elementos ideológicos que devem ser levados em consideração no momento da elaboração e da realização de atividades, uma vez que uma instituição privada de ensino é uma empresa que tem a educação como mercadoria principal. Sendo assim, os efeitos deste fato no cotidiano escolar devem ser identificados e refletidos pelo profissional, bem como confrontados com a dimensão ética e potencialmente transformadora que rege a sua atuação. Neste sentido, muitos psicólogos percebem as nuances que a lógica mercadológica incide sobre o seu trabalho, realçando os desafios com que se deparam na prática, por meio de interferências como restrições institucionais no desenvolvimento de projetos que precisam de um custeio maior por parte da escola e a preocupação excessiva em torno dos resultados, das notas dos alunos.

Por outro lado, notamos que outros psicólogos destacam algumas vantagens advindas da própria disposição de recursos financeiros que a escola particular pode propiciar e às possibilidades de realização de projetos com autonomia e flexibilidade. Logo, percebemos que embora todos os participantes de nossa pesquisa atuem na rede particular de ensino, as suas condições de trabalho são bem distintas.

Além disso, os profissionais encontram desafios inerentes à própria imagem social da profissão por meio de expectativas e demandas criadas pelos gestores e demais profissionais sobre a sua atuação. Dentre as demais dificuldades apontadas na prática do psicólogo escolar, o trabalho junto aos docentes mereceu destaque, denotando a necessidade de maior investimento e aprimoramento na relação entre o psicólogo e o professor, uma vez que este representa peça fundamental no processo educacional.

Ademais, conforme já mencionamos neste trabalho, a visão dos próprios profissionais que participaram deste estudo sobre as suas condições de trabalho na instituição particular varia conforme a experiência de cada um, o que nos parece estar relacionado à abertura que os dirigentes da escola oferecem para a criação de novas frentes de trabalho, ao papel atribuído ao psicólogo neste espaço e até mesmo à percepção do próprio psicólogo acerca dos seus objetivos profissionais e de como ele entende as relações empregatícias no contexto institucional e social.

Entendemos que as bases da intervenção do psicólogo residem em todo o saber psicológico que seja capaz de sustentar uma prática ética, complexa, abrangente, que implique numa visão de mundo e de ciência cujas finalidades sejam garantir o acesso e a apropriação dos bens culturais e promover a autonomia humana. Neste sentido, procuramos destacar a importância da formação inicial do psicólogo, pois é neste momento que se espera que o profissional aprenda a pensar e a atuar na realidade em suas várias facetas e contextos. Patto (2009) fala da importância de estimular os alunos a pensarem por si próprios, mostrando

como diferentes abordagens teóricas lidam com uma mesma questão ou fazem os recortes destas, pois “só assim os alunos serão formados como pensadores originais, capazes de fazer escolhas, com conhecimento de causa, entre matrizes teóricas ou recortes variados” (p. 11), o que não significa adotar o relativismo ou o ecletismo na condução do seu exercício profissional. Por outro lado, a formação continuada precisa ser buscada, valorizada e compreendida como imprescindível ao aprimoramento da prática profissional, por meio de supervisões, cursos e participação em eventos científicos, criação de novos espaços dialógicos para o intercâmbio entre os colegas da mesma profissão, dentre outras atividades.

Ao nos valermos da noção de criticidade para a realização das análises sobre a atuação do psicólogo escolar, uma de nossas preocupações é a de não incorrer no equívoco de cair no que Delari Jr. (2004) aponta como um problema comum no meio científico: a existência de críticas ideológicas intensas, mas abstratas e descomprometidas com a técnica, sem respaldo na realidade educacional, bem como habilidades técnicas sem reflexão e compromisso com a crítica. No tocante à relação entre competência técnica e compromisso político, discussão que teve início nos anos 80 e 90 do século XX, mas que ainda ressoa na contemporaneidade, concordamos com o autor, segundo o qual não basta ao profissional atuante ser militante de uma causa justa, tendo em vista que este

(...) pouco contribui com a construção de relações sociais mais justas na sua própria área de atuação se não for competente nela. Por outro lado, um profissional que imagina cumprir bem a sua tarefa sem envolver-se nela com questões relativas à vida pública, ao bem-estar da coletividade à qual pertence, também deixará lacunas, pois nenhuma profissão se exerce no vazio, mas sempre num determinado contexto, atravessado por diferentes relações de força (Delari Jr., p.4).

Assim, somos de acordo que o psicólogo escolar deve buscar, em seu papel de mediador, apreender as determinações sociais que envolvem a educação para encerrar em seu

campo de atuação e objeto de estudo o indivíduo na instituição escolar, tomado como ser concreto e, como tal, fazendo parte de uma totalidade social muito mais ampla. Sabemos ser tal tarefa complexa, uma vez que requer uma compreensão abrangente da sociedade e das relações nela estabelecidas, o que, dentre outros fatores, implica investigar como a organização da lógica capitalista tem se arraigado na educação ao longo do tempo até os dias atuais.

Debruçando-nos sobre os relatos dos participantes deste estudo encontramos registros de uma profissão ainda em consolidação, que tem um campo vasto a ser trabalhado, e que carece de maior investimento por parte das instituições formadoras e dos profissionais atuantes. Ademais, salientamos que as bases levantadas nesta pesquisa podem gerar outros estudos, tendo em vista que a discussão sobre as temáticas abordadas não se esgota nos limites deste trabalho.

XII REFERÊNCIAS

- Almeida, S. F. C. (Org.) (2003). *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Aguiar, W. M. J., Bock, A. M. B., & Orzella, S. (2007). A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M.; & Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 163-178). São Paulo: Cortez Editora.
- Antunes, M. A. M. & cols. (2003). 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* (pp. 105-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(11). ISSN 1676-1049.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia* [online]. 2007, 6(11) [citado 27 Janeiro 2010], Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167610492007000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1676-1049.
- Araújo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Alínea.
- Araújo, C. M. A., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Arias B., G. (1999). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*. 16(3), 59-68. ISSN 0257-4322.
- Asbahr, F. S. F., & Souza, M. P. R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em Educação: contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-cultural. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Org.) (2007), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp.185-220). São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S. (2004). A família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise. In Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* ((pp. 169-194)). Campinas, SP: Autores Associados.
- Benzi, N. P. (1995). O ensino público e o privado na opinião de professores de I° e II° graus (não publicado). In Benzi, N. P. (1996), *Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

- Benzi, N. P. (1996). *Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas*. Campinas; Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In Tanamachi, E; Proença, M.; & Rocha, M., *Psicologia e educação: Desafios teórico-práticos* (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2007). A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In Bock, A. M. B, Gonçalves, M. G. M; & Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Bock, S. D. e Bock, A. M. B. (2005, Marzo-Junio). Orientação Profissional: uma abordagem sócio-histórica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5. Recuperado, em 29 maio 2009, na World Wide Web: <<http://www.remo.ws/revista/n5/n5-bock-p.htm>>.
- Bottomore, T. (Ed.) (1983). *Um dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DF.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.
- Castanho, M. I. S. (1990). *Possibilidades e limites de um trabalho em psicologia escolar: Relato de experiência*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Delari Jr., Achilles (2004). *Cinco critérios para a formação do psicólogo: Da coerência ética à competência técnica*. Resumo expandido. In VIII Jornada Internacional de Psicologia. Umuarama, PR.
- Dessen, M. A. & Polônia, A. C. (2007, jan./abr.). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia: Ribeirão Preto*, 17 (36), 21-32.
- Duarte, N. (Org.) (2004). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2004). A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 219-242). Campinas, SP: Autores Associados.

- Duarte, R. (2002, mar.). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 115, 139-154.
- Engels, F. A. (s.d.). “Contribuição à Crítica da Economia Política” de Karl Marx. In *Obras Escolhidas*. Vol. I. (pp. 304-312). São Paulo: Alfa-Omega.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Farinas Leon, G. (2009). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología* [online]. 1999, vol.16, no.3 [citado 18 Novembro 2009], p.107-114. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743221999000300012&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0257-4322.
- Fontana, R. A. C. (2003). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez (Coleção Educação Contemporânea).
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In In Meira, M.E.M., & Antunes, M.A.M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González Rey, L. F. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia - Caminhos e Desafios*. São Paulo: Thompson Learning.
- González Rey, L. F. (2007). O enfoque histórico-cultural e seu sentido para a psicologia clínica: uma reflexão. In Bock, A. M. B, Gonçalves, M. G. M; & Furtado, O. (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 193-221). São Paulo: Cortez Editora.
- Hornburg, N., & Silva, R. (2007, jan./jun.). Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3(10), pp. 61-66.
- Machado, A. M. (2002). Avaliação psicológica na educação: Mudanças necessárias. In Rocha, M., Tanamachi, E., & Proença, M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Desafios teórico-práticos*, (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2003). 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* (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Machado, A. M. (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. In Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp.143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp.135-146). Campinas, SP: Alínea.
- Marçal, V. B., & Silva, S. M. C. (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 121-131.
- Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 95-114). Campinas: Alínea.
- Martins, L. M. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp. 53-73). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, K. (s.d.). Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In *Obras Escolhidas*. Vol. I. (pp.300-303). São Paulo: Alfa-Omega.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Org.) (2007), *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Org.) (2007). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2005). *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. (2003). In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 83-103). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In Almeida, S. F. C. (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional* (pp. 127-134). Campinas, SP: Alínea.
- Patto, M. H. S. (Org.). (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). *Psicologia USP*, S. Paulo, 3 (1/2), 107-121.
- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In Bock, A. M. B., *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: Escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In Wechsler, S. M. (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas, SP: Alínea.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos Oraís: Do “Indizível” Ao “Dizível”. In Simson, O. M. (Org.), *Experimentos com história de vida* (Itália-Brasil) (pp.14-43). São Paulo: Vértice.
- Rossetti, C. B., Silva, C. A., Batista, G. L., Stein, L. A., & Hulle, L. O. (2004). Panorama da Psicologia Escolar na cidade de Vitória: um estudo exploratório. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 14, 28.
- Rosler, J. H. (2007). Trabalho, Educação e Psicologia na sociedade contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.) *Psicologia Histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 93-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sadalla, A. M. F. A. (1998). *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In Souza, B. P. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 59-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Saviani, D. (2004). Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade (p. 21-52). In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade* (pp.21-52). Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte – uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea/EDUFU.
- Silva, S. M. C. (2007). Processos de imaginação e criação – a universidade e a formação do psicólogo escolar. *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, São João Del Rey, MG.
- Silva, S. M. C. (2008). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações*. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (2002). O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In Rego, T. C., Oliveira, M. K., & Souza, D. T. (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.77-94). São Paulo: Moderna.
- Souza, B. P. (Org.) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2007) Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In Souza, B.P. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp.27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Checcia, A. K. A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M.E.M & Antunes, M., *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Tanamachi, E., & Rocha, M. L. (Orgs.) (2002). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M.P.R., & Silva, S.M.C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In Marinho-Araujo, C. M. (org). (2009). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Alínea.
- Szymanski, H. (Org.) (2004). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.
- Tanamachi, E. R. (1992). *Psicologia Escolar: Tendências e avanços da Psicologia na educação escolar*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Marília, SP.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Toassa, G. (2009) *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: Uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vigotski, L. S. (2000, julho). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, XXI(71), 21-44.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas: Vol. III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

ANEXO - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Sexo: _____ Idade: _____ Cargo: _____ Tempo no cargo: _____

Ano em que iniciou a atuação em Psicologia Escolar: _____

Tempo de formação: _____ Instituição formadora _____

1- Como se organiza serviço de Psicologia?

(Quem coordena? Onde o serviço se encaixa na estrutura da escola?)

2- Como surgiu este serviço na escola?

3- Conte-me sobre o seu trabalho:

(Como é? Que práticas são realizadas, qual a metodologia utilizada e a periodicidade? quem é o alvo da intervenção? Com que se trabalha? Que espaço físico utiliza? De que maneira o seu trabalho se integra e se relaciona ao trabalho dos demais profissionais da escola?)

4- Quais os obstáculos enfrentados para a realização desse trabalho?

5- Com que apoio pode contar para lidar com essas situações?

(Há espaço de discussão de práticas com seus pares? Tem supervisão?)

6- Poderia contar alguma ação que considera ter sido bem sucedida em seu trabalho?

(exemplo) Houve alguma ação que considera não ter sido bem sucedida?

7- Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos?

8- Como sua prática contribui para a Educação?

9- Quais são as condições de trabalho na escola?

(Qual é a carga horária e o tipo de contrato? Qual é o salário? Tem mais de um emprego? Participa de associações ou sindicatos da área? Conhece a ABRAPEE e/ou participa desta associação? Tem acesso a eventos e literatura da área como congressos, simpósios e palestras?)

10- O que você tem a dizer sobre a sua formação acadêmica em relação à sua prática como psicólogo/a escolar?

(Que tipo de conhecimento você obteve na faculdade e que considera útil no trabalho? O que você acha que poderia ter-lhe sido acrescentado na graduação em psicologia em termos de conhecimentos teóricos e práticos? Fez estágio na área? Como foi o seu encontro com a Psicologia escolar?)

11- Em quais autores você se baseia?

12- Quais os limites e possibilidades do trabalho do psicólogo na rede particular de ensino?

APÊNDICE B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito participar do estudo intitulado “**Análise da atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino de Uberlândia-MG**” realizado pela aluna Cláudia Silva de Souza do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Declaro estar ciente de que este estudo tem a finalidade de conhecer a minha atuação profissional como psicólogo (a) da rede particular de ensino e, assim, contribuir para os estudos sobre a atuação e formação do psicólogo escolar.

Minha aceitação significa que concordo em conceder entrevistas que serão gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, dou meu consentimento para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, após minha revisão das transcrições. As pesquisadoras me deixaram ciente de que as gravações estarão sob a responsabilidade das mesmas e serão destruídas após o término da pesquisa.

Fui assegurada de que este estudo não oferece nenhum risco a minha saúde e nenhum ônus. Poderei me beneficiar dele com a oportunidade de ter um espaço onde possa conversar sobre minhas experiências profissionais e pessoais a respeito da minha formação enquanto psicólogo (a).

Declaro também que:

- 1- Eu aceito, voluntariamente, e sem remuneração, a participação desse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso;
- 2- Posso deixar de participar do estudo, a qualquer momento que desejar, sem que isso me cause prejuízo;
- 3- Fui assegurado que minhas informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa, cujos resultados sempre serão divulgados de forma a não expor minha identidade, garantido o anonimato das informações;
- 4- Poderei entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa* para tratar de qualquer questão relacionada à minha participação nesse estudo, caso julgue necessário.

Pesquisadoras: Cláudia Silva de Souza

Assinatura: _____

Silvia Maria Cintra da Silva

Assinatura: _____

Participante: _____

Assinatura: _____

Uberlândia, ____ de _____ de 200__

*Pesquisadoras responsáveis:

- Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Maranhão, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama - Uberlândia-MG. Fone (34)3218-2235 E-mail: silvia@ufu.br

- Cláudia Silva de Souza – Av. Portugal, nº 796, Tibery, Uberlândia-MG. Fone (34) 9145-9714 E-mail: claudia2008udia@hotmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) – Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 11 – Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG. Fone: (34) 3239-4531