UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios

Marilene Proença Rebello de Souza

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para outorga do Título de Livre-Docente em Psicologia

São Paulo

2010

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

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Souza, Marilene Proença Rebello de.

A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios / Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2010.

258 f.

Tese (Livre-Docência – Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade.) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia escolar 2. Psicologia educacional 3. Atuação do psicólogo 4. Ensino público 5. Educação I. Título.

LB1051

A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios

Marilene Proença Rebello de Souza

Banca Examinadora

Para

Todos aqueles que acreditam na Educação como instrumento de emancipação e humanização.

Agradecimentos

Aos meus queridos professores e colegas do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano que participaram de minha formação como pessoa, pesquisadora, docente, permitindo que eu pudesse me constituir nesse lugar institucional que hoje me encontro, realizando esse Concurso para Professor Livre Docente na Universidade de São Paulo. Em especial, ao professor Lino de Macedo pelo incansável incentivo para que eu realizasse mais essa etapa da trajetória acadêmica.

Aos meus orientandos, ex-orientandos e bolsistas, companheiros de pesquisa, que aceitaram o desafio de compreender um pouco mais e melhor o que significa planejar e executar uma pesquisa que hoje se apresenta enquanto Tese de Livre-Docência: Marcelo Domingues Roman, Anabela Almeida Costa Santos, Roseli Fernandes Lins Caldas, Silvia Maria Cintra da Silva, Tatiana Platzer do Amaral, Jane Teresinha Domingues Cotrin, Deborah Rosária Barbosa, Zaira Leal, Ana Karina Amorim Checchia, Christiane Jaqueline Magaly Ramos, Vânia Aparecida Calado, Aline Morais Mizutani, Cárita Portilho Lima, Aline Araújo, Amanda Neves Nogueira, Camila Galafassi, Camila da Silva Oliveira, Juliana Sano de Almeida Lara, Mariana Guimarães Pasqualini e, em especial, a Kátia Yamamoto, que atuou como Bolsista de Apoio Técnico (FAPESP) e que acompanhou todo o processo de constituição da pesquisa, e Altay Lino de Souza que pacientemente nos inseriu nos conhecimentos da estatística.

Aos meus queridos parceiros nesta pesquisa nos Estados em que ela se realizou, Iracema Neno Cecílio Tada (Rondônia e Acre), Marilda Gonçalves Dias Facci (Paraná), Lygia de Sousa Viégas (Bahia), Celso Tondin e Irme Bonamigo (Santa Catarina) e Silvia Maria Cintra da Silva (Minas Gerais), sem os quais esse projeto não teria a dimensão que hoje assumiu.

Aos psicólogos que aceitaram participar dessa pesquisa e puderam dar contribuições valiosas para que fosse possível conhecer um pouco mais da realidade da atuação profissional no campo da Educação.

Aos meus colegas e companheiros pela luta por uma sociedade mais justa e um mundo menos desigual, que tenho encontrado em minha trajetória como participante do Movimento de Professores, do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo, do Sistema Conselhos de Psicologia e, em especial, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

Às mulheres fundamentais da minha vida, Benita Quintas Passos, Serafina Passos Proença, Nize Gemma Rebello de Souza, Belmira de Oliveira Bueno, Denise Trento Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado, Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Elenita de Rício Tanamachi, Leny Sato, Maria Auxiliadora Arantes, Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Ana Karina Amorim Checchia e Deborah Rosária Barbosa.

À Maria Helena Souza Patto, que me orientou nos cursos de Mestrado e de Doutorado e me inseriu no universo da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional e nas discussões críticas desta área.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, que tanto me ensinaram e ensinam a exercer os desafios do ofício docente.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela ajuda imprescindível na realização desta pesquisa.

Aos amigos queridos Elenita de Rício Tanamachi e Helvio Nicolau Moises que generosamente aceitaram o convite para revisar a apresentação desse Memorial.

Aos meus filhos queridos, Mariana, Luiza e André que têm me acompanhado nessa trajetória profissional e que hoje são meus interlocutores em muitas das questões que discuto e penso no campo educacional. Em especial, a Mariana Proença pela cuidadosa revisão do texto desta Tese.

À Maria Cecília Rodrigues de Freitas pela organização atenta e detalhada dos documentos hoje apresentados na composição deste Memorial, a Waltair Martão que auxiliou na organização do material relativo ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e à Camila Oliveira pela normatização dessa Tese.

A todos, o meu muito obrigado!

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios**. 2010, 258.f. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Resumo

As pesquisas realizadas e os relatos de trabalhos de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional demonstram que muito se avançou na direção de um posicionamento crítico que considere as dimensões históricas, sociais e culturais na constituição do fenômeno educativo. Este avanço centra-se em experiências de formação ou de pesquisa advindas do campo acadêmico, pouco se conhecendo como tem se dado a apropriação desse conhecimento por aqueles profissionais que se encontram na rede pública de Educação. Esta pesquisa visa, portanto, identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, buscando compreender como comparecem elementos de criticidade, pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. Realizamos: a) mapeamento dos serviços oferecidos pelos psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo b) levantamento de livros na área pesquisada sobre a atuação do psicólogo no campo da educação; c) levantamento da atuação profissional na área da educação. Utilizamos dois procedimentos no trabalho de campo: questionários e entrevistas. Analisamos os questionários por meio do software Statistical Package for the Social Sciences, permitindo a construção de perfis dos participantes. Analisamos a produção da área de Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere à atuação do psicólogo, de 2000 a 2007, e realizamos entrevistas em nove municípios para aprofundar as questões referentes à história dos serviços de atendimento, concepções do trabalho e como tem se dado essa atuação de psicólogos na rede pública de Educação. Analisamos 36 livros, sendo seis textos completos e 30 coletâneas, destacando-se a análise de 131 capítulos. Nesse período foram pesquisados 133 municípios do Estado de São Paulo – em 61 deles atuam psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação – e participaram 108 profissionais. Destes, 96,4% são mulheres, na faixa etária de 40 anos, com a média de 8,7 anos no cargo. Encontramos variadas formas de contratação; a maioria é proveniente de universidades privadas e mantêm uma formação continuada, nas modalidades: especialização, cursos de atualização e supervisões. Atuam em todos os níveis de ensino e centram o trabalho com professores e alunos. Apresentam três modalidades de atuação: Clínica (15%), Institucional (30%) e Clínica e Institucional (55%). O acompanhamento das queixas escolares se dá, principalmente, no interior das escolas. As dificuldades enfrentadas para realização do trabalho: a) modalidade de contratação que não define claramente a função do psicólogo na educação; b) níveis salariais baixos; c) mudanças constantes de gestão; d) carga horária não condizente com a demanda da educação; e) representação clínica da profissão pelos educadores e profissionais da saúde. É importante ressaltar que os profissionais destacam que a Educação pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da situação do país e de que esse seria o foco central de seu trabalho. Avaliamos este trabalho positivamente, pois denotou um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Consideramos que essa pesquisa não esgota as possibilidades de investigação da complexidade do fenômeno em questão, mas contribui para a compreensão da constituição das práticas profissionais da Psicologia no campo da Educação.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de**. The Psychologist´s practice in Public School**: **concepts, practices and challenges.** 2010, 258 pp. Senior Lecturer Thesis. Psychology Institute, University of São Paulo, 2010.

Abstract

Studies and reports of intervention work in School and Educational Psychology demonstrate that much progress has been achieved toward a critical position that considers the historical, social and cultural dimension in the constitution of educational phenomenon. This advance is centered on training experiences or research coming from the academic field and little is known about how such knowledge was acquired by those professionals who are in the public education system. This research, therefore, aims at identifying and analyzing the concepts and practices developed by psychologists of public school in face of school complaint, in order to understand how innovative and relevant elements appear in recent discussions in the area of Educational and School Psychology in search for a good education for everybody. We have done: a) a mapping of the services offered by psychologists in the Municipal Educational Offices of the State of São Paulo b) a survey of books, in the area studied, about the role of psychologists in the field of education, c) a survey of professional practice in education. We used two procedures in the field work: questionnaires and interviews. We have analyzed the questionnaires using the software Statistical Package for Social Sciences, allowing the construction of profiles of the participants. We have also analyzed the publications in the area of Educational and School Psychology, in relation to the psychologist´s work, from 2000 to 2007 and conducted interviews in nine cities in order to explore the issues relating to the history of assistance services, conceptions of work and how this psychologist practicing has occurred in public education... We took 36 books, six full texts and 30 collections, highlighting the analysis of 131 chapters. During this period, 133 municipalities of Sao Paulo were surveyed, knowing that in 61 of them there are psychologists working in the Municipal Departments of Education, 108 professionals participated. Of these, 96.4% are women, around 40 years old, with an average of 8.7 years in office. We find several forms of recruitment; the majority is from private universities and maintains a continuous education, in the forms: specialization, updating courses and supervision. They work at all levels of education and focus the work on teachers and students. They present three modes of operation: Clinic (15%), Institutional (30%) and Clinical and Institutional (55%). The monitoring of school complaints takes place mainly inside the schools. The difficulties faced in carrying out the work are: a) type of contract that does not clearly define the role of psychologist in education, b) low salary levels, c) constant change in management, d) workload is not adequate to the demands of education;) clinical representation of the profession by educators and health professionals. It is Important to mention that the professionals point out that education can contribute to the development and improvement of the country situation and that this would be the central focus of their work. We evaluate this work positively, because it revealed a forward movement toward the construction of professional practices in education that announce an appropriation, by the psychologists who are in Public Education, of knowledge that has been published by scholars, relating to a practice which we call “critical” in School and Educational Psychology. We believe that this research does not exhaust the possibilities of investigation of the complexity of the phenomenon in question, but contributes to the understanding of the constitution of professional practices in the field of Educational Psychology.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de**. La actuación del psicólogo en la red pública de educación: concepciones, prácticas y desafíos.** 2010, 258 p. Tesis (Livre-Docência). Instituto de Psicología, Universidad de San Pablo, San Pablo, 2010.

Resumen

Las investigaciones realizadas y los relatos de trabajos de intervención en Psicología Escolar y Educacional demuestran que se avanzó mucho hacia un posicionamiento crítico que considere las dimensiones históricas, sociales y culturales en la constitución del fenómeno educativo. Este avance se centra en experiencias de formación o de investigación provenientes del campo académico, conociéndose poco de cómo ocurrió la apropiación de ese conocimiento por aquellos profesionales que están en la red pública de Educación. Por tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar concepciones y prácticas desarrolladas por los psicólogos de la red pública frente a las quejas escolares, procurando comprender cómo comparecen elementos innovadores y pertinentes a las discusiones recientes en el área de Psicología Escolar y Educacional en busca de una enseñanza de calidad para todos. Realizamos: a) mapeo de los servicios ofrecidos por los psicólogos en las Secretarías Municipales de Educación del Estado de San Pablo b) levantamiento de libros en el área investigada sobre la actuación del psicólogo en el campo de la educación; c) levantamiento de la actuación profesional en el área de educación. Utilizamos dos procedimientos en el trabajo de campo: cuestionarios y entrevistas. Analizamos los cuestionarios por medio del software Statistical Package for the Social Sciences, para la construcción de perfiles de los participantes. Analizamos la producción del área de Psicología Escolar y Educacional, en lo que se refiere a la actuación del psicólogo, de 2000 a 2007 y realizamos entrevistas en nueve municipios para profundizar los aspectos referentes a la historia de los servicios de atendimiento, concepciones de trabajo y cómo ocurrió esa actuación de psicólogos en la red pública de Educación. Analizamos 36 libros, siendo seis textos completos y 30 compilaciones, destacándose el análisis de 131 capítulos. En este período, se investigaron 133 municipios del Estado de San Pablo, siendo que en 61 actúan psicólogos en las Secretarías Municipales de Educación. Participaron 108 profesionales de los cuales 96,4% son mujeres, en el período etario de 40 anos, con promedio de 8,7 años en el cargo. Encontramos diversas formas de contratación, la mayoría proviene de universidades privadas y se mantiene en formación continua, en las modalidades: especialización, cursos de actualización y supervisiones. Actúan en todos los niveles de enseñanza y centran su trabajo con profesores y alumnos. Presentan tres modalidades de actuación: Clínica (15%), Institucional (30%) y Clínica e Institucional (55%). El acompañamiento de las quejas escolares ocurre, principalmente en el interior de las escuelas. Las dificultades enfrentadas para la realización del trabajo eran: a) modalidad de contratación que no define claramente la función del psicólogo en la educación; b) niveles salariales bajos; c) cambios constantes de gestión; d) carga horaria que no corresponde a la demanda de la educación; e) representación clínica de la profesión por parte de educadores y profesionales de salud. Es importante resaltar que los profesionales destacan que la Educación puede contribuir para el desarrollo y la mejoría de la situación del país y de que ese sería el foco central de su trabajo. Evaluamos este trabajo positivamente, pues indicó un movimiento de avance hacia la construcción de prácticas profesionales en el campo de la educación que anuncian una apropiación, por parte de los psicólogos que están en la Educación Pública, de los conocimientos que vienen siendo producidos por la academia en lo referente a una actuación que denominamos crítica en Psicología Escolar y Educacional. Consideramos que esta investigación no agota las posibilidades de investigación de la complejidad del fenómeno en cuestión, sin embargo contribuye para la comprensión de la constitución de las prácticas profesionales de la Psicología en el campo de la Educación.

.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Capítulo 1 A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....19
1.1. Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica: em busca da construção de referenciais teórico-metodológicos.....20
1.1.1. Um ponto de partida: a auto-crítica da Psicologia e sua aproximação com as questões sociais de seu tempo.....20
1.2. O movimento de crítica à Psicologia no Brasil: os anos 1980.....22
1.3. O movimento de crítica à Psicologia no Brasil e à Psicologia Escolar e Educacional: proposições a partir dos anos 1990.....28
1.4. Objetivos da pesquisa..... 42

Capítulo 2 A PESQUISA.....43
2.1. Investigação das práticas psicológicas desenvolvidas na rede pública de Educação.....47
2.1.1. Mapeamento e caracterização dos serviços de psicologia oferecidos nas Secretarias Municipais e Estadual de Educação.....47
2.1.1.1. Composição dos serviços municipais de psicologia.....47
2.1.1.2. O contato com as Secretarias.....48
2.1.1.3. O questionário.....50
2.1.1.3.1. Identificação.....52
2.1.1.3.2. Atuação profissional.....53
2.1.1.3.3. Fundamentação teórico-metodológica da atuação.....54
2.1.2. Realização de entrevistas com psicólogos que atuam nas Secretarias de Educação.....56
2.1.2.1. Critério de escolha dos municípios para entrevista.....56
2.1.2.2. Realização das entrevistas.....56
2.1.2.3. Análise das entrevistas.....58
2.2. Levantamento e análise da produção bibliográfica sobre a atuação do psicólogo na educação.....59
2.2.1. Primeiro momento: critérios de escolha das produções.....59
2.2.2. Segundo momento: produção de resenha das publicações.....60
2.2.3. Terceiro momento: análise de conteúdo das produções.....61

Capítulo 3 A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO.....62

Capítulo 4 MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA OFERECIDOS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....74
4.1. Caracterização de serviços municipais de psicologia 75
4.2. Identificação.....78
4.2.1. O psicólogo – dados pessoais.....78
4.2.1.1. Sexo.....78
4.2.1.2. Idade.....79
4.2.2. Secretaria de Educação.....80
4.2.2.1. Cargo.....80
4.2.2.2. Função.....81
4.2.2.3. Tempo de atuação na secretaria.....85
4.2.3. Formação.....85
4.2.3.1. Graduação.....85

4.2.3.2. Cursos realizados após a graduação.....89
4.2.3.2.1. Áreas dos cursos.....89
4.2.3.2.2. Tipo de cursos.....93
4.2.3.2.3. Tempo de formação.....95
4.3. Atuação Profissional.....96
4.3.1. Clientela.....96
4.3.1.1. Níveis de Ensino.....96
4.3.1.2. Público-alvo.....101
4.3.2. Modalidades de atuação.....104
4.3.3. Projetos desenvolvidos e trajetória profissional.....109
4.4. Concepções teórico-práticas da atuação do psicólogo.....114
4.4.1. Autores de referência.....115
4.4.2. Contribuições do psicólogo para a educação.....117
4.4.2.1. Descrição de tendências de atuação do psicólogo na Educação.....118
4.4.2.1.1. Tendência Clínica de atuação.....118
4.4.2.1.2. Tendência Institucional de atuação.....121
4.4.2.1.3. Tendência Institucional e Clínica de atuação.....127
4.4.2.2. Contribuições da atuação do psicólogo na educação: princípios e possibilidades.....129
4.4.2.3. Comentários adicionais.....139
4.5. Concepções e práticas de atuação do psicólogo na educação: relações entre respostas aos itens do questionário.....140
4.6. Considerações a respeito da atuação do psicólogo na educação a partir de análise dos questionários.....146

Capítulo 5 SERVIÇOS DE ATENDIMENTO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....151
5.1. Eixo I: Serviços de Atendimento.....153
5.1.1. Origem e estruturação do serviço.....153
5.1.2. Forma de contratação do psicólogo, plano de carreira e condições de trabalho.....154
5.1.3. Organização do trabalho e da equipe.....156
5.1.4. Mudanças nas modalidades de atuação.....156
5.1.5. Influências políticas e relações de poder.....157
5.2. Eixo II: Atuação profissional.....158
5.2.1. Motivos de encaminhamento para os serviços de psicologia.....158
5.2.2. Modalidades de atendimento aos encaminhamentos.....160
5.2.3. O foco de atuação profissional nos serviços de atendimento psicológico.....163
5.2.4. Dificuldades que psicólogos encontram para realizar seu trabalho.....165
5.2.5. Procedimentos padronizados na atuação profissional.....167
5.2.6. Interdisciplinaridade e intersetorialidade.....167
5.2.7. Limites e possibilidades da atuação profissional.....168
5.2.8. A atuação da Secretaria de Educação na prática profissional em psicologia.....170
5.2.9. Dificuldades enfrentadas entre a Secretaria de Educação e o psicólogo.....171
5.2.10. Superação das dificuldades enfrentadas no interior da Secretaria de Educação.....172
5.2.11. Atuação em educação inclusiva.....174
5.2.11.1. Participação em atividades de inclusão.....174
5.2.11.2. Posicionamento em relação ao paradigma de inclusão.....175
5.2.11.3. Foco e ambientes de trabalho do psicólogo.....177
5.3. Eixo III: Concepções teóricas.....178
5.3.1. Formação do psicólogo.....178
5.3.1.1. A escolha pela área da Educação.....178
5.3.1.2. Cursos, assessorias e supervisão.....178
5.3.2. Concepção teórica.....178
5.3.2.1. Autores e correntes teóricas citados.....178
5.3.2.2. Concepção de Educação que embasa o trabalho.....179

5.3.2.3. Concepção de Psicologia e Psicologia na Educação.....180
5.3.2.4. Crítica a diagnósticos tradicionais (dislexia e TDAH) e a padronização no contexto escolar.....182
5.3.2.5. A constituição histórico-cultural dos fenômenos educativos 184

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....186

REFERÊNCIAS.....202
APÊNDICES.....221
ANEXO.....257

INTRODUÇÃO

A profissão de psicólogo, regulamentada pela Lei Federal nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, vem se revelando como uma profissão que amplia significativamente seu quadro ano a ano. Até o final da década de 1960, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo havia formado apenas 78 psicólogos e, hoje, a categoria conta com aproximadamente 230 mil profissionais com autorização para exercer a profissão no Brasil[1]. Os primeiros currículos dos cursos de formação de psicólogos no Brasil, segundo analisou Mello (1978), foram fortemente influenciados pelo caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas que enfatizavam o Psicodiagnóstico, as Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, priorizando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório e de profissional liberal. Segundo esta mesma autora, a formação hegemônica levou à atrofia outras áreas de atuação historicamente anteriores à prática clínica, como é o caso das áreas de psicologia Organizacional e do Trabalho, Educacional e Escolar[2].

A Psicologia Escolar e Educacional, por sua vez, sofreu diretamente as influências deste modelo de atuação profissional. Ou seja, o trabalho do psicólogo escolar também passou a ser identificado com o modelo clínico de atendimento ao escolar, fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica — com forte influência psicométrica —, psicoterapêutica e reeducativa. As concepções de Psicologia Escolar e Educacional, então vigentes, consideravam que a escola era um espaço de aprendizagem e a criança deveria a ela se adaptar. Assim, qualquer dificuldade no âmbito da aprendizagem ou de alguma disciplina escolar deveria ter suas causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares e na origem de classe social.

Essa forma de conceber a Psicologia, enquanto ciência e profissão, passou a ser questionada, por pensadores adeptos ao ideário marxista, internacionalmente e no Brasil, principalmente a partir dos anos 1970. Tais questionamentos produziram mudanças estruturais nas concepções hegemônicas do pensamento psicológico e, no caso brasileiro, tais questionamentos partiram da área de Psicologia Escolar e Educacional. Qual a natureza desses questionamentos e como constituíram o conhecimento e a prática profissional em Psicologia Escolar e Educacional são algumas das questões que me levaram a delimitar o tema a ser apresentado nesta Tese de Livre-Docência. Como integrante de uma geração de psicólogos que se forma no contexto das discussões do início dos anos 1970, em um Estado sob Ditadura Militar e que, posteriomente dá continuidade a essa formação no interior de um Programa de Pós-Graduação e em um Serviço-Escola — em que se instala mais intensamente a efetivação

[1] Dados obtidos no Conselho Federal de Psicologia (CFP). Recuperado: 02 jan. 2010. Disponível: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_060503_541.html>.

[2] Recentemente foi lançada coletânea intitulada *O trabalho do psicólogo noBrasil*,organizada por Antônio Virgíolio Bittencourt Bastos e Sonia Maria Guedes Gondim, 2010, e que realiza um amplo levantamento da situação profissional dos psicólogos no Brasil, incluindo a atuação na área de Psicologia Escolar. Pretendemos dialogar com este trabalho em produções futuras, tendo em vista que seu lançamento se deu no momento de finalização desta tese.

das críticas a uma Psicologia a serviço do *status quo* —, era inevitável ter que se haver com a busca de novos rumos da Psicologia Escolar e Educacional. Estavam postas as condições objetivas para tanto. Mas, como se deu, então, a introdução do pensamento crítico no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil? Podemos, hoje, afirmar que a área de Psicologia Escolar e Educacional constituiu um pensamento crítico sobre a formação e a atuação profissional? Os profissionais que atuam no campo da Educação, mas especificamente no Ensino Básico, constituem práticas que expressam esse pensamento crítico da área?

Esta Tese de Livre-Docência vem defender o argumento de que a área de Psicologia Escolar e Educacional, no Brasil, tem se constituído enquanto ciência e profissão, nas últimas três décadas, no bojo de profundas mudanças de cunho teórico e metodológico, de forma a rever concepções a respeito do seu objeto de estudo, com conseqüências para a formação e para atuação profissional, tendo como base da crítica autores marxistas.

Tais mudanças encontram-se articuladas às discussões e críticas que se estabeleceram no interior da ciência psicológica e produzem, atualmente, propostas de formação e de atuação profissional cujas perspectivas teóricas e metodológicas visam superar modelos subjetivistas e objetivistas de conceber o fenômeno psicológico e educacional (Patto, 1984; Tanamachi, 2002), na direção de considerar o fenômeno educativo enquanto produzido a partir de dimensões sociais, históricas e culturais.

As discussões e críticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional puderam se fortalecer ainda mais no âmbito da redemocratização do Estado brasileiro — que passa a instituir um conjunto de políticas públicas e de reformas educacionais a partir dos anos 1980 (Souza, 2010) — bem como na constituição de um Sistema de Pós-Graduação no Brasil que impulsiona estudos e pesquisas e possibilita a ampliação da compreensão das questões escolares e educacionais e do conhecimento na área (Yamamoto, Tourinho, & Menandro, 2007).

Aqueles que defendem novos rumos para a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, portanto, buscam formas de aproximação com a escola ou instituição educacional, coerentes com determinadas concepções de homem e de mundo que considerem a escolarização como um bem universal, um direito de todos e que precisa ser efetivada com qualidade. Mas que também concebem a escola no interior de uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade social; uma escola que reproduz as relações de dominação e o preconceito mas que também é o espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e da crítica social. A Psicologia Escolar e Educacional considera que não seria suficiente encontrar no interior das teorias psicológicas as bases para sua constituição na perspectiva desse novo objeto de estudo, embora não as abandone para a constituição de uma perspectiva crítica em Psicologia. Assim sendo, a Psicologia Escolar e Educacional busca na Filosofia e na Filosofia da Educação, na Sociologia e na Sociologia da Educação, na Antropologia Social e na Pedagogia de base marxista, o gérmen de constituição de um conhecimento a respeito da consciência possível em

uma sociedade de classes a respeito da opressão, da desigualdade e do preconceito.

Considerando, portanto, as discussões postas no interior da área de Psicologia Escolar e Educacional, brevemente introduzidas acima, esta tese destaca, em primeiro lugar, aspectos da trajetória de constituição do pensamento crítico em Psicologia Escolar enquanto dimensão fundamental para a construção de formas de atuação do psicólogo no campo da educação, dialogando com a produção da área e com artigos e capítulos de livro que tivemos a oportunidade de escrever no decorrer da carreira docente, em seus diversos momentos, contando com a parceria de colegas das áreas de Psicologia, Educação e Literatura. Tendo em vista o percurso feito pela área na direção da constituição de um pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional, consideramos não menos importante investigar como se constitui a atuação profissional desenvolvida pelos psicólogos sob a égide dessa discussão, visando compreender como se expressam elementos pertinentes a uma atuação cujo compromisso ético-político centra-se na busca de uma educação democrática, emancipatória, de qualidade e para todos.

Para realizar esse objetivo, planejamos e realizamos uma pesquisa em âmbito nacional, com levantamento de informações em sete estados: São Paulo, Acre, Rondônia, Minas Gerais, Bahia, Paraná e Santa Catarina, intitulada *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*, apoiada por duas agências de fomento, CNPq e FAPESP. Trata-se de pesquisa inédita no país e que só foi possível de ser realizada na constituição de um grupo de pesquisa que atuou incansavelmente durante os últimos quatro anos e conta com a participação de alunos de graduação e pós-graduação do Instituto de Psicologia e de professores, pesquisadores e colaboradores de universidades de cinco Estados: Rondônia, Minas Gerais, Paraná, Bahia e Santa Catarina.

No âmbito desta Tese de Livre-Docência, o recorte da pesquisa centra-se no Estado de São Paulo e ora intitulamos *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* e contamos, para sua realização com a equipe paulista de bolsistas de Iniciação Científica, Mestrandos e Mestres, Doutorandos e Doutores e colaboradores, a quem agradeço desde o início desse trabalho, cuja participação foi fundamental na constituição de um coletivo de pesquisa.

Esta tese encontra-se organizada da seguinte maneira: Introdução, cinco capítulos e Considerações Finais. Na *Introdução*, inserimos a temática na área de Psicologia Escolar e Educacional e no campo profissional, apresentando o recorte da pesquisa sobre a questão da atuação de psicólogos na rede pública de educação paulista.

No capítulo um, intitulado *A Psicologia Escolar e Educacional em busca de uma perspectiva crítica*, apresentamos, de maneira sintética, o percurso da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil, destacando a importância do pensamento marxista na constituição de elementos para uma crítica da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional

ao seu objeto de estudo e ao seu método de aproximação com a realidade, a partir dos anos 1980.

No capítulo dois, *A Pesquisa*, apresentamos a investigação que realizamos e que visa caracterizar e analisar serviços de atendimento em Psicologia na rede pública de Educação paulista. Para tanto, apresentamos o caminho metodológico utilizado para realizar o mapeamento e a caracterização de serviços de psicologia oferecidos nas Secretarias Municipais e Estadual de Educação de São Paulo.

No capítulo três, *A Intervenção do psicólogo na Educação: análise da produção bibliográfica sobre a atuação profissional*, apresentamos o levantamento bibliográfico da produção da área de Psicologia Escolar e Educacional, no período de 2000 a 2007, em livros e coletâneas, visando analisar as propostas apresentadas pela área sobre a atuação de psicólogos no âmbito educacional.

A seguir, no capítulo quatro intitulado *Mapeametno e caracterização de serviços de psicologia oferecidos nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo* apresentamos os achados da pesquisa de campo, articulados nos eixos: a) Caracterização de serviços municipais de psicologia; b) Identificação dos psicólogos, quanto ao cargo, tempo de serviço e formação; c) Atuação Profissional, em que descrevem a clientela atendida, a modalidade de atuação, os níveis de ensino em que atuam e com que segmentos da educação; c) Concepções teórico-práticas da atuação do psicólogo, em que apresentam os autores de referência, concepções sobre educação e sobre a atuação de psicólogos na educação, possibilitando identificar tendências de modelos de trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, veiculados nas Secretarias Municipais de Educação paulistas.

O capítulo cinco *Serviços de Atendimento, atuação profissional e concepções teóricas*, apresenta o produto de entrevistas realizadas com psicólogos de nove municípios paulistas, identificados no decorrrer da pesquisa como aqueles que apresentavam elementos de criticidade em sua atuação e concepção. Assim sendo, as questões postas pelos psicólogos foram organizadas em três grandes eixos temáticos: 1. Caracterização dos Serviços; 2. Atuação Profissional; 3. Concepções teórico-práticas da atuação do psicólogo.

Nas *Considerações Finais*, tecemos uma síntese dos achados da pesquisa e apresentamos pelo menos três grandes desafios postos para os psicólogos que atuam no campo educacional público: a) A atuação profissional vinculada às discussões sobre o compromisso ético, político e social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à queixa escolar; b) a atuação de psicólogos nas políticas públicas de educação; c) Explicações para as dificuldades de escolarização: a educação medicalizada.

Consideramos que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação da complexidade do fenômeno em questão, mas contribui, de forma significativa, para a

compreensão da constituição das práticas profissionais da Psicologia no campo da Educação.

CAPÍTULO 1
A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

1.1. PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1.1. Um ponto de partida: a auto-crítica da Psicologia e sua aproximação com as questões sociais de seu tempo

Sem termos a pretensão de discorrer a respeito da trajetória da Psicologia enquanto área de conhecimento é possível afirmar que pensadores consideram que a Psicologia tem atravessado várias "crises", em que são realizadas discussões de caráter epistemológico, teórico e metodológico, em busca da definição de seu objeto de estudo, deixando marcas importantes na produção acadêmica do século XX[3]. Algumas dessas crises têm produzido a constituição de diferentes abordagens psicológicas, a saber, psicanalítica, fenomenológica, estruturalista, behaviorista e materialista-histórica, baseadas em diferentes concepções de homem, de mundo e de ciência.

Embora a discussão do objeto de estudo da Psicologia perpasse diferentes correntes epistemológicas, a vertente marxista de pensamento[4] trouxe influências importantes no campo da compreensão dos fenômenos psicológicos e, como discutiremos nesta tese, para a Psicologia Escolar e Educacional. Em distintos contextos sociais e em diversas ocasiões, autores passaram a aproximar o referencial de análise do materialismo-histórico-dialético, considerando a constituição de uma perspectiva crítica no campo da Psicologia, como bem analisa a obra de Ijzendoorn & Verr (1983), ainda pouco conhecida no Brasil. O autor destaca, basicamente, os trabalhos de Vigotski e a *Psicologia Histórico-Cultural* (1924-1934), Riegel e a *Psicologia Dialética* (1960-1970)[5], ou ainda Holzkamp e a *Escola de Psicologia Crítica de Berlin* (1968-1970). Somam- se a eles as discussões trazidas na década de 1970 por D. Deleule (1972), *La Psicologia, Mito Científico* e por C. Sastre (1974), *Psicologia, Red Ideológica*.

As críticas à ciência psicológica, em uma perspectiva marxista, acontecem também no continente americano, em grande parte articulada à Teologia da Libertação[6], principalmente a partir dos escritos do teólogo peruano Gustavo Gutierrez (1973), da Ação Católica, que se faz

[3] Vigostski é um dos autores que se propõe a analisar a crise da Psicologia, considerando que a Psicologia ainda precisava constituir o seu "O Capital", fazendo alusão à obra de Marx que realiza a síntese teórico-metodológica sobre o modo capitalista de produção. Em seu texto intitulado *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*. Uma investigação metodológica, essa discussão é aprofundada em mais de 200 páginas (2004).

[4] Martha Shuare em seu livro intitulado La Psicologia Sovietica como yo la veo, traz uma interessante discussão sobre o tema. (Shuare, M. (1978). ***La psicologia soviética tal como yo la veo***. Lisboa: Editora Livros Horizonte.)

[5] Suas discussões centraram-se no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano.

[6] A Teologia da Libertação, fruto das Conferências de Medelin - Colômbia, 1968, e de Puebla - México, 1979, propõe a opção pelos pobres enquanto trabalho pastoral da Igreja Católica. Considera que a pobreza estrutural é o principal problema a ser enfrentado e permite estabelecer a interface entre as exigências religiosas, os desafios econômicos e os obstáculos políticos. No Brasil, seu maior expoente é o teólogo Leonardo Boff.

fortemente presente na obra do psicólogo social Ignácio Martin-Baró (1998), para uma *Psicologia de la Liberación*, a partir dos anos 1960[7]. Soma-se a essa tendência, no Canadá, no início da década de 1980[8], os trabalhos publicados por Edmund O' Sullivan (1984), cuja discussão é inaugurada pela publicação do livro *Critical Psychology and Pedagogy*[9]. No Brasil, o pensamento marxista na análise da Psicologia e da Psicologia Escolar também se faz presente na tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar* (1981) e na coletânea *Introdução à Psicologia Escolar* (1984). Em ambos trabalhos, a temática da pobreza é central, embora o referencial teológico não se encontre explicitado.

Diversas correntes da Psicanálise também se aproximaram da obra de Marx em diferentes ocasiões, a partir dos anos 1920, tendo como um dos principais expoentes, na Europa, os psicanalistas Willhem Reich, membro do Partido Comunista Alemão, ou ainda com Erich Fromm (1961, 1962), da Escola de Frankfurt. Na América do Sul, os principais trabalhos de articulação entre Psicanálise e Marxismo encontram-se na Argentina, principalmente ligados a Associação Psicanalítica Argentina, com ênfase nas décadas de 1950, 60 e 70 e destaque para as discussões propostas pelo Grupo Plataforma Internacional e Plataforma Argentino, do qual participavam ativamente Marie Langer, Enrique Pichón-Rivière, José Bleger, Leon Rozitchner e Armando Bauleo, dentre outros. Bleger propõe uma Psicologia Institucional cuja influência deixou importantes marcas em intervenções nas áreas de Saúde Pública e Coletiva e de Psicologia Escolar e Educacional, no caso brasileiro, tendo os grupos operativos como importante instrumento de atuação em intituições de saúde pública e educacional. Movimentos como Plataforma e Documento, citados por Vezzetti (2009) e Rodrigues, Fernandes e Duarte (2001), demonstram a efervescência das discussões presentes na Associação Psicanalítica Argentina e que aproximaram a participação dos psicanalistas com as questões sociais de seu tempo. Um dos exemplos dessa militância pode ser constatado pelo fato de Marie Langer ter participado da constituição da política de saúde mental na Nicarágua, durante o Governo

[7] Mantín-Baró tem sua obra marcada, segundo Amalio Blanco "por um profundo compromisso pessoal (em nível psicológico e (iográfico) e institucional (nível organizacional) para o estudo e a transformação de uma realidade marcada pela desumanização e pela injustiça, pelos conflitos, por sua forte carga alienante, por uma divisão discriminatória do trabalho, pela marginalização e desemprego massivos, pela exploração e pela repressão" (p.16, tradução nossa). A forte presença da Teologia da Libertação delimita a concepção teórico-metodológica de sua atuação.

[8] O mesmo movimento de crítica faz com que Edmund O'Sullivan, coincidentemente, defenda também uma Tese de Doutorado, na Universidade de Toronto, posteriomente publicada no livro intitulado *Critical Psychology: An interpretation of the Personal World*, em 1984. Em sua análise, considera indivíduo e sociedade em dinâmica tensão, sendo necessária a realização de uma profunda crítica ao individualismo na Psicologia. A desconstrução da concepção individualista de sujeito dá lugar à concepção de pessoa (*personal).* Nesta concepção, o mundo pessoal e a sociedade como um todo, na qual está inserido, estabelecem uma relação dialética, sem que haja possibilidade de uma dinâmica conciliatória operando na sociedade. O'Sullivan discute que na história da ciência moderna, a dimensão histórica foi separada da política, e a dimensão psicológica da sociológica. Gutierrez é uma referência no livro de O´Sullivan.

[9] Em estudos pós-doutorais que realizei de 2001 a 2002, na York University, Canadá, pude pesquisar a obra do autor, visitá-lo no Laboratório Transformative Learning e pesquisar sobre o tema. Parte dessa análise encontra-se no capítulo *Movimentos Contemporâneos de Crítica em Psicologia e Educação: interfaces Brasil-Canadá* (2005).

Sandinista (1979-1990), e organizado o I Congresso de Psicologia Marxista e Psicanálise, em Havana, 1986.

Embora assumindo contornos distintos, vê-se presente na obra dos autores citados, além de uma profunda discussão teórico-metodológica sobre a Psicologia ou Psicanálise, um caráter militante nas ações no âmbito da atuação profissional, seja do ponto de vista de pertencer ao Partido Comunista, a militar em movimentos políticos, sociais e populares ou em lutas políticas por libertação nacional[10]. Essas participações são consideradas ações engajadas e, portanto, coerentes com o referencial teórico adotado.

Mais recentemente, a presença da crítica em Psicologia também se apresenta em obras, tais como *Critical Psychology: voices for change* (2000), editada pelo psicólogo norte-americano Tod Sloan ou ainda em *Critical Psychology: an introduction,* de Dennis Fox (USA) e Isaac Prilelltensky (CA), em 1997. A retomada de referenciais marxistas em autores da Psicologia pode ser constatada também na publicação do *Annual Review of Critical Psychology*, em 1999, editado por Ian Parker (UK).

1.2 O MOVIMENTO DE CRÍTICA À PSICOLOGIA NO BRASIL: OS ANOS 1980

No Brasil, as primeiras críticas no campo da Psicologia a este perfil profissional do Psicólogo e às concepções adaptacionistas da Psicologia surgiram particularmente na década de 1980. Analisando o desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil, Tanamachi (1997, 2002) destaca a Tese de Doutorado de Maria Helena Souza Patto[11], publicada em 1984, no livro intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar,* como o marco da análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional, no que tange ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades. Baseada nas discussões trazidas por Althusser (1974) no campo da Sociologia da Educação e de Deleule (1972), sobre o mito científico da Psicologia e sua dimensão ideológica, tais críticas centram-se no argumento da predominância do referencial positivista de ciência, presente na pesquisa em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional, analisando pressupostos teóricos alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como considera a prática do psicólogo escolar como adaptacionista, tendo em vista que desconsidera os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar. As críticas apresentadas por Patto (1984) apontam para a

[10] Um exemplo dessa militância encontra-se em Ignácio Martín-Baró, assassinado por grupo pára-militar durante a luta política por libertação nacional em El Salvador, em novembro de 1989.

[11] Trata-se da Tese de Doutorado intitulada *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1981, sob a orientação da Profa. Dra. Ecléa Bosi, militante católica, adepta da Teologia da Libertação.

necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação da área, bem como de atuação do psicólogo escolar e educacional.

Tais discussões geram no campo acadêmico um movimento de crítica, cuja reflexão centra-se na insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar e Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente. Além disso, oferecem importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional. A partir de um referencial teórico metodológico de base materialista-histórica, principalmente centrada na obra de Althusser, *Psicologia e Ideologia* não se restringe a analisar a Psicologia Escolar, mas sim a conceitua em uma área de conhecimento, a Psicologia. Questiona, dentre outros aspectos, o fato de a área de Psicologia Escolar apresentar-se apenas enquanto área de aplicação dos conhecimentos psicológicos, diferenciando-se, portanto da Psicologia Educacional, a quem caberia a pesquisa e a reflexão sobre a produção desse conhecimento. Acompanhando as discussões de Deleule (1972) e Sastre (1974), Patto (1984) anuncia no início dos anos 1980:

> O que pretendemos aqui é sugerir uma outra possibilidade de abordagem crítica à psicologia científica, qual seja, a que configura uma tentativa de chegar à zona ideológica que fundamenta seu edifício, com vistas a questionar seu status de ciência e a buscar, sob sua aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade mais fundamental. (...) uma unidade ideológica (p.78).

Em seu trabalho, o conceito de ideologia[12] é aquele apresentado por Chauí (1981), enquanto conjunto de ideias que encobre as camadas do real, permitindo que se analise a realidade na superficialidade, os fenômenos em si, sem considerar as raízes históricas e sociais dos fenômenos humanos. O resgate do conceito de ideologia, bem como a crítica à concepção positivista de ciência, produziram a releitura da Psicologia Escolar e dos pressupostos teórico-metodológicos mais presentes na área, seja de base objetivista, marcada pela vertende behaviorista, seja de base subjetivista, centrada no referencial da Psicologia Centrada na Pessoa, no Aconselhamento Psicológico Escolar e na Psicanálise.

Com base nessas duas grandes críticas, a autora realiza pesquisa de campo entre psicólogos da rede municipal da cidade de São Paulo, com o intuito de analisar as concepções a respeito da atuação do psicólogo escolar. Este trabalho desvela a realidade do trabalho do psicólogo, cujos reflexos da visão hegemônica clínica ou comportamental se fazem presentes. Do ponto de vista dos serviços oferecidos na área de Psicologia Escolar, o estudo tem um

[12] É importante destacar a complexidade desse conceito no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Recentemente, Alfredo Bosi ressalta esta questão no livro intitulado *Idelogia e Contra Ideologia* (Companhia das Letras, 2010, SP).

grande impacto na rede municipal de educação da cidade de São Paulo, conforme analisa a tese de Taverna (2003)[13]

Ao mesmo tempo em que Patto (1984) critica tais pressupostos e práticas profissionais, apresenta como alternativas metodológicas para a atuação profissional modelos que, no início dos anos 1980, se faziam presentes no campo *psi*, a saber, os avanços da Psicologia Institucional e da Teoria de Grupos, principalmente de base psicanalítica argentina, defendida por José Bleger (1955, 1958, 1963, 1971, 1984) e Pichon-Rivière; os trabalhos do Movimento da Antipsiquiatria, com destaque para a obra de Franco Basaglia (1979); as intervenções realizadas pelo psicanalista Roberto Harari (1974) entre moradores de classes populares na Argentina, dentre outros. Buscava-se então, encontrar possíveis interlocutores no campo da Psicologia Institucional e da Psiquiatria Social que articulassem o saber psicológico às determinações sociais e históricas e estes interlocutores, nesse momento histórico, faziam-se presentes no que veio a denominar-se Movimento Institucionalista da Psicologia (Saidon & Kamkhagi, 1987).

Outro importante mérito do movimento de crítica, nesse momento, foi o de iniciar um debate, que se manteve pelos anos 1980, relativo ao questionamento dos pressupostos e das práticas oriundas da chamada "teoria da carência cultural". Trazidos dos Estados Unidos para o Brasil nos anos 1970[14], durante a ditadura militar, os pressupostos desta "teoria", justificavam as deficiências e diferenças que se fariam presentes entre indivíduos das classes populares, denominadas de "cultura da classe baixa", em contraposição à "cultura da classe média". Acreditava-se que a desvantagem social fosse parte integrante de uma sociedade complexa e hierarquizada, sem questionar as desigualdades de classe social e o modo capitalista de produção. Estudos comparativos entre pessoas das diferentes classes sociais constatavam deficiências psicológicas entre os mais pobres, atribuídas a alguma modalidade de carência: de recursos econômicos; de estímulos; de elementos de interação interpessoal e familiar; de aspectos nutricionais adequados, de uma linguagem desenvolvida, de aspectos psicomotores, dentre outros. É interessante considerar que, embora as críticas a essa pretensa teoria sejam pertinentes, as explicações às dificuldades escolares inserem um outro eixo até então inesxitente, afasta-se de uma explicação centrada até o momento a uma Psicologia do Escolar, para considerar questões sociais.

[13] A Tese intitulada *Um Estudo Histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo*, defendida em 2003, na PUC de São Paulo, relata essa trajetória. Mais recentemente, a autora, Carmem Silvia Rotondano Taverna, prepara nova publicação intitulada *Entre a Saúde e a Educação*, fruto de Estágio Pós-Doutoral (2009), em que organiza as discussões e documentos históricos produzidos sobre o período de implantação da Psicologia na rede municipal de educação da cidade de São Paulo.

[14] Ao final dos anos 1960, início de 1970, o então recém-criado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP veicula essa corrente de explicações para o mau desempenho escolar. Maria Helena Patto, Arrigo Angelini, Melany S. Copit e Geraldina Porto Witter, lançam o livro intitulado *Privação Cultural e Desenvolvimento*, em 1971, organizado por Witter. No caso de Patto, suas produções posteriores tecem críticas contundentes a essa teoria, sendo reconhecida por representar a corrente crítica de pensamento às explicação da Teoria da Carência Cultural, a partir de então. Mas é importante ressaltar que a teoria da carência cultural inaugura um conjunto de explicações que, pela primeira vez, insere as questões de classe no interior das discussões sobre o mau desempenho escolar. Até esse momento, as explicações veiculadas eram de caráter heredológico, biologicista e afetivo-emocional.

Desvelar os pressupostos desta pretensa teoria e questioná-la, no que tange ao seu papel ideológico em uma sociedade capitalista, propiciou uma série de importantes trabalhos no Brasil em diversas áreas de conhecimento, a saber, no campo da Linguística (Cagliari, 1985; Soares, 1986); na Medicina (Moysés e Collares, 1992; Moysés e Lima, 1982), Psicologia Social (Mello, 1988,1992) e Educação (Goldenstein, 1986).

A discussão central que se instala, a partir de *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, na área de Psicologia Escolar, – com destaque para as ações do Serviço de Psicologia Escolar e da linha de pesquisa Psicologia Escolar do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar – ressalta a necessidade de articular níveis de análise tradicionalmente abordados em separado, a saber, as esferas individual (subjetividade) e social (realidade social), incluindo a complexidade do processo de escolarização em uma sociedade de classes, na qual crianças são tratadas desigualmente em função do grupo social a que pertencem.

Esse esforço de crítica interna da Psicologia, revendo suas concepções teórico-metodológicas e seus modelos de atuação, inaugurou um conjunto de contribuições significativas ao campo educacional, referentes à identidade desse profissional na educação, tendo, em contrapartida, a retirada de psicólogos de vários municípios para atuar somente na área de saúde, como veremos em outros momentos desse texto. E, nesse exercício de autocrítica, a área busca em outros campos do conhecimento, com destaque para Sociologia e Sociologia da Educação, Filosofia e Filosofia da Educação, História e História da Educação, bem como na Antropologia Social e nos métodos qualitativos de pesquisa, subsídios teóricos, centrados, particularmente em autores cuja abordagem encontra-se no materialismo histórico-dialético, que os auxiliassem a transformá-la de Psicologia Instrumental em Psicologia Crítica[15].

Uma das importantes influências advindas da Sociologia da Educação, incorporada pela Psicologia Escolar, refere-se às questões postas, no início dos anos 1970, pela ideias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bordieu e Passeron (1975), Establet e Baudelot (1972) e, posteriormente de Gramsci (2001) a respeito da relação escola-sociedade, analisando seu papel enquanto "aparelho ideológico do Estado" e local em que se praticava "a violência simbólica" das elites para a manutenção do "status quo" ou ainda a importância do "intelectual orgânico". No mesmo período, no Brasil, questões postas pelo educador Paulo Freire (1979, 1981, 1983, 1994) foram fundamentais para possibilitar uma discussão política do papel da escola. Não foi mais possível olhar a escola de uma forma funcionalista, após a contribuição desses pensadores da Sociologia e da Filosofia da Educação. A perspectiva marxista desses pensadores foi fundamental para a constituição do objeto de estudo para a Psicologia Escolar e Educacional, a partir das críticas realizadas à Psicologia e à Psicologia Escolar e Educacional. Reflexo dessa

[15] É importante ressaltar que a questão central da crítica a uma racionalidade instrumental da Psicologia enquanto ciência, também foi discutida em outros campos das Ciências Sociais e Humanas. Uma análise importante da constituição do pensamento instrumental em ciência é feita por Franklin Leopoldo e Silva: Leopoldo e Silva, F. (1997). Conhecimento e Razão Instrumental. *Psicologia USP*, 8(1).

importante influência encontra-se na primeira coletânea produzida na área, organizada por Maria Helena Souza Patto, em 1981, *Introdução à Psicologia Escolar* (Patto, 1981b) em que, a partir de textos escolhidos, temos um retrato da trajetória da Psicologia Escolar desse período, com discussões a respeito da crítica à teoria da carência cultural, das ideias de Paulo Freire referente aos conceitos de Educação Bancária e Educação Libertadora, um artigo de Sara Delamont sobre observação qualitativa em sala de aula, o clássico texto de Jacobson e Rosenthal sobre a expectativa de professores em relação a alunos pobres e o, não menos clássico, texto de Dante Moreira Leite *Educação e Relações Interpessoais*, de 1979, publicado originalmente no *Boletim de Psicologia*, e o de Roger Reger com o provocativo título: *Psicólogo Escolar: educador ou clínico?*, publicado originalmente em 1964, no *Elementary School Journal.*[16]

Essa aproximação com o referencial materialista histórico, apesar de ter possibilitado pensar a educação e seus reveses de forma menos ingênua, – porque passou a incorporar na análise dos fenômenos escolares seus determinantes econômicos, sociais e políticos –, levou por sua vez, em alguns momentos da trajetória da Psicologia Escolar, a interpretações pouco dialéticas, pois passou a operar outro reducionismo – o sociologismo – ao privilegiar as causas macroestrururais, numa visão mecânica dos determinantes dos problemas no processo de escolarização.

A necessidade de superar tanto o reducionismo imposto pelo psicologismo quanto o reducionismo sociologizante tem caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação. Segundo Tanamachi (2002, p. 79), no caso brasileiro:

> A necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia escolar.

Se a questão da perspectiva ideológica do trabalho do psicólogo no campo da educação é central, em final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o aprodundamento da relação entre Psicologia Escolar e Educacional, tanto do ponto de vista da trajetória dessa presença no pensamento educacional brasileiro, quanto da utilização de referenciais da sociologia crítica para a sua compreensão, são articuladas na Tese de Livre-Docência, de Maria Helena Souza Patto, defendida junto ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da USP, em 1987, intitulada *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de subsmissão e rebeldia*[17]. Inspirada no pensamento da filósofa

[16] É interessante considerar que *o Elementary School Journal* é uma publicação que tem início nos anos 1950, pela Universidade de Chicago, EUA, um dos mais importantes centros de pesquisa qualitativa e que inovou pela discussão das metodologias de pesquisa, tendo como um de seus expoentes, Howard Becker.

[17] É importante destacar que toda a produção teórica e metodológica dessa pesquisa se dá durante sua permanência como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas (SP), importante instituição de pesquisa desde os anos 1970. Nessa ocasião, os debates

húngara, neo-marxista, Agnes Heller – em sua fase inicial de produção, marcadamente dos anos 1970/80, discípula de Georg Luckács –, principalmente no que se refere ao conceito de "vida cotidiana", o trabalho de Patto instala um importante marco conceitual na área, o conceito de "produção do fracasso escolar". Além disso, outro mérito desse trabalho baseia-se na crítica metodológica, ao propor que a base empírica da pesquisa incorpore os elementos constitutivos da pesquisa qualitativa, mais especificamente da etnografia educacional, oriundos da Antropologia Social, marcados pela longa permanência em campo, observação participante, documentando o não-documentado e partindo da atribuição de significados por aqueles que se fazem presentes e constituem a cultura local. Com base em uma perspectiva marxista com fortes bases na história da concepção das ideias, inaugura uma perspectiva que denominamos de histórico-crítica, presente nos trabalhos de Patto.

A ampla divulgação desse olhar crítico para a produção das explicações aos baixos índices de aproveitamento escolar, ao mau desempenho escolar, deu-se, mais fortemente, após a publicação da Tese em livro, o que ocorreu em 1990. A repercussão da obra ocorreu tanto na área da Psicologia Escolar e Educacional como também na Educação, recebendo inclusive um prêmio da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a maior entidade sindical do Magistério Público.

Podemos afirmar, portanto, que a década de 1990 passa a contar com uma ruptura teórica e metodológica na área de Psicologia Escolar e Educacional, com as explicações clássicas apresentadas até então para o mau desempenho escolar, presente nos altos índices de evasão e repetência escolares.

teóricos e, portanto, ideológicos dos Seminários de Pesquisa, realizados periodicamente entre os pesquisadores da Fundação, que tive a oportunidade de participar a convite da Profa. Dra. Maria Helena Souza Patto, em 1985, revelavam a efervescência dos ideários em jogo que fomentaram as políticas de educação no Estado de São Paulo, a partir do governo Franco Montoro. Vários dos pesquisadores presentes foram Secretários de Educação do Estado e Municipios ou participaram do *staff* das Secretarias de Estado, influenciando fortemente as ações educacionais.

1.3 O MOVIMENTO DE CRÍTICA À PSICOLOGIA NO BRASIL E A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES A PARTIR DOS ANOS 1990

A partir dos anos 1990, pesquisar a escola, em Psicologia Escolar, em uma perspectiva histórico-crítica de compreensão do fenômeno educativo, significava compreender as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais. Entender as políticas públicas é compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam sua implantação e participam de sua concepção.

Portanto, temos uma mudança fundamental na compreensão dos elementos que compõem o não-aprender na escola. Historicamente, sabemos que o não aprendizado escolar centrava-se em encontrar as causas nas crianças, nas famílias ou no meio social ao qual tais crianças e famílias pertencem. A concepção teórica histórico-crítica, por sua vez, permite-nos analisar a produção, a trajetória que compõe o que denominamos "problemas de aprendizagem", "dificuldades de aprendizagem", "criança-problema", "distúrbios de aprendizagem", deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar, bem como constituem os indivíduos que participam ativamente neste contexto, ou seja, o processo de escolarização.

O conceito de vida cotidiana, por sua vez, permitiu, dentre outras possibilidades, analisar o conjunto de atividades caracteristicamente heterogêneo empreendido e articulado por sujeitos particulares. As atividades observadas na escola ou em qualquer contexto podem ser entendidas como cotidianas somente em referência a esses sujeitos. Para esse sujeito, o pequeno mundo cotidiano contém sua vida e nela seu trabalho, suas múltiplas atividades, os vários sentidos que possui cada situação particular. Assim sendo, reconstruir a vida cotidiana da escola tem como referentes necessários os sujeitos que a constituem: professores, alunos e pais, principalmente (Ezpeleta, 1986). Ao mesmo tempo em que se discutia, no Brasil, a necessidade de referenciais teórico-metodológicos que subsidiassem a discussão no âmbito escolar, em outros países, como no México, pesquisadores que se tornaram referências na área da educação na América Latina, também optaram pelo suporte teórico de Agnes Heller e de Antonio Gramsci para compreender a complexidade dos fenômenos escolares. Os protagonistas da

escola em condições sociais, culturais e materiais específicas realizam a existência cotidiana da escola singular e ao fazê-lo refletem todos os elementos formais e não-formais do sistema fusionados com os de seu contexto social. Na experiência cotidiana dos sujeitos, transpor as portas da escola constitui ao mesmo tempo uma continuidade, pois apenas desloca âmbitos sociais contíguos e mantém a sua própria identidade; e uma ruptura frente às diversas exigências institucionais e sociais e às adaptações aos papéis propostos pela escola.

No processo de escolarização é que se produz o que denominamos de queixa escolar (Souza, 1996). A queixa escolar é constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos, das mais variadas naturezas, e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades. Para nos aproximarmos da complexidade da produção dessa queixa, precisamos contruir uma série de instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e formas de aproximação com relações de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas.

No âmbito da metodologia de pesquisa, a perspectiva histórico-crítica reconhece a necessidade de superar as críticas feitas por pesquisadores da área a respeito dos instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa em educação. Essas críticas se fazem presentes, desde os anos 1970, por meio de levantamentos realizados por Gouveia (1971, 1976) e Brandão, Baeta e Rocha (1983). As autoras destacam os dilemas vividos pela pesquisa brasileira na compreensão dos fenômenos escolares. Analisaram que a pesquisa em Educação encontrava-se marcada, principalmente, pela fragmentação do objeto de estudo, pela consideração das questões analisadas apenas nos aspectos individuais, familiares e sócio-econômicos dos alunos, ou quando muito na relação professor-aluno, entendida como um ato a dois, desconsiderando-se o contexto que o produziu bem como a qualidade da escola oferecida.

As pesquisas educacionais dos anos 1930 até final dos anos 1970, em sua maioria, coerentes com o referencial teórico hegemônico em Psicologia Escolar e Educacional, centravam-se em experimentos em laboratórios, análise de comportamento e testes psicológicos. As discussões iniciadas com questões no campo da Psicologia, bem como a presença, em âmbito internacional, dos questionamentos advindos das consequências metodológicas dessa discussão para a pesquisa em educação, possibilitaram a incorporação, mesmo que de maneira paulatina, de elementos da pesquisa qualitativa no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Ao finalizar sua Tese de Livre-Docência, Patto publica o artigo intitulado *Fracasso Escolar como Objeto de Estudo* (1988) e analisa que, embora a discussão teórica nos campos da Educação e da Psicologia Escolar avançasse na compreensão dos fenômenos escolares, considerando-se suas determinações sociais e políticas, a pesquisa

em Psicologia e em Educação teria ainda que construir métodos de pesquisa coerentes com o referencial teórico adotado e que considerassem as críticas metodológicas advindas da Sociologia (Haguette, 1987) e da Antropologia (Ezpeleta & Rockwell, 1986; Geertz, 1989; Queiroz, 1983).

Portanto, articular as dimensões do método com o referencial teórico crítico adotado, tornava-se um desafio para a pesquisa em Psicologia Educacional/Escolar, visando compreender a complexidade do fenômeno escolar. Incluir tais críticas significava aproximar-se da pesquisa qualitativa, permitindo ao pesquisador permanecer prolongadamente em campo, ouvir os diversos protagonistas que compõem a complexa rede de relações escolares e descrever e documentar a vida diária escolar, intramuros, nas suas vicissitudes e desafios.

Era preciso estabelecer uma opção metodológica que inaugurasse a leitura materialista e dialética da realidade escolar. Para tanto, não era possível usarmos instrumentos de pesquisa centrados em observações com categorias pré-definidas, situações artificiais de experimentação, para compreender uma instituição tão complexa quanto a escola em uma sociedade de classes, bem como para ampliar a compreensão dos fenômenos da repetência e da evasão escolares (Souza, 2006).

Coerente com esta concepção, uma das abordagens que passa a ser adotada enquanto possibilidade dessa articulação teoria-método qualitativo, é a pesquisa de perspectiva etnográfica. Sua importância se dá, fundamentalmente, por permitir que o pesquisador permaneça de forma prolongada em campo, tenha como tarefa documentar o não documentado e desenvolva estratégias para conhecer os processos estudados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (Rockwell, 2009; Ezpeleta & Rockwell, 1986). Cada um desses princípios está ancorado em um referencial teórico que permita a compreensão do fenômeno estudado por meio de um processo contínuo de análise dos vínculos sociais, desenvolvidos entre pesquisador e participante, bem como do contexto político, social, histórico e cultural em que determinadas ações são desenvolvidas. Nesse sentido, nenhuma análise é neutra, assim como nenhum registro é passível de neutralidade, cabendo ao pesquisador explicitar da forma mais clara possível as condições em que tais observações ou depoimentos foram obtidos e a partir de que perspectiva teórica são analisados.

No que se refere à etnografia, enquanto abordagem na pesquisa em Psicologia na sua interface com a Educação, trata da perspectiva que permitiu aprofundar diversos aspectos referentes às dimensões institucionais e culturais da vida diária escolar, da formação de educadores e profissionais da área da psicologia que atendem encaminhamentos em queixa escolar (Souza, 2006). A trajetória que se construiu no

interior da pesquisa educacional com relação aos referenciais metodológicos da pesquisa foi objeto de discussão em produções acadêmicas (Jesus, 2002).

No âmbito da Psicologia Escolar, a mudança do eixo de discussão a respeito do fracasso escolar (do aluno problema para a produção do fracasso escolar) necessitava construir um método que possibilitasse conhecer como o processo de escolarização produz alunos que repetem e que "desistem" de continuar na escola. As perguntas feitas no interior da investigação, no âmbito escolar, precisavam ser outras e que se referissem à natureza da vida diária escolar que se processa nas escolas públicas: às redes de relações ali construídas, à maneira como os educadores concebem sua atuação e a de seus alunos, que se referissem às práticas valorizadas na sala de aula e a como pais e crianças entendem e explicam o processo de escolarização, quem são as crianças que fracassam, que trajetória escolar percorreram, como se produz a medicalização dos problemas de aprendizagem, como as políticas educacionais e pedagógicas se fazem presentes nas práticas escolares (Souza, 2008, p. 145).

Para tanto, esse conhecimento só poderia ser possível se, além da mudança das perguntas, construíssemos também, no âmbito da pesquisa, uma série de procedimentos e instrumentos, nessa perspectiva, que respondessem a tais indagações. As metodologias de cunho qualitativo foram aquelas que passaram a ser utilizadas nesta modalidade de pesquisa, destacando-se a longa convivência com as crianças e com a escola, um detalhado processo de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos; objetivando estabelecer um vínculo de confiança entre pesquisador-informantes, permitindo que as vozes das crianças, de seus pais e dos educadores pudessem emergir como sujeitos de sua própria história. Assim sendo, os métodos de pesquisa antropológicos, com ênfase nos estudos de caso, histórias de vida e observação participante, dentre outras, passaram a ser utilizados pelos pesquisadores em Educação e em Psicologia Escolar no Brasil, principalmente a partir de meados dos anos 1980.

Muitas produções no âmbito educacional passaram a utilizar a etnografia como recurso para a pesquisa. Destacam-se alguns trabalhos, ainda nos anos 1980 e 1990 sobre cotidiano escolar, tais como: processos de dominação e resistência (André, 1987, 1992; Carvalho, 1991); relativos à alfabetização (Kramer, 1987); possibilidades de atuação dos professores nas séries iniciais (Guarnieri, 1990); questões referentes às representações que crianças ingressantes das classes populares têm da escola (Cruz, 1987); professores bem-sucedidos no processo de escolarização (Coelho, 1989; Cunha, 1988; D. T. R. Souza, 1991) ou ainda questões relativas à didática do professor (André, 1987, 1993; André e Mediano, 1986; André e Fazenda, 1989) e à prática pedagógica (Davis, 1988; Dias da

Silva, 1992). Um terceiro grupo de pesquisas centra-se na participação política de professores (Souza, 1991) e na gestão popular na escola pública (Paro, 1991, 1992).

No caso de minha trajetória como pesquisadora, iniciei em 1990 meus estudos em etnografia educacional, por meio de grupo de pesquisa constituído na Faculdade de Educação da USP[18], cujo objetivo principal era o de inaugurar uma forma coletiva de pesquisa em torno de uma metodologia que nos parecia promissora para compreender a complexidade dos fenômenos escolares a partir de um referencial teórico-crítico. Nessa ocasião, desenvolvi projeto de pesquisa em nível de Mestrado a respeito da organização político-sindical de professores da rede estadual pública paulista[19], no Programa de Psicologia Escolar do IPUSP. A partir de 1997, na condição de pesquisadora, venho desenvolvendo atividades de pesquisa e de orientação no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, utilizando esta perspectiva. Os autores que nortearam este trajeto são, principalmente, as pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell, Ruth Mercado e Justa Ezpeleta, as brasileiras Belmira de Oliveira Bueno, Marli André; Menga Ludke, Maria Isaura P. de Queiróz e o norteamericano Frederick Erickson.

Os trabalhos de pesquisa que tenho orientado, em níveis de Iniciação Científica, Mestrado e atualmente de Doutorado[20], na perspectiva etnográfica, versam sobre a escola pública paulista e centram-se em conhecer como educadores compreendem determinados aspectos presentes na escola a partir da vigência de políticas públicas baseadas no que se denomina "inovação educacional", tais como: classe de aceleração (Souza, Viegas & Bonadio, 1999), Progressão continuada (Viegas, 2002), professor coordenador pedagógico (Roman, 2001), projeto político pedagógico (Asbahr, 2005; Asbahr & Souza, 2007); Programa Intensivo de Ciclo e reforço escolar (Caldas, 2010).

Considero que os grandes desafios ou dilemas presentes na pesquisa etnográfica em Psicologia Escolar e Educacional encontram-se basicamente na delimitação do objeto de estudo, de forma a não perder a relação entre particularidade e totalidade, no estabelecimento de vínculos que propiciem a relação sujeito-sujeito no trabalho de campo, na grande quantidade de dados presentes no processo de análise, exigindo um trabalho rigoroso e detalhado de compreensão do universo pesquisado, na clareza do relato de pesquisa produzido, fruto de várias etapas intermediárias de descrição e análise da temática estudada, bem como na explicitação do caminho teórico-metodológico, realizado pelo pesquisador em contato com uma determinada realidade educacional.

[18] O grupo de pesquisa contituiu-se com as Profas. Dras. Belmira de Oliveira Bueno e Denise Trento R. de Souza

[19] Trata-se da Dissertação de Mestrado intitulada *Construindo a Escola Pública Democrática*: *a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*, IPUSP, 1991.

[20] Estes trabalhos fazem parte do programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de Pesquisa, na linha de pesquisa intitulada Psicologia Escolar e Educacional.

De maneira geral, se pudermos denominar de "balanço" a análise dos trabalhos até então realizados por este grupo de pesquisa[21], podemos destacar que, considerados tais aspectos na pesquisa qualitativa, há possibilidade de aprofundamento das temáticas estudadas a partir de seus protagonistas, permitindo compreender aspectos dos bastidores escolares e das políticas públicas vigentes, indicando caminhos pelos quais a pesquisa poderia contribuir para a melhoria da educação escolar brasileira.

A presença dos métodos etnográficos possibilitou compreender um pouco melhor a complexidade dos aspectos envolvidos, referente às práticas e processos pedagógicos presentes na produção do fracasso ou sucesso escolares; os elementos que contribuem para constituir concepções e práticas dos professores no processo de escolarização; as concepções dos educadores a respeito de sua atuação e de seus alunos. A aproximação com a vida diária escolar exigia longa convivência em campo, com crianças, professores e escola, acrescida de um detalhado processo de observação participante e de registro sistemático dos fatos, bem como de entrevistas abertas, visitas domiciliares, participação em espaços lúdicos, objetivando o estabelecimento de vínculos de confiança entre pesquisador e participantes.

Portanto, as discussões advindas da década de 1980 passaram a repensar a tarefa do psicólogo, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teórico-metodológicos na compreensão das questões escolares, com vistas a promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade. A pesquisa de cunho qualitativo e, mais especificamente, os trabalhos inpirados na etnografia educacional, constituíram-se como método preferencial de pesquisa. Exemplo disso, ocorre este ano, quando organizamos a coletânea intitulada *Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia* (2010) e que congrega dez pesquisas realizadas por psicólogos, em vários Estados brasileiros e programas de pós-graduação que utilizam tal abordagem com o objetivo de criar condições de participação de crianças em situações de pesquisa.

Esse movimento de crítica caminhou em que direção no âmbito da produção de conhecimento em Psicologia Escolar? Que repercussões podemos considerar que esta discussão promoveu na constituição da área? Que expressões do pensamento crítico podemos identificar nos trabalhos de pesquisa e de atuação de psicólogos na área da Educação?

Compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica passou a ser objeto de estudo de pesquisadores brasileiros e do interesse dos órgãos de classe. Um dos primeiros trabalhos de pesquisa a analisar esta repercussão foi a coletânea publicada pelo Conselho Federal de Psicologia intitulada *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e formas de atuação,* em 1994.

[21] Tratam-se de cinco trabalhos de Iniciação Científica e quatro trabalhos de Mestrado finalizados, no período de 1997 a 2003.

Juntamente com essa pesquisa, somam-se trabalhos de pesquisa e análise da produção científica em programas de pós-graduação no Estado de São Paulo, realizados por Tanamachi (1992, 1997, 2002); em períodicos científicos, realizado por Souza e Salgueiro (2005) e da produção nacional em livros (Souza, 2010) que revelam tendências da área, temáticas abordadas, concepções teórico-metodológicas presentes nas produções acadêmicas, sendo parte significativa da produção de 1984 a 2007, período que tais pesquisas abrangem, centrada na perspectiva crítica em Psicologia Escolar.

A pesquisa publicada pelo Conselho Federal de Psicologia foi coordenada, na área de Psicologia Escolar e Educacional, por Maria Regina Maluf (1994). A pesquisadora entrevistou professores da área de Psicologia Escolar de várias universidades brasileiras em diferentes Estados. Identificou nos discursos de professores que os avanços no fazer psicológico nesta área apresentavam-se em dois sentidos: a) na superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar; b) na atuação do psicólogo enquanto profissional independente do corpo administrativo da escola.

Analisa a pesquisa que grande parte das críticas mais contundentes na área de Psicologia Escolar em busca de novos rumos articularam-se, nos últimos vinte anos, em torno da abordagem Psicométrica e da Psicologia Diferencial, com destaque para os laudos psicológicos; em relação a explicações oriundas da teoria da Carência Cultural; bem como do modelo clínico de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

A partir das críticas que vêm sendo construídas, a Psicologia Escolar tem buscado encontrar formas de superação de tais modelos, partindo de concepcões do fenômeno educacional e das relações escolares construídas em novas bases teórico-metodológicas. As novas bases partem da necessidade de conhecermos a "realidade escolar", explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia-a-dia do fazer docente e na articulação dessa dimensão com as dimensões política, social, pessoal e institucional. Estudar a escola que temos, e não a escola que idealizamos, é um dos pontos fundamentais da abordagem que ora denominamos crítica em Psicologia Escolar (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Segundo Meira (2002) e Tanamachi (2002), os principais pressupostos norteadores da crítica à Psicologia Diferencial e Psicométrica no campo da Psicologia Escolar partem de: a) concepções progressistas de Educação que, criticamente, buscam entender o homem concreto como produto das relações sociais; b) pressupostos teórico-metodológicos que permitam analisar criticamente temas e teorias da Psicologia, buscando explicar o homem como um ser social e histórico; c) concepções críticas em Educação e em Psicologia que apresentam respostas para a dicotomia posta entre sociedade e indivíduo.

Assim sendo, uma atuação do psicólogo escolar pensada nesta perspectiva, precisaria, dentre outros aspectos, levar em conta: a) a produção da queixa no espaço da escola; b) a construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma

história não documentada, composta por diferentes versões (criança, pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização; c) a atuação psicológica com uma finalidade emancipatória (Souza e Checchia, 2003).

Que procedimentos constituiriam esta atuação/formação do psicólogo escolar? Fundamentalmente, as ações deveriam centrar-se: a) no trabalho participativo, preferencialmente em pequenos grupos; b) na queixa escolar entendida como ponto de partida de uma ação na escola; c) no fortalecimento do trabalho do professor e do professor enquanto trabalhador; d) na circulação da palavra.

Portanto, implementar discussões e elementos que constituem o que se chama de uma atuação crítica em Psicologia Escolar ainda é um grande desafio na atuação/formação do psicólogo escolar. A apropriação de uma modalidade de atuação profissional cuja ruptura epistemológica baseia-se em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira. Ao compreender as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional. O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser pensante. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia.

Quanto ao segundo aspecto discutido por Maluf (1994), referente ao papel do psicólogo enquanto assessor na escola, trata-se de importante discussão que passou a acompanhar as críticas aos modelos adaptacionistas da Psicologia: a discussão a respeito do *locus* do trabalho psicológico no campo da educação. Na pesquisa feita com grupo significativo de psicólogos brasileiros, a autora analisa que a perspectiva crítica da atuação do psicólogo repensa o lugar desse profissional no interior da instituição escolar, propondo que ele tenha uma autonomia de poder e de trabalho que possibilite, de fato, um certo manejo das relações institucionais. Essa discussão se dá por meio da aproximação com os modelos apresentados pela Psicologia Institucional, cujas principais influências vieram do chamado movimento institucionalista (Saidon & Kamkhagi, 1987) composto principalmente por um significativo grupo de psicanalistas argentinos como Bleger (1984), Baremblitt (1984) e da socioanálise francesa, representada por Loureau e Lapassade. Esses autores deram o substrato teórico-metodológico que justificava essa modalidade de atuação profissional. Nesta perspectiva, o foco do trabalho seria a instituição escolar e *o locus* centrava-se em uma atuação profissional em que o psicólogo atuaria como assessor da escola e não como psicólogo da escola onde trabalhasse, subordinado à direção escolar.

A discussão sobre a autonomia do trabalho do psicólogo frente à escola e as críticas à atuação profissional ao longo dos anos 1980, foram fundamentais para influenciar uma série de práticas políticas na rede pública de educação, centradas em diversas ações que tiveram, basicamente, duas tendências: a) retirada total do psicólogo escolar do sistema educacional (caso do município de São Paulo); b) retirada dos psicólogos da escola e formação de equipes de trabalho nas secretarias municipais e estaduais. A manutenção das equipes foram, ainda, pouco estudadas. Pouco se sabe, ainda, do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, como trabalham esses profissionais após esses vinte anos de discussões no interior da Psicologia Escolar. Tampouco sabemos que práticas desenvolvem, como entendem o processo educacional, que representações possuem das crianças, das famílias e dos professores com quem trabalham.

Enquanto a pesquisa apresentada por Maluf (1994) centrou as discussões no discurso de professores da área sobre as questões da atuação/formação de psicólogos para atuar no campo educacional, outro importante levantamento dos rumos da Psicologia Escolar e Educacional foi realizado pela via da produção acadêmica em Programas de Psicologia da Educação, Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar, por Elenita de Rício Tanamachi.

O levantamento realizado por Tanamachi (1992, 1997, 2002) refere-se à produção nos programas de pós-graduação paulistas, no período de 1984 a 1998 e está dividido em três trabalhos: o primeiro apresenta a análise de Dissertações e Teses de 1984 a 1989, publicado como Dissertação de Mestrado em 1992; o segundo levantamento constitui a Tese de Doutorado de 1997 da pesquisadora, analisando dissertações e teses produzidas entre 1990 a 1994 e o terceiro levantamento realizado pela autora referiu-se ao período de 1995 a 1998 e analisou Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP, apresentado como Relatório de Pesquisa para UNESP, Bauru, em 2002. Sem pretender realizar, nesta pesquisa, uma análise aprofundada de tais estudos, utilizaremos os mesmos como argumento para compreendermos alguns dos caminhos percorridos pela Psicologia Escolar e Educacional, em tempos recentes.

Centraremos a discussão na Tese de 1997, por considerarmos que ela sintetiza questões postas nos dois outros levantamentos e contribui para compreendermos a questão que norteia esse trabalho, referente à constituição de um pensamento crítico na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Segundo Tanamachi (1997, 2002), os trabalhos de pesquisa de 1984 a 1989 revelaram a presença do movimento de crítica, iniciado em final da década de 1970. Analisa, todavia, que se no primeiro período de trabalhos analisados, do final da década de 1980, a marca do movimento de crítica em Psicologia Escolar e Educacional centrou-se na constatação e de denúncia das concepções tradicionais da psicologia, neste, os trabalhos de pesquisa demonstraram,

incorporada a crítica, a necessidade de buscar alternativas teóricas para explicar as questões escolares.

No segundo levantamento, cujos trabalhos são de 1990 a 1994, Tanamachi (1997, p. 228) considera que:

> Esse movimento de crítica encontra-se hoje marcado pela tentativa de descrever, explicar e principalmente construir/propor respostas e explicações concretas que permitam traduzir o resultado dos estudos desenvolvidos na década de oitenta, por meio de ações teórico-práticas possíveis e necessárias ao desenvolvimento da psicologia na educação escolar.

Para a autora, a sistematização de estudos que apontam essa perspectiva crítica de análise é fundamental para a constituição de elementos necessários para uma perspectiva crítica em Psicologia, embora ainda haja uma distância entre as tendências de trabalhos em uma perspectiva crítica e a proposição de um conhecimento crítico em Psicologia Escolar e Educacional, que precisa ser superado pela área.

Outra contribuição importante de seu trabalho de pesquisa está no âmbito do método ao constituir, a partir de uma discussão de base marxista, critérios para a análise dos trabalhos que são detalhados na Tese e que se apresentam enquanto elementos norteadores para outras análises relativas ao tema. Segundo Tanamachi (1997, pp.129-130), tais critérios centram-se nos seguintes aspectos a serem analisados nos trabalhos e representam indícios de uma perspectiva crítica:

> a contextualização da psicologia e da educação no interior de suas múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas, relevando uma preocupação com o processo histórico acerca do fenômeno humano e educativo e respaldando-se em uma concepção filosófica que permita ir além das explicações imediatamente presentes nos fenômenos estudados, de modo a criar condições para uma visão científica que não os fragmentem, mas busquem compreendê-los em sua interrelações;
>
> a utilização de autores identificados com o pensamento crítico;
>
> a necessidade de explicitação de um compromisso teórico-prático e/ou técnico-político, com a transformação tanto da psicologia como ciência, quanto da educação;
>
> a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo autor do texto;

Dando continuidade às questões postas por Tanamachi (1997), consideramos importante contribuir com a área, realizando outra modalidade de levantamento referente à presença de expressões do pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional, a partir da análise de artigos publicados em periódicos científicos (Souza & Salgueiro, 2005).

Conforme considera Tanamachi (1997), a análise dos trabalhos é uma tarefa complexa, pois os textos escritos pelos seus autores não se propunham a determinadas perguntas que ora nos propusemos no levantamento realizado. Portanto, a análise feita, levou em consideração as escolhas teórico-metodológicas apresentadas pelos autores, a maneira como os autores argumentaram sobre questões da área pesquisada no interior de seu artigo, e tem como perspectiva a questão fundamental desta pesquisa: que conhecimento pôde ser construído, ou ampliado, a partir das questões ou análises apresentadas por este artigo, em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Nessa direção, fazemos nossas as palavras de Tanamachi, quando afirma que:

> Não é da teoria que se extrai a ação, mas é a importância da ação no interior de uma determinada realidade que permite integrar e adequar os instrumentos elaborados por diferentes correntes teóricas (que expressam e contêm as concepções teóricas que os fizeram surgir) aos propósitos e finalidades de apreensão/explicação dos fenômenos da realidade. Portanto são as finalidades e o modo como as mediações teóricas a elas se relacionam que darão o sentido da obra (p. 136).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, no caso da análise de Dissertações e Teses, empreendido por Tanamachi (1992, 1997, 2002), havia necessariamente uma pesquisa realizada pelos autores de caráter teórico ou envolvendo aspectos empíricos a partir da coleta de dados em pesquisa de campo e/ou documental. No caso dos artigos aqui analisados, as modalidades de texto ampliam-se para discussões teórico-metodológicas ou de análise de questões epistemológicas de caráter ensaístico, sem que necessariamente envolva um trabalho de campo ou documental de pesquisa. Nesse último caso, os textos analisados trazem importantes contribuições oriundas de pesquisas na área ou de autores que têm discutido profundamente questões da Psicologia da Educação e da Psicologia Escolar.

Consideramos que, tendo em vista a ampliação da divulgação das pesquisas pela via das publicações especializadas, este seria um canal interessante de avaliação das expressões do pensamento em Psicologia Escolar e Educacional. Assim sendo, o levantamento foi realizado em períodicos nacionais de Psicologia, Saúde e Educação, no período de 1995 a 2003, identificando 25 artigos que, independente das mediações teóricas utilizadas, apontaram caminhos para a construção de reflexões teóricas e práticas profissionais comprometidas com o favorecimento de processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico na realidade educacional brasileira.

Propusemo-nos a analisar cada um dos artigos na íntegra, baseados na perspectiva do(s) autor(es) e frente aos critérios de criticidade construídos por Tanamachi (1997), já citados. A eles, acrescemos discussões apresentadas por dois autores norte-americanos e que produziram uma coletânea intitulada *Critical Psychology: an Introduction*, Denis Fox e Isaac Prilleltensky

(2000), cuja primeira edição é lançada no mesmo ano em que Tanamachi defende sua tese de doutorado.

Os artigos objeto de análise foram agrupados em quatro grandes eixos, com base nas discussões feitas por Tanamachi (1997), a saber: a) configurando um universo de discussão em Psicologia Escolar e Educacional; b) situando formas de contribuição da Psicologia à Educação; c) caracterizando formas de atuação para a Psicologia Escolar; d) analisando elementos da formação do psicólogo escolar. Agrupando-os nestes eixos, pudemos, sinteticamente, considerar algumas questões sobre a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, que passaremos a expor a seguir.

Com relação à categoria "configurando um universo de discussão em Psicologia Escolar e Educacional" pudemos observar que parte dos trabalhos analisados nesta pesquisa mantém as tendências observadas por Tanamachi em anos anteriores, a saber: destacam temas que se referem a problemas presentes na ação de psicólogos e/ou professores; descrevem e explicitam condições de aprendizagem na escola, ou no contexto da vida cotidiana, especialmente de crianças das classes populares e adolescentes; e constróem respostas/explicações na ação de pesquisar centradas em aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo/emocional de crianças. Além disso, os trabalhos analisados apresentam uma discussão original em relação a levantamentos anteriores que se refere à explicitação das bases epistemológicas e políticas das práticas psicológicas.

Na temática "situando formas de contribuição da Psicologia à Educação", há uma significativa presença de possíveis articulações entre teorias psicológicas e a Educação. Nesse contexto, há diferentes dimensões de compreensão dessa articulação. Há aqueles que questionam uma visão puramente racionalista da dimensão educativa, ressaltando a necessidade de considerarmos a presença da dimensão subjetiva, sem que com isso se defenda a psicologização da Educação. Há autores que buscam formas de articulação de teorias psicológicas à prática educativa, com destaque para a presença do referencial psicanalítico. E o que questiona os paradigmas educacionais interacionistas para explicar o processo educativo e defende a utilização de uma psicologia histórico-crítica, cuja finalidade será possibilitar que os indivíduos se apropriem de um saber científico.

No que se refere à categoria "caracterizando formas de atuação do psicólogo escolar", enquanto no trabalho de Tanamachi (1997) a questão da redefinição do papel do psicólogo escolar estava em pauta, esta discussão parece que de alguma forma encontra-se incorporada nos trabalhos referentes à atuação profissional. Não se questiona a importância da presença do psicólogo no campo educacional. Os questionamentos centram-se, principalmente, em que práticas serão realizadas na escola, a partir de que compreensão da queixa escolar. Nesse sentido, os trabalhos analisados consideram fundamental levar em conta na atuação, o contexto escolar no qual a queixa é produzida.

No que tange ao aspecto “analisando elementos na formação do psicólogo escolar”, observa-se que neste trabalho não há qualquer artigo que discuta especificamente a formação de psicólogos no Brasil. Os dois trabalhos que arrolamos sobre esta discussão, centram-se em elementos a respeito dos quais o psicólogo deveria conhecer para compreender mais amplamente aspectos da educação que se relacionem com sua prática profissional.

Considerando os levantamentos apresentados, o conjunto de produções presentes nos programas de pós-graduação em Psicologia da Educação, Psicologia Escolar e de Educação, bem como ensaios e artigos científicos veiculados em revistas especializadas, podemos afirmar que constituímos uma perspectiva crítica na área de Psicologia Escolar e Educacional. De maneira geral, este conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa busca: a) romper com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) construir novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articular importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde; d) explicitar as bases teóricas e metodológicas que se fazem presentes na realização das pesquisas em questão;e) considerar que a Psicologia precisa encontrar referenciais que respondam às críticas postas à atuação profissional no âmbito da Educação.

Tomando como base os levantamentos realizados, consideramos que seria fundamental para a constituição da discussão da pesquisa em questão que pudéssemos atualizar a produção de conhecimento da área, principalmente no que tange à atuação de psicólogos na Educação. Consideramos que os levantamentos anteriores tinham como objetivo explicitar mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar e que seria importante que pudéssemos realizar um recorte temático sobre a atuação profissional, visando identificar os temas e questões que hoje as pesquisas e psicólogos que atuam na área apresentam. Ao analisar propostas para a atuação de psicólogos na educação, os trabalhos expressam um caráter crítico?

Com este objetivo, nos propusemos, nesta pesquisa, dentre outros, a realizar levantamento de produções acadêmicas em livros e coletâneas, editadas a partir de 2000 até o ano de 2007. O ano de 2000 é tomado como marco, considerando que grande número de publicações na área passa a ser veiculada em caráter nacional sobre a Psicologia Escolar e Educacional. As discussões postas nos anos de 1990 contribuíram, sobremaneira, para que grupos de pesquisa e de estudo pudessem levar a público suas concepções e práticas, inaugurando uma década bastante fértil para a área. O que era para se tornar um levantamento inicial que compusesse o substrato teórico-metológico para dar suporte à pesquisa, tornou-se um objeto de estudo, devido à quantidade de obras escritas sobre o tema da atuação de psicólogos na Educação e à relevância das questões postas no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

As pesquisas realizadas, os relatos de trabalhos de intervenção apresentados pelos pesquisadores brasileiros, professores dos cursos de psicologia e psicólogos em formação em pós-graduação *strictu sensu* demonstram que muito se avançou na direção de uma Psicologia

Escolar e Educacional crítica. É das universidades, importantes centros de formação profissional, que partem tais experiências, pesquisas e relatos de práticas interventivas em Psicologia Escolar e Educacional. Esta constatação nos leva a algumas questões: como tem se dado a apropriação desses conhecimentos produzidos pela academia por aqueles profissionais que se encontram na rede pública de ensino? Estas ações estão vinculadas às discussões sobre o compromisso social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à queixa escolar? Que políticas públicas têm sido geradas no campo da atuação do psicólogo frente à demanda escolar?

Com o intuito de nos aproximarmos no universo da atuação profissional de psicólogos, surge a proposta desta pesquisa que intitulamos, originalmente, *A atuação do psicólogo da rede pública de Ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações***.** Considerando que as discussões sobre a atuação profissional ocorrem nos centros de formação universitária existentes em vários Estados brasileiros, partiu-se da hipótese de que tais centros possam diretamente influenciar a prática profissional, quer pela participação de alunos egressos de programas de pós-graduação, quer pelos estágios de graduação realizados nas redes públicas ou ainda pelo ingresso de ex-alunos dos centros formadores que têm produzido conhecimento sobre a atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Assim sendo, iniciamos o trabalho de pesquisa pelo mapeamento desta atuação profissional, escolhendo para isso alguns centros de formação no Brasil, a saber: Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. Consideramos que, embora tais estados não esgotem a realidade nacional, forneceriam dados preciosos para iniciar as discussões no campo da atuação profissional, subsidiando novas pesquisas e ampliando a discussão na área de atuação profissional.

Para realização desse trabalho, contamos com uma grande equipe de pesquisa, formada por um coordenador geral dos trabalhos e um coordenador por Estado, que denominamos de pesquisador principal por Estado, cuja formação em nível de pós-graduação é pertinente à área de Psicologia Escolar e Educacional, assim distribuídos: São Paulo, Coordenação Geral, Profa. Marilene Proença Rebello de Souza (Universidade de São Paulo - USP) e Vice-Coordenação Marcelo Domingues Roman (Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP); Minas Gerais, Profa. Silvia Maria Cintra da Silva (Universidade Federal de Uberlândia - UFU); Acre e Rondônia, Profa. Iracema Neno Cecílio Tada (Universidade Federal de Rondônia - UNIR); Bahia, Profa. Lygia de Sousa Viégas (Faculdade São Bento); do Paraná, Profa. Marilda Gonçalves Dias Facci (Universidade Estadual de Maringá - UEM); e de Santa Catarina, Prof. Celso Francisco Tondin e Irme Bonamigo (Centro Universitário do Oeste Catarinense - UNOCHAPECÓ).

Em cada um dos Estados, contamos com um grupo estadual de pesquisa composto por graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores, totalizando um grande

grupo de trabalho em pesquisa vinculado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar.

No caso do Estado de São Paulo, compuseram a equipe de pesquisa, participantes desta pesquisa, os Doutores: Marcelo Domingues Roman, Tatiana Platzer do Amaral, Anabela Almeida Costa Santos; Doutorandos: Jane Teresinha Domingues Cotrin[22], Deborah Rosária Barbosa; Roseli Fernandes Lins Caldas; Mestres: Ana Karina Amorim Checchia, Christiane Jaqueline Magaly Ramos. mestrandas: Vânia Aparecida Calado, Aline Morais Mizutani, Cárita Portilho Lima; Bolsistas de IC: Aline Araujo (FAPESP), Amanda Neves Nogueira (PIBIC), Camila Galafassi (CNPq), Camila da Silva Oliveira (PIBIC), Juliana Sano de Almeida Lara (PIBIC), Mariana Guimarães Pasqualini (Santander PIBIC) e Bolsista de Apoio Técnico: Kátia Yamamoto (FAPESP). Com todos eles divido esta tese, que não seria possível sem a participação, discussão e empenho deste coletivo, a quem devo os mais sinceros agradecimentos.

Contamos também, durante os quatro anos de pesquisa, com colegas que tiveram o papel de assessores externos e que, em vários momentos do trabalho de análise, puderam participar de Seminários de Pesquisa e reuniões de discussão: Professoras Doutoras Elenita de Rício Tanamachi, Marisa Eugênia Melillo Meira, Marisa Lopes da Rocha, Carla Biancha Angelucci e Sonia Mari Shima Barroco.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é o de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares oriundas do sistema educacional, visando compreender como se expressam elementos pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. Para tanto, o trabalho de investigação se propõe a: a) caracterizar as modalidades de atuação profissional na rede pública que atende às queixas escolares; b) contextualizar historicamente a inserção e atuação do profissional de psicologia na educação básica; c) compreender as concepções que respaldam as práticas psicológicas identificadas pela pesquisa sobre o processo de triagem, atendimento e acompanhamento da queixa escolar; d) identificar as práticas realizadas pelos profissionais de psicologia no âmbito educacional; e) identificar e analisar elementos de crítica presentes nas práticas psicológicas realizadas, considerando as discussões sobre intervenção psicológica presentes na literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional; f) analisar como a psicologia tem sido inserida em políticas públicas da área de Educação.

[22] Jane Contrin e Roseli Caldas se doutoraram em 2010, participando durante os anos anteriores como doutorandas.

CAPÍTULO 2
A PESQUISA

O presente estudo é parte de uma pesquisa em âmbito nacional, que conta com a participação de pesquisadores dos Estados de Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo, conforme mencionado. Buscou-se manter os procedimentos e instrumentos de pesquisa em todos os Estados, a fim de garantir a possibilidade de análise conjunta das informações e questões postas em diferentes regiões do país. Cada Estado participante encontra-se em diferente região geográfica do Brasil, representando, portanto, parte da diversidade regional brasileira quanto às questões que envolvem a atuação profissional. Ainda que este projeto não esgote as possibilidades quanto ao universo de participantes, consideramos que contribuirá para apresentar diretrizes e elementos importantes para a discussão no campo da atuação em Psicologia Escolar e Educacional e contribuirá para constituir um conjunto de procedimentos metodológicos em pesquisas dessa natureza.

Para mim, tornou-se um grande desafio, pois em minha trajetória enquanto pesquisadora e orientadora de várias dissertações, teses, monografias de especialização e pesquisas de Iniciação Científica, não havia me defrontado com o trabalho em rede de pesquisadores, de maneira articulada, procurando garantir aspectos metodológicos e teóricos de análise sobre o objeto de estudo. A organização do trabalho foi fundamental, possibilitando que, do ponto de vista nacional, estejamos, após quatro anos de trabalho conjunto, finalizando as análises[23]. A pesquisa recebeu o apoio de duas importantes agências de fomento à pesquisa: CNPq, na modalidade Bolsa Produtividade em Pesquisa concedida à coordenadora (2007-2010) e FAPESP, como Auxílio à Pesquisa (2008-2010), sem os quais não teria sido possível realizá-la e para as quais torno público meus agradecimentos.

A descrição do método, que será apresentada a seguir, refere-se à pesquisa realizada com psicólogos que atuam na rede básica pública de ensino, no Estado de São Paulo, e de levantamento da produção acadêmica sobre o tema na literatura da área, no período de 2000 a 2007, no que tange à atuação do psicólogo na Educação.

Trata-se, portanto, de pesquisa de cunho quantitavo e qualitativo: a) quantitativo, em que pudemos levantar dados gerais a respeito da atuação de psicólogos na área educacional na rede pública de educação, utilizando um instrumento geral, o questionário e de levantamento da produção acadêmica em Psicologia Escolar e Educacional referente à atuação do psicólogo na educação, em termos de livros e coletâneas publicados no país; e b) qualitativo, por meio de entrevistas com alguns dos psicólogos que participaram na primeira fase da pesquisa e cujos critérios de inserção serão mencionados no decorrer do método e de análise do conteúdo dessas produções.

[23] Meus agradecimentos especiais a Aline Mizutani e Katia Yamamoto que deram o suporte operacional para a realização da pesquisa, implantando o grupo de trabalho online sobre o título atuacaonaeducacaobasica@yahoogrupos.com.br, e por dar continuidade a todas as ações que envolvem o contato entre os pesquisadores, organizando um arquivo *in loco* e outro virtual de todos os dados da pesquisa.

Outro desafio desta pesquisa foi o de utilizar de método quantitativo para o levantamento de informações, cuja experiência como pesquisadora tive em poucas ocasiões, exigindo uma apropriação das discussões de pesquisa sobre o tema, bem como conhecer *softwares* que mais se adaptassem a essa modalidade de dados e que permitissem melhor compreender o universo da pesquisa. Nesse sentido, a supervisão de Altay Lino de Souza, aluno de doutorado do Programa de Psicologia Experimental do IPUSP – que realizou um curso de formação para conhecermos o software que utilizamos na pesquisa – foi fundamental, permitindo que pudéssemos, enquanto equipe de pesquisa, analisar cada item do questionário aplicado e sua forma de apresentação no conjunto dos dados da pesquisa.

Assim como Gatti (2004)[24], consideramos que seja importante desenvolver estudos utilizando metodos quantitativos também em Psicologia Escolar e Educacional, pois, tais pesquisas

> contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

Embora saibamos da polêmica que envolve a questão de método em pesquisa, a "sedução" dos números e os questionamentos a respeito de como são respondidos os instrumentos aplicados a grandes grupos, consideramos que este seria um caminho interessante para identificarmos parcela dos profissionais que se encontram no Estado de São Paulo, iniciando um debate sobre sua atuação e possibilitando uma aproximação com este segmento profissional.

É possível constatar que o Estado de São Paulo concentra aproximadamente 40% dos psicólogos brasileiros[25] e abriga os principais centros de pesquisa e formação que têm desenvolvido propostas de mudança de rumos na Psicologia Escolar e Educacional[26]. Tais aspectos reforçam a importância da realização desta pesquisa neste Estado.

Esta pesquisa foi organizada em dois momentos concomitantes, contemplando dois âmbitos de investigação: 1) investigação das práticas psicológicas desenvolvidas na rede pública

---

[24] Gatti, B. A. (2004). *Estudos Quantitativos em Educação*. *Educ. Pesqui*.,30(1), 11-30.Recuperado: 25 ago. 2010 . Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso>.

[25] O Estado de São Paulo conta com aproximadamente 65 mil psicólogos inscritos no Conselho Regional de Psicologia (CRP-SP), segundo informação disponível em: <http://www.crpsp.org.br/crp/midia/jornal_crp/160/frames/fr_balanco.aspx>. No Brasil há aproximadamente 180 mil profissionais, segundo informação do CFP, op cit.

[26] Na área de Psicologia Escolar e Educacional destacam-se: Instituto de Psicologia da USP – Serviço de Psicologia Escolar; Universidade Estadual Paulista – UNESP, campi de Assis e Bauru. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano IP-USP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia PUC-Campinas e Programa de Psicologia da Educação PUC SP.

de educação, realizada por meio da pesquisa de campo; 2) investigação das discussões recentes na literatura sobre a atuação do psicólogo na educação, realizada por meio da análise documental.

O primeiro momento constituiu-se de duas etapas: 1.1) mapeamento e caracterização inicial dos serviços de psicologia oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação, realizada por meio de contato telefônico e aplicação de questionário e 1.2) realização de entrevistas com psicólogos que atuam nas Secretarias de Educação, contatados na primeira fase da pesquisa.

O segundo momento teve participação de todos os pesquisadores e suas equipes no Brasil e também contou com três etapas: 2.1) levantamento dos títulos de livros e coletâneas publicados no período de 2000 a 2007 que tratassem da temática "atuação do psicólogo na Educação" como um todo ou algum capítulo que se referisse ao tema; 2.2) elaboração de resenha de cada um dos capítulos ou livro mediante roteiro de orientação de leitura; 2.3) análise dos roteiros visando abarcar aspectos destacados e pertinentes aos objetivos da pesquisa, tais como: temáticas, filiação teórica, descrição da atuação; dentre outros.

A investigação a respeito das práticas psicológicas desenvolvidas na rede pública de educação teve início com a fase de mapeamento geral dos serviços. Esta foi realizada por meio de contatos telefônicos, com funcionários das Secretarias de Educação que pudessem informar a respeito da existência de psicólogos ou equipes de psicólogos que atendessem às demandas escolares no município ou região. Como o objeto desta pesquisa restringiu-se a psicólogos e equipes inseridos nos quadros municipais e estatais de Educação, buscou-se, especificamente, o contato com esses profissionais e com responsáveis por essas equipes.

Os psicólogos contatados eram convidados a participar da pesquisa por meio de uma Carta de Apresentação e de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de responder um questionário, que permitia uma caracterização geral do profissional, da equipe em que se inseria e das práticas desenvolvidas na rede pública de educação.

Essas informações foram tabuladas e resultaram na organização de um mapeamento do Estado de São Paulo quanto às modalidades de atendimento à queixa escolar pelos psicólogos que se encontram na rede pública de educação. Além disso, ofereceram condições para a seleção dos profissionais a serem entrevistados na etapa seguinte, cujos critérios serão explicitados na seção referente às entrevistas.

O levantamento inicial foi realizado com 133 municípios paulistas. Posteriormente, foram selecionados 11 municípios que foram visitados pelos pesquisadores com o intuito de serem realizadas entrevistas com as equipes de trabalho, com a finalidade de aprofundar os seguintes elementos: a) dados históricos do grupo; b) concepções de atendimento; c) práticas realizadas; d) práticas bem-sucedidas; e) dificuldades enfrentadas; f) supervisões realizadas por equipe externa; g) mudanças ocorridas no grupo de trabalho; h) acesso a publicações ou

documentos produzidos pela equipe; i) estrutura e condições de trabalho; j) formação do psicólogo; k) atuação em Educação Inclusiva. A análise desses dados foi feita a partir das discussões da área de Psicologia Escolar e Educacional, dialogando com a pesquisa recente sobre a atuação profissional, verificada na etapa da pesquisa de levantamento da produção bibliográfica da área.

De acordo com o objetivo da pesquisa, foi elaborado um levantamento da produção bibliográfica sobre a atuação do psicólogo na educação, de maneira a tornar possível a análise das práticas investigadas tomando como base a literatura recente. Consideramos que as publicações da área revelam, de maneira geral, as concepções e fundamentações teórico-práticas a serem implementadas no campo da atuação do psicólogo na educação. Tendo em vista a quantidade de produções encontradas e a sua importância, considerou-se necessário realizar uma análise aprofundada e detalhada das publicações. A análise da produção bibliográfica foi constituída por meio de resenhas, elaboradas pela equipe da pesquisa a partir da leitura completa dos textos.

A seguir, serão descritos detalhadamente os momentos nos quais esta pesquisa se desenvolveu.

2.1. INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

2.1.1 Mapeamento e caracterização dos serviços de Psicologia oferecidos nas Secretarias Municipais e Estadual de Educação

No Estado de São Paulo, iniciamos o levantamento dos psicólogos que atuam nas Secretarias Municipais de Educação, após verificarmos que não havia psicólogos trabalhando na Secretaria de Estado da Educação[27]. Inicialmente, foram selecionados os municípios do Estado de São Paulo com os quais seria estabelecido o contato. A pesquisa tem um caráter amostral, considerando parte dos 645 municípios do Estado.

2.1.1.1. Composição dos serviços municipais de psicologia

Para a composição do conjunto de municípios do Estado de São Paulo, foram estabelecidos os seguintes critérios: a) receptividade por parte dos psicólogos do município à pesquisa; b) contato com psicólogos que participaram de atividades de formação no Serviço de Psicologia Escolar; c) inserção de respresentantes de diferentes regiões do Estado de São Paulo.

[27] O Estado de São Paulo contou com psicólogos em seu quadro funcional até meados dos anos 1990. O último colega psicólogo a deixar, por aposentadoria, a equipe do Departamento de Assistência ao Escolar foi Júlio Bissoli Neto.

Para contemplar todas as regiões do Estado e estando os psicólogos participantes da pesquisa inseridos em Secretaria de Educação, consideramos que seria pertinente utilizar a divisão geográfica realizada pela Secretaria do Estado da Educação, em Diretorias de Ensino, de forma a contemplar as cidades-sede de todas as diretorias. O mapa do Estado com a divisão em Diretorias de Ensino e suas cidades-sede encontra-se no ANEXO A – *Divisão em Diretorias de Ensino*. Cada região do Estado de São Paulo é identificada por uma cor, facilitando sua visualização. Iniciamos os contatos pelas cidades-sede das Diretorias de Ensino, que correspondem a municípios de grande porte e que aglutinam à sua volta um conjunto de municípios pequenos e médios, a elas circunscritos, permitindo obter maior capilaridade na informação a respeito de municípios em que atuam psicólogos na educação, tendo em vista que esse dado não se encontra disponível em nenhum setor administrativo.

Quanto à região metropolitana de São Paulo, optou-se por contatar todos os municípios que a compõem, por ser uma região que concentra um grande número de instituições de Ensino Superior com cursos de Psicologia e de psicólogos. De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), no Ensino Superior há 33 cursos de Psicologia na capital e nove nos demais municípios da Grande São Paulo, totalizando 42 dos 99 cursos de Psicologia oferecidos no Estado de São Paulo (42%)[28].

A partir destes critérios foram selecionados para contato 133 dos 645 municípios do Estado de São Paulo, uma amostra correspondente a 20,6% do total de municípios do Estado. A relação dos municípios selecionados para contato, assim como informações sobre a contratação ou não de psicólogos em cada município, constituição ou não de equipes de profissionais se encontra no APÊNDICE A – *Lista dos Municípios Contatados*.

2.1.1.2. O contato com as secretarias

O primeiro contato com as Secretarias de Educação dos municípios foi feito por telefone, cujo número era extraído dos *websites*, ou obtido por meio de contatos com pesquisadores ou profissionais psicólogos. Nesse contato inicial, perguntava-se a funcionários da Secretaria sobre a existência de psicólogos ou equipes de psicólogos responsáveis pelas demandas escolares no município ou região.

A princípio, foi adotada uma abordagem padrão a ser utilizada no contato inicial com o funcionário que atendesse o telefonema. Posteriormente entraríamos em contato com os psicólogos por telefone, agendando uma visita ao local de forma que pudessem responder ao questionário. Porém, logo no início percebeu-se que tal padronização seria inviável, pois cada

[28] Informação obtida com a ABEP, disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx>

caso apresentou-se de uma maneira, assumindo diferentes particularidades. Muitas vezes os funcionários da Secretaria não tinham conhecimento sobre quantos e quem eram os psicólogos que atuavam na rede pública de educação, e em outros casos, deparamo-nos com entraves burocráticos, como a solicitação, por parte da Secretaria, da aprovação pelo secretário de educação do município para a realização da pesquisa, o que demandaria um longo tempo de espera. Além disso, houve casos de municípios em que os psicólogos estavam em constante atendimento ou visitas às escolas, o que tornava ainda mais difícil o contato. Portanto, decidiu-se adotar a melhor maneira de acordo com as peculiaridades de cada situação.

Assim, o primeiro contato com os psicólogos também foi realizado por telefone. Neste momento eram convidados a responder um breve questionário e informados de que a participação era voluntária em qualquer fase da pesquisa. Após o aceite, eram indagados sobre qual a melhor maneira de envio do material da pesquisa: via correio, fax, e-mail ou pessoalmente (no caso de cidades próximas, de fácil acesso). Foi feito um cadastro com as cidades contatadas que possuiam psicólogos contratados pela Secretaria Municipal de Educação, com nome do serviço de Psicologia que se encontra vinculado e formas de contato com a Secretaria e/ou Serviço: telefone, endereço, e-mail e *website*.

O material da pesquisa enviado ao psicólogo continha os seguintes documentos:

- Carta de apresentação: com o intuito de informar mais detalhadamente aos participantes os objetivos e método da pesquisa (APÊNDICE B – *Carta de Apresentação da Pesquisa*);
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: apresentado em duas versões: via impressa, para ser respondido pessoalmente, e via virtual, para ser respondido por e-mail (APÊNDICE C – *Termo de Consentimento 1ª fase*);
- Questionário: instrumento de caracterização da equipe e de seus integrantes, cujos dados serviram de base para a seleção dos profissionais que seriam convidados para a etapa das entrevistas (APÊNDICE D – *Questionário*).

Havia também outros instrumentos de registro de informação preenchidos pelos próprios pesquisadores no decorrer do contato com os psicólogos:

- Formulário para contato telefônico: elaborado com o intuito de facilitar e padronizar o registro das informações obtidas durante os contatos telefônicos. Foi dividido em duas etapas: a primeira guiava o pesquisador no contato com a secretaria e a segunda o auxiliava no contato direto com o psicólogo, possuindo espaços para anotações e/ou observações realizadas durante esse processo (APÊNDICE E – *Formulário de Contato Telefônico*);
- Ficha de cadastro: incluíram-se alguns itens (como telefone, endereço, nome dos psicólogos, etc.) sobre o serviço ou setor da secretaria no qual o psicólogo atua. Esse cadastro também era preenchido durante o contato telefônico (APÊNDICE F – *Ficha de cadastro do Serviço de Psicologia*). A partir da compilação desses documentos, foi elaborado

um cadastro dos Serviços de Psicologia vinculados às Secretarias de Educação dos municípios mapeados pela pesquisa, contendo o nome do serviço, setor ou departamento da Secretaria da Educação a que pertence, assim como endereço e/ou telefone para contato (APÊNDICE G – *Cadastro dos Serviços de Psicologia Contatados*);

- Diário de campo: registro dos acontecimentos mais relevantes observados pelo pesquisador durante os contatos telefônicos e/ ou visitas ao local de trabalho dos psicólogos[29].

Após o recebimento do questionário e do termo de consentimento, era enviada aos participantes uma carta de agradecimento pela participação na primeira etapa na pesquisa (APÊNDICE H – *Carta de Agradecimento 1ª fase*).

O contato telefônico serviu ao objetivo de mapeamento dos serviços de Psicologia nas Secretarias Municipais de Educação na medida em que possibilitou identificar: quais eram os municípios que contavam com psicólogos em suas equipes, qual o tamanho das equipes e a que setor ou órgão da Secretaria de Educação estava vinculado o trabalho do psicólogo escolar.

2.1.1.3. O questionário

Por ser um instrumento de caracterização da equipe e de seus integrantes, utilizou-se o questionário visando oferecer uma caracterização inicial das modalidades de atuação dos psicólogos e das concepções que respaldavam suas práticas, buscando identificar indícios que apontassem para o exercício de práticas inovadoras. Indícios esses que serviram de base para a seleção dos municípios cujos profissionais seriam entrevistados na etapa seguinte da pesquisa.

O questionário era de preenchimento individual e as perguntas feitas giravam em torno do tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação de que se utiliza para responder às demandas escolares. Estruturava-se nos seguintes eixos: dados gerais de identificação, formação, níveis de ensino em que atua, público-alvo da intervenção, modalidades de atuação, projetos desenvolvidos, fundamentação teórica e contribuições da Psicologia para a Educação (vide APÊNDICE D – *Questionário*). Para chegar à sua forma final, foi realizada uma pesquisa-piloto, com a aplicação do questionário em três psicólogas, verificando, entre outros aspectos, se o instrumento atendia aos propósitos da pesquisa e se apresentava itens suficientemente claros para o participante apresentar suas respostas.

[29] Os primeiros contatos com os participantes da pesquisa e as entrevistas inspiraram-se no modelo etnográfico de pesquisa proposto por Rockwell, 2009.

Dessa maneira, o questionário foi revisado e proporcionou a obtenção de dados que permitiram contemplar os seguintes objetivos da pesquisa: caracterização das modalidades de atuação profissional, compreensão das concepções que respaldam as práticas psicológicas, identificação das práticas realizadas e identificação do caráter práticas realizadas. O interesse no tempo de trabalho dos psicólogos na equipe se deve ao objetivo específico de contextualização histórica do profissional e da equipe, e profissionais com maior tempo no serviço foram considerados informantes-qualificados (Alves-Mazzotti, 1998) por poderem fornecer mais dados a respeito do histórico da equipe.

O questionário permitiu obter informações importantes a respeito da atuação dos psicólogos da rede pública de educação e possibilitou identificar aqueles que por expressarem concepções ou descreverem práticas inseridas nas finalidades da educação em uma perspectiva crítica, foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa.

As respostas obtidas pelo questionário foram analisadas tanto por instrumentos de caráter quantitativo, em relação à distribuição da amostra e à frequência dos dados, como também por leituras de caráter qualitativo, com categorizações das respostas por similitudes dos conteúdos, principalmente em relação às questões abertas.

A análise estatística utilizou o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), verificando de que maneira as informações obtidas a partir dos diferentes eixos do questionário se associam, permitindo a constituição de perfis dos psicólogos que atuam na rede pública de Educação no Estado de São Paulo. Para tanto, foi realizada uma categorização das respostas coletadas nos questionários (APÊNDICE I – *Modelo de Categorização dos Dados do Questionário*) e todos os 108 questionários respondidos foram tabulados de acordo com esta categorização. A análise estatística propiciou a avaliação da associação entre pares de variáveis por meio do teste "qui-quadrado", para verificar quais delas eram significativas. Todos os pares possíveis de variáveis foram testados. A constatação de associações significativas entre variáveis demonstra a existência de um padrão na distribuição dos dados, determinado por dependência entre essas variáveis. A partir das associações significativas entre pares de variáveis, foi utilizada a Análise de Correspondência (ANACOR)[30] para verificar as associações significativas entre duas ou mais variáveis. Esta análise gera um mapa multidimensional que permite entender como as variáveis se associam, podendo-se criar perfis. Ou seja, a partir dos resultados obtidos com essa análise pode-se dizer, por exemplo, se há associação entre a formação em determinado tipo de instituição de Ensino Superior ou em determinado tipo de curso realizado após a graduação, a modalidade de atuação adotada e o público-alvo da intervenção; se estão associados o tempo de formação e as concepções a respeito do papel do

[30] Para mais informação ver: Oliveira, F.E.M. (2008). *SPSS Básico para Análise de Dados*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 192 p.

psicólogo na educação; ou ainda, como se associam as influências teóricas com a modalidade de atuação e os níveis de ensino em que a intervenção é realizada.

Para as leituras de caráter qualitativo, o questionário foi dividido da seguinte maneira, segundo a disposição de suas questões:

Identificação

- Dados Pessoais: foram alocadas as análises referentes às respostas dadas aos itens "Sexo" e "Idade".
- Secretaria de Educação: foram alocadas as análises referentes às respostas dadas aos itens "Cargo (contrato)", "Função (que exerce)", "Tempo no Cargo" e "Ano de Ingresso na Secretaria de Educação"
- Formação – foram alocadas as análises referentes às respostas dadas aos itens "Tempo de formação", "Instituição Formadora" e "Cursos realizados (opções: doutorado, mestrado, especialização, aprimoramento/aperfeiçoamento e atualização)"

Atuação Profissional

- Clientela – foram alocadas as análises referentes às respostas dadas às questões 1 e 2, relacionadas ao "Níveis de Ensino em que atua" e "Público-Alvo do trabalho" respectivamente.
- Modalidades de Atuação – foram alocadas as análises referentes às respostas dadas à questão 3, relacionada à "modalidade de atuação (opções: avaliação psicológica, atendimento clínico, formação de professores, assessoria às escolas e outros. Havia um espaço em branco após cada opção, para o qual o psicólogo participante era convidado a especificar os objetivos e estratégias de ação para cada modalidade de atuação)".
- Projetos e trajetória profissional – foram alocadas as análises referentes às respostas dadas às questões 4 e 5, relacionadas aos "Projetos desenvolvidos ao longo de sua carreira profissional", e "Dentre os projetos citados, quais os mais relevantes? Por quê?", respectivamente.

Fundamentação Teórico-metodológica da atuação

- Autores – foram alocadas as análises referentes às respostas dadas à questão 6 sobre os "Autores que fundamentam teoricamente o trabalho"
- Contribuições à Educação - foram alocadas as análises referentes às respostas dadas à questão 7, relacionada à questão aberta sobre a opinião dos psicólogos a respeito de que "contribuições o psicólogo pode dar à Educação"

2.1.1.3.1. Identificação

Em relação à temática Identificação Pessoal, as análises decorreram a partir da descrição da frequência dos dados, com leituras sobre os valores em médias e porcentagens. Em

relação às respostas dadas sobre o trabalho do psicólogo na Secretaria de Educação, além da análise quantitativa sobre a distribuição da amostra, foram feitas categorizações a partir das diversas respostas dadas aos itens: "Cargo" de contratação pela Secretaria de Educação; "Função" exercida pelo profissional e "Tempo no Cargo".

Em relação à temática Formação, além das análises das frequências dos dados, foram criadas categorias em relação ao tipo de "Instituição Formadora" na qual o psicólogo concluiu sua graduação, quanto ao órgão provedor da instituição[31] e também quanto à organização acadêmica (Brasil, 2006; Decreto 5773/06). Em relação aos cursos de pós-graduação frequentados pelos participantes, a categorização foi feita quanto ao tipo dos "Cursos" e "Área dos Cursos". Dentro da área dos cursos que de alguma maneira se enquadravam no campo educacional, foi feita também análise sobre os temas mais recorrentes nestes cursos.

2.1.1.3.2. Atuação Profissional

Para a temática "Níveis de Ensino", foi realizada análise da frequência das respostas assinaladas e também das respostas escritas na opção "outro". As respostas obtidas foram divididas em categorias para obtenção das médias e porcentagens, buscando-se relacionar as respostas mais frequentes com as demais respostas obtidas na descrição da atuação, como o "Público-Alvo" do serviço e as "Modalidades de Atuação". Para o público-alvo também foi feita análise da frequência das respostas, buscando-se dividi-las em categorias que indicassem se o público-alvo era predominantemente alunos e pais ou se envolvia também outros atores do processo ensino-aprendizagem, como professores e funcionários.

Com relação às "Modalidades de Atuação", optou-se por análise quantitativa das respostas complementada pela análise das respostas abertas, visto que no questionário era solicitado aos participantes que descrevessem de que forma ocorria a atuação assinalada. Deste modo, buscou-se entender como são compreendidas as categorias e como ocorre de fato a atuação. Esta questão foi também relacionada com as demais que descrevem a atuação.

Quanto à temática "Projetos e Trajetória profissional", primeiramente foi realizada leitura das respostas dadas aos questionários respondidos sobre as questões: "Projetos desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional" e "Dentre os projetos citados, quais os mais relevantes? Por quê?", criando-se uma lista dos projetos citados e suas respectivas descrições, quando presente. Em seguida, procurou-se organizar esses projetos, agrupando-os de acordo com o público-alvo do trabalho e/ou com o foco da atuação.

[31] Informação obtida na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

2.1.1.3.3. Fundamentação Teórico-metodológica da Atuação

A respeito dos "Autores" de referência de psicólogos que atuam na educação, foram arrolados os autores e obras citados pelos psicólogos. Procurou-se agrupar autores e obras em categorias, levando em conta suas abordagens.

As duas últimas questões do questionário, referentes às "Contribuições à Educação" que a atuação do psicólogo pode oferecer e aos comentários finais feitos pelos participantes como resposta à questão 8, foram analisadas a partir do conteúdo das respostas dadas. Em alguns casos em que a oitava questão era um complemento da resposta à questão 7, as duas foram analisadas conjuntamente.

Para que houvesse a segunda etapa da pesquisa, foram selecionadas as equipes municipais ou psicólogos a serem entrevistados, a partir da identificação de *indícios de criticidade*, os quais apontam para a direção de uma prática crítica, nos dados obtidos por meio dos questionários. Para o levantamento desses *indícios de criticidade*, que serviram de guia para identificar quais municípios apresentavam práticas inovadoras e condizentes com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, foram tomadas como referências as produções teóricas explicitadas a seguir.

Adotou-se a concepção de crítica proposta por José de Souza Martins em *Sociologia e Sociedade*, citada por Maria Helena Souza Patto em *Introdução à Psicologia Escolar* (1997, p. 464), compreendido como um conceito que leva à raiz dos fenômenos e se opõe a naturalização, levando a considerar o contexto histórico, político e cultural:

> (...) a possibilidade de pensamento crítico – do pensamento que vai à raiz do conhecimento, define seus compromissos sociais e históricos, localiza a perspectiva que o construiu, descobre a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal, porque supostamente objetivo e neutro (Martins, 1977, p.2) – implica saber que o "dado" (ou seja, o modo pelo qual a realidade se oferece como algo dotado de características próprias e já prontas) é ponto de partida sempre abstrato (porque reificado) da busca do que se oculta sob o senso comum, sob os estereótipos e preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer; implica atenção às abstrações e inversões constitutivas das ideias que impedem o conhecimento da realidade social, ou seja, constitutivas da ideologia.

Para a análise dos questionários, foram utilizados como base produções de Tanamachi e Meira a respeito da atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Para identificar um trabalho como crítico, Tanamachi (2000) considerou se a base teórica adotada seguia autores do pensamento crítico e o modo como esses autores foram apropriados, e se o trabalho procurava entender os fenômenos a partir de suas múltiplas determinações. Meira (2000) compreende que o conceito de crítica deve estar pautado em uma reflexão dialética e comprometido com a

denúncia da degradação humana. Segundo a autora, a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica deve se preocupar com a efetivação do processo de democratização na Educação, contribuir com ações educativas que façam a escola exercer sua função e privilegiar uma gestão escolar participante.

Tanamachi e Meira (2003) defendem que a prática crítica em Psicologia Escolar e Educacional deve procurar analisar a produção da queixa escolar e o processo de subjetivação e objetivação da escolarização. Esta abordagem deve tentar compreender fenômenos por meio de suas múltiplas determinações e o método utilizado deve se pautar na reflexão e análise dos processos.

Para identificar se as práticas relatadas nos questionários indicavam atuações em Psicologia Escolar e Educacional numa direção crítica, utilizou-se como base o procedimento adotado por Tanamachi em sua tese de doutorado, intitulada *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar* (1997), para definir se as teses e dissertações estudadas seguiam uma perspectiva crítica. A partir dos indícios adotados por Tanamachi, fez-se uma correlação com os itens do questionário, conforme indicado abaixo:

Quadro 1. Elementos constitutivos de uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional, de acordo com Tanamachi (1997) e itens do questionário a eles relacionados

Indícios de perspectiva crítica	**Itens do questionário (nº da questão)**
Consideração das múltiplas determinações (sociais, econômicas, políticas, históricas) e presença de concepção sobre o homem e sobre a educação.	(2) Público-alvo Foco da intervenção Concepção sobre a queixa escolar ou fracasso escolar
Contribuição teórico-prática trazida para a realidade em que se está inserido.	(4) Projetos (3) Modalidade de Atuação
Pressupostos teórico-metodológicos/ referência a autores do pensamento crítico e o modo como são apropriados.	(6) Autores de referência (Dados de identificação do questionário) Cursos realizados
Explicitação de um compromisso técnico-político e/ou teórico-prático com a transformação da Psicologia.	(7) Contribuições do psicólogo à educação

É importante ressaltar que a busca por indícios de criticidade nas respostas foi realizada em decorrência da compreensão de que todos os elementos constitutivos de uma atuação crítica, apontados acima, não serão claramente observados em todos os itens de um mesmo questionário. Além disso, classificar determinada atuação como "*crítica*" ou "*não crítica*" significaria operar de acordo com a lógica formal, ou seja, sem considerar a multideterminação dos fenômenos, o que é compreendido como essencial a partir do referencial teórico adotado. Com a leitura das respostas, observou-se que muitas respostas apresentam tanto elementos críticos quanto não críticos, encontrando-se numa linha contínua entre estes dois pólos. Dessa

forma, a presença de qualquer um dos elementos constitutivos de uma atuação crítica (inovadora) ou não crítica (tradicional) não necessariamente resultaria em uma classificação direta da atuação do psicólogo participante como crítica ou não crítica, respectivamente. Por isso, na seleção para a segunda etapa da pesquisa, foi realizada a análise de cada questionário como um todo, buscando-se identificar quais participantes apresentavam mais tendências à criticidade em sua atuação, conforme descrita no questionário, e verificar a coerência interna entre as respostas dadas.

2.1.2. Realização de entrevistas com psicólogos que atuam nas Secretarias de Educação

2.1.2.1. Critério de escolha dos municípios para entrevista

Para a realização desta etapa da pesquisa, foram selecionados 11 dos municípios contatados, a partir dos dados coletados por meio dos questionários, para a realização de entrevistas. Adotamos como critério de seleção dos municípios para a segunda etapa a presença de indicativos de uma atuação dos psicólogos com indícios de criticidade, conforme critérios apontados anteriormente, e que contemplasse os avanços teórico-metodológicos da área de Psicologia Escolar e Educacional.

Ao buscarmos indícios de uma atuação em uma perspectiva crítica, compreendemos que não existe uma prática puramente crítica, mas sim práticas compostas tanto por elementos de criticidade, que representam, em tese, inovações, quanto por elementos que se distanciam da criticidade, cor a uma atuação que tradicionalmente centrou o foco de compreensão da queixa escolar no indivíduo – geralmente no aluno e em sua família – desconsiderando as relações institucionais e a multiplicidade de determinações sociais e históricas que a produzem. Concluiu-se que as entrevistas seriam uma etapa fundamental para identificar formas de manifestação de atuações dos psicólogos que se aproximam ou afastam-se do que a área considera como atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Além disso, forneceriam importantes informações a respeito de quais seriam as condições concretas de trabalho que possibilitam ou criam empecilhos para atuações em uma perspectiva crítica.

2.1.2.2. Realização das entrevistas

A entrevista tem sido um dos principais procedimentos de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, possibilitando maior proximidade com o participante da pesquisa e gerando um maior aprofundamento das questões a serem investigadas pela pesquisa. Autores como Bourdieu (2003) e E. Bosi (2003) têm problematizado a relação entrevistador-

entrevistado, inserindo elementos importantes que precisam ser considerados na realização da entrevista. O fato de pertencermos a um determinado grupo de pesquisa, proveniente da Universidade de São Paulo ou ainda pelo fato de eu estar coordenando este trabalho e ter minhas concepções publicamente apresentadas por meio de certa literatura da área de Psicologia Escolar, configura um determinado campo de relações. Considerá-las na análise das entrevistas é um fator importante e que delimita possibilidades e impossibilidades[32].

Segundo autores de referência na pesquisa qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994), a entrevista consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas na qual uma delas desempenha papel mais diretivo com o intuito de saber a respeito da(s) outra(s). Por se tratar de um instrumento de coleta da linguagem própria do entrevistado, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia de como o sujeito interpreta aspectos da vida social, a entrevista é amplamente utilizada em pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo na área educacional.

Para a realização das entrevistas, as Secretarias Municipais de Educação dos municípios escolhidos foram novamente contatadas para convidar os psicólogos a participarem da segunda etapa da pesquisa, combinando dia, horário e local com o pesquisador. Toda a equipe dos psicólogos foi convidada para a entrevista, mesmo que tivesse como membros profissionais de outras áreas e os projetos desenvolvidos pelos psicólogos fossem diferentes entre si, pois foi tomado como foco a instituição que oferece o serviço de Psicologia, e não cada profissional isoladamente. Todos os profissionais entrevistados receberam uma Carta-convite (APÊNDICE J – *Carta Convite 2ª fase*), contendo informações sobre o processo de escolha dos municípios, assim como o convite para participação desta etapa da pesquisa. Receberam também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE K – *Termo de Consentimento 2ª fase*), referente ao uso do material das entrevistas pelos pesquisadores. Foi dedicado especial empenho em entrevistar psicólogos identificados como possíveis informantes-qualificados, seja por estarem atuando há mais tempo, por ocuparem funções de liderança ou por desenvolverem projetos considerados inovadores.

As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado (APÊNDICE L – *Roteiro de Entrevista*), elaborado com base nos objetivos da pesquisa, ou seja, um roteiro básico, o que possibilita comparações entre vários sujeitos entrevistados, assegura que o foco da entrevista se articule com os objetivos da pesquisa e proporciona, no momento em que se desenvolve a entrevista, exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado. Por outro lado, o caráter semi-estruturado da entrevista oferece oportunidade ao psicólogo para que discorra com certa liberdade sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, de modo que possa expressar o que pensa e sente a respeito. Para isso, é preciso que o entrevistado sinta-se à

[32] Em um dos municípios em que a equipe foi escolhida para a entrevista por atender aos critérios de criticidade, grande parte dos psicólogos não participou da entrevista e os motivos alegados foram atividades pré-agendadas e pelo fato do conselho de classe não tê-los apoiado em um certo momento de suas reivindicações. Nesse município, fui, portanto, identificada como representante deste conselho e não como pesquisadora da Universidade.

vontade na situação de entrevista, o que é favorecido por uma atitude empática por parte do entrevistador e por conhecimento prévio entre este e o entrevistado. Além disso, o objetivo da entrevista deve ser esclarecido ao entrevistado e deve ser-lhe assegurado que a entrevista será tratada de forma sigilosa, sendo alvo de análise apenas pelos pesquisadores e evitando qualquer forma de identificação do sujeito entrevistado (id. ibid.).

2.1.2.3. Análise das entrevistas

A análise das entrevistas privilegiou compreender o significado das ações e daquilo que é dito pelos participantes da pesquisa, visando responder às indagações da investigação, mas também considerando aspectos que não foram previstos pela pesquisa desde seu início. Para tanto, utilizamos a proposta apresentada por Rockwell (2009) quanto à interpretação das questões postas pelos entrevistados. Esta autora ressalta também algumas especificidades e dificuldades desse processo:

> Interpretar requer compartilhar, dentro do possível, 'o conhecimento local'; compreender o que é dito como o fazem os outros sujeitos da localidade implicaria, dentre outras coisas, compartilhar toda a sua experiência comum, o que é impossível. (p. 27)

Ainda que seja impossível compartilhar completamente os significados, cabe ao pesquisador buscar essa aproximação. O conhecimento progressivo da situação estudada, bem como das pessoas que dela participam, a comparação de respostas dadas pelos diversos informantes podem ser importantes recursos (Rockwell, 2009).

Porém, além dessa aproximação com as categorias 'locais', com o modo como os indivíduos vivem a situação estudada, é necessário construir categorias analíticas que permitam estabelecer relações e conceitualizações que escapam àqueles que estão imersos numa determinada realidade. Para isso, os pesquisadores se debruçaram sobre as entrevistas em busca de regularidades e padrões, a fim de realizar uma codificação e categorização que possibilitasse a articulação entre os avanços teóricos na Psicologia Escolar e Educacional e as práticas adotadas na rede pública de atendimento à Educação.

Com este intuito, após a leitura de algumas entrevistas para entrar em contato com o material obtido, foi organizado um roteiro inicial de análise das entrevistas, baseado no roteiro para a realização das entrevistas e nos objetivos da pesquisa. Tal roteiro foi dividido em três eixos temáticos: constituição e histórico do serviço de atendimento; atuação profissional; e concepção teórica.

Com o roteiro em mãos, toda a equipe de pesquisa leu uma mesma entrevista, visando apropriar-se dele e verificar se estava adequado aos propósitos desta etapa da pesquisa. Em

seguida, o roteiro foi repensado a partir do que os dados apresentaram e das questões que suscitaram nos pesquisadores, sendo possível retomar também as concepções teóricas que embasaram a proposta desta pesquisa. Para isto, foram elaboradas perguntas para cada um dos itens do roteiro de análise, de forma a detalhar a descrição das informações contidas nas entrevistas.

Cada entrevista foi analisada por dois membros da equipe de pesquisa visando conferir as análises realizadas. Os itens do roteiro serviram para orientar a construção de um texto síntese para cada entrevista. Neste texto, alguns excertos relevantes da entrevista foram citados para exemplificar os itens da análise. O roteiro de análise das entrevistas constituiu uma proposta de análise, pois se buscou aprimorar este instrumento a partir dos dados das entrevistas e das questões de pesquisa, e não simplesmente adequar os dados ao instrumento. Desta maneira, foi possível agrupar ou desdobrar os itens do roteiro no texto-síntese, a partir de realidades regionais e particularidades trazidas pelos conteúdos das entrevistas. Após a análise de cada entrevista separadamente, foram analisadas no conjunto, em cada um dos eixos mencionados. Foi realizada a leitura horizontal, isto é, foram lidas as respostas para o mesmo item do roteiro de análise em todas as entrevistas para observar as semelhanças e particularidades daquele tópico.

Após a leitura dos dados, as perguntas do roteiro de análise das entrevistas foram transformadas em subitens. Dependendo do assunto abordado, algumas perguntas foram agrupadas em um único subitem. Por fim, foi organizado um texto para cada subitem descrevendo o que fora encontrado no conjunto de todas as entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas; no entanto, duas entrevistas não puderam ser mantidas. Uma devido à má qualidade do áudio e outra em função de não responder aos critérios de criticidade, restando nove municípios paulistas participantes da etapa das entrevistas. Portanto, analisamos, no total, nove entrevistas.

2.2 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO

A trajetória metodológica desta etapa da pesquisa organizou-se em três momentos, apresentados a seguir: 1) critérios de escolha das produções; 2) produção de resenhas das publicações; 3) análise de conteúdo das resenhas.

2.2.1. Primeiro momento: critérios de escolha das produções

A pesquisa iniciou-se em 2006, realizando-se levantamento de títulos de livros e coletâneas[33] relacionados à Psicologia Escolar e Educacional, segundo quatro critérios: a) editorial: foram selecionadas editoras que usualmente publicam o tema de investigação; b) temporal: foram escolhidos trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2007 (incluindo reedições de publicações); c) área de conhecimento: buscou-se priorizar trabalhos que tratam especificamente de temáticas de Psicologia Escolar e Educacional; d) temático: foram contemplados trabalhos que se referem direta ou indiretamente à prática do psicólogo escolar.

No que tange ao recorte temporal, a definição do período estudado justificou-se por entendermos que a partir do ano 2000 têm-se início as primeiras publicações que sistematizam as discussões e pesquisas na área de Psicologia Escolar. A primeira publicação desta natureza é a coletânea organizada por Elenita de Rício Tanamachi, Marisa Lopes de Rocha e Marilene Proença Rebello de Souza (2002) intitulada *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. Este trabalho compila, pela primeira vez no Brasil, sete teses de doutorado sobre a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva teórica crítica, sendo seis delas com base marxista. No recorte por área de conhecimento, foram selecionados títulos que se referiam especificamente à área de Psicologia Escolar e Educacional, excluindo outras, tais como: Psicopedagogia, Psicomotricidade, Psicolinguística, etc.

Por se tratar de uma área que abrange produções científicas de diversos assuntos em diferentes abordagens teóricas, foi realizado um recorte temático, buscando privilegiar o tema da atuação ou prática do psicólogo no âmbito da educação. Para isto, os títulos selecionados foram analisados um a um e verificamos os índices de cada livro, a fim de elencar todos os capítulos que remetiam a este tema.

2.2.2. Segundo momento: produção de resenhas das publicações

No segundo momento, realizamos a leitura e produção de resenhas[34] das publicações selecionadas. Para elaboração das resenhas (APÊNDICE M – *Exemplo de Resenha*), foram utilizados três eixos norteadores: 1) trajetória do autor: caminho percorrido pelo autor na construção de seu texto e finalidades do trabalho apresentado; 2) concepções teóricas que embasam a atuação profissional: explicitação das concepções que respaldam as práticas psicológicas descritas no texto; 3) proposta de contribuição do autor para atuação do psicólogo escolar e educacional: caracterização das modalidades de atuação profissional e descrição da prática proposta pelo autor. Consideramos, ainda, a existência de um eixo transversal definido como "perspectivas emancipatórias em Psicologia e Educação", compreendendo textos que

[33] Por coletânea entende-se: "conjunto de trechos seletos de diferentes obras, ou coleção de várias obras ou coisas" (Dicionário Eletrônico Houaiss).

[34] Por resenhas compreendemos uma síntese ou análise bibliográfica como descrito por Severino (2000).

revelam compromisso do psicólogo e do conhecimento psicológico com abordagens que inserem o fenômeno educativo enquanto constituído socialmente, nas relações produzidas no cotidiano da escola, determinadas sócio-histórico-culturalmente.

Os textos foram lidos na íntegra e resenhados[35] com base nos eixos acima. (APÊNDICE N – *Obras e Resenhas Produzidas*.).

2.2.3. Terceiro momento: análise de conteúdo das produções

A atividade de análise das resenhas produzidas retomou os eixos gerais de forma horizontal, ou seja, buscando identificar cada um deles no conjunto das resenhas. Para tanto, foram produzidas perguntas que visavam detalhar cada um dos eixos. Por exemplo, no eixo I, relativo à "trajetória do autor e finalidades do trabalho", foram geradas as seguintes questões:

1) O autor parte de dados educacionais, de sua própria trajetória profissional ou de conjunto de trabalhos anteriores?
2) Quais questões, inquietações geraram interesse do autor pelo tema?
3) Qual o objetivo do autor?
4) Quais instituições relacionadas à área são citadas? (APÊNDICE O – *Ficha de Análise das Resenhas).*

Após a elaboração dessas questões e retorno às resenhas, observamos que várias delas se referiam a temáticas semelhantes. Consideramos então que seria interessante, do ponto de vista comparativo, reunir o conjunto das resenhas, tomando por base determinados temas, a saber: a) intervenção do psicólogo na educação; b) Psicologia e Educação: perspectiva crítica; c) formação do psicólogo; d) temas clássicos e revisitados; e) dimensões teórico-metodológicas da atuação do psicólogo na educação; f) políticas públicas em educação; g) formação docente; h) educação inclusiva; i) Psicologia Escolar no Brasil e em outros países; j) avaliação psicológica.

[35] O processo de produção das resenhas durou aproximadamente dois anos e participaram desta etapa 32 membros da equipe de pesquisa: RO - Iracema Tada, Maria Freire; BA - Edlamar de Jesus França, Gabriele Rocha Hayne, Juliana Oliveira, José Junio Almeida Queiroz, Marcus de Souza Oliveira, Thais Araújo; MG - Silvia Maria Cintra da Silva, Paula Cristina Medeiros Rezende, Cárita Portilho de Lima, Viviane Silva Barreto, Cláudia Silva de Souza, Denise Silva Rocha, Maria José Ribeiro, Ana Cecília Oliveira Silva, Rafael Santos Carrijo; SP - Aline de Araújo Leite Santos, Aline Morais Mizutani, Anabela de Almeida Costa Santos, Ana Karina Amorim Checchia, Artur Rafael Agostinho Theodoro, Camila Oliveira, Deborah Rosária Barbosa, Jane Cotrin, Juliana Sano de Almeida Lara, Kátia Yamamoto, Marcelo Domingues Roman, Roseli Lins Caldas, Vânia Calado; PR - Marilda Facci, Zaira Leal e Valéria Garcia Silva.

CAPÍTULO 3

A INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Conforme analisamos no início desta Tese, as discussões postas nos anos de 1990 pela Psicologia Escolar e Educacional no Brasil contribuíram, sobremaneira, para que grupos de pesquisa e de estudo pudessem levar a público suas concepções e práticas, inaugurando uma década bastante fértil para a área. O que era para se tornar um levantamento inicial que compusesse o substrato teórico-metológico para dar suporte à pesquisa, tornou-se um objeto de estudo, devido à quantidade de obras escritas sobre o tema da atuação de psicólogos na Educação e à relevância das questões postas no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

O recorte realizado nesse texto se deu na tentativa de responder a um dos objetivos desta pesquisa que foi o de identificar e analisar expressões do pensamento crítico em Psicologia Escolar, considerando as discussões sobre intervenção psicológica presentes na produção acadêmica da área de Psicologia Escolar e Educacional. Para tanto foi realizado um levantamento de títulos de livros e coletâneas relacionados à Psicologia Escolar e Educacional, segundo quatro critérios: a) recorte editorial: editoras que usualmente publicam o tema de investigação; b) recorte temporal: trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2007 (incluindo reedições de publicações); c) recorte por área de conhecimento: trabalhos que tratam especificamente de temáticas de Psicologia Escolar e Educacional; d) recorte temático: trabalhos que se referem direta ou indiretamente à prática do psicólogo escolar.[36]

A partir desses critérios foi possível identificar, na produção acadêmica, no período de 2000 a 2007, 36 livros publicados no Brasil que passaram a compor o *corpus* de pesquisa, constituído de seis textos completos e 30 coletâneas. Nestas últimas, foram identificados 131 capítulos que se referiam à atuação do psicólogo escolar e educacional.

Todos os textos encontrados foram resenhados e compuseram uma lista, com título, autor e editora[37]. As resenhas foram elaboradas com base em três eixos norteadores: a) trajetória do autor: caminho percorrido pelo autor na construção de seu texto e finalidades do trabalho apresentado; b) concepções teóricas que embasam a atuação profissional: explicitação das concepções que respaldam as práticas psicológicas descritas no texto; c) propostas e contribuições do autor para a atuação do psicólogo escolar e educacional: caracterização das modalidades de atuação profissional e descrição da prática proposta píelo autor.

A partir da análise dessas resenhas foi possível organizar os capítulos e livros em agrupamentos temáticos, a saber:

[36] A lista dos resenhados encontra-se disponível no site da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) – *www.abrapee.psc.br*.

[37] A lista dos livros selecionados encontra-se disponível no site da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), no sítio < http://www.abrapee.psc.br/livros.htm>. Acesso em janeiro, 2010.

a**) intervenção do psicólogo na educação**: textos sobre a prática interventiva em diferentes âmbitos como queixas escolares, trabalho do psicólogo em educação infantil, na saúde mental, dentre outros.

b**) Psicologia e Educação: perspectiva crítica** contribuições que versavam sobre concepções teórico-metodológicas da relação Psicologia e Educação inserindo-as em uma perspectiva histórica, social e cultural.

c) formação do psicólogo: textos relacionados ao processo de formação do psicólogo para atuação no âmbito educacional/escolar, aspectos relacionados à formação universitária e importância da formação permanente.

d) temas clássicos e revisitados: que tratam de temas tradicionais de estudo e pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional e que foram reinterpretados à luz de referenciais contemporâneos, tais como: indisciplina, violência, relação professor-aluno, ética, relação família-escola, psicometria, orientação sexual e avaliação psicológica.

e) dimensões teórico-metodológicas da atuação do psicólogo na educação: capítulos e/ou livros que tratam de questões teóricas e/ou metodológicas de fundamento para a prática da Psicologia no âmbito da Educação.

f) políticas públicas em educação: obras referentes à presença da Psicologia na constituição de políticas públicas educacionais no Brasil, bem como análises reflexivas sobre execução destas políticas.

g) formação docente: publicações que tratam das questões da formação de professores e da prática do psicólogo junto ao corpo docente.

h) educação inclusiva: textos referentes ao processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais e a atuação do psicólogo neste âmbito.

i) Psicologia Escolar no Brasil e em outros países: documentos referentes à Psicologia e interface com a Educação no Brasil e em outros países.

j) avaliação psicológica: publicações que relatam sobre a questão da avaliação psicológica, testes e psicometria e, de maneira geral, problematizam as concepções e instrumentos de avaliação.

O objetivo deste texto é apresentar uma proposta de análise sobre as resenhas que correspondem a uma das categorias citadas acima: **a intervenção do psicólogo na educação** (ver figura 1), tendo em vista que o foco da pesquisa centra-se na atuação do psicólogo escolar. Além disso, sobre o tema foi encontrado o maior número de textos publicados (vinte e seis; 19% do total da amostra).

Quadro 2. Textos que discutem a intervenção do psicólogo na educação.

1.	Collares, C. A, & Moysés, M. A. A. (2007). Respeitar ou submeter: a avaliação da inteligência em crianças em idade escolar/ O profissional da saúde e o fracasso

	escolar: compassos e descompassos. Em Machado, A. M. (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 117-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
2.	Bertuol, C. (2007). Saúde e escola: a experiência de Santos. Em Machado, A. M. (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo.
3.	Pacífico, J. M. (2002). A Queixa Docente. Em M. Proença & M. Nenéve (Orgs.), *Psicologia e Educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
4.	Freller, C. C. (2004). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
5.	Guarido, R. L. & Sayão, Y. (2004). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
6.	Machado, A. M. (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
7.	Souza, B. de P. (2004). Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
8.	Kupfer, M. C. M. (2004). Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
9.	Freller, C. C. (2004). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
10.	Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê?". Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
11.	Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento à queixa escolar. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
12.	Saraiva, L. F. de O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
13.	Souza, B. de P. (2007). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

14.	Souza, B. de P, & Sobral, K. R. (2007). Características da Clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
15.	Souza, B. de P. (2007). Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
16.	Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
17.	Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
18.	Leandrini, K. D., & Saretta, P. (2007). Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
19.	Braunstein, V. C. (2007). Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
20.	Morais, M. de L. S., & Souza, B. de P. (2001). Trabalhos integrados entre equipes de Unidades Básicas de Saúde e vários equipamentos educacionais. Em M. de L. Morais & B. de P. Souza (Orgs.), *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
21.	Morais, M. de L. S., & Souza, B. de P. (2001). Intervenção em equipamentos educacionais. Em M. de L. Morais & B. de P. Souza (Orgs.), *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
22.	Minto, E. E. W., Carvalho, E. E. de, Gomes, E. M. G. P., & Morais, M. L. S. (2001). Encontro da equipe de saúde com professoras de uma Delegacia de Ensino. Em M. de L. Morais & B. de P. Souza (Orgs.), *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
23.	Cunha, B. B. B. (1997). A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso. Em B. B. B. Cunha, *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.
24.	Santos, C. S. G. dos. (2004). Atuação do psicólogo escolar/educacional e habilidades sociais: uma relação necessária. Em M. Correia, *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP: Editora Alínea.
25.	Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. de. (2005). Intervenção institucional:

	possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar. Em C. M. Marinho-Araújo & S. F. C. de Almeida. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
26.	Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da Psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Os textos que se referem à atuação/intervenção de psicólogos da educação apresentam, de maneira geral, depoimentos dos autores a respeito de como se deu a trajetória profissional ou, em alguns casos, as reflexões se iniciam a partir de uma análise crítica a respeito do modelo que historicamente a Psicologia Escolar e Educacional utilizou para o atendimento à queixa escolar – um modelo pautado em uma visão que individualiza os processos de escolarização atribuindo o fracasso escolar à criança e/ou à sua família. Conforme apontou Tanamachi (2000), as críticas à visão adaptacionista da Psicologia Escolar foi incorporada na maioria dos trabalhos por ela analisados, demonstrando que há um consenso na área em relação a um modelo tradicional de atendimento e de entendimento das queixas escolares e de possibilidades de enfrentamento desse modelo.

Observamos que as principais questões, reflexões e inquietações tratadas pelos autores nos textos centram-se, principalmente, no atendimento às queixas escolares, em seguida surgem temas como: a medicalização dos processos escolares, a indisciplina escolar; o fracasso escolar; o tratamento de distúrbios globais do desenvolvimento; a formação dos psicólogos em relação à queixa escolar; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas; e o modo como o material escolar pode ser utilizado pelo psicólogo escolar como uma ferramenta para o atendimento às queixas escolares.

Há, dessa forma, uma ampla diversidade de temas que são discutidos pelos autores sendo possível verificar que neste conjunto de trabalhos existe a presença de fortes questionamentos as explicações clássicas presentes na literatura da área que centram as causas do fracasso escolar nas crianças.

Observou-se ainda nos textos uma discussão a respeito da padronização dos atendimentos oferecidos às crianças com queixas escolares pelos psicólogos o que levanta a necessidade de se repensar novas formas de atuação. Freller (2004a) esclarece que a intervenção deve contemplar a participação de todos os envolvidos no processo educativo e pautar-se em um diagnóstico social.

Foram identificados também textos que tratam da análise de como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas no interior das instituições escolares. Souza (2004) relata que foi solicitada para realizar uma intervenção em uma instituição de ensino com foco em

questões do âmbito da indisciplina e agressividade e que durante esta experiência a reflexão sobre quais estratégias pedagógicas têm sido adotadas em sala de aula teve um papel central em sua intervenção com os profissionais da escola. Nesse trabalho a autora também destaca a importância da inserção do brincar nas atividades diárias da instituição para o enfrentamento das queixas de indisciplina e de agressividade escolar.

A análise dos textos nos apontou que a grande motivação para as discussões propostas pelos autores é a importância da temática das dificuldades nos processos de escolarização, pois vários autores reiteram as discussões apresentadas em Souza (1996) de que a queixa escolar consiste em uma das principais demandas de encaminhamento para o psicólogo, correspondendo à aproximadamente dois terços de crianças que chegam aos serviços-escola de Psicologia e aos serviços de saúde. Esses dados revelam que os problemas escolares ocupam uma importante dimensão no trabalho cotidiano do psicólogo ─ tanto na área da educação como na área da saúde ─ e centram-se principalmente nos primeiros anos do processo de escolarização (Souza, 1996; Morais & B. de P.Souza, 2001). Nesse sentido, constata-se que, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, tornou-se fundamental a realização de pesquisas cuja tônica da discussão é a queixa escolar, bem como propostas de atuação que ofereçam caminhos possíveis para a melhoria da qualidade do ensino e para apropriação do conhecimento por parte de alunos e professores.

Ao identificar quais seriam as finalidades do trabalho elaborado pelos autores foi possível constatar diversos objetivos, vejamos: compreender como se constroem as queixas escolares; repensar as relações institucionais e as práticas escolares que produzem o fracasso escolar; identificar e compreender a influência de elementos externos na produção das queixas escolares (impacto de políticas públicas na educação); discutir a questão da prática de atendimento à queixa escolar nas unidades básicas de saúde; romper com os modelos tradicionais de intervenção; apresentar e discutir práticas inovadoras em Psicologia Escolar e Educacional; oferecer caminhos possíveis para uma atuação bem sucedida do profissional da Psicologia alocado no cenário escolar; apresentar para os psicólogos, novas formas de olhar o fenômeno da queixa escolar, resgatando a dimensão política, social e institucional da produção dos problemas escolares; expor base teórica, os princípios e o funcionamento de serviços de atendimento à queixa escolar. Também foram localizados textos que procuram discutir sobre as novas formas de avaliação psicológica, as formas de silenciamentos produzidos por olhares clínicos e como a queixa escolar é entendida e atendida no curso de Psicologia.

Pudemos averiguar que há uma tendência dos trabalhos de terem como objetivo apresentar e discutir práticas inovadoras em Psicologia Escolar e Educacional à medida que procuram divulgar formas alternativas de atendimento à queixa escolar. Entende-se que há uma busca por romper com os modelos tradicionais de intervenção e uma preocupação em construir saberes sobre como atuar de forma efetiva no sentido de facilitar a dissolução dos problemas no

processo de escolarização das crianças advindas, principalmente, das instituições públicas de educação.

Apresentado o foco dos trabalhos analisados identificamos o *locus* em que as intervenções foram desenvolvidas, nesse sentido encontramos: escolas da rede pública de ensino, serviços de saúde, serviços de atendimento à queixa escolar, serviço de assessoria a profissionais da educação, Serviço de Orientação à Queixa Escolar, a creche da Universidade de São Paulo, o *Lugar de Vida – pré-escola* terapêutica. Ressaltamos ainda, que há textos que não explicitam o local onde foi desenvolvida a intervenção apresentada.

Como apontado anteriormente, um ponto frequente nos textos que tratam da intervenção em Psicologia Escolar e Educacional foi a busca por instituir uma prática baseada na perspectiva crítica de atuação rompendo com os moldes tradicionais de atendimento às queixas escolares. Nesse ponto faz-se relevante destacar o que os autores entendem como uma atuação tradicional: trata-se de uma prática psicológica que possui como disparador as solicitações feitas pelas escolas, pais e/ou outros profissionais para a realização de atendimentos *clínicos* com crianças com queixas em seu processo de escolarização. Nesses trabalhos é frequente a utilização de instrumentos como anamnese, observação lúdica e técnicas psicométricas, e ao final desse tipo de atendimento a postura do profissional é, de um modo geral, a de identificar um déficit, uma defasagem ou um distúrbio nas crianças e/ou pais atendidos e a partir disso produzir um laudo psicológico que culpabiliza as reais vítimas desse processo (Braunstein, 2007; Machado, 1996; Souza, 1996).

Assim, identificamos uma severa crítica a esse modelo de atuação, pois responsabilizar indivíduos, sejam as crianças, pais ou professores pela produção da queixa escolar, não tem se mostrado uma ferramenta útil no processo de dissolução dos problemas escolares. Algumas outras críticas apresentadas pelos autores são ao uso de testes psicológicos como sendo única forma de aproximação das queixas escolares; à explicação medicalizante das dificuldades ocorridas dos processos de escolarização; à não implicação dos fatores intra-escolares para entender e atender a queixa escolar, focalizando a explicação em mecanismos intra-psíquicos dos indivíduos; à maneira como são feitos os encaminhamentos psicológicos de crianças com queixas escolares; à formação a-crítica dos estudantes de Psicologia; à prática psicodiagnóstica presente nas clínicas, que desconsideram os processos escolares no atendimento à queixa escolar; ao atendimento clínico das queixas escolares, com foco nos indivíduos; à psicologização das questões escolares que enfatiza os conteúdos emocionais em detrimento da compreensão das relações institucionais; à compreensão de que os problemas de escolarização são necessariamente fenômenos psicopatológicos; à forma de olhar e entender os processos de escolarização que os limita e não procura pelas possibilidades; à compreensão do caderno como produção individual do aluno no ambiente clínico e na escola como estratégia de dominação permitindo o controle da produção do aluno por pais e professores; ao programa de saúde do

escolar e aos atendimentos dos profissionais da saúde que utilizam um modelo clínico de atendimento às queixas escolares.

Dessa forma, os textos apontam para a necessidade de se oferecerem modalidades de atuação inovadoras que consigam articular os aspectos sociais, políticos e institucionais relacionados à queixa escolar, ou seja, que se aproximem do que a literatura tem intitulado como perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Alguns autores como Tanamachi (2000) e Meira (2000) tem sido referência na discussão dessa perspectiva de atuação. Para Tanamachi (2000) o pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional contém alguns elementos como: a compreensão de homem como sendo concreto, produto e produtor das relações sociais, ou seja, como um ser social e histórico; a preferência por realização de trabalhos coletivos; a ênfase na construção de condições de autonomia, consciência crítica e liberdade dos indivíduos; a atuação com função emancipatória. Para a autora, o fazer crítico do psicólogo escolar deve passar pela colaboração na criação de condições concretas de ensino que garantam aprendizagem efetiva e favorecer uma ação transformadora, visando crescimento e desenvolvimento criativo, além da multiplicidade de ações profissionais. Meira (2000) ao discutir a atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional diz que o profissional pautado por essa perspectiva busca colaborar na produção de humanidade nos indivíduos e na luta pela transformação das relações sociais, a partir da participação efetiva no processo de democratização da Educação, ao contribuir para transformações qualitativas da ação educativa e para que a escola cumpra sua função social.

Para a apresentação das propostas inovadoras de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, os autores dos textos utilizaram como referenciais teóricos: Vigotski, Winnicott, Patto, Agnes Heller, Charlot, Foucault, Piaget, Deleuze, Frayse-Pereira, Chartier, Bleger. É importante destacar que em alguns artigos não há explicitação das concepções teóricas que embasam as reflexões.

Continuando com a análise das referências e concepções teóricas que embasaram as discussões dos autores pudemos perceber que, na grande maioria dos textos, não há uma explicitação da concepção de Educação que embasa as propostas de atuação apresentadas.

Posto que a intenção da maioria dos textos foi a de discutir novas formas de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, algumas ações são sugeridas para a atuação desse profissional, como por exemplo: a necessidade de se resgatar a história escolar e social das crianças que apresentam queixas em seu processo de escolarização, assim como conhecer o ponto de vista de todas as pessoas envolvidas e a importância de se construir uma parceria efetiva com a instituição escolar, na qual seja possível a troca de informações, a construção conjunta de reflexões sobre os sentidos atribuídos à queixa escolar e o planejamento sobre quais estratégias de intervenção serão utilizadas. Braunstein (2007) acredita que essa parceria pode tornar possível a movimentação da queixa cristalizada, pois se cria um espaço para circular as

informações e, a partir disso, pode-se resgatar e integrar os saberes dos pais, dos educadores e da criança potencializando-os para a superação dos problemas escolares.

O grupo com professores é apontado por Morais e B. de P. Souza (2001) como um importante espaço de intervenção do psicólogo escolar. Nos encontros com os docentes as autoras propõem que se façam discussões e reflexões a respeito dos problemas encontrados nas instituições escolares, realizando leituras orientadas e dinâmicas de grupo. O texto aponta a eficácia de se buscar trabalhar durante essas reuniões com temas específicos relacionados ao cotidiano escolar de forma que se possa adequar melhor as dinâmicas realizadas em cada encontro, aproveitando melhor o tempo de discussão.

Outra estratégia apontada como relevante por Morais e B. de P. Souza (2001) e por Correia (2004) é a integração do psicólogo escolar a uma equipe multiprofissional ou interdisciplinar.

Com relação ao processo de avaliação das queixas escolares Neves e Almeida (2003) propõem que se busque superar a dicotomia existente entre avaliação e intervenção; maior envolvimento do professor no processo, com maior contato com a equipe, o que pode ser considerado um passo em direção à autonomia e competência do professor; importância de iniciar o processo de avaliação do aluno a partir de um contato inicial com o professor; compreensão da história escolar do aluno; realização de entrevistas com os pais com o objetivo de entender as queixas escolares; consideração da versão que a criança apresenta a respeito da sua história escolar durante a realização do trabalho com aluno.

Um dos trabalhos inovadores sobre avaliação psicológica é apresentado por Machado (2004) fruto de Tese de Doutorado defendida em 1996. Nessa proposta, a avaliação psicológica é pensada como a reconstrução da trajetória escolar dos alunos encaminhados, visando compreender as diferentes versões produzidas pelos professores, pais, estudante, direção e psicólogo na produção da dificuldade mencionada. O processo de avaliação é também um processo de intervenção, pois as questões postas aos protagonistas da queixa escolar possibilitam explicitar intenções e ações realizadas na constituição das dificuldades vividas no processo de escolarização.

Outra ação apontada nos textos como importante na prática do psicólogo escolar é a visita escolar que, segundo Braunstein (2007), ajuda o profissional a ampliar o seu entendimento sobre a situação escolar das crianças com dificuldade em seu processo de escolarização. Além disso, a visita escolar ajuda no estabelecimento de uma relação horizontal onde a especialidade da Psicologia pode ser compartilhada com os educadores.

Guarido e Sayão (2004) ao discutir a atuação do psicólogo escolar explicitam que não pretendem estabelecer um modelo de ação, mas caracterizar uma proposta de atuação que considere todo o contexto que produziu uma determinada situação-problema. Dessa forma, as autoras destacam alguns aspectos que julgam importante para uma intervenção que leve em

consideração a instituição em que a queixa escolar foi produzida. São eles: uma intervenção breve e pontual, que parte da demanda da instituição e se configura de modo específico em cada caso; atendimento em grupo (não terapêutico) com número limitado de encontros, usualmente uma vez por semana; explicitação do contrato a todos os participantes convidados; apresentação do processo percorrido à instituição para que essa possa se apropriar das questões levantadas e se reposicionar frente aos seus objetivos educacionais.

Destacamos o texto elaborado por Santos (2007) que aborda a importância de oferecer ao psicólogo escolar uma ferramenta útil no processo de atendimento à queixa escolar: os cadernos escolares. Esse objeto, comum no cotidiano escolar, é tradicionalmente usado como um instrumento para diagnósticos das crianças com queixas em seu processo de escolarização a partir de uma compreensão descontextualizada acerca das relações escolares, mas, a autora convida os profissionais a construir novas maneiras de olhar e entender os materiais escolares, especialmente os cadernos. Dentre as sugestões apresentadas no texto destacam-se: a) importante que o psicólogo conte com a anuência da criança para acessar o material escolar; b) a criança precisa ser ouvida e convidada a fazer comentários sobre suas produções; c) distinguir, no conteúdo, a produção autônoma da criança, da cópia; d) atentar para os tipos de erros presentes nas cópias; e) verificar o conteúdo dos bilhetes escritos nos cadernos; e) usar o caderno como um mediador no diálogo com o professor, para que este comente aquilo que seu aluno produz e para que o profissional possa contextualizar as situações em que o material foi produzido. Dessa forma, o texto convida os psicólogos escolares a considerarem a multiplicidade de fatores que estão relacionados à produção do caderno escolar que, segundo a autora, se constitui como articulação entre as várias instâncias da realidade escolar.

De uma forma geral, a análise da literatura aponta como elementos importantes no que tangem as intervenções realizadas: a) compreender como se dão as relações em que a queixa escolar é produzida; b) entender a escola como o principal agente de inserção social; c) articular a história familiar com a história escolar; d) incluir os professores no processo pedagógico de intervenção; e) pesquisar o contexto em que se produzem e manifestem os conflitos individuais; f) propor um espaço de escuta; g) excluir o foco colocado na criança-problema; h) valorizar a produção da criança; i) propor intervenções breves; j) discutir as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores; k) realizar observações em salas de aula.

Com o objetivo de exemplificar como pode se configurar uma atuação inspirada na perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional alguns autores realizam *relatos de atendimentos* à queixa escolar ou acompanhamento de outros profissionais que desenvolveram seus trabalhos apoiados nessa perspectiva. Nesses relatos pode-se notar a inclusão de uma diversidade de pessoas envolvidas (professores, direção, pais e alunos), bem como de contextos de atuação (Educação Infantil, escolas da rede pública de ensino com foco nas séries iniciais do

Ensino Fundamental e outras instituições educativas) buscando efetivamente uma atuação que rompa com o modelo tradicional de atendimento à queixa escolar.

Com relação ao nível de ensino que a pesquisa/intervenção foi realizada comparecem nos textos as séries do Ensino Fundamental, em especial, as séries iniciais pertencentes a rede pública de ensino e creches da Educação Infantil.

Por fim, é importante destacar que, a partir de nossas análises, percebemos que apesar dos autores proporem uma atuação baseada em uma perspectiva crítica, há uma diversidade de modos de compreender a instituição escolar e as relações que nela se dão, pois verificou-se que existem psicólogos que defendem que a tônica do fracasso escolar é de responsabilidade da criança, ou seja, buscam explicações e justificativas no mundo interno da criança, nos problemas familiares, na carência cultural e em outros fatores, acabando por excluir a escola deste processo. Compreendemos que essa contradição pode constituir-se como um exemplo do momento de transição que a área da Psicologia Escolar e Educacional vem atravessando nas últimas décadas, ou seja, pode-se notar uma tentativa de se construir práticas inspiradas na Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, convivendo ao lado de práticas que revelam elementos que ainda estão intimamente ligados a uma intervenção não-crítica.

CAPÍTULO 4

MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA OFERECIDOS NAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

4.1.1. CARACTERIZAÇÃO DE SERVIÇOS MUNICIPAIS DE PSICOLOGIA

O Estado de São Paulo faz parte da região Sudeste e ocupa uma área de 248.209,4 km², estendendo-se do litoral ao interior, sendo pouco maior que o Reino Unido. Faz fronteiras com os Estados de Minas Gerais ao norte, Paraná ao sul, Mato Grosso do Sul a oeste e Rio de Janeiro a nordeste. São Paulo tem o maior parque industrial, a maior produção econômica, e é responsável por mais de 31% do PIB do país. É o mais rico estado e figura entre aqueles com alto Índice de Desenvolvimento Humano, sendo superado por Santa Catarina e pelo Distrito Federal. Sua população é a mais diversificada do Brasil, e descende principalmente de imigrantes italianos e portugueses, ameríndios, africanos e de outras grandes correntes migratórias, como árabes, alemães, espanhóis e japoneses. É o Estado com a maior população do Brasil, possuindo mais de 40 milhões de habitantes, sendo assim a terceira unidade administrativa mais populosa da América do Sul, superada apenas pelo próprio país e ligeiramente pela Colômbia, à frente da Argentina e de todos os outros países sul-americanos (Estado de São Paulo, 2010).

Para investigar a atuação do psicólogo em Secretarias Municipais de Educação, considerando a existência de 645 municípios no Estado, foi realizado um recorte para compor a amostra. Para tanto, buscou-se junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo um mapa das Diretorias de Ensino por região, divisão esta utilizada para realizar os contatos com as Secretarias Municipais de Educação (ANEXO 1 – *Divisão em Diretorias de Ensino*). Foram selecionados 133 municípios, que corresponde a 20,6% do total de municípios paulistas, escolhidos de forma a abranger diferentes regiões do Estado, abarcando Grande São Paulo e regiões do interior do Estado.

O contato com as Secretarias de Educação dos muniípios foi feito por telefone, com o intuito de investigar a existência de psicólogos ou equipes de psicólogos que atendiam às demandas escolares no município ou região. Assim, em 61 municípios (45,9% dos contatados), contrataram psicólogos para compor o quadro de funcionários das Secretarias de Educação, 58 (43,6%) municípios não contavam com psicólogos e 14 (10,5%) não forneceram a informação sobre o número de psicólogos ou não foi possível concluir o contato. A Tabela 1 mostra o número de municípios contatados em cada região do Estado de São Paulo[38].

[38] Divisão regional por Diretorias de Ensino – vide ANEXO 1.

Tabela 1. Distribuição por região dos municípios paulistas contatados quanto à existência ou não de psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação[39] (n = 133)

REGIÃO	Nº. de municípios selecionados para contato	Nº. de municípios com psicólogos		Nº. de municípios sem psicólogos		Nº. de municípios que não forneceram número de psicólogos ou não foi possível concluir o contato	
		N	%	n	%	n	%
Noroeste (azul)	14	3	21,4	8	57,14	3	21,43
Nordeste (amarelo)	10	5	50	5	50	0	0
Oeste (roxo)	11	7	63,6	3	27,2	1	9,1
Leste (vermelho)	23	9	39,1	12	52,2	2	8,7
Sudeste/ Litoral (laranja)	18	12	67	5	28	1	5
Sul (verde)	13	4	30,8	5	38,4	4	30,8
Grande São Paulo (branca)	35	17	48,6	15	42,8	3	8,6
Litoral Sul (marrom)	9	4	44	5	56	0	0
TOTAL	**133**	**61**	**45,9**	**58**	**43,6**	**14**	**10,5**

A partir deste contato telefônico com as Secretarias de Educação, nos 61 municípios que possuem psicólogos, foi possível contabilizar 220 profissionais trabalhando neste campo. Destes profissionais nem todos participaram da pesquisa; alguns não tiveram acesso ao questionário ou não quiseram participar, entre outros motivos. Por conta disto, soma-se um total de 108 psicólogos participantes da pesquisa, o que corresponde a 49,1% do total dos psicólogos encontrados nestes municípios (APÊNDICE 1 – *Lista dos Municípios Contatados)*.

Quanto às Secretarias Municipais de Educação nas quais trabalham os psicólogos que participaram da pesquisa, foi possível perceber que há uma grande diversidade quanto à forma que compõem sua organização em relação aos serviços de Psicologia: há tanto municípios que possuem equipes de psicólogos (n=33), quanto municípios com apenas um psicólogo, atendendo sozinho a demanda da cidade como um todo, como pode ser visto em 25 municípios da amostra (APÊNDICE 1). Um dado que chamou a atenção é que na região da grande São Paulo houve

[39] Informações obtidas por contato telefônico, com funcionários e/ou psicólogos da Secretaria de Educação dos municípios contatados, entre os anos de 2006 a 2008.

maior frequência de municípios que possuem equipes de psicólogos: das 11 cidades da Grande São Paulo que possuem psicólogos na Secretaria de Educação, oito são compostas por equipes.

Tabela 2. Número de psicólogos trabalhando nas Secretarias Municipais de Educação e número de questionários respondidos por região do Estado de São Paulo.

REGIÃO	Nº. de psicólogos	Nº. de questionários respondidos	
		N	%
Noroeste (azul)	4	2	50
Nordeste (amarelo)	8	6	75
Oeste (roxo)	12	8	66,7
Leste (vermelho)	28	11	39,3
Sudeste/ Litoral (laranja)	43	18	42
Sul (verde)	4	1	25
Grande São Paulo (branca)	109	56	51,4
Litoral Sul (marrom)	12	6	50
TOTAL	**220**	**108**	**100**

4.2. IDENTIFICAÇÃO

4.2.1. O psicólogo – Dados Pessoais

Os dados de identificação nos forneceram importantes informações para se traçar o perfil dos psicólogos que encontramos que trabalham nas secretarias de educação dos municípios paulistas. No questionário, as questões referentes aos dados pessoais referem-se ao sexo e a idade dos participantes.

4.2.1.1. Sexo

Dos 108 psicólogos que responderam ao questionário, apenas cinco eram do sexo masculino, o que representa 4,6% da amostra. Esta diferença significativa está em consonância com alguns estudos sobre o perfil do psicólogo brasileiro referidos a seguir.

Em 1984, Patto realizou uma pesquisa com os profissionais que atuavam como psicólogos escolares na prefeitura da cidade de São Paulo. Neste estudo, dos 20 psicólogos pesquisados, todos eram do sexo feminino (100% da amostra da pesquisadora). Em 2004 o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em conjunto com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística IBOPE (IBOPE) realizou um levantamento sobre o psicólogo brasileiro, encontrando também em sua amostra a maioria pertencente ao sexo feminino. No estudo, realizado com 2. mil psicólogos, 1.816 (91%) eram do sexo feminino, e 184 (9%) do sexo

masculino. No Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2006-Psicologia[40] também corroboram a existência maior de mulheres. De acordo com os dados obtidos por esse estudo, em uma amostra de 23.613 estudantes, 84,1% são do sexo feminino e 15,9% são do sexo masculino, o que indica a presença maciça das mulheres na profissão de psicólogos (SOUZA et. al., no prelo). Uma possível explicação para essa diferença na distribuição do sexo pode ser o fato de que a origem da ciência psicológica brasileira esteja fundada no ensino de Psicologia, que era ministrada nos antigos cursos das Escolas Normais, ou seja, instituições tradicionalmente formadoras de professoras do ensino primário, cujas alunas eram majoritariamente mulheres. Mas, não encontramos referências de pesquisa que pudessem subsidiar a constituição do perfil profissional feminino da Psicologia.

4.2.1.2. Idade

Quanto à idade dos participantes, a média foi de 40 anos, sendo que o psicólogo mais novo tinha 24 anos e o mais velho 58. Abaixo a Tabela 3 traz dados sobre a distribuição dos psicólogos em intervalos de idade:

Tabela 3. Idade dos psicólogos participantes (n=108)

Idade em intervalos de anos	**Distribuição da Idade dos psicólogos pesquisados (%)**	
	N°	**%**
Até 25 anos	4	3,7
Entre 26 a 35 anos	29	26,8
Entre 36 a 45 anos	39	36
Entre 46 a 55 anos	29	26,8
Mais de 56 anos	1	1
Não Responderam a questão	6	5,5
TOTAL	**108**	**100**

A pesquisa supracitada do CFP/IBOPE (2004) teve o maior número de participantes com idade entre 26 e 45 (65%), em comparação, o presente estudo encontrou psicólogos entre 36 e 45 anos (35%) assim como participantes com idades entre 26 e 35 anos (26,8%) e 46 e 55 anos (26,8%). Observa-se, portanto, que há uma distribuição bastante equilibrada entre as faixas etárias. É interessante considerar este dado em relação ao tempo de formado e permanência no cargo, possibilitando compreender as tendências de contratação de psicólogos na área de educação.

[40] O ENADE é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem sido utilizado como fonte de dados sobre os futuros profissionais. Os dados aqui utilizados dizem respeito aos dados do ENADE-Psicologia do ano de 2006 que trazem informações sobre os futuros psicólogos.

4.2.2. Secretaria da Educação

Os dados referentes à Secretaria da Educação em que o psicólogo participante encontra-se inserido dizem respeito às questões sobre *Cargo*, *Função*, *Tempo no Cargo e Ano de Ingresso na Secretaria de Educação*. No âmbito organizacional de qualquer instituição existe a diferenciação entre cargo e função. O *Cargo* diz respeito ao nome que se dá para a posição que a pessoa ocupa na organização, enquanto que a *Função* é o conjunto de responsabilidades ou tarefas a ela incumbidas para ocupar aquele cargo. Neste sentido, no questionário da presente pesquisa, na questão referente ao cargo e à função na Secretaria Municipal de Educação, foram deixados dois espaços em branco para que o profissional pudesse nomear livremente sua situação nestes dois itens. Tal diferenciação se mostrou pertinente, pois muitos psicólogos apontaram diferenças entre o cargo de contratação e a função que exercem.

4.2.2.1. Cargo

Para *Cargo*, após a leitura dos dados, foram construídas quatro categorias: 1) *Psicólogo, 2) Psicólogo Escolar, 3) Professor e 4) Outros*. Na categoria *Psicólogo* foram alocadas as respostas que falavam sobre tal cargo; em *Psicólogo Escolar* foram reunidas as respostas que usavam os termos: "psicólogo da educação", "psicólogo educacional" ou "psicólogo escolar"; na categoria *Professor* foram alocadas as respostas que traziam as nomenclaturas: "professor", "educador", "professor-assessor" ou ainda "professor coordenador"; e na categoria *Outros* foram reunidas as respostas como "chefe de seção", "coordenador", "coordenador de projeto político – pedagógico", "técnico da equipe psicopedagógica", "coordenador da educação especial", "supervisor escolar", "funcionário público" ou ainda "assessoria do planejamento administrativo".

Os dados revelaram que, em números absolutos, o maior número de profissionais se diz contratado para cargo *de Psicólogo* (53), seguido por *Psicólogo Escolar* (29) e *Professor* (11), como pode ser visto na figura a seguir:

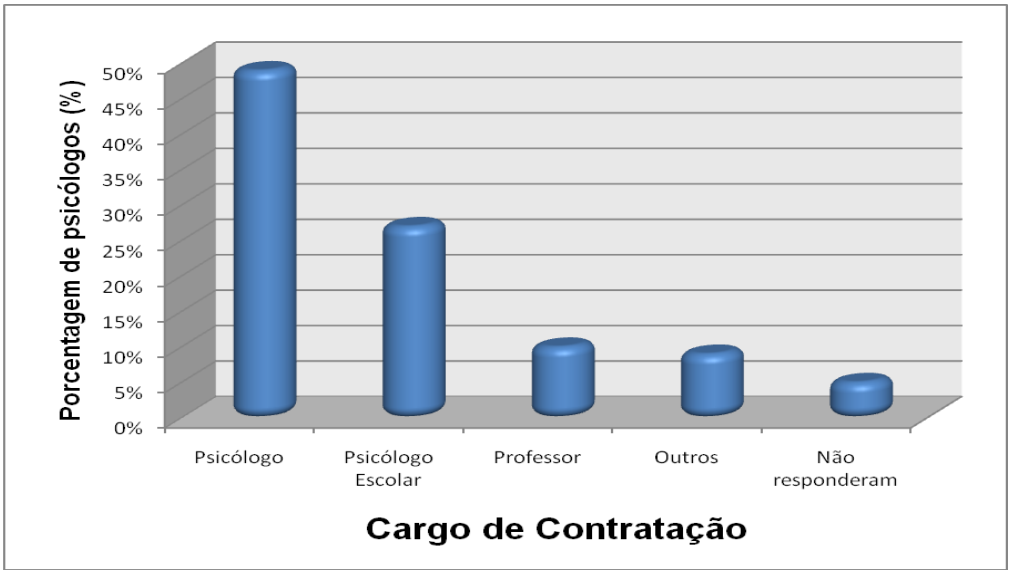

Figura 1. Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto ao cargo de contratação pela Secretaria de Municipal de Educação (n=108)

Reunindo os dados categorizados em *Psicólogo e Psicólogo escolar*, obtemos o valor de 76% da amostra superando a porcentagem de 19% de outros cargos.

4.2.2.2. Função

A categorização sobre *Função* foi feita da seguinte maneira: em *Psicólogo* foram alocadas as respostas que se referiram a tal função; em *Psicólogo Escolar* foram alocadas as respostas que relataram ter a função de "psicólogo escolar", "psicólogo educacional" ou "psicólogo da educação"; em *Outros* foram reunidas as respostas como "coordenação", "técnico da equipe pedagógica", "atendimento psicopedagógico", "psicopedagoga" e "supervisor escolar". Quanto à *Função*, 53 (49%) psicólogos afirmam atuar como tal, e 35 exercem função de psicólogo escolar (32%), como ilustra a figura abaixo:

Figura 2. Gráfico de distribuição da amostra em porcentagem quanto à função exercida pelo psicólogo na Secretaria de Educação de seu município (n=108)

Ao realizar uma Análise de Correspondência (ANACOR), constatou-se que há associação significativa entre as variáveis *Cargo* e *Função*. Identificou-se então, a existência de perfis nessa amostra, como mostra a Figura 3, a seguir:

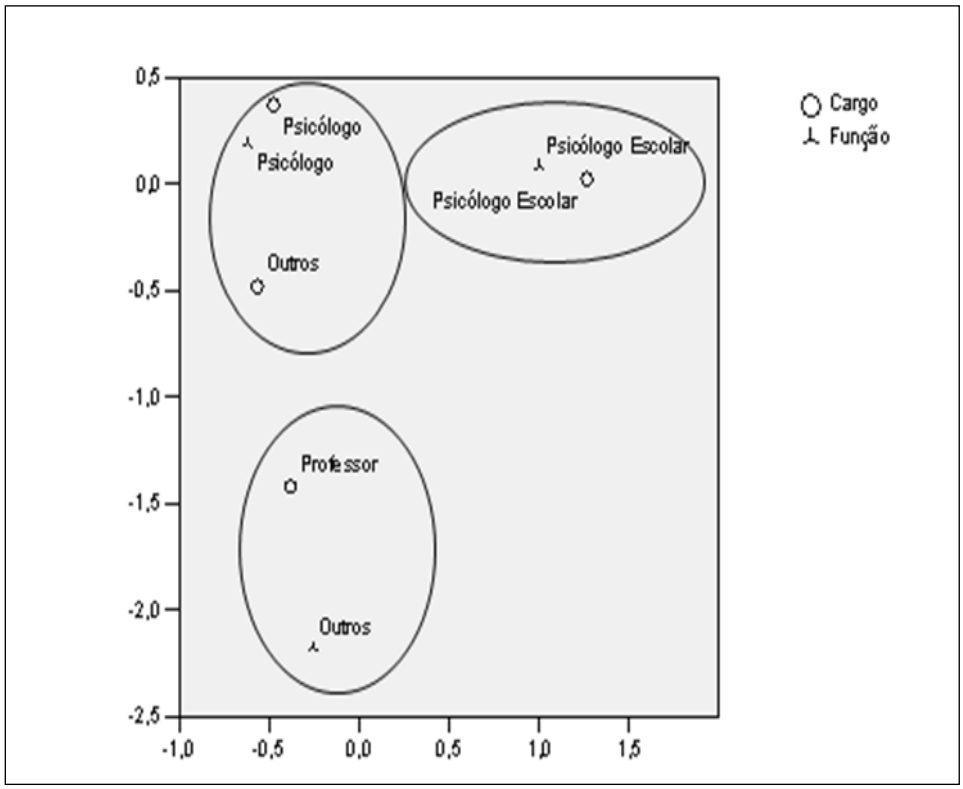

Figura 3. Mapas perceptual das associações entre as variáveis *Cargo* e *Função* (χ^2*=56,523, gl=12, p=0,000)*

Os perfis que se configuraram pela distribuição dos dados foram: Perfil 1: *profissionais contratados como* Psicólogos, *ou* Outros *cargos*, como: chefe de seção, coordenador, coordenador de projeto político pedagógico, técnico de equipe psicopedagógica, coordenador da educação especial, supervisor escolar, funcionário público, assessoria do planejamento administrativo, *costumam atuar como psicólogos*. Perfil 2: *profissionais contratados como psicólogos escolares costumam atuar como tal*. Perfil 3: *profissionais contratados como professores, costumam ter outras funções diferentes de seu cargo de contratação*, como: coordenador, técnico da equipe pedagógica, atendimento psicopedagógico, psicopedagogos e supervisores escolares.

A disposição dos Perfis 1 e 3, ou seja, psicólogos contratados para diversas funções, mas que atuam como psicólogos, e também psicólogos contratados como professores (n=11) e que atuam em outras diversas funções, entre estas a função de psicólogo, aponta para a divergência entre a função e o cargo que consta em sua contratação profissional.

Para compreender este fato, é preciso problematizar as questões que o atravessam, como a não legitimação do lugar do psicólogo na educação, evidenciada pela falta de uma legislação específica que regulamente este cargo. Atualmente um projeto de lei de iniciativa da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em conjunto com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e o Conselho Federal de Psicologia (CFP) tramita no

Senado Federal buscando regulamentar esta atuação (PL 60/2007[41]), que até então não tem amparo legal. Inclusive a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, LEI 9394/96) e o Estatuto do Magistério (São Paulo, 1985, Lei Complementar N. 444/85) não se referem ao psicólogo escolar, nem à contribuição da Psicologia à Educação, de modo a não assegurar os direitos e deveres deste profissional a serviço da educação, como em outros cargos previstos.

Outra possível análise que pode explicar o que aqui denominamos de "desvio de função" dos psicólogos na Educação é a falta de especificação em editais de concursos públicos para a lotação deste profissional na área educacional. Muitos ingressam em concursos públicos para a Secretaria de Saúde e posteriormente são remanejados para a Secretaria de Educação. Ou ainda, ingressam no quadro de professores na Secretaria de Educação, e depois integram as equipes de Psicologia. Todavia, é importante ressaltar que uma parcela significativa de psicólogos pesquisados mencionou terem sido contratados como psicólogos escolares (26%), apontando assim, para um movimento de maior contratação no cargo de psicólogo escolar no Estado de São Paulo.

Outra possibilidade é que no momento de responder ao questionário o psicólogo não tenha atentado para a diferença de conceitos entre cargo e função. Um indício de que este equívoco pode ter acontecido é o fato de que seis participantes não responderam para qual cargo foram contratados e 13 não responderam a função que exercem, ou seja, em 14,8% da amostra não foi possível comparar os dados de cargo contratado e função exercida.

Num total de 108 questionários respondidos, 60 afirmaram terem o mesmo cargo e função, o que corresponde a 55,5% da amostra. Destes, 38 (35,1%) são contratados e atuam como psicólogos, e os outros 22 possuem o cargo e função de psicólogo escolar (Perfil 2), correspondendo à 20,3%. Apesar dos apontamentos levantados pelo presente estudo acerca do "desvio de função", nota-se que 55,5% (ou mais da metade) têm o mesmo cargo e função e acredita-se que o tema demanda maior aprofundamento e estudos posteriores.

4.2.2.3. Tempo de atuação na Secretaria

No que diz respeito ao tempo de trabalho nas Secretarias de Educação, o tempo médio obtido foi de 8,7 anos. Em média os psicólogos foram contratados no final da década de 1990, e ocupam o cargo de psicólogos na Educação há cerca de duas gestões municipais. Nota-se então que há certa permanência nos cargos apesar das mudanças de Governo, talvez por se tratarem de contratações concursadas, ou renovadas ano a ano, ou mesmo talvez pela permanência de dois mandatos de uma mesma gestão. No entanto é importante ponderar tais inferências, uma vez que o questionário, procurando atender aos seus objetivos de ser um instrumento a ser

[41] O Projeto de Lei (PLC 60/2007) dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica e ainda está em discussão no Senado Federal.

respondido rapidamente, não permitiu maiores informações sobre o tema, devendo este ser explorado posteriormente.

Patto (1984) encontrou em sua pesquisa, psicólogos que iniciaram atuando como professores no ensino primário, por terem antes realizado cursos de Pedagogia ou Normal. Em nosso estudo, quatro participantes começaram a trabalhar na Secretaria contratados com cargos de professor e só após algum tempo concluíram sua formação em Psicologia, e passaram a exercer seus atuais cargos. Pode-se notar então que ingressar no cargo de professor pode ser outra forma de entrada de profissionais que fizeram outros cursos antes de Psicologia. Pelos dados obtidos, é possível constatar que provavelmente alguns desses quatro não haviam iniciado a graduação de Psicologia quando assumiram o cargo.

Por meio da relação entre os dados de *Tempo de Formação* dos participantes e o *Tempo no Cargo*, foi possível calcular após quanto tempo de formados estes assumiram o cargo na secretaria. A Figura 4 mostra essa distribuição:

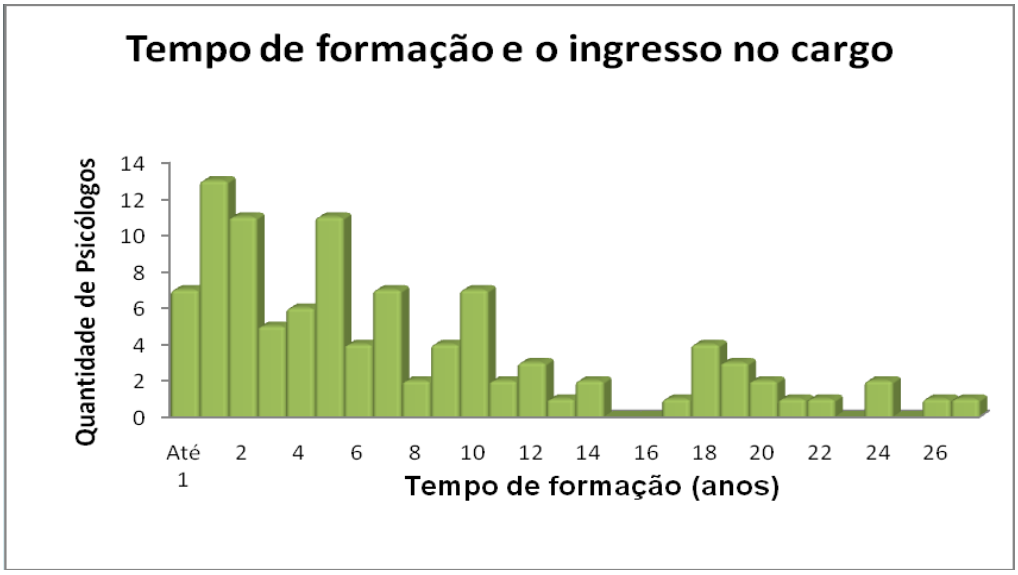

Figura 4. Gráfico de distribuição da amostra em relação ao tempo de formação do profissional quando ingressou no cargo atualmente ocupado (n = 108)

Tabela 3. Distribuição da amostra em relação ao tempo de formação em intervalos de tempo

Tempo de Formação em Intervalo de anos	**Porcentagem de Psicólogos (%)**
Menos de 2 anos	1%
De 2 a 4 anos	9,20%
De 5 a 8 anos	20,30%
De 9 a 12 anos	11,00%
De 13 a 16 anos	15,70%
De 17 a 20 anos	14,00%
Mais de 20 anos	27,00%
Não responderam	1,80%

Como pode ser observado, a maior parte dos psicólogos assumiu o cargo antes dos 10 anos de formação. No estudo de Patto (1984) a autora encontrou dois grupos, um dos grupos com formação há mais de 10 anos e outro grupo de recém formados. Assim como os participantes do nosso estudo, que geralmente iniciam sua atuação logo após formar-se e até aproximadamente 10 anos de formados, na pesquisa do CFP/IBOPE (op. cit.) o maior conjunto da amostra é formado por psicólogos formados há menos de 4 anos (21%), com 4 a 8 anos de formados (25%), e de 9 a 13 anos de formados (14%) que juntos são 60% da amostra. No caso da presente pesquisa a amostra se distribuiu de acordo com a Tabela 3.

4.2.3. Formação

Quanto à formação dos psicólogos, foi possível abranger dois âmbitos: a) a formação inicial, no que diz respeito ao tipo de Instituição em que concluiu sua **graduação** (*Instituição Formadora***)** e o *Tempo em que está formado*; b) cursos realizados **após a graduação,** seja de qual tipo for (*Tipo de Curso*) e em qual área de saber se encontra (*Área do Curso*)

4.2.3.1. Graduação

A partir das respostas dos questionários, foi feita uma categorização com relação à *Instituição Formadora*, optando-se por classificar as respostas de acordo com a divisão em categorias administrativas feita pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em instituições Particulares, Federais, Estaduais e Municipais (Brasil, 2009). Observou-se na amostra uma prevalência de instituições Particulares, que foram citadas por 78,7% dos participantes, enquanto as instituições Estaduais foram referidas em 12,1% das respostas, as Federais 2,8% e as Municipais sendo a minoria com 1,8%.

Estes dados são coerentes com o panorama nacional de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Psicologia, no qual as Universidades privadas compõem a grande maioria, assim como pode ser visto através de dados do ENADE, referentes às provas de Psicologia de 2006 (Souza, 2006), no qual 83,7% dos alunos pertenciam à IES particulares.

Quanto à distribuição de IES brasileiras, São Paulo é o Estado que agrega o maior número de IES, com 537 das 2.252 IES espalhadas nacionalmente, o que corresponde a 24% deste total (Brasil, 2010). Especificamente quanto às IES paulistas que têm o curso de Psicologia, segundo dados da ABEP[42] nota-se também a prevalência de instituições privadas de ensino de Psicologia, revelando que os dados obtidos quanto às *Instituições Formadoras*

[42]Informação obtida com a ABEP, disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx>. Op. Cit.

frequentadas pelos psicólogos participantes de certa maneira refletem o panorama nacional e estadual apresentado anteriormente. A tabela 4 mostra a distribuição da amostra neste sentido:

Tabela 4. distribuição das IES em porcentagem quanto à categoria administrativa, segundo dados nacionais (ENADE – 2006), dados paulistas (ABEP) e dados amostrais do presente estudo

Instituições de Ensino Superior quanto à categoria administrativa	Panorama Nacional segundo dados dos participantes do ENADE – 2006 (n=239)	Cursos de Psicologia oferecidos por IES do Estado de SP segundo dados da ABEP (n=122)	Tipo de Instituição Formadora dos psicólogos da amostra (n=108)
Privadas	83,7	87,7	78,7
Federais	10,1	2,5	2,8
Estaduais	3,7	3,3	12,1
Municipais	2,6	6,5	1,8

Como pode ser visto na Tabela 4, há a presença maciça de instituições particulares no ensino da Psicologia, o que traz questionamentos sobre o papel do Estado quanto à garantia do ensino gratuito e de qualidade para todos, como também afirmam Souza (2006), pois este deveria ser estendido a todos os níveis de ensino superior.

Quanto à presença de universidades estaduais na formação dos psicólogos da amostra, observou-se que estas compareceram de forma expressiva em comparação proporcional ao panorama nacional oferecido por dados do ENADE 2006, e também em relação ao oferecimento de cursos de psicologia por IES do Estado de São Paulo (ABEP). No entanto em relação às IES municipais, havia apenas um psicólogo participante. Esta diferença talvez se explique pelo fato de que o Estado de São Paulo, por suas características de pólo econômico e industrial, também tenha como característica pela riqueza produzida, um maior número de instituições de cunho Particular, seguidas das Estaduais e Federais, que se constituíram como as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, enquanto as Municipais têm pouca inserção.

Na amostra de um modo geral, algumas instituições se destacaram pela representatividade regional, por serem responsáveis por grande parte da formação de algumas equipes. Nas equipes encontradas na Grande São Paulo, destacamos: Universidade de Guarulhos (UNG) citada por 10 psicólogos; Universidade Paulista (UNIP) citada por 7 psicólogos; Universidade Metodista, citada por 7 psicólogos; e a Universidade de São Paulo (USP), citada por 6 psicólogos.

No interior do Estado, a distribuição é maior, mais ainda assim encontramos destaques: Universidade Salesiana de Lorena (UNISAL), responsável pela formação de 11 participantes; e Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), citadas por 5 participantes cada. Esses dados mostram, em termos gerais, que é

possível que o profissional busque trabalho no município ou região em que mora e/ou concluiu sua formação.

No entanto, notou-se também na amostra a influência de algumas universidades que parecem centralizar a formação, ou seja, a instituição formadora muitas vezes não se encontra na região em que o profissional atua. Assim, permite-se inferir que há profissionais que cursam uma universidade e depois migram para trabalhar em outro local. Ou vice-versa.

Quanto à organização acadêmica das instituições é possível classificar as IES em: 1) *faculdades*; 2) *centros universitários*; e 3) *universidades*. As instituições são primeiramente cadastradas como *faculdades*, sendo que estas não possuem característica pluridisciplinar como os *centros universitários* e as *universidades.* Além da pluridisciplinariedade, estes também possuem autonomia sobre a criação e organização de seus cursos e programas de Educação Superior. Especificamente as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições de formação dos vários quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, com autonomia para criar e organizar sua grade curricular (Brasil, 2006; Decreto 5773/06).

Na amostra, observou-se que 90% (n=94) dos psicólogos participantes concluíram sua graduação em IES classificadas como universidades, 5% em centros universitários e 5% em faculdades (Figura 5).

A disposição dos dados aponta para a formação de grande parte dos psicólogos em *universidades* (90%), o que pode ser um indicativo de uma formação mais ampla, devido ao pressuposto de que nas universidades existe maior produção de conhecimento por pesquisas e a possibilidade de atuar junto com a população através de programas de extensão, e com isso ampliar sua visão de mundo e de homem.

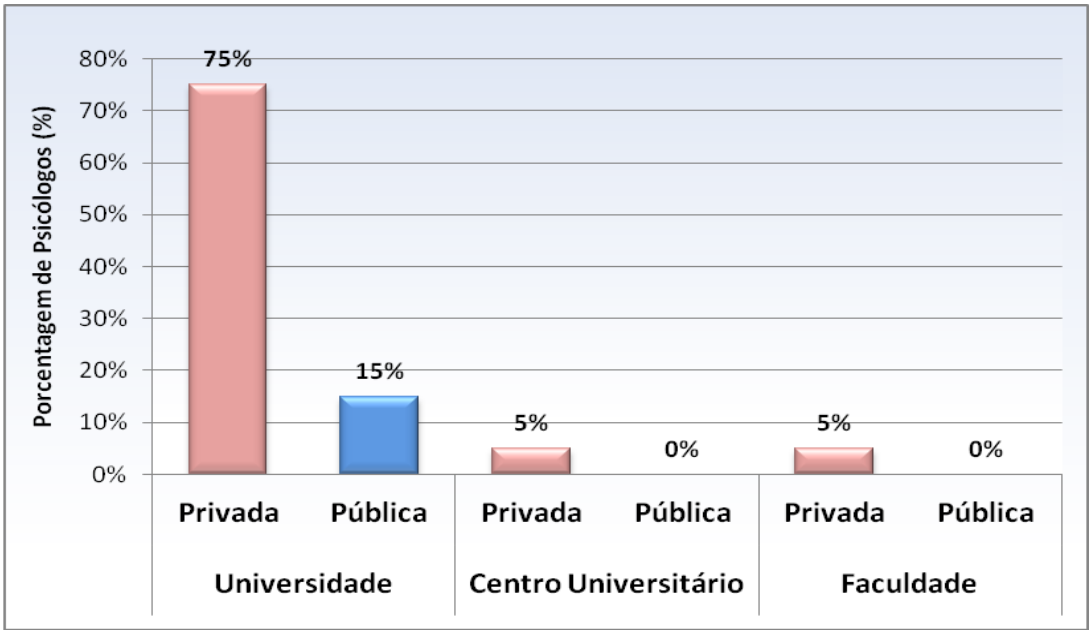

Figura 5. Gráfico de distribuição quanto à organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela graduação dos psicólogos (n=108)

A pesquisa do CRP/IBOPE (2004) encontrou os seguintes dados quanto ao local de atuação dos psicólogos:

Tabela 5. Dados da Pesquisa CFP/IBOPE, 2004 quanto ao local onde exerce o trabalho de psicólogo (n = 1.673)

LOCAL	Porcentagem de psicólogos
Consultório particular	41%
Clínica	12%
Empresa	11%
Escola	10%
Hospital	4%
Posto de saúde	3%
Penitenciária	1%
Varas judiciais	1%
Outro local	16%
Não opinou	1%

Estes dados mostram que a maioria dos psicólogos atua na área clínica, seguida da área organizacional, com a área da educação ocupando o terceiro lugar. Esta polarização da atuação em certas áreas aponta para a estruturação da formação inicial destes profissionais, embora nada possa ser afirmado, demandando estudos posteriores.

4.2.3.2. Cursos realizados após a graduação

Considerando-se que os psicólogos participantes da pesquisa trabalham nas secretarias de educação, concluíram o curso de Graduação em Psicologia há mais de nove anos, entende-se que o investimento em cursos de pós-graduação seja essencial para que conheçam as novas discussões do campo de atuação educacional.

No questionário foi pedido ao participante, no que se refere à pós-graduação, que assinalasse entre as opções Doutorado, Mestrado, Especialização, Aprimoramento, Atualização e/ou Outros. Solicitava-se ainda que relatasse em poucas palavras o nome, a instituição, a duração e o ano de conclusão do curso. Para facilitar a análise, as respostas dadas nesse item foram divididas em dois itens: *Tipo de Curso* e *Área do Curso.*

4.2.3.2.1. Área dos cursos

Observou-se que 100 participantes (93%) fizeram algum tipo de curso para ampliar sua formação após a graduação. Este número foi ainda maior entre os psicólogos que atuam na região da Grande São Paulo, na qual apenas um dos participantes não realizou nenhum tipo de pós-graduação (1,8%). Todos os psicólogos da amostra trabalhavam na área de educação, mas não são todos que realizaram cursos nessa área de atuação. A partir da descrição feita pelo participante do curso feito, pode-se conhecer a Área estudada. Após a leitura de todas as respostas procurou-se apreender qual a Área majoritária de estudos dos participantes, criando-se quatro categorias possíveis: 1) Educação, 2) Clínica, 3) Educação e Clínica e 4) Outros.

Na categoria Educação foram alocadas todas as respostas que citam cursos estritamente ligados ao tema, como Psicologia Escolar e Educacional, Educação Inclusiva e Pedagogia. Encontramos psicólogos que relataram ter feito supervisão na área de Psicologia Escolar e Educacional e ter participado de cursos de curta duração. Havia psicólogos que estavam cursando ou que haviam concluído mestrado ou doutorado na área de Educação.

Na área Clínica foram reunidas respostas que citaram cursos de caráter estritamente clínicos, como técnicas psicoterápicas, psicomotricidade, cursos sobre distúrbios do desenvolvimento, saúde mental e neuropsicologia.

Na categoria Educação e Clínica foram organizadas todas as afirmações que de alguma maneira abarcavam o tema educação, concomitantemente com abordagens clínicas. É o caso de alguns profissionais que relataram ter feito cursos na área de educação inclusiva/especial, e ao descreverem o curso deixaram margem para uma interpretação de que se tratava de uma abordagem que mesclava aspectos ligados a atendimento clínico, focados no aluno, ou em outro segmento escolar. Os cursos de pós-graduação em Psicopedagogia também foram alocados nesta categoria, sobre o entendimento de que são cursos que, em geral, possuem uma visão de

ensino-aprendizagem centrada no aluno, em sua dificuldade de compreender os conteúdos escolares, tendo assim alguns aspectos considerados de formato clínico e escolar.

Em Outros foram distribuídas respostas que falavam de cursos em outras áreas, como Psiquiatria e dependência química, gestão em Recursos Humanos, teoria da comunicação, neurolinguística, psicologia do esporte e psicologia hospitalar.

O estudo de Patto (1984) realizado com psicólogos da prefeitura de São Paulo encontrou 5% da amostra com pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia Educacional, 5% em Psicologia Escolar e Educacional, 10% em Psicologia Clínica e 5% em Psicologia Social. Entretanto, nos dados da pesquisadora, 75% da amostra (n = 20) não tinha realizado cursos de pós-graduação. Por outro lado, os participantes que responderam à pesquisa de Patto, 75% realizaram cursos de extensão ou especialização e 25% não realizaram cursos desta natureza. Verifica-se na pesquisa do CFP/IBOPE (2004), vinte anos depois, que 42% dos entrevistados (n = 2000) não fizeram pós-graduação, mas 49% realizaram Especialização, 7% Mestrado e 2% doutorado.

Da amostra deste estudo (n=108), 19% dos participantes relataram ter feito algum curso na *Área* de Educação e 14% fizeram cursos na Área Clínica. Todavia, a maior parte (38%) relatou ter realizado cursos da Área Educação e Clínica. Em 14% (n=15) dos questionários não foi possível categorizar a resposta dada, sendo que desse número, nove psicólogos não responderam a questão, dando margem ao entendimento de não terem feito nenhum curso após a graduação (Ver Figura 6).

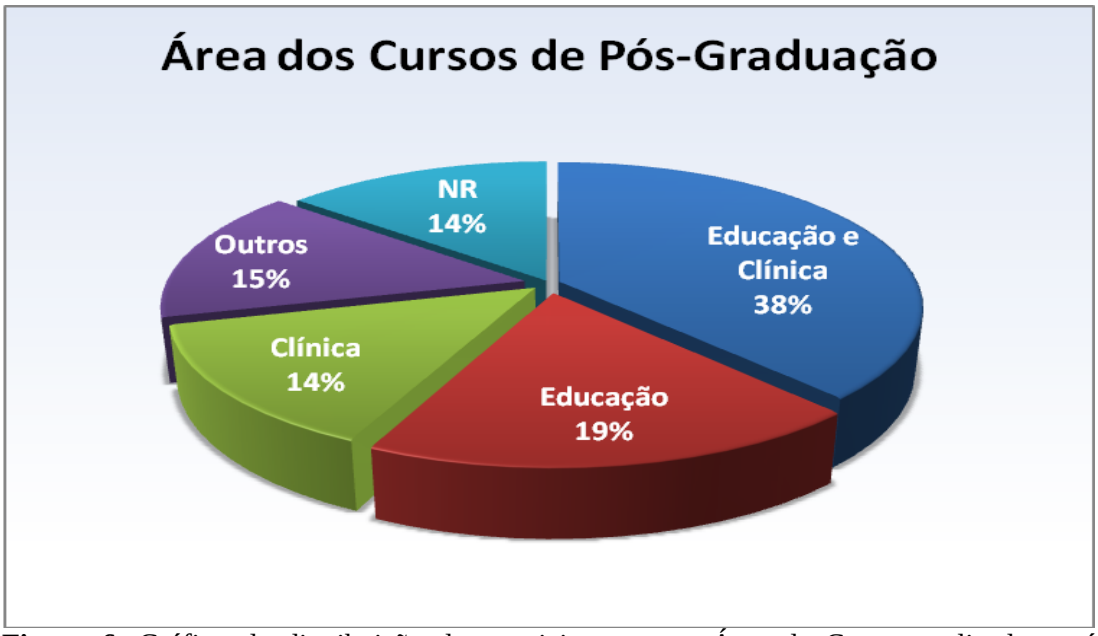

Figura 6. Gráfico de distribuição dos participantes por Área de Cursos realizados após a graduação (n=108)

A partir da categorização dos cursos citados pelos psicólogos em quatro grandes Áreas (citadas acima), um maior aprofundamento foi feito com as áreas Educação e Educação e Clínica, por se tratarem de cursos diretamente relacionados à prática dos psicólogos. Além disso, não foram abarcados os cursos de pós-graduação referentes à área Clínica nem Outros, por notar que houve uma distribuição aleatória desses dados, não tendo temas que merecessem destaque. Por esta razão, foram consideradas as respostas de apenas 62 dos participantes, correspondente a 57,5% do total da amostra.

Educação Inclusiva

Como dito anteriormente, cursos relacionados à Educação Inclusiva foram categorizados tanto na área da Educação como em Educação e Clínica, dependendo da descrição feita no questionário. A partir dos dados, vimos que cursos nesta área foram citados por 24 participantes, sendo que 7 respostas foram consideradas próximas à categoria Educação, e 17 respostas traziam características relacionadas tanto à Educação quanto à Clínica.

A presença na amostra de psicólogos, que de alguma maneira fizeram cursos relacionados à Educação Inclusiva, é expressiva, ou seja, é responsável por 22% do total (n=108). Notou-se que era mais presente na formação de psicólogos que trabalhavam em equipes, principalmente em equipes da grande São Paulo. Na região metropolitana da capital paulista, em 11 cidades pesquisadas, 6 possuíam psicólogos que cursaram algum tipo de pós-graduação nesta área. No entanto, ter em seu currículo cursos de pós-graduação em Educação Inclusiva esteve presente também na trajetória profissional de psicólogos de equipes do interior do Estado, e em cidades com apenas um psicólogo na rede pública de educação. O investimento em cursos nesta seara provavelmente se deve em grande parte à política de Educação Inclusiva, tema que será abordado posteriormente.

Psicologia Escolar

Um pequeno número de psicólogos mencionou cursos de pós-graduação relacionados à Psicologia Escolar e Educacional, cerca de 9%. Um dado interessante é que estes 9% eram formados majoritariamente por psicólogos atuantes na Grande São Paulo, verificando-se uma grande influência da Universidade de São Paulo (USP) no relato dos cursos realizados após a graduação. A grande maioria dos psicólogos que mencionou pós-graduação na área de Educação citou também que estes cursos e/ou supervisões foram ministrados por essa Universidade. Isto pode ter como explicação o fato de que no Instituto de Psicologia da USP, desde meados de 1980, existe um trabalho de uma equipe de psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar, que conjuntamente aos professores da área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, têm produzido importantes referências teórico-metodológicas neste

campo de saber, e também a procura por atualização, supervisões ou cursos de pós-graduação na USP.

Pedagogia

Ainda na área Educação, apenas 4 participantes citaram cursos relacionados à Pedagogia, estudo de processos pedagógicos e/ou escolares, didática e metodologia.

A figura a seguir mostra a distribuição dos temas encontrados na categoria Educação:

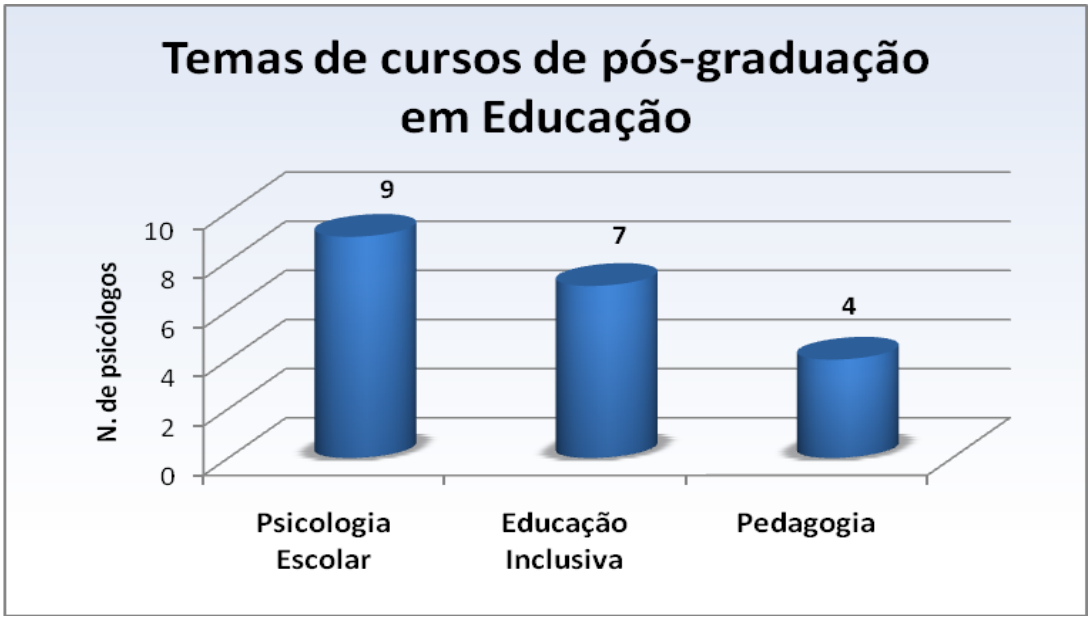

Figura 7. Gráfico de distribuição dos psicólogos que possuem cursos de pós-graduação relacionados aos temas recorrentes na área da Educação (n=20)

Psicopedagogia

Na categoria Educação e Clínica, uma área que merece destaque é a psicopedagogia. Cursos de pós-graduação nesta área foram citados por 17 participantes, principalmente por psicólogos atuantes na região Sudeste/Litoral, na qual 50% dos psicólogos responderam que realizaram cursos de pós-graduação nesta área.

Psicologia Escolar e Clínica

Em menor número dentro da categoria acima citada, encontraram-se psicólogos que relataram cursos relacionados à atuação no contexto escolar, mas com enfoque teórico-metodológico oriundo de abordagens clínicas, ou mesmo que relataram cursos relacionados à Educação e à Clínica em igual proporção, foram designados como Psicologia Escolar e Clínica (n=8).

A figura a seguir mostra a distribuição dos temas recorrentes na categoria Educação e Clínica.

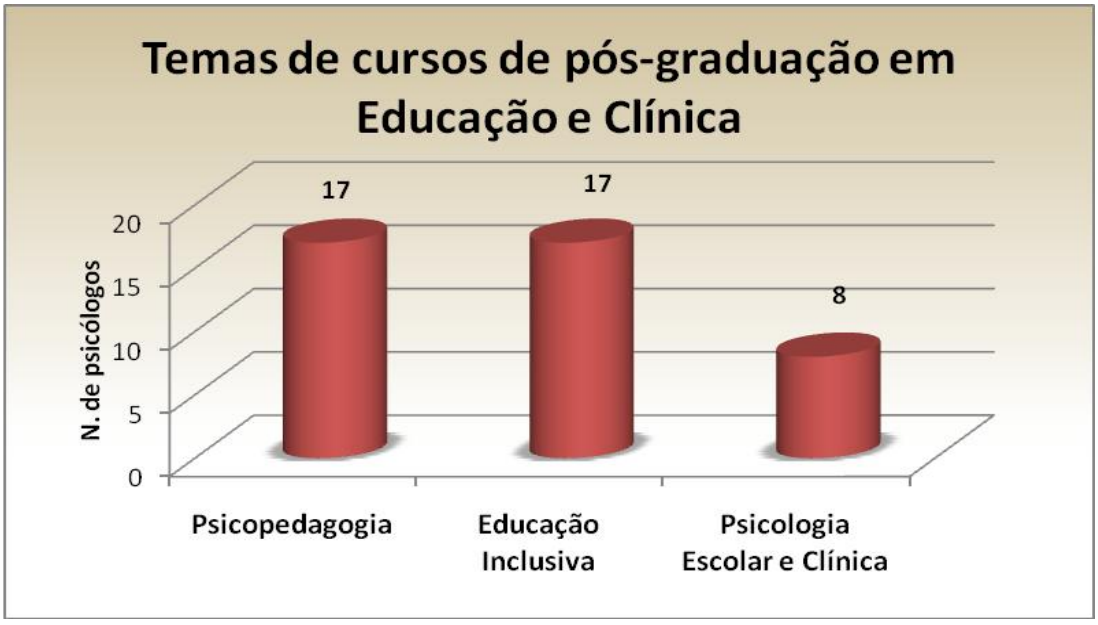

Figura 8. Gráfico de distribuição dos psicólogos que possuem cursos de pós-graduação relacionados aos temas recorrentes na área da Educação (n=20)

4.2.3.2.2. Tipo de Curso

No presente estudo em Tipo de Curso optou-se por reunir, em uma mesma categoria, as respostas Especialização e Aprimoramento que somaram 72% dos psicólogos participantes desta etapa da pesquisa. Reuniram-se também as respostas Atualização e Outros, que abrangiam eventos, supervisões e congressos, constituindo 11% da amostra.

Dados recentes do *Jornal do Conselho Federal de Psicologia* (CFP, 2009) mostram a procura pelo Título de Especialista que é obtido por meio do Conselho Federal de Psicologia. Desde 2000, o CFP reconhece a prática dos psicólogos que atuam em especialidades por meio de análise de documentos comprobatórios de sua prática ou mesmo por meio da obtenção de nota em avaliação promovida anualmente por este órgão. O Jornal n. 95 (2009) mostra os dados mais recentes sobre a procura por estas especializações, dos 17.529 títulos concedidos, 1.669 foram relativos à Psicologia Escolar e Educacional, contra 9.278 da área Clínica e 2229 da Psicologia Organizacional. O CFP também realiza o credenciamento de cursos de especialização que são avaliados pela ABEP para que obtenham o reconhecimento. Dos cursos listados como reconhecidos, num total de 100 (CFP, 2009, p. 13) não existe nenhum da área da Psicologia Escolar e Educacional, um em Psicopedagogia, um em Psicomotricidade, em oposição a 68 da área Clínica e 20 da área Hospitalar.

Os Cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram citados por 11 psicólogos (10%), e entre eles encontramos o seguinte quadro: um participante fez mestrado na área clínica, três fizeram Mestrado na área de Educação e cinco não especificaram a área. Os três participantes que relataram estar cursando Doutorado o faziam na área de Educação. Para facilitar o entendimento do perfil do participante, e também buscando alocar cada participante em apenas

uma categoria, foi considerado sempre o curso de maior nível acadêmico por pessoa. A Figura 9 mostra a configuração encontrada:

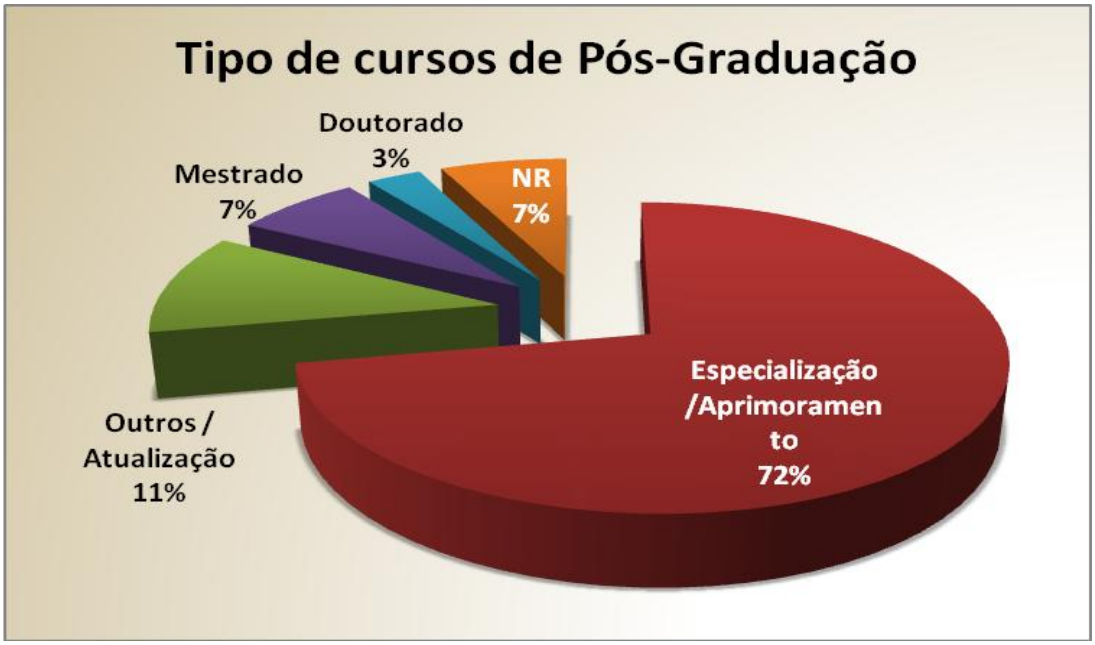

Figura 9. Gráfico de distribuição dos participantes da amostra em relação ao *Tipo de Curso* (n=108)

Observa-se que os dados corroboram o encontrado em nível nacional pela pesquisa do CFP/IBOPE (2004). A maioria dos participantes deste estudo realizou cursos de Especialização ou Aprimoramento (72%), seguidos de Outros/Atualização (11%), 7% fizeram Mestrado, 3% Doutorado e 7% não responderam. Uma das explicações para o menor número de mestres ou doutores atuando no serviço público de educação talvez seja que a maioria dos profissionais que busca esta formação atua posteriormente no Ensino Superior e poucos vão atuar fora deste âmbito. Por outro lado, o fato de 72% da amostra ter realizado algum tipo de Especialização ou Aprimoramento denota que os participantes deste estudo têm uma preocupação em realizar cursos após a graduação, e isto pode interferir positivamente em sua atuação. Os Mestrados Profissionalizantes, que seria uma modalidade mais próxima aos profissionais que atuam no setor público, são ainda pouco reconhecidos como alternativa na formação em nível de pós-graduação pelos principais centros de formação em nível de pós-graduação.

Com vistas a compreender melhor a relação entre Área e Tipo de Curso realizado após a graduação, foi feita uma análise da associação destes itens. Neste sentido, foi encontrada associação entre as variáveis (χ^2=72,448, gl=16, p=0,000). Os psicólogos que fizeram Mestrado ou Doutorado se concentraram na área de Educação. Os que fizeram Especialização a fizeram na área de Educação e Clínica, não tendo uma predominância de um ou de outro, tendo destaque

os cursos de especialização em Psicopedagogia. A Psicopedagogia e a Educação Inclusiva foram temas mais citados como de interesse dos participantes da amostra.

4.2.3.2.3. Tempo de formação

Como afirmado anteriormente, o estudo de Patto (1984) teve como participantes dois grupos: um deles constituido por recém-formados e outro por profissionais que tinham mais de dez anos de formados. Enquanto na pesquisa CFP/IBOPE (2004) a maioria dos entrevistados tinham entre 4 a 8 anos de formados (25%), menos de 4 anos (21%), seguidos de 9 a 13 anos (14%) e 19 a 23 (13%) e um dado interessante foi que 15% tinham mais de 23 anos de formação.

Na amostra, com relação ao *Tempo de Formação*, encontramos que 66% dos psicólogos concluíram sua formação inicial em Psicologia há mais de nove anos, sendo 14,7 anos a média de tempo de formação desta amostra. Isto demonstra que esses profissionais, para estarem por dentro das discussões recentes da área, tiveram que procurar cursos, eventos e literatura, e investir em cursos complementares após a conclusão de sua graduação. Encontrou-se que 27% da amostra se formou há 5 anos ou menos. Um resultado interessante foi observar que do total da amostra, 33 psicólogos disseram ter se formado há mais de 20 anos, quando as discussões e reflexões em Psicologia Escolar e Educacional ainda estavam no início (Ver Figura 10):

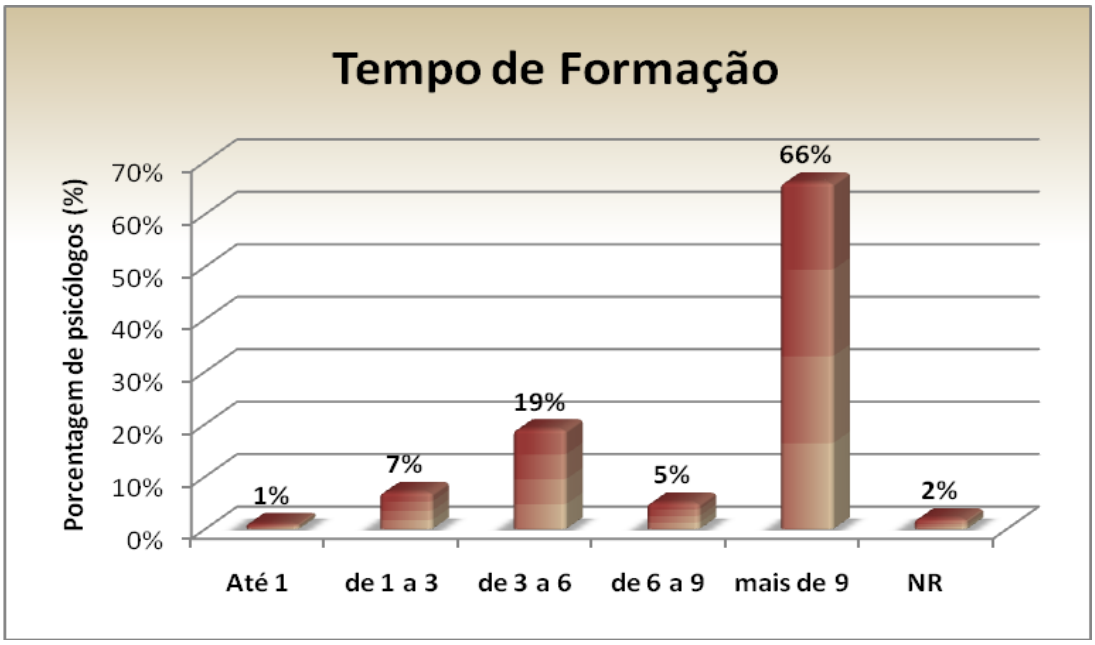

Figura 10. Gráfico de distribuição dos psicólogos quanto ao Tempo de Formação (n=108)

Ao realizar uma Análise de Correspondência (ANACOR) foi possível verificar que houve associação entre a variável Tempo de Formação e algumas outras variáveis, sendo uma delas a variável Cargo (χ^2=48,989, gl=20, p=0,000). Tal associação mostrou que o cargo de

Psicólogo Escolar é ocupado tanto por formados há mais de nove anos quanto por recém-formados. Estes profissionais formaram-se entre 6 e 9 anos. Assim, pode-se ver que é recente a inserção do cargo Psicólogo Escolar, pelo menos, no que tange aos participantes deste estudo. Sabe-se que apenas alguns municípios têm garantido este cargo em seu rol de funcionários, em parte pela falta de legislação pertinente (algo já relatado neste texto), bem como falta de política pública do município neste âmbito.

4.3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Um dos campos do questionário buscava informações sobre a atuação profissional dos psicólogos. Para a descrição desta atuação havia três questões principais: Níveis de Ensino em que atuam, Público-Alvo do trabalho e Modalidades de Atuação (com os objetivos e estratégias de atuação). As duas primeiras questões diziam respeito à clientela do serviço e ao foco da atuação dos profissionais, havendo alternativas para os participantes da pesquisa assinalar vários itens (abaixo descritos). A questão sobre as modalidades buscava informações sobre a forma como esse trabalho é feito, com itens a serem assinalados, bem como a possibilidade de uma resposta dissertativa acerca das estratégias e objetivos da atuação assinalada. Havia também a questão sobre os projetos desenvolvidos ao longo da trajetória do participante, relativa à forma como desenvolve sua atuação profissional.

4.3.1. Clientela

4.3.1.1. Níveis de Ensino

Na questão sobre os níveis de ensino em que atuam, os psicólogos podiam assinalar uma ou mais destas alternativas: 1) Ensino Infantil, 2) Ensino Fundamental, 3) Ensino Médio, 4) Educação de Jovens e Adultos ou 5) Outros.

Os resultados revelaram que há predominância de atuação nos níveis de Ensino Infantil e Fundamental, com 75 e 84 respostas, respectivamente. Apenas 8 psicólogos relataram trabalhos no Ensino Médio, enquanto 31 trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal diferença pode também ser atribuída ao fato da pesquisa ocorrer apenas com profissionais das Secretarias Municipais de Educação, e o Ensino Médio ser prioritariamente de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, com algumas exceções. Segundo dados do Governo do Estado[43]. o poder público municipal tem, em média, 2% de participação na

[43] Informação obtida na Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação – São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.escola.edunet.sp.gov.br>. Recuperado: abril de 2010.

oferta de vagas do Ensino Médio. Isto decorre de condicionantes financeiros e legais, visto que a LDB define que o município é responsável prioritariamente pela Educação Infantil e Fundamental, com a oferta de creches e escolas. Somente poderá se dedicar a outros níveis de ensino quando atender plenamente o que é de sua competência, e se houver recursos acima do mínimo fixado pela Constituição Federal como o necessário para a manutenção do ensino de qualidade. Além disso, quando há atuação destes profissionais no Ensino Médio e EJA, nem sempre é uma demanda das escolas municipais, pois alguns participantes relatam receber também alunos da rede estadual para atendimento e acompanhamento.

Outro dado relevante pode ser encontrado na opção Outros, em que havia 30 respostas descrevendo trabalhos em Educação Inclusiva ou Educação Especial. Isto pode indicar que este campo de atuação está em expansão, em decorrência principalmente das recentes políticas públicas para inclusão. O tema da Educação Inclusiva apareceu em vários outros itens do questionário, como anteriormente abordado nos cursos de pós-graduação, e também aparecerá descrito nos projetos que os psicólogos desenvolvem na sua prática (que será posteriormente abordado neste texto), e em outras perguntas abertas que possibilitavam a dissertação por parte dos participantes. Como foi um tema recorrente abordaremos inicialmente algumas considerações importantes sobre a Educação Inclusiva.

A discussão sobre a inclusão iniciou com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e no Brasil a LDB (Brasil, 2006) aborda o tema do acesso universal à educação para todos os indivíduos; sendo que em 2001 são instituídas as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, Lei 9394/96).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação forneceu elementos para que os Estados e Municípios formulassem sua legislação acerca da inclusão dos alunos no ensino regular. O Estado de São Paulo só regulamentou sua política de Educação Inclusiva por meio da Resolução 95/2000 (São Paulo, 2000), mas cada município tem autonomia administrativa para implementar sua própria política. No entanto, é interessante notar que conforme esse tipo de política é implantada, o município recebe uma verba extra do governo para a construção de centros/núcleos de atendimento.

No que tange aos níveis de ensino, os participantes que trabalhavam com Educação Especial ou Inclusão assinalaram o campo Outros. Nesta opção apareceram também indicações de atuação com creches, diretores, coordenadores e familiares, deixando-se claro, portanto, que a atuação não ocorre somente nos níveis de ensino propostos. O gráfico abaixo compara o total das respostas dadas pelos participantes para a questão dos Níveis de Ensino, destacando-se na categoria Outros a resposta mais frequente: Educação Inclusiva.

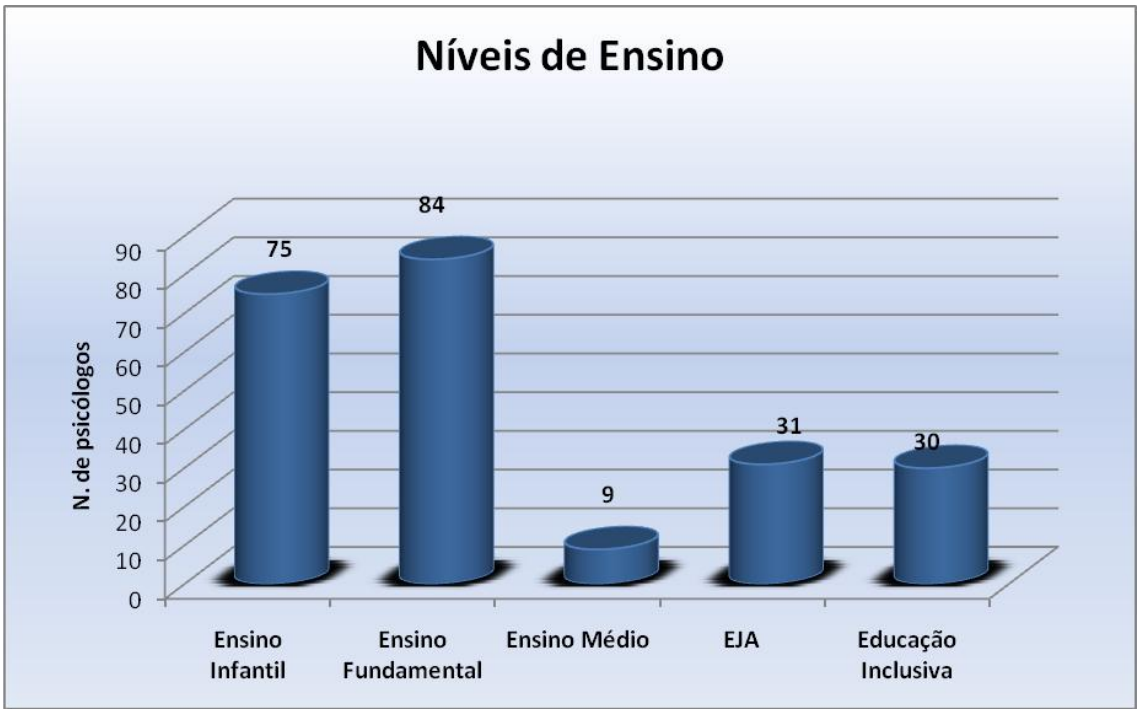

Figura 11. Gráfico de distribuição da frequência das respostas dadas pelos participantes quando indagados sobre os Níveis de Ensino em que atuam (n = 108)

Ao analisar as respostas dos questionários, conclui-se que em apenas 27 deles havia somente uma resposta assinalada para a questão dos níveis de ensino, sendo 16 psicólogos que atuavam exclusivamente no Ensino Fundamental (15% do total de questionários), 9 (8%) profissionais apenas no Infantil e 2 (2%) no EJA. Na grande maioria dos casos os psicólogos assinalaram mais de um item, indicando que atuam em mais de um Nível de Ensino. Do total das respostas, 37 (34%) questionários tiveram os itens Ensino Fundamental e Ensino Infantil assinalados, confirmando a importância destes níveis de ensino. Em segundo lugar, 20 psicólogos (18%) assinalaram Infantil, Fundamental e EJA e 6 (6%) psicólogos marcaram todas as opções.

Destacou-se neste item ainda um número significativo de profissionais que assinalou trabalho com o EJA – modalidade de ensino oferecido pela rede pública e que está em crescimento no país – fato comprovado pela criação de uma secretaria no Ministério da Educação denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta Secretaria foi criada em 2004 e trata de temas como a alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, entre outros, contribuindo para o acesso de todos os cidadãos a políticas públicas de ampliação do acesso à educação. O fato de haver um número considerável de profissionais atuando neste nível de ensino corrobora a sua importância, levando também a reflexão sobre as especificidades encontradas nesta modalidade de ensino, como as diferenças nas relações entre professores e alunos, o papel da alfabetização e da construção do conhecimento para estes alunos, entre outros.

Outro fato que chamou a atenção foi a diferença nas respostas entre profissionais da mesma Secretaria, nos casos em que mais de um psicólogo da cidade respondeu ao questionário. Houve alguns casos em que a resposta de todos os profissionais foi semelhante, indicando que pode haver um trabalho articulado em equipe. Em outros casos houve grandes diferenças nas respostas (como em um município no qual um dos psicólogos atuava no Ensino Infantil e Fundamental e o outro apenas com Educação Inclusiva). Tais diferenças podem estar relacionadas a atuações em diferentes funções dentro das Secretarias, divisão dos trabalhos, autonomia para realização dos mesmos, participação em diferentes projetos, dentre outras razões. Tais causas podem ficar mais claras quando posteriormente neste texto analisar-se-ão projetos e modalidades de atuação. A *Figura 12* mostra a distribuição das respostas dos participantes da pesquisa, sobre os Níveis de Ensino, indicando qual a frequência de combinação das opções:

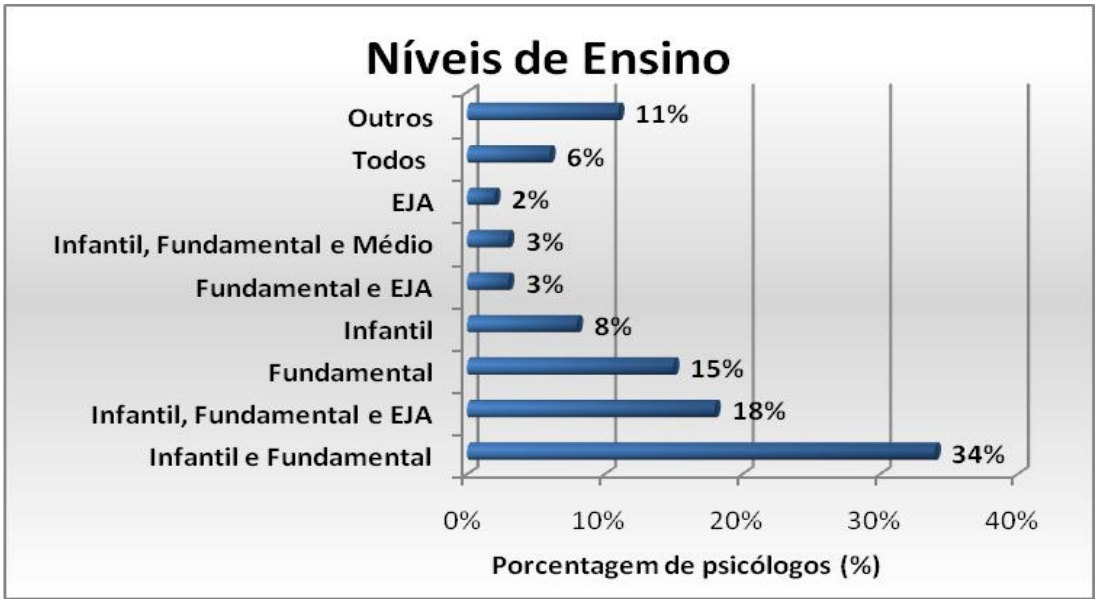

Figura 12. Distribuição das respostas quanto aos Níveis de Ensino em que atuam, indicando quais combinações foram mais frequentes (n=108)

Para análise desta resposta foram criadas as seguintes categorias:

- Só Ensino Infantil – incluiu os participantes que trabalham apenas com Ensino Infantil, ou seja, os que assinalaram apenas essa opção;
- Só Ensino Fundamental – corresponde aos psicólogos que trabalham apenas com Ensino Fundamental e nenhum outro nível;
- Ensino Infantil e Ensino Fundamental – entraram respostas de todos os psicólogos que relataram trabalhar com ambos os níveis de ensino;

- Educação Inclusiva/Especial – aqueles que relataram um trabalho com Educação Inclusiva ou especial mesmo que tenham relatado também trabalho em outros níveis. Esta categoria teve este diferencial devido a sua característica distintiva de atuação;
- Ensino Médio/EJA – incluiu todos que citaram esta opção, desde que não tenham citado Educação Inclusiva/Especial.
-

A *Figura 13* que mostra a distribuição da amostra quanto a esta categorização:

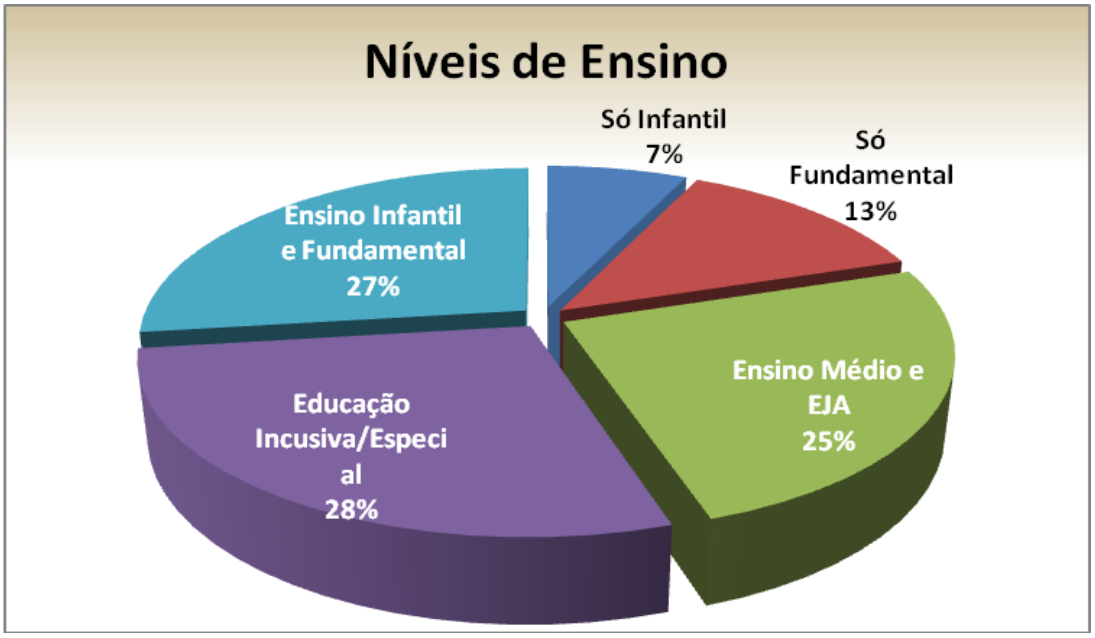

Figura 13. Distribuição dos participantes em categorias, quanto aos Níveis de Ensino em que atuam (n=108)

Houve uma semelhança na distribuição dos psicólogos quanto aos Níveis de Ensino, como pode ser visto em pelo menos três categorias: Educação Inclusiva/Especial que ficou com 28% do total, com 30 psicólogos relatando atuar desta forma; a categoria Ensino Médio/EJA contando com 27 psicólogos (25%); e a categoria Ensino Infantil e Fundamental com 27% ou 29 profissionais. As outras duas categorias compareceram na amostra com 7% (8 psicólogos) para Só Ensino Infantil e 13% (14 psicólogos) para Só Ensino Fundamental. Estes resultados mostraram novamente que é menos frequente um profissional atuar apenas em um dos níveis de ensino.

Embora Educação Inclusiva/Especial não se configure como um nível de ensino, muitos participantes, ao escolherem a opção Outros, relataram trabalhar com esta modalidade. Optou-se então em diferenciar esta resposta em uma categoria específica, por entendermos que tal trabalho traz especificidades importantes, e muitas vezes engloba todos os níveis de ensino. Não se diferenciou os termos Especial e Inclusiva, por ambos teremos sido usados pelos participantes, indistintamente.

4.3.1.2. Público-alvo

Na questão sobre o Público-Alvo do trabalho, os itens que poderiam ser assinalados eram: 1) Alunos, 2) Professores, 3) Pais de alunos, 4) Funcionários e 5) Outros. Havia a possibilidade de assinalar mais de uma opção. Ao contabilizar a frequência de cada resposta, sem ainda levar em consideração de que forma elas se agruparam no mesmo questionário, percebeu-se alta frequência em todas elas, indicando que, de fato, a maioria dos participantes assinalou várias opções.

A mais frequente foi a que se refere ao trabalho com professores (96 questionários, ou 89%), seguida pelo trabalho com alunos (90 do total, ou 83%). Ainda bastante próximo destas duas opções estava o trabalho com pais (85 questionários, ou 79%). A frequência mais baixa ficou com trabalho realizado com funcionários, com apenas 40% do total. A *Figura 14* ilustra tal distribuição:

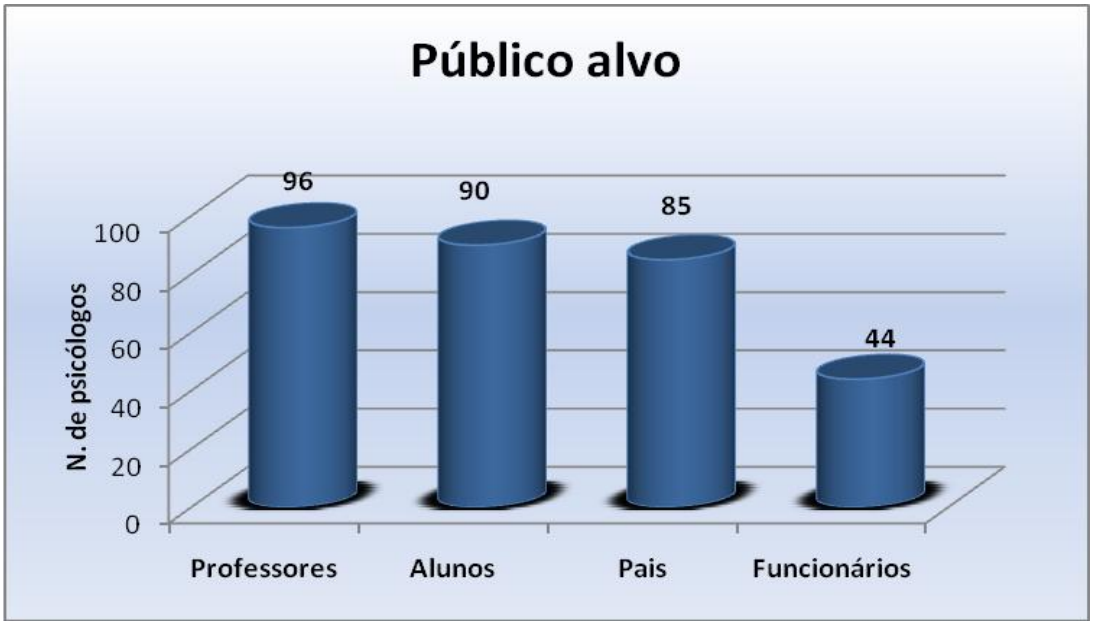

Figura 14. Frequência das respostas quanto ao Público-Alvo do trabalho (n=108)

Notou-se assim que grande parte atua com os professores, pais e alunos, sendo que o trabalho com funcionários foi o menos citado. Também este resultado reflete o que as contribuições teóricas abordam quanto ao papel do psicólogo na educação, que pouco se refere a trabalhos com o grupo de funcionários da instituição. Analisando especificamente os trabalhos publicados que trazem exemplos de práticas ou descrições de intervenções, em geral, elas trazem intervenções feitas junto ao corpo docente, discente e familiares. Também existem referências que falam de uma atuação com estes três segmentos de forma articulada (Correia, 2004; Machado & Proença, 2004; Meira & Antunes, 2003).

Ao analisar de que forma estas respostas se agruparam nos questionários, conclui-se que duas combinações merecem destaque: 37 psicólogos (ou 34% do total) relataram trabalhar com alunos, pais e professores, enquanto 44 psicólogos (40%) relataram trabalhar com alunos, professores, pais e funcionários, ou seja, assinalaram todas as opções do questionário. Isto nos mostra que 74% dos profissionais assinalaram no mínimo 3 das 4 opções colocadas. Este resultado pode indicar que os mesmos atuam de forma a abranger todos os envolvidos no processo de escolarização e/ou pode ainda refletir que os mesmos podem ora trabalhar com um público-alvo, ora outro, atuando, entretanto, com todos os públicos, separadamente.

Merece destaque também o fato de que apenas três profissionais (3%) relataram um trabalho com alunos e cinco (5%) apenas com alunos e pais. Por outro lado, 10 profissionais (9%) trabalhavam apenas com professores. Estes dados indicam que, para a maioria dos profissionais, a atuação se dá com todos ou quase todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apenas na questão sobre as modalidades de atuação pode-se aprofundar esta análise, por não ficar claro ainda de que forma este trabalho é feito e o que significa esta atuação com um público amplo. O trabalho com o professor pode, por exemplo, restringir-se ao necessário para o atendimento dos alunos, não havendo um trabalho de formação ou assessoria. Portanto, esta grande predominância de um público-alvo amplo nos dá alguns indicativos sobre o perfil dos psicólogos do Estado de São Paulo, como um perfil que denota uma atuação mais abrangente.

Chamou a atenção também o fato de que 37 psicólogos preencheram a opção Outros nesta questão, sendo mais frequentes as respostas que citavam como Público-Alvo os diretores, coordenadores, equipe gestora, programas sociais e a comunidade em geral. Estas respostas corroboram a constatação anterior de que há trabalhos com uma amplitude ainda maior sendo realizados no Estado. Dentre estes profissionais que preencheram esta opção Outros, 5 preencheram apenas esta, sem assinalar nenhuma outra. A *Figura 15* mostra esta distribuição de respostas, indicando as combinações mais frequentes.

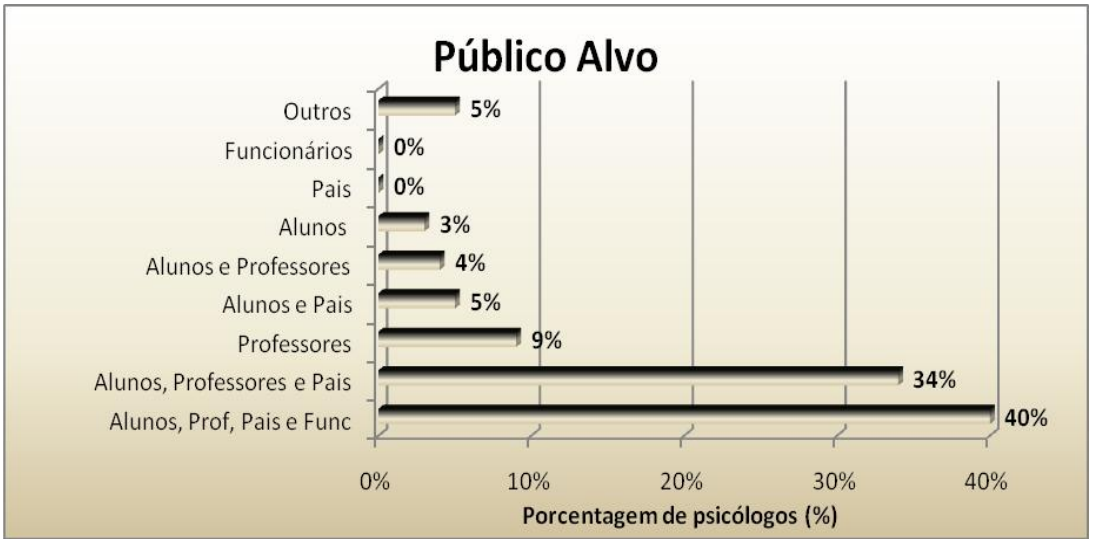

Figura 15. Distribuição das respostas quanto ao Público-Alvo do trabalho, indicando quais combinações foram mais frequentes em porcentagem (n = 108)

Quanto às respostas dos profissionais de uma mesma cidade, novamente ficou evidente em alguns municípios a formação de equipes, que atuavam com o mesmo público-alvo. Assim como na questão anterior, havia municípios em que esta resposta não era semelhante para todos os profissionais, chamando a atenção aqui para alguns casos em que os profissionais indicavam a atuação em núcleos que abarcam algum tipo específico de público-alvo, principalmente quando a atuação ocorre com Educação Inclusiva. Mesmo nestes casos, os profissionais assinalaram, na maioria dos casos, uma atuação também com pais e professores, e não apenas com os alunos.

Para esta questão sobre o Público-Alvo também foram elaboradas categorias de análise, para melhor contemplar as afirmações dos participantes do estudo. Neste sentido foram reunidos alguns itens para criação das seguintes categorias: 1) Aluno e Família - quando o trabalho era realizado somente com alunos, somente com pais ou com alunos e pais exclusivamente. A segunda categoria foi denominada 2) Corpo Docente e Funcionários: nesta categoria foram reunidas respostas que relataram trabalhar com funcionários, professores e diretores. A terceira categoria é a de 3) Pais, alunos e professores, e nela foram incluídos os profissionais que trabalham com os três públicos ou com alunos e professores, sem citar os pais. A última categoria foi criada para abranger as demais respostas descritas no campo Outros, que incluíam, por exemplo, além dos pais, alunos, docentes e funcionários, a comunidade, a equipe gestora e programas sociais, respostas que apareceram com grande frequência, como apontado. Por ser ainda mais abrangente e incluir estas respostas, esta categoria foi chamada de 4) Todos. A *Figura 16* abaixo mostra esta distribuição após a categorização:

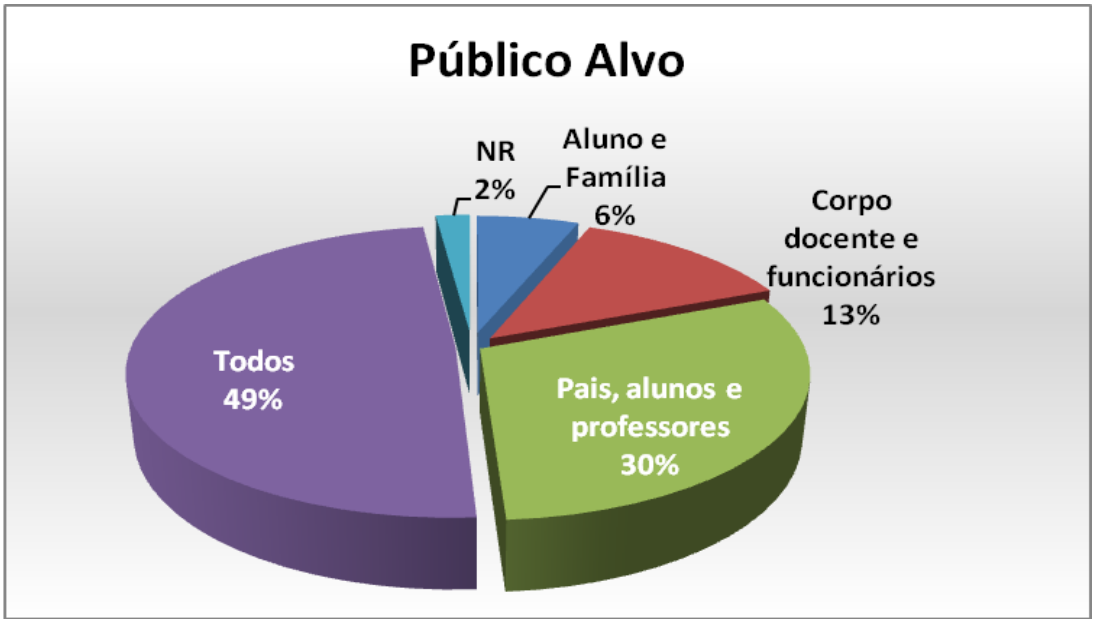

Figura 16. Distribuição dos participantes em categorias, de acordo com as respostas quanto ao Público-Alvo (n = 108)

Esta categorização deixa ainda mais clara a amplitude de atuação dos profissionais, pois é possível visualizar que quase metade dos participantes realiza um trabalho que envolve também a comunidade e que entra na categoria Todos (49%). É significativo também o número de profissionais que se concentram na atuação com pais, alunos e professores (30%).

A partir da ANACOR (Análise de Correspondência), realizada entre as variáveis Níveis de Ensino e Público-Alvo da atuação, percebeu-se que o perfil mais frequente era o do profissional que atuava no Ensino Infantil e Fundamental com alunos, pais e professores. No total, 20 psicólogos apresentaram esta resposta, ou seja, 19%. Outro perfil encontrado indica um profissional que atuava no Ensino Infantil, Fundamental e EJA com alunos, pais, professores e funcionários (14 questionários, ou 13%). Um terceiro perfil é muito próximo deste, com atuação no Ensino Infantil e Fundamental também com alunos, pais, professores e funcionários (13 profissionais, ou 12%). Interessante também notar que no caso dos 2 profissionais que relataram atuar apenas com EJA, ambos atuavam apenas com professores. Para as respostas dos demais participantes havia um grande número de combinações, sem mais destaques para nenhuma delas.

4.3.2. Modalidades de Atuação

A última questão referente à atuação dos psicólogos era a que buscava informações sobre as Modalidades de Atuação. No questionário havia as seguintes opções que poderiam ser assinaladas: 1) Avaliação Psicológica, 2) Atendimento Clínico, 3) Formação de Professores ou 4) Assessoria às Escolas e 5) Outro-Especifique. Havia também um espaço para que cada

profissional fizesse uma breve descrição do trabalho à frente de cada um destes itens, com ênfase para os objetivos e estratégias de cada modalidade.

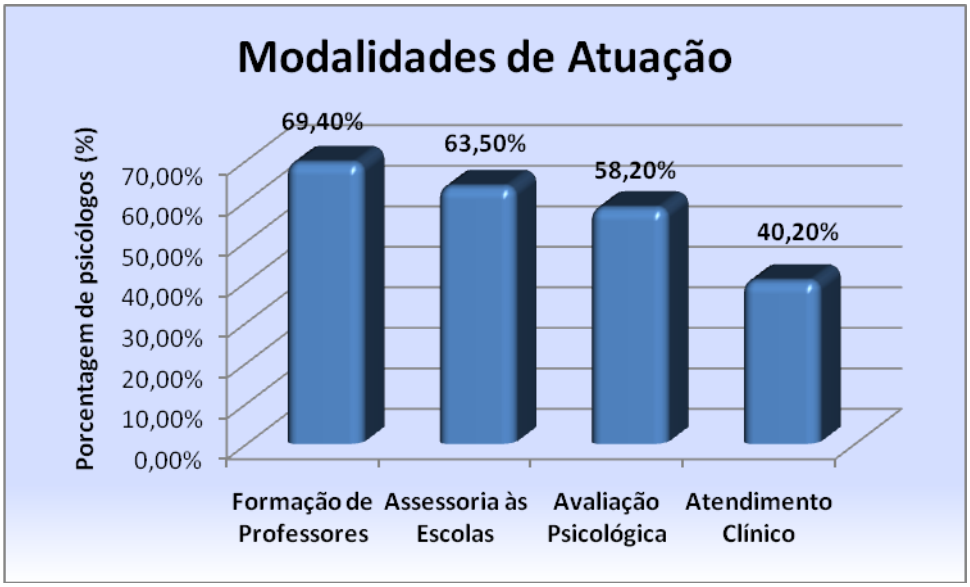

Figura 17. Frequência das respostas dadas em porcentagem quanto às Modalidades de Atuação (n=108)

Notou-se que a maior parte dos psicólogos relatou fazer Formação de Professores (69,4%). Grande parte também assinalou a opção Assessoria às Escolas (63,5%). Mais que a metade dos participantes também disse realizar Avaliação Psicólogica (58,3%).

Foi feita também uma análise acerca da combinação destas respostas nos questionários, buscando-se entender a distribuição dos dados expostos acima. Novamente chamou a atenção o fato de que a grande maioria dos profissionais assinalou duas ou mais opções, além de ser bastante frequente o preenchimento da opção Outros. Esta opção foi preenchida por 56 dos 108 psicólogos que responderam ao questionário, o que corresponde a 52% do total. Dentre as respostas escritas nesta opção algumas merecem destaque: atendimento familiar, diagnóstico de neuroses, reunião e orientação de pais, eventos da secretaria, processos seletivos, atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, discussão de casos com coordenadores e professores, participação em conselhos municipais, organização de eventos, formação de monitores, elaboração de relatórios, entre outras.

A combinação mais frequente foi a que tinha assinaladas as respostas referentes à Formação de Professores e Assessoria às Escolas. Esta combinação teve 20 respostas, ou 19% do total. Trata-se de um dado de grande relevância, pois indica uma tendência de atuação Institucional, que não pretende realizar apenas Atendimento Psicológico ou Avaliação.

A análise do relato dos objetivos e estratégias de atuação mostra uma multiplicidade de respostas. Havia muitos casos em que a Formação de Professores estava relacionada à Educação Inclusiva e discussão de estratégias de atuação dos professores com alunos com necessidades

educacionais especiais. Havia também muitas respostas que colocavam como atuação dar cursos, palestras, atuar na formação continuada dos professores, promover reunião com pais. No caso da Assessoria às Escolas, foram muito comuns respostas que associavam esta atuação com encaminhamentos, trabalhos de recuperação de crianças com problemas de aprendizagem e "fortalecimento psicológico". No entanto, havia também respostas que falavam sobre abordagem de questões institucionais, orientação a coordenadores e diretores, participação em comissões, supervisão de estágios, entre outros.

Outra combinação frequente foi a que incluiu todas as respostas, ou seja, refere-se a questionários em que as quatro primeiras alternativas foram assinaladas: Avaliação Psicológica, Atendimento Clínico, Formação de Professores e Assessoria às Escolas. Foram 16 questionários com todas estas opções assinaladas, o que representou 15% do total.

A terceira combinação mais frequente foi a que incluiu Avaliação Psicológica, Formação de Professores e Assessoria às Escolas. Nestes casos, foi muito comum que a Formação de Professores e a Assessoria estivessem relacionadas a problemas centrados nos alunos, como em casos da formação se referir a orientação quanto a distúrbios de aprendizagem de determinada criança. Esta combinação esteve presente em 14 questionários, ou seja, 13%.

Destacou-se também uma combinação que apareceu em 11 questionários, ou 9% do total: Avaliação Psicológica e Atendimento Clínico. Nestes casos, na descrição das atividades foi frequente aparecerem relatos de avaliação e atendimentos por questões emocionais, distúrbios de aprendizagem, melhorar a auto-estima ou realizar estas atividades como parte do processo de inclusão.

Outro destaque ficou por conta dos questionários que apresentavam como resposta apenas a formação de professores. Foram 7 questionários respondidos desta forma, o que representa 7% do total. Estas combinações podem ser melhor visualizadas na tabela abaixo:

Tabela 6. Distribuição das respostas quanto à Modalidades de Atuação em combinações em porcentagem (n = 108)

MODALIDADE	**RESPOSTAS (%)**
Outros (incluindo atendimento familiar, diagnósticos... etc...)	52
Formação de Professores + Assessoria às Escolas	19
Todas as modalidades de atuação	15
Avaliação Psicológica + Formação de Professores + Assessoria	13
Avaliação Psicológica + Atendimento Clínico	9
Só Formação de Professores	7

Realizando uma análise mais sintética, criaram-se três categorias de respostas: a primeira foi denominada modalidade de atuação 1) Clínica, por incluir as modalidades de Avaliação Psicológica e Atendimento Clínico; e uma categoria denominada 2) Institucional, que

reuniu as opções Formação de Professores e Assessoria às Escolas. Como em muitos casos os profissionais escolheram várias opções, uma terceira categoria foi proposta e descrita como uma atuação 3) Clínica e Institucional. Importante salientar que esta categorização foi feita com base apenas nas respostas assinaladas, não se levando em consideração neste primeiro momento o que foi escrito na descrição do trabalho.

Com esta divisão observou-se que houve predominância da terceira categoria, a modalidade Clínica e Institucional, com 55% dos participantes. A atuação Institucional ficou com 30% das respostas e a Clínica com 15%, ou 16 dos 108 psicólogos participantes da pesquisa. A *Figura 18* ilustra esta distribuição:

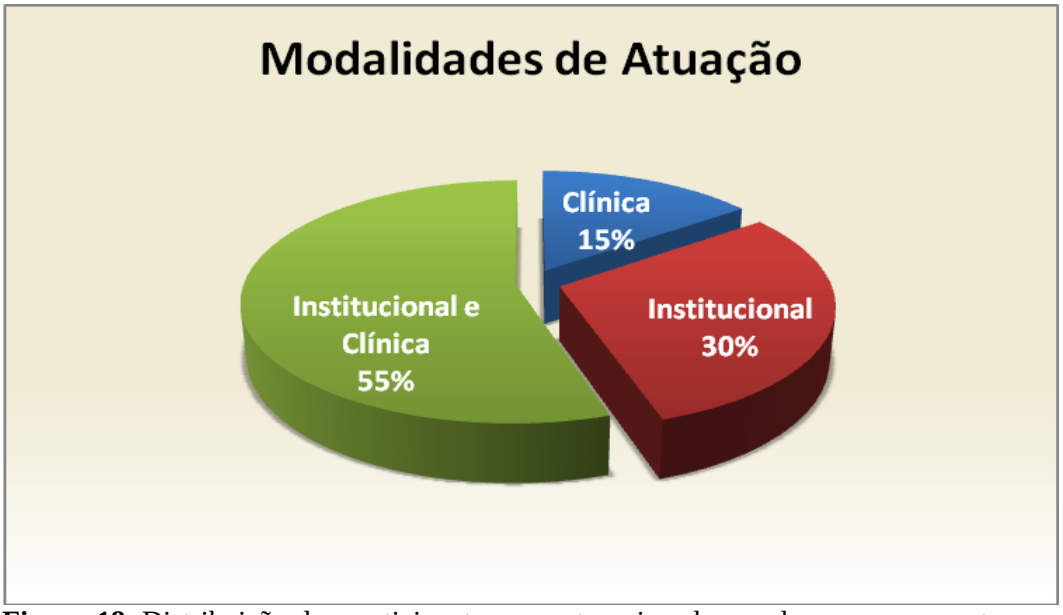

Figura 18. Distribuição dos participantes em categorias, de acordo com as respostas quanto às Modalidades de Atuação (n = 108)

A associação estatística entre as categorias elaboradas para as questões das Modalidades de Atuação e Público-Alvo (χ^2= *51,531, gl=8, p=0,000*), estão de acordo com o que se espera de uma atuação Clínica ou Institucional: constatou-se que psicólogos com uma atuação Institucional têm como público-alvo predominantemente o corpo docente e os funcionários. Ainda conforme o esperado, aqueles profissionais cujas atuações foram classificadas como pertencentes predominantemente à categoria Clínica têm como público-alvo o aluno e a família. A categoria Clínica e Institucional está associada a duas categorias do Público-Alvo: Todos e Pais, Alunos e Professores. Isto indica que neste tipo de atuação há um trabalho com os alunos e seus familiares, mas também há uma atuação junto à comunidade, aos professores, funcionários, entre outros. A *Figura 19* ilustra esta distribuição dos três perfis:

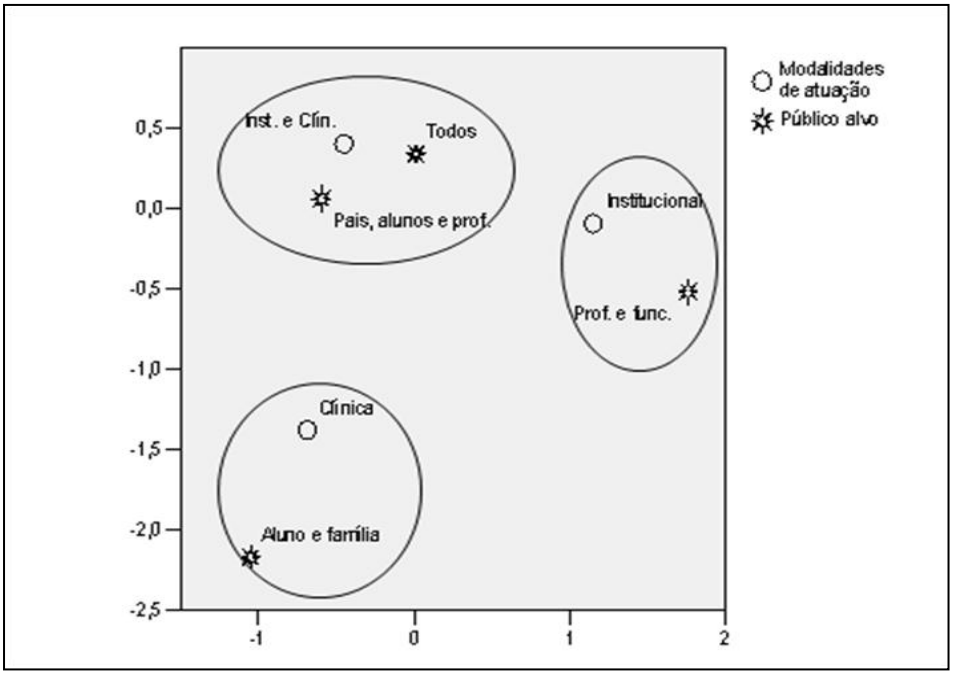

Figura 19. Mapa perceptual com a associação significativa entre as variáveis Modalidades de Atuação e Público-Alvo (χ^2*= 51,531, gl=8, p=0,00*).

Para aprofundar a análise destas três questões que abordaram a atuação dos participantes, foi feita uma Análise de Correspondência com esses dados, o que originou um mapa perceptual da associação entre a Modalidade de Atuação, o Nível de Ensino e o Público-Alvo. O índice Alfa de Cronbach[44] é um índice de consistência interna que avalia quanto o modelo gerado pela ANACOR (Análise de Correspondência) é representativo dos dados reais. Neste caso encontramos um índice de 0,95, configurando um ótimo índice de aderência aos dados reais, validando a construção dos perfis a seguir.

O primeiro perfil se referiu aos psicólogos que trabalhavam apenas com Alunos e Família, tinham uma atuação Clínica, com ênfase em Avaliação Psicológica e Atendimento Clínico. Estes psicólogos não demonstraram predomínio de atuação em nenhum *Nível de Ensino*.

O segundo perfil incluiu os psicólogos que trabalhavam com Corpo Docente e Funcionários, e tinham uma atuação Institucional, com ênfase em Formação de Professores e Assessoria às Escolas. Estes psicólogos com atuação Institucional se concentraram no Ensino Infantil.

Por fim, um terceiro perfil incluiu psicólogos que trabalhavam tanto com o Aluno e Família, quanto com Funcionários e Professores, relataram *Modalidades de Atuação* que seguem tanto o caminho Clínico quanto o Institucional. Neste perfil encontramos trabalho com

[44] Para mais informação ver: Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, *16*(297-335).

Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Neste perfil também encontramos trabalho com Educação Inclusiva.

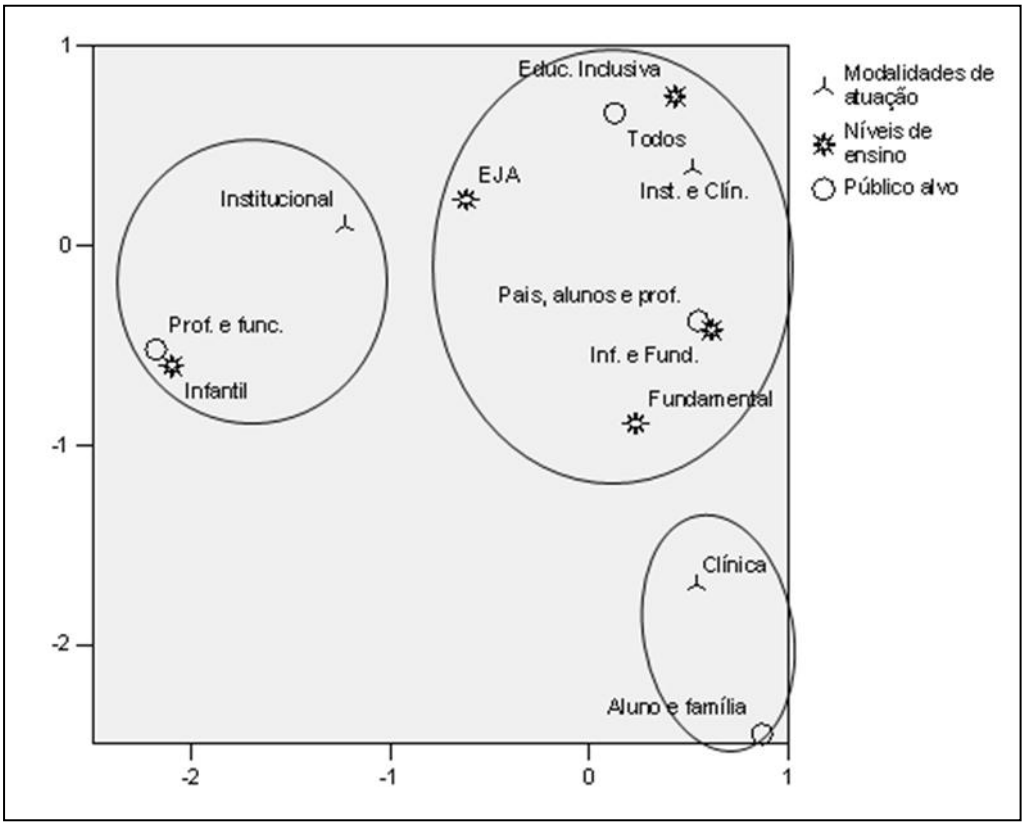

Figura 20. Mapa perceptual de associação das variáveis Modalidades de Atuação,Público-Alvo e Níveis de Ensino, formando três perfis representados pelas circunferências (*Alfa de Cronbach=0,95*)

A análise de correspondência indicou perfis que coadunam com as diversas possibilidades de atuação do psicólogo neste campo. Os perfis corroboraram o que estava descrito em cada questão a partir dos itens propostos como a existência de uma tendência a atuações múltiplas, com diferentes níveis de ensino, público-alvo e atuação diversificada.

Os dados estatísticos deste estudo vão ao encontro do que vem sendo apontado pelos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica, que abordam que o trabalho do psicólogo escolar tradicional tem como principal objetivo atender aos alunos e seus pais, e realizar avaliações psicológicas com modalidades de atuação mais individualizantes e que têm como modelo a atuação clínica (Angelucci, 2007; Machado & Proença, 2004).

Por outro lado, os psicólogos escolares que fazem a crítica a este tipo de atuação, em sua maioria atuam numa perspectiva Institucional, buscando abarcar diferentes públicos-alvo.

4.3.3. Projetos desenvolvidos e trajetória profissional

A partir das respostas dadas às perguntas 4 e 5 do questionário - "Projetos desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional" e "Dentre os projetos citados, quais os

mais relevantes? Por que?" - foram criadas categorias com o propósito de investigar em quais tipos de projetos o psicólogo estava envolvido na Secretaria da Educação.

A categorização baseou-se nos nomes dados aos projetos e, quando presente, na análise e descrição dos mesmos, tendo como objetivo agrupá-los de acordo com o público-alvo do trabalho e/ou com o foco da atuação. Diante disso, as categorias estabelecidas foram: 1) Trabalho com alunos, 2) Trabalho com alunos, famílias e professores, 3) Assessoria a unidades de ensino, 4) Trabalho com creches, 5) Trabalho com educadores, 6) Trabalho com famílias, 7) Trabalho com famílias e professores, 8) Trabalho com funcionários, 9) Educação Inclusiva, 10) Participação na equipe pedagógica e 11) Queixa Escolar. Além dessas, criou-se também a categoria 12) Indefinido, em que foram categorizados projetos sobre os quais foi fornecida pouca ou nenhuma explicação acerca do que se trata.

Tabela 7. Distribuição dos projetos por categorias, relacionando com a frequência de psicólogos e municípios

CATEGORIAS DOS PROJETOS	Nº. DE MUNICÍPIOS	Nº. DE PSICÓLOGOS
Educação Inclusiva	15	38
Trabalho com alunos	21	36
Trabalho com educadores	19	33
Trabalho com famílias	14	22
Indefinido	10	15
Trabalho com alunos, família e professores	7	11
Trabalho com creches	9	9
Assessoria a unidades de ensino	5	8
Trabalho com funcionários	5	5
Participação na equipe pedagógica	3	4
Queixa Escolar	2	4
Trabalho com família e professores	3	3
Não respondeu	2	2
TOTAL	**42**	**108**

Dentre os 108 psicólogos entrevistados (atuantes em 42 municípios), 96 citaram projetos desenvolvidos na área da Educação. Entretanto, em alguns questionários não foi possível identificar se o participante estava citando projetos desenvolvidos na rede pública (na Secretaria de Educação), ou em outro momento de sua trajetória profissional. Isto se deve possivelmente ao modo como a questão foi formulada, o que pode gerar certa ambiguidade, ao levar ao entendimento de que se trata de todos os projetos desenvolvidos ao longo de sua carreira, e não apenas daqueles realizados na Secretaria da Educação. Diante disso, optou-se por considerar para a categorização apenas os projetos que aparentemente diziam respeito aos trabalhos realizados pelo psicólogo na rede pública de educação. Faz-se necessário também ressaltar que as nomenclaturas dadas aos projetos não foram aqui citadas de forma literal devido

ao caráter pessoal da pergunta, pois poderia implicar na identificação dos psicólogos ou municípios e por isto foram mantidas em sigilo para preservação da identidade dos mesmos. Além disto, para fins de cômputo, alguns projetos foram contados apenas uma vez, quando citado por mais de um psicólogo, pois em alguns municípios que possuem equipes maiores dentro da Secretaria de Educação, o mesmo projeto pode ter sido citado por diferentes psicólogos do mesmo município.

Observou-se que o projeto mais recorrente, com maior número de citações entre os psicólogos da amostra foi o projeto relacionado à Educação Inclusiva. Em 15 municípios (36%) existiam projetos relacionados à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, os quais foram citados em 38 questionários. Foi neste âmbito que também apareceram mais centros especializados de atendimento em Educação Inclusiva. Em 8 questionários (5 municípios) foram citados projetos em que os profissionais trabalhavam de forma a garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Este pode ser um dos efeitos da transição das escolas especiais para a inclusão, a partir da política de Educação Inclusiva que começou com a assinatura do Brasil na Declaração de Salamanca (1994), como anteriormente abordado neste texto.

Outros projetos enquadrados na categoria Educação Inclusiva relacionavam-se a acompanhamento, atendimento e triagem de alunos, atendimento multidisciplinar e orientação a professores e à família. Um aspecto interessante foi que em 4 questionários (3 municípios) surgiram projetos voltados especificamente para pessoas com deficiência auditiva.

O segundo tipo de projeto mais encontrado foi o que se alocou na categoria Trabalhos com alunos. Dentre esses se encontrou grande variedade de respostas, desde trabalhos unicamente com os alunos, de modo individual, até trabalhos em que se envolviam os alunos em grupos para atuar com temas diversos. Em 47% dos municípios participantes da pesquisa foi citado pelo menos um projeto cujo público-alvo era especificamente os alunos. Dentre estes, projetos que abordavam temas voltados para o público infanto-juvenil, como sexualidade, drogas, mercado de trabalho e orientação profissional, foram citados por 12 psicólogos que atuam em 5 municípios. Em 9 questionários (6 municípios), os psicólogos citaram Atendimento Clínico e Avaliação Psicológica, uma atuação cujo foco parece ainda centrar no aluno. Além desses, em 3 questionários (2 municípios) foi citado Atendimento Psicopedagógico, e em outros 3 (2 municípios) Atendimento Inter/Multidisciplinar.

Os projetos ligados à dificuldade de aprendizagem apareceram em 5 questionários (4 municípios). No entanto, apenas em um desses municípios o projeto não se reduzia apenas a atender os alunos com "dificuldade de aprendizagem", mas demonstrava maior proximidade com a atual discussão em Psicologia Escolar e Educacional, preocupando-se em abordar dentro da escola as questões que podem levar ao fracasso escolar, como pode ser visto na descrição realizada pelo participante:

[...] discuti elementos polêmicos e que permitiram às escolas que eu acompanho desde essa época, desenvolver um olhar bastante crítico em relação ao papel da escola na produção da queixa escolar [sic]

Ainda dentro da categoria Trabalho com alunos, outros 11 projetos foram relatados em 10 questionários (10 municípios). Tais projetos parecem ter sido desenvolvidos diante de demandas circunstanciais, sendo que alguns possuíam aparentemente um caráter sócio-educativo e outros pareciam procurar formas de tornar o ambiente escolar mais atrativo e prazeroso.

A terceira categoria com maior número de projetos descritos refere-se a Trabalho com Educadores; e dentre as diferentes práticas citadas neste campo, destacamos a Formação de Professores como o que mais foi relacionado pelos participantes. A Formação de Professores foi um projeto citado em 28 questionários, os quais foram respondidos por psicólogos que atuam em 16 municípios (38%). Foram inclusos como Formação de Professores todos os projetos que abordavam formação, capacitação e/ou treinamento dos professores/educadores. Assim sendo, notou-se que parte considerável dos psicólogos na educação atua em projetos voltados para a formação de educadores. No entanto, não foi possível conhecer quais as propostas e conteúdos trabalhados em tais cursos.

Além da Formação de Professores, na categoria Trabalho com Educadores ainda foram relatados os seguintes projetos: encontro de professores/educadores (2 questionários de 1 município), atendimento clínico (1 questionário) e grupo de estudos com professores (1 questionário). É interessante notar que apenas um psicólogo relatou que no trabalho com educadores realizava Atendimento Clínico, enquanto a grande maioria dos psicólogos que trabalhava com educadores considerou atuar com Formação de Professores. Este resultado pode ser reflexo das novas contribuições teórico-metodológicas que têm apontado que o trabalho do psicólogo escolar numa perspectiva crítica deve ser com a formação docente, inclusive criticando os trabalhos que tradicionalmente eram feitos na escola, envolvendo uma atuação clínica e individualizante (Azzi & Sadalla, 2002; Galdini & Aguiar, 2003).

Outro tipo de projeto bastante recorrente, aparecendo em 12 questionários (11 municípios), envolvia Orientação à família. Relacionados a Trabalho com famílias foram também citados: Encontro/Grupo de Pais em 7 questionários (4 municípios), Atendimento aos Pais em 4 questionários (3 municípios) e Grupo de Mães em 2 questionários (2 municípios). A partir da análise do que foi fornecido sobre os objetivos de tais projetos, pôde-se perceber que grande parte destes tinha como propósito orientar os pais a lidarem com seus filhos de forma a acarretar mudanças no comportamento escolar deles. Isso demonstra a existência de um pensamento que de certa forma culpabiliza a dinâmica familiar pelos problemas de aprendizagem e comportamento.

Na categoria Trabalho com alunos, família e professores foram alocados 8 projetos, os quais foram citados em 12 questionários (8 municípios). Entre estes, 3 pareciam lidar diretamente com a questão do relacionamento entre escola e família; 2 abordavam aparentemente questões ligadas à ética e aos valores; e os demais aparentavam ter temáticas diversas como saúde, acompanhamento escolar e o brincar. Com Família e Professores foram encontrados 3 projetos de municípios diferentes, um dos quais envolvia, por exemplo, a realização de reuniões sobre temáticas de interesse de pais e professores. Enquanto alguns desses projetos pareciam propor discussões com o propósito de prevenir e orientar, como em relação ao fenômeno *bullying*, outros pareciam apresentar uma visão estigmatizada da família dos alunos da rede pública, como pode ser ilustrado pelo seguinte trecho "O objetivo era resgatar com as famílias os valores que estão engavetados e mostrar uma nova visão de mundo."

A categoria Trabalho com creches foi criada devido à presença de projetos voltados especificamente para este tipo de instituição. Foram citados em 5 questionários, cada qual desenvolvido em um município distinto, projetos abordando diferentes temáticas como, por exemplo, a relação entre creche e família e sexualidade infantil. Ainda nesta categoria, outros 5 questionários (5 municípios) citaram projetos de formação de educadores de creches. Novamente nota-se que a atuação do psicólogo volta-se para a formação de profissionais da educação, além de estar presente nos mais diversos equipamentos educacionais.

Em 7 questionários (4 municípios) apareceram projetos de Assessoria a Unidades de Ensino. Em um desses municípios a Assessoria dizia respeito especificamente à construção do projeto político-pedagógico das escolas, enquanto a Assessoria prestada em outros 2 municípios parecia apresentar uma abordagem voltada para questões institucionais, buscando implicar todos os atores no processo de escolarização. Exemplos desta perspectiva podem ser ilustrados pelo trecho:

> *Para que as crianças não sejam consideradas as culpadas da defasagem escolar e se repense as falhas na Educação e a importância de discutir as relações institucionais, os papéis que cada um desempenha na escola, os objetivos de cada função e o papel da escola.*

Foram também citados projetos voltados para funcionários das escolas em 5 questionários (4 municípios). Um desses projetos era sobre formação acerca da educação inclusiva. Em dois municípios foram citados grupos com funcionários com temáticas não explicitadas e, em outro, um projeto voltado para a capacitação do núcleo operacional da escola. Aparentemente esses projetos demonstram uma tentativa de abranger todos os atores institucionais como participantes ativos do ambiente escolar. Encontrou-se ainda, em um município, um projeto de curso de gestão para diretores.

Em 4 questionários (2 municípios) foi relatado algum tipo de projeto em que o foco era a Queixa Escolar, aparentando tratar-se de uma abordagem mais próxima das discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional. Tal abordagem considera que a atuação do psicólogo escolar e educacional deve focar-se no entendimento das inúmeras relações presentes no ambiente escolar, configurando-se como um trabalho institucional que busca superar práticas educacionais cristalizadas, desvencilhando-se de um olhar individualizante sobre o fracasso escolar (Machado & Proença, 2004; Meira & Antunes, 2003).

Os projetos categorizados como Indefinidos totalizaram 17, sendo citados em 15 questionários (10 municípios). A respeito desses projetos pouca ou nenhuma informação foi fornecida sobre seu público-alvo e seus objetivos e não foi possível apreender nenhum dado a partir da leitura de seus nomes.

Diante do que pôde ser observado a respeito dos projetos citados pelos participantes, nota-se que o público-alvo é bastante diverso, podendo ser alunos, famílias, funcionários, professores, educadores e/ou gestores. Essa diversidade também está presente nos propósitos e na própria forma de trabalho de cada profissional, o que possivelmente é um reflexo de uma área de atuação dentro da Psicologia ainda em construção e da escassez de políticas públicas, que forneçam diretrizes para o trabalho do psicólogo dentro da rede pública de ensino. Isso talvez implique que cada psicólogo precise desenvolver um modo de atuação próprio de acordo com o contexto profissional, considerando os limites institucionais.

Além disso, é possível afirmar que há uma ampla variedade de concepções que embasam esses projetos, desde práticas mais próximas de um modelo tradicional e clínico até aquelas que se aproximam de uma abordagem crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Entretanto, pela pouca informação que solicitamos no questionário acerca dos projetos, não é possível observar se há predominância de alguma das práticas e se as discussões atuais da área têm sido traduzidas em projetos.

4.4 CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Um dos campos do questionário buscava informações sobre as concepções teórico-práticas dos psicólogos. Havia três questões principais nesta seção: Quais Autores embasam o trabalho, Contribuições que o psicólogo pode dar à educação e Informações que gostaria de acrescentar. A última delas foi respondida apenas por alguns psicólogos, que por vezes acabaram acrescentando informações relevantes para se entender as concepções que sustentam seu trabalho.

4.4.1. Autores de referência

Uma das perguntas do questionário indagava aos participantes quais autores utilizavam no seu trabalho: "Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do seu trabalho". Este questionamento buscava identificar as referências teórico-metodológicas com as quais os psicólogos têm embasado sua atuação.

Os resultados apontam que existe uma grande diversidade tanto de autores, quanto de obras citadas pelos participantes, que no cômputo geral totalizou 264 nomes referidos. Os autores mais citados podem ser visualizados na *Tabela 8*:

Tabela 8. Lista dos autores citados pelos participantes sendo contabilizados o número de citações (n = 252)

AUTORES	No. DE CITAÇÕES
Lev S. Vygostky	50
Jean Piaget	34
Sigmund Freud	28
Henri Wallon	24
Donald Winnicott	20
Maria Helena Souza Patto	18
Jacques Lacan	14
Maria Cristina Kupfer	13
Miguel Arroyo	13
Adriana Marcondes Machado	12
José Bleger	12
Maria Teresa Egler Mantoan	12
Elvira de Souza Lima	11
Marilene Proença	11
Paulo Freire	9
Celso Vasconcellos	9
TOTAL	**252**

Analisando a tabela acima, do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional brasileira, foram citados autores que contribuíram com discussões na área em uma perspectiva histórico-crítica, tais como Maria Helena Souza Patto, que inaugurou o momento de reflexão e crítica neste campo; Adriana Marcondes Machado que trouxe uma contribuição importante para a discussão sobre avaliação psicológica e crítica às classes especiais para deficientes mentais leves; Maria Cristina Machado Kupfer que discute a relação saúde-educação, com ênfase na escolarização de crianças com transtornos globais do desenvolvimento; e Marilene Proença, cujas produções científicas centram-se na prática do psicólogo escolar e nas políticas públicas em educação.

Do conjunto de psicólogos que respondeu o questionário, 46% dos participantes citaram Lev Vigotski, sendo este o autor mais citado. Vigotski é considerado o principal nome da Psicologia Histórico-Cultural, cujas concepções teóricas vêm contribuindo para se pensar a

escola e as relações estabelecidas dentro dela. O autor considera os aspectos sociais e culturais para o desenvolvimento humano, e julga de extrema importância que se estude os processos de escolarização (Vigotski, 2007). Mas esses dados devem ser tomados com cuidado, afinal não se sabe de qual maneira este autor, ou outros vêm sendo adotados na prática do psicólogo, uma vez que existem inúmeras divergências teóricas entre seus estudiosos. Por isso a quantidade de citações desse autor revela, por um lado, que há um contato com a obra dessa perspectiva teórica entre os psicólogos, por outro, não é suficiente para que possamos compreender este dado como um indicativo de que tal referência está ou será utilizada na atuação profissional.

Ao mesmo tempo em que a perspectiva histórico-crítica compareceu com frequência nas citações dos psicólogos participantes da pesquisa, também encontramos entre os citados autores clássicos da Psicologia Clínica, principalmente os de base psicanalítica, como Sigmund Freud, Donald Winnicott e Jacques Lacan.

Para reunir os diferentes Autores citados foram criadas quatro categorias, tentando-se identificar principalmente qual seria, dentre as áreas da Psicologia, aquela que está mais adequada à produção daquele autor. Neste sentido, foram organizadas categorias que denominamos de 1) Educação; 2) Clínica; 3) Clínica e Educação e 4) Outros.

Na categoria Educação foram alocados os participantes que citaram majoritariamente autores da Psicologia Escolar, da Psicologia Histórico-cultural, da Teoria Crítica, pensadores da Educação e pedagogos. Na categoria Clínica foram alocadas as respostas que citaram psicanalistas e autores de diversas correntes psicoterápicas e de obras sobre distúrbios do desenvolvimento. Na categoria Clínica e Educação foram alocadas as respostas que citaram tanto autores ligados tanto à educação quanto à clínica, e também autores da psicopedagogia. Na categoria Outros ficaram as respostas de autores da área médica e de auto-ajuda, e nas situações em que aparecem grupos muito diversos de autores, seja pela área, pela perspectiva teórica ou pela atuação.

Dessa maneira, encontramos grande predominância de participantes que se encaixaram na categoria Clínica e Educação, que citaram tanto autores ligados à Educação e à Psicologia Escolar e Educacional, quanto aos autores da área clínica. Podemos destacar também que 26% dos participantes citaram apenas autores da educação. A *Figura 21* representa essa configuração:

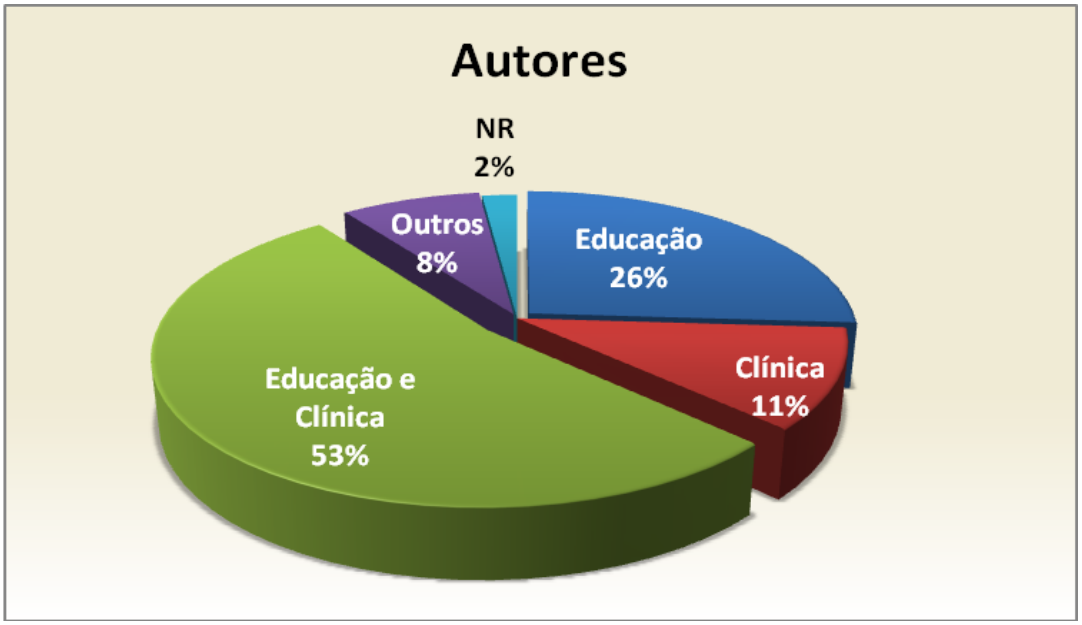

Figura 21. Distribuição dos participantes em categorias, a partir dos autores citados (n = 108)

A partir de uma leitura cuidadosa e transversal dos questionários, analisando inclusive a resposta a mais de uma questão, foi possível perceber como é grande a influência da base teórica utilizada e dos autores citados para o trabalho realizado. Observou-se que os autores influenciam diretamente as concepções adotadas, as modalidades de atuação e o público-alvo do serviço. Os psicólogos que relataram ler livros da área de Educação acreditam ser o trabalho do Psicólogo Escolar de crítica e reflexão e apresentam uma atuação Institucional, trabalhando com professores e funcionários. Aqueles que citaram livros da área Clínica apresentaram uma atuação pautada na Avaliação Psicológica e no Atendimento Clínico, trabalhando quase que exclusivamente com alunos e pais. Os psicólogos que citaram livros tanto da área Clínica quanto Educacional referiram-se a atuações que contemplam aspectos tanto de um trabalho Institucional quanto Clínico, englobando professores, funcionários, alunos e família.

4.4.2. CONTRIBUIÇÃO DO PSICÓLOGO PARA A EDUCAÇÃO

Com relação às duas últimas questões: 7) "Que contribuições o psicólogo pode dar à Educação" e 8) "Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?" agrupamos as duas questões para análise, porque observamos que a número 8, em vários questionários, tornou-se uma complementação das informações da questão 7. A análise das respostas nos permitiu compor dois grandes conjuntos de respostas: 1) um conjunto que se refere à descrição das tendências de atuação do psicólogo; 2) outro conjunto de respostas que sugere princípios norteadores e possibilidades de atuação do psicólogo na educação, expondo conceitos sobre educação, sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre o papel do psicólogo no contexto escolar.

4.4.2.1. Descrição de tendências de atuação do psicólogo na Educação

Com relação à descrição das tendências de atuação do psicólogo, identificamos três grupos de tendências:

a) Clínica, ao incluir respostas que apontassem na direção de uma atuação profissional individualizada, baseada em diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.

b) Institucional, ao reunir respostas referentes a uma atuação que contemplasse formas de intervenção em que participam diversos atores do contexto escolar;

c) Clínico e Institucional, ao abarcar respostas em que comparecessem características de ambas as tendências.

4.4.2.1.1. Tendência clínica da atuação

Encontram-se neste grupo 27 questionários, cujas respostas apresentaram definições tais como: o papel do psicólogo é "identificar problemas", "avaliar alunos", "realizar comparação de condutas patológicas e condutas normais", dentre outros. Em alguns casos, notou-se que a compreensão do papel do psicólogo é de que seja um profissional que trabalhe em paralelo à educação e não "com esta", como é possível ver na resposta abaixo:

> *O psicólogo contribuirá com o setor de Educação fazendo um trabalho paralelo com a criança e a família e professores para que se possa fazer uma avaliação da conduta da criança e as atitudes familiares. Seria uma avaliação de comparação, entre atitudes normais e conduta normal e atitudes e condutas patológicas, colocando em questionamento a própria criança observada pelos pais. E consequentemente faria uma avaliação das atitudes familiares, inclusive da interação da família com a criança.*

Verificou-se que o foco está na avaliação do estudante e das atitudes familiares, com vistas a compreender o que é "normal" e o que é "patológico", utilizando terminologias médicas. Mesmo que a resposta apresente a ideia de que o trabalho deve ser feito com os alunos, professores e familiares (todos), mantém-se o foco de intervenção do psicólogo como um processo de avaliação e "correção" e "em paralelo" à Educação, pressupondo um trabalho apêndice e não conjunto com esta.

Em algumas respostas que foram reunidas neste grupo de Tendência Clínica, apareceu que a contribuição que o psicólogo pode dar à educação é a de realizar um trabalho de psicólogo clínico, em muitos casos utilizando a avaliação psicológica como instrumental, seguida de atendimento clínico, orientação e/ou encaminhamentos, com enfoque no aluno (ou criança), havendo alguns casos em que os familiares e os professores também são envolvidos no processo, como pôde ser visto nas respostas (grifos nossos):

(o psicólogo contribui com:) atendimento clínico, atendimento a pais, formação de professores.

(o psicólogo contribui para:) Avaliar e identificar as necessidades dos alunos; Encaminhar e acompanhar casos; orientar, discutir e refletir, capacitar profissionais envolvidos com a educação.

(a contribuição do psicólogo para educação é:) Variada: avaliação diagnóstica, orientação, encaminhamentos; compreender as necessidades pedagógicas especiais de cada aluno; orientação aos pais para dar continência a este filho/aluno.

As respostas trouxeram o que é criticado por Patto (1984,) e Souza (2007). Em sua pesquisa, Patto questionava aos psicólogos qual era a causa da reprovação escolar e estes se referiam a uma visão centrada no aluno e suas famílias como responsáveis pelo fracasso, pouco considerando o papel da escola, dos educadores e do contexto de produção deste fracasso. Souza (2007), quando analisou os prontuários de psicólogos que atendiam queixas escolares, verificou que realizavam um mesmo procedimento de avaliação, orientação e encaminhamento para o atendimento às queixas escolares. A autora critica o fato de que os psicólogos utilizam as mesmas ferramentas instrumentais de modo indistinto do que é realizado pelo psicólogo clínico, num contexto em que está se tratando da atuação do psicólogo escolar.

Outro reflexo deste tipo de atuação é um olhar para o fenômeno do "não aprender" de modo não contextual, focando no "aprendiz" a responsabilidade pelo fracasso, como apontava Patto em 1984 e em trabalhos posteriores (1996). Também a ênfase no processo de "diagnóstico" em que se detectam "causas", "desvios de personalidade ou comportamentais", "questões emocionais que interferem na aprendizagem" e um foco na "identificação de problemas", na "falta de", em detrimento da potencialidade e das questões contextuais que explicam o fracasso escolar. Como exemplo a resposta abaixo destacada (grifo nosso):

(o psicólogo contribui com a educação para:) Detectar o que está contribuindo para dificuldade de aprendizagem; realizar encaminhamentos se necessário; acompanhar alunos de Inclusão para melhor adaptá-los ao ensino; orientar professores e escola frente a estes alunos de Inclusão e os alunos com dificuldade de aprendizagem; criar projetos para o desenvolvimento da educação municipal.

Nesta resposta, é possível observar que o psicólogo considera-se como responsável por "detectar" problemas e suas causas, bem como a ideia de que deve acompanhar os alunos para melhor "adaptá-los". Ao final de sua resposta, o psicólogo fala da importância e criação de projetos para o desenvolvimento da Educação Municipal, demonstrando a preocupação com uma atuação mais atrelada à criação de políticas públicas, assim como o trabalho com os professores e sobre Inclusão. Porém o discurso de "adaptação" está imbuído em toda sua resposta. A ideia de "adaptação" foi um conceito muito usado nas décadas de 1970 e 80, quando se falava do papel do psicólogo na educação. Em 1978, o livro de Novaes, baseado na

concepção comportamental vigente no período, descreve assim o papel da Psicologia Escolar e Educacional:

> A Psicologia Escolar, ciência aplicada aos comportamentos escolares, preocupa-se em ajudar a melhorar as relações dinâmicas do ambiente escolar e ocupa-se da descrição e do estudo dos fatos e fenômenos escolares, partindo do princípio de que a escola é uma fonte de relações. Contudo não é uma ciência normativa, não cabendo a ela ditar normas nem finalidades da escola. O estudo da adaptação escolar é um dos temas centrais da Psicologia Escolar (adaptação dos alunos à escola, da escola aos alunos, dos professores aos programas e assim por diante) (p. 2)

Em outro trecho a autora refere-se ao papel do profissional desta área no sentido de o "ajustamento psicológico satisfatório" do indivíduo no espaço escolar, denotando aí a concepção vigente de modo de atuação com ênfase na ideia de *adaptação* influenciada pelas concepções darwinianas de mundo muito presentes neste período.

A Psicologia Escolar e Educacional deste período tinha como prerrogativa a ideia de "adaptados" e "não adaptados" a partir de concepções advindas do darwinismo social inseridas no contexto da Psicologia, que tinha como papel "detectar" os "desviantes" da "norma" com finalidades ideológicas claramente identificadas com o capitalismo, como criticado por Patto em *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*; (1984). Geralmente utilizando de teorias como as da Psicologia Diferencial e do Desenvolvimento Humano, designava-se o que era "normal" em certa etapa de vida e o que era "desviante". E para os últimos cabia à Psicologia ajudá-los a se adaptar, a "sanar" seus desvios e transformar os indivíduos em mais "saudáveis" ou melhor "desenvolvidos". A autora destaca que a concepção "do homem certo no lugar certo", muito utilizada pela Psicologia Organizacional, também era recorrente no âmbito da Psicologia Escolar e Clínica, que se tratava de realizar dentro da educação um trabalho "sanitário" de contribuir para aprendizes mais "saudáveis" (leia-se "adaptados ao sistema"), melhor desenvolvidos e com bom desempenho escolar.

Alguns dos psicólogos participantes deste estudo ainda professam este tipo de pensamento ao afirmarem que as contribuições do psicólogo para educação são (grifos nossos):

> *Muitas, principalmente na pré-escola, etapa básica onde poderemos identificar precocemente alguns problemas como a sociabilidade da criança, pois é nessa fase que as crianças desenvolvem o interesse pelas coisas exteriores e a aceitação por esses interesses. O psicólogo fazendo um trabalho com a família poderá detectar desvios de personalidade dos mesmos. É uma fase escolar que as necessidade escolares e familiais seriam identificadas.*

> *Ajudar a identificar possíveis causas que empeçam a criança a ter um bom desenpenho escolar, orientar pais e professores para entender o processo esnsino aprendizagem e também as fases do desenvolvimento infantil. [sic]*

Compreensão e tratamento de desvios comportamentais que interferem no desenvolvimento escolar; orientação aos pais e professores.

Diagnóstico de possíveis entraves emocionais que inibem a aprendizagem; intervenção diante das relações entre professor-aluno e professor-pais. Melhoria na compreensão emocional dos conflitos interpessoais e busca de "soluções" e posturas profissionais mais adequadas.

As respostas acima nos levam a questionar se existe mesmo um "modelo" a ser seguido em termos de "normalidade" para as pessoas, o que identificaria como "saudável" e que no campo da educação se traduzisse num "bom desempenho escolar". Geralmente é levado em consideração nestes aspectos o "bom aluno" que na literatura tem sido descrito não como aquele que aprende, tem potencialidades, mas aquele que fica quieto, que segue as regras da instituição escolar, aquele que "não dá problema". Os chamados "alunos-problemas", que durante muito tempo foram identificados por esta nomenclatura ou mesmo "deficientes", com "dificuldade de aprendizagem" ou "distúrbios e transtornos de aprendizagem" geralmente são aqueles que não se submetiam às "normas", ou eram desviantes do conceito de "normal" dentro da escola. Neste contexto, a partir das respostas acima, o papel do psicólogo seria contribuir para detectar estes "problemas", identificar os "desvios", buscar as "causas que estão impedindo o bom desempenho escolar" e "diagnosticar os entraves emocionais".

Este conjunto de respostas representa, como anteriormente afirmado, uma prática identificada com o modelo médico de atuação, que se pauta pela "falta" e não pela potencialidade das pessoas, e muito menos considera como contextuais as questões que interferem para o "não aprender na escola". Como várias outras respostas, estas têm "na criança" seu foco de atenção, desconsiderando todo o contexto sócio-politico e cultural que contribuem para a produção do fracasso escolar.

4.4.2.1.2. Tendência Institucional de atuação

Neste grupo, foram reunidas respostas que versavam sobre o trabalho do psicólogo na formação de professores e assessoria às escolas, em que a atuação tivesse como foco a instituição educativa como um todo, apresentando, dessa maneira, uma tendência de atuação Institucional. Também foram incluídas respostas dos psicólogos que atuavam de formas variadas e com vários segmentos, atendendo, além da demanda da Secretaria da Educação, demandas da saúde e da assistência social, por exemplo, se ocupando, assim, de vários papéis.

A partir de uma análise das respostas dos psicólogos, cuja atuação apresentou uma tendência institucional, procurou-se dividi-las a partir do enfoque ou ênfase de um ou outro

aspecto: 1) O trabalho com o coletivo; 2) Elaboração de projetos; 3) O trabalho como mediador; 4) A promoção de mudanças; 5) O trabalho com queixas escolares; 6) O trabalho com inclusão.

O trabalho com o coletivo

Um dos aspectos apreendidos nas respostas dos participantes da pesquisa é a ideia de que o psicólogo escolar é um profissional que deve ser versátil e criativo, pois deve abarcar um trabalho que leva em consideração todos os envolvidos no processo de escolarização, assim como considerar o âmbito institucional, as relações de poder, as hierarquias, as políticas públicas, e em alguns casos, nos quais o psicólogo encontra-se em equipe, atuar em conjunto com outros atores do campo educacional, realizando trabalhos em parceria, e quando está sozinho, buscando realizar intercâmbios atuando de forma a atender várias demandas de vários segmentos. Seria, portanto, um trabalho *com* o todo e *para* todos. Um dos entrevistados falou sobre este aspecto:

> *Ao Psicólogo na Equipe Multidisciplinar cabe executar as atividades à prestação de assistência na área de saúde mental, atendimento e orientação na área educacional e social, análise de ocupação e acompanhamento de avaliação de desempenho de pessoal. Realiza no programa de Educação Especial a participação de triagem de crianças de 0 a 14 anos de acordo com suas necessidades... (elaboração de) relatório profissional da equipe de Educação Especial e ou orientações aos pais e professores. Discussão de casos pela equipe multidisciplinar em reuniões semanais e com a equipe de professores...*

Esta resposta ainda falava na realização de *anamnese* e aplicação de provas pedagógicas no caso da Educação Especial, e da produção e envio de relatório para escolas "para tomarem ciência" do que ocorre com a criança. Mas, se por um lado esta resposta nos conta de um tipo de atuação que em alguns aspectos se assemelha ao modelo clínico, também a redação nos conta o quanto o psicólogo, trabalhando no âmbito das secretarias municipais de educação têm tido de responder a diferentes demandas e da multiplicidade de papéis que ele tem de desenvolver. Prestar assistência à Saúde Mental, à Educação, à Assistência Social e ainda realizar um trabalho junto ao Programa de Educação Especial e acompanhamento e avaliação de desempenho de pessoal demonstra a realidade de municípios pequenos, onde existe apenas um psicólogo para dar conta de todas as demandas. Assim, ao mesmo tempo em que é importante dizer que o trabalho do psicólogo deve procurar abarcar a todos os envolvidos no processo de escolarização, o que é um dos consensos das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Escolar e Educacional contemporânea, por outro lado, é preciso problematizar até onde pode ir sua contribuição. Esta resposta nos levou a questionar como têm sido as contratações e também como são especificados os papéis e atribuições do psicólogo no âmbito das secretarias, sendo

que, aparentemente, este psicólogo atua sozinho e tem de dar conta de uma demanda imensa, que inclusive foge do âmbito de atuação do psicólogo escolar.

Uma intervenção de caráter coletivo e comunitário, envolvendo diferentes atores do contexto educacional, deve considerar as condições necessárias e concretas de trabalho para sua efetivação, bem como ações na perspectiva das políticas intersetoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Habitação).

A Elaboração de Projetos

No questionário, a questão número 4 perguntava aos participantes sobre os projetos que desenvolvem e, como apontado anteriormente, nas respostas muitas foram as descrições que permitiram criar diferentes categorias de projetos que os psicólogos utilizam em sua atuação, desde Educação Inclusiva, para os alunos, para docentes, familiares, funcionários dentre outros. Consoantes com este tipo de pensamento foram encontradas respostas como as que ilustramos abaixo:

> *(o psicólogo contribui com a educação na:) elaboração e atuação junto a equipe escolar e projetos que atendam as necessidades de todos os envolvidos no processo escolar; promover parcerias com outras secretarias.*

> *(o psicólogo:) Pode contribuir com projetos voltados para as necessidades de cada sala de aula, para cada criança e ajudar os professores na construção do processo de aprendizagem. Para melhor formação de nossos alunos.*

De um modo geral, os psicólogos acima disseram que um dos papéis no âmbito educacional, o que pode inclusive delimitar melhor seu campo de atuação, é a elaboração de projetos de intervenção que possam orientar sua prática. Com este tipo de organização do trabalho, pode-se minimizar o que foi dito anteriormente de uma indefinição de papéis e altas exigências para abarcar funções para além de suas capacidades e das necessidades reais do contexto em que está inserido. Este tipo de articulação e organização do trabalho remete a um papel de mediador.

Realizar um trabalho que leve em consideração as demandas e necessidades de cada instituição e para tanto, elaborar projetos, pode ser uma forma institucional e crítica de atuação, à medida que não tem um "a priori" de modelo interventivo que será aplicado, mas ao contrário, constrói com os envolvidos um modo de atuação que seja contextual e a partir das necessidades de cada instituição.

O Trabalho como Mediador

Um grupo de respostas abordou a função de "mediador" do psicólogo no âmbito escolar. A "mediação" é um dos conceitos desenvolvidos por Vigotski (1993, 2007), porém, nas respostas dos participantes do estudo esta palavra em alguns momentos adquiriu significados como "intermediação" ou "relação" e "estar entre" as relações interpessoais. Mesmo que guarde relações com o conceito vigotskiano, o termo aqui foi usado de modo diferente embora não menos importante:

> *(...) O psicólogo media as relações sociais (direção, pais, professores, alunos, funcionários), auxilia no processo de inclusão que é tão falado na atualidade, orienta professores a trabalharem com os alunos portadores de necessidades especiais e problemas comportamentais. Orienta direção, pais e alunos... trabalha de forma preventiva e/ou mediadora.*
>
> *Atuar nas áreas de conflito, como mediador nas relações interpessoais (professor x aluno, pais x professor, aluno x aluno e professor x professor)(...)*
>
> *O psicólogo tem um papel muito importante de mediar as relações entre família / aluno/ escola, que estão tão conturbadas nos dias de hoje.*

A mediação de conflitos, das comunicações e relações interpessoais são temáticas abordadas em grande parte pela Psicologia Social, Comunitária e também pela Psicologia Escolar e Educacional nas discussões sobre o trabalho do psicólogo na formação docente e teorizações sobre a relação dialógica, muito apontada em alguns textos de Paulo Freire (1979).

Ainda que utilizadas outras terminologias, diferentes de "mediação", encontramos afirmações que trazem em seu bojo esta ideia, que guarda algumas referências do conceito em Vigotski (grifos nossos):

> *(qual a contribuição do psicólogo para educação?) Acredito que muitas. Pode auxiliar professores, alunos, diretores no processo ensino-aprendizagem, levando em conta a multiplicidade de fatores envolvidos. O psicólogo pode contribuir para uma melhor comunicação entre os setores da escola: funcionários, professores, alunos e trazer os pais para mais perto da escola, buscando uma compreensão global do aluno*
>
> *(o psicólogo contribui com a educação buscando:) sensibilizar os educadores quanto a perceber os educandos como seres em desenvolvimento, que aprendem através do prazer, de estímulos e modelos agradáveis. Percebê-los com indivíduos únicos, que mesmo pequenos são portadores de conhecimento e, portanto capazes de trocas de contribuir com o próprio educador no processo ensino-aprendizagem. Trabalhar a auto-estima do educador, suas resistências com relação à família dos educandos, etc.*

Mesmo que em algumas respostas tenha aparecido "compreensão do aluno", ou "perceber os educandos", os participantes destacaram ainda a importância de trabalhar com

mais de um público-alvo, aproximando suas concepções do que aqui denominamos de prática "crítica", com ênfase institucional. Há uma defesa de um trabalho que busque "auxiliar" os diferentes atores do contexto escolar, englobando a multiplicidade de fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que coaduna com as concepções teórico-práticas dos pressupostos histórico-culturais. Em confluência com esta abordagem de pensamento também estão as respostas que enfatizaram o papel do psicólogo como agente de mudanças.

A promoção de mudanças

Muitos foram os momentos em que os participantes falaram em mudanças, em rupturas, e promoção de rompimentos de relações cristalizadas e enrijecidas, mas elegemos apenas uma das falas dos participantes para exemplificar este que é um dos aspectos da prática que tem como pressuposto um olhar crítico.

Na resposta abaixo se nota a defesa da promoção de um trabalho com os "grupos escolares" (denotando o aspecto da grupalidade), proporcionando momentos e espaços de reflexão (reflexividade e criticidade), fala da "função social da escola" e aponta para a necessidade de rompimentos/rupturas buscando minimizar ações discriminatórias e excludentes (apontando para uma educação inclusiva de fato). Veremos mais à frente, quando se tratar do segundo conjunto de respostas que sugere princípios norteadores e possibilidades de atuação do psicólogo na educação, que este tema da mudança voltará a aparecer em vários momentos.

> *(o psicólogo contribui para a educação): Proporcionando aos grupos escolares momentos (ou melhor, espaços) de reflexão e análise das práticas discursivas e da função social da escola, esse profissional contribui para minimizar as ações discriminatórias e excludentes, e fomentar mudanças no processo ensino-aprendizagem.*

Observa-se na redação o destaque para a minimização das ações discriminatórias e excludentes e a necessidade do psicólogo em seu trabalho buscar "fomentar" mudanças.

O trabalho com queixas escolares

O termo "queixa escolar" é uma conceituação da Psicologia brasileira que teve como principais divulgadores os pesquisadores e psicólogos do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP e tem feito parte das contribuições teórico-práticas mais recentes sobre um dos aspectos do trabalho do psicólogo escolar: o âmbito das queixas escolares. Por queixa escolar entende-se uma queixa que tem em sua origem o processo de escolarização. Trata-se de uma queixa produzida numa rede de relações que tem, como participantes principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O trabalho do psicólogo

com as queixas escolares tem sido problematizar o "não-aprender" como um fenômeno contextual e não individual (Machado, 2004; Souza, 2002, 2007), e alguns dos participantes da pesquisa pareceram estar atualizados sobre o tema:

> *(o psicólogo pode contribuir para a educação): na complexidade do sistema sócio-político-econômico e na intersubjetividade das relações humanas, o psicólogo escolar atua como mediador nas conversações, deslocando a queixa escolar, desmistificando as situações de não aprendizagem.*

> *(o psicólogo pode contribuir para a educação): oferecendo um espaço de escuta aos professores, possibilitando um olhar mais amplo sobre a queixa escolar, onde as questões de escolarização possam ser vistas dentro de um contexto. O atendimento à criança visando o seu desenvolvimento psico social.*

> *(qual a contribuição o psicólogo pode dar à educação?): em minha opinião, são muitas; o psicólogo é o profissional que, pela especificidade de sua formação e de sua prática, está mais habilitado para "escutar" as questões da queixa escolar e problematizá-las (ao invés de responder à elas), buscando um caminho para as questões que se colocam na educação (comportamento, dificuldades cognitivas, aprendizagem, inclusão) e pensar para além dos problemas; pensar nas relações que aí se estabelecem.*

É importante frisar que nas contribuições teóricas mais recentes da Psicologia Escolar e Educacional (Souza, 2007) a "orientação à queixa escolar" tem sido apontada como um dos trabalhos de base da atuação do psicólogo neste campo. Além disto, tem sido no interior da área de Psicologia Escolar e Educacional que mais tem se problematizado este tema, sendo, portanto, uma das contribuições fundamentais que o psicólogo pode oferecer à educação.

<u>O trabalho com inclusão da pessoa com deficiência</u>

Segundo vários participantes da pesquisa, a contribuição do psicólogo para educação diz respeito ao seu trabalho com a Inclusão da pessoa com deficiência. Citaremos dois exemplos dentre várias respostas que apontavam este caminho:

> *auxilia no processo de inclusão que é tão falado na atualidade, orienta professores a trabalharem com os alunos portadores de necessidades especiais e problemas comportamentais. Orienta direção, pais e alunos.*

> *O psicólogo tem um papel muito importante de mediar as relações entre família/aluno/escola, que estão tão conturbadas nos dias de hoje. Também está passando por um período em que a Inclusão dos portadores de NEE é cada vez mais frequente, o que se apresenta como um desafio à escola como um todo (funcionários, professores, direção, alunos...). O psicólogo é muito importante neste processo...[sic]*

É importante destacar que além da questão da Educação Inclusiva ter aparecido nas contribuições do psicólogo à Educação, também é recorrente nos cursos de especialização mais citados nas Modalidades de Atuação e Projetos. Nota-se que este é um campo de crescimento e larga atuação no Estado de São Paulo, algo anteriormente discutido quando se referiu à política de Educação Inclusiva para pessoa com deficiência, presente enquanto política no estado de São Paulo, a partir de 2000.

4.4.2.1.3.Tendência Institucional e Clínica de atuação

Neste campo, observaram-se afirmações cujo foco de intervenção encontrava-se no estudante, mas a atuação abrangia também outros componentes da escola (pais, professores, gestores). Estas respostas podem corresponder a uma forma intermediária de atuação ou podem ainda indicar um processo de mudança pelo qual a área de Psicologia Escolar e Educacional vem passando (grifos nossos):

> *(o psicólogo contribui com a educação de forma a:) Trabalhar junto com os componentes da escola – trio gestor, professores, funcionários, pais e alunos em prol de uma maior e melhor adaptação ao ambiente.*
>
> *Ele pode e deve conferir à educação o efeito de curador histórico–social do país; pode e deve trabalhar o sentimento de missão com o educador; dar suporte psicológico e trabalhar auto-estima dos educadores para que estes exerçam seu real papel.*
>
> *Acompanhar, orientar e encaminhar, quando necessário, alunos com maiores dificuldades, dando oportunidades a esses alunos de um trabalho mais adequado na escola; Orientar com medidas pedagógicas e psicológicas auxiliando ao trabalho dos professores e à direção da escola.*
>
> *Com seu conhecimento na área da psicologia infantil, o psicólogo pode ajudar a criança a se desenvolver e atingir seu potencial máximo, levando em conta todos os aspectos: sociais, intelectuais, biológicos, psicológicos e emocionais.*
>
> *Melhorar a relação escola-aluno-pais; indicar melhor método para cada criança; questionar o que é educação; acompanhar desenvolvimento da criança.*
>
> *Pode dar o olhar mais preocupado com as dores das crianças e familiares por trás dos comportamentos violentos, desafiadores. Pode auxiliar a professora em sala, no dia a dia com essas crianças e adolescentes que, sem dúvida, não anda fácil. Atua proporcionando reflexões sobre desenvolvimento humano, sexualidade, desmistificando e apontando os preconceitos.*

Uma hipótese que surgiu ao ler estas respostas é a de que muitos dos psicólogos que as redigiram estão passando por um momento de transição e mudança da compreensão de seu papel no âmbito educacional. Nota-se ainda o foco na criança, no aprendiz, e o não aprender relacionado ao desenvolvimento infantil e às diferenças individuais (e não contextuais), porém

os mesmos destacam a importância do trabalho com os professores, com a equipe gestora e a orientação com medidas pedagógicas e psicológicas associadas, inclusive desmistificando e apontando preconceitos. Os mesmos poderiam ser identificados como tendo elementos de concepções diversas, de como deve ser o trabalho do psicólogo escolar, convivendo lado a lado, compondo um grupo que está numa posição intermediária.

Alguns termos se destacaram nestas respostas, como trabalhar junto com os gestores, professores, funcionários pais e alunos; dar suporte psicológico aos professores; intervir de forma a melhorar os relacionamentos entre professor-aluno; utilizar a observação de interações na sala de aula; auxiliando o trabalho do professor; levar em conta todos os aspectos psicológicos; atuar proporcionando reflexões, desmistificando e apontando os preconceitos. O foco no aluno vai perdendo espaço para elementos críticos como "refletir", levar em consideração "todos os aspectos", fazer um trabalho com os professores, intervir nas "relações", para o trabalho com o coletivo, e também desmistificar e apontar os preconceitos.

Em outras respostas viu-se claramente que, mesmo que o foco ainda esteja no "indivíduo" (no aluno, na criança) e na detecção de "problemas", há também a consideração de orientações e formas mais grupalizantes de inserção do psicólogo escolar:

> *São várias as contribuições, por exemplo: favorecer os profissionais que atuam na educação no sentido de orientá-los sobre os problemas que surgem na escola.*

> *Eu acho que contribuímos muito, na medida que pontuamos, levantamos hipóteses, orientamos, encaminhamos tanto os profissionais que estão ali no dia a dia com a criança e, às vezes, se sentem perdidos, como pais ou responsáveis, que muitas vezes não conseguem entender ou perceber o problema. Eu sinto que o psicólogo escolar auxilia a minimizar essas queixas. Percebo a diferença do cuidado das crianças do Município para as do Estado que não tem este pequeno cuidado diferenciado. E pouco pela quantidade de escolas, mas ainda é bem melhor. Nossas professoras hoje nos aceita e estão sempre como nossas parceiras no trabalho, isto já melhorou bastante. [sic]*

> *Propiciar condições para que o ser humano possa expressar suas ideias, sentimentos de maneira adequada, assim como estabelecer relações interpessoais.*

Dois dos participantes destacaram a importância da prevenção, tendo como pano de fundo aparentemente uma concepção com foco no aluno e família (individual), e na detecção de problemas (de forma antecipada, neste caso):

> *Acredito que o Psicólogo Escolar pode atuar de uma forma preventiva junto às escolas, sanando problemas, desenvolvendo projetos que venham colaborar para o bom desenvolvimento biopsicosocial de cada indivíduo. O trabalho preventivo detectaria o possível problema antes mesmo de sua instalação, possibilitando assim, uma intervenção imediata. Além dessa atuação, acredito que o conhecimento do profissional de Psicologia pode orientar pais, diretores e educadores sobre as fases de desenvolvimento infantil, sobre cuidados especiais, a importância dos limites entre*

outros assuntos tão em moda nos dias atuais, mas que de certa forma têm contribuído e muito para um baixo rendimento no desempenho acadêmico de alguns alunos.

Dividiria em dois aspectos: a contribuição preventiva e a efetiva. Considero a de maior importância a preventiva. Considerando desde a prevenção familiar. Programas que apoem e estimulem o desenvolvimento dos alunos / Evitar ou minimizar ocorrências indesejáveis, frente às áreas saúde, social e educação. [sic]

A segunda resposta fala em "evitar ocorrências indesejáveis" o que mostra que a visão sobre prevenção ainda está ancorada num modelo de "normalidade" que deve ser buscado, evitando "desvios" indesejáveis. A primeira resposta, mesmo com este olhar de evitar "problemas", aponta para a abordagem de trabalhos por meio de temáticas. O participante diz que o papel do psicólogo é orientar pais, diretores e educadores sobre estes temas como, por exemplo, o tema dos limites.

4.4.2.2. Contribuições da Atuação do Psicólogo na Educação: Princípios e Possibilidades

O conjunto de respostas que se segue refere-se aos princípios e possibilidades de contribuição da Psicologia para a Educação de maneira reflexiva ou conceitual, e foi constituído por 50 redações. Neste grupo, estas foram as temáticas mais recorrentes:

- Humanização das relações
- Desenvolvimento, aprendizagem e ensino
- Educação inclusiva
- O trabalho do psicólogo como ação reflexiva
- O papel do psicólogo na educação: questionamentos e proposições

Humanização das relações

Algumas respostas foram bastante elaboradas pelos que procuraram dizer sua concepção de educação, dos processos que ocorrem no interior da escola, e sobre o papel da Psicologia neste contexto. Em mais de uma resposta encontramos a referência à humanização das relações, à contribuição do psicólogo por compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a ideia de uma "ação reflexiva", como pode ser observado em algumas destas respostas:

O psicólogo pode trazer um olhar humanizador à educação, envolvendo-se em todo o processo de ensino-aprendizagem contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre as situações problemas, tirando o foco de atenção que na maioria das vezes fica concentrado no aluno, para abrir uma reflexão entre o tripé: aluno, família e educadores, sempre pensando que todos estamos inseridos numa cultura, num contexto social específico portanto somos atravessados diariamente por ela. O Psicólogo

Escolar questionador, pesquisador pode contribuir participando dos trabalhos em grupo, construindo estratégias de intervenções até mesmo na parte burocrática e política da escola

(a Psicologia contribui com a educação ao procurar:) Olhar a Educação de maneira a humanizar fortalecer as relações entre todos os atores. Contribuir com entendimento a respeito do desenvolvimento infantil questões ligadas à aprendizagem. Relação professor-aluno.

Observou-se neste conjunto uma preocupação com o diferencial da Psicologia em relação a outras áreas do saber, aqui identificado como a possibilidade de contribuir para com o processo de humanização. Aponta-se a necessidade de que o profissional da Psicologia possa oferecer à Educação um "olhar" para a subjetividade humana, e também contribuir para com os outros envolvidos no processo de escolarização que compreenda os processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e também as relações interpessoais e sua influência nestes. Corroborando com esta ideia também apareceram respostas que traziam um enfoque maior nos processos psíquicos descritos como poderemos ver a seguir.

Desenvolvimento, aprendizagem e ensino

Notaram-se ainda outras reflexões importantes nas afirmações de alguns psicólogos. A primeira foi a de que o psicólogo tem um conhecimento que difere dos outros profissionais da Educação no que tange à sua contribuição na compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Além disto, pode auxiliar nas situações-problema, na melhoria das relações interpessoais e também realizar uma prática reflexiva que "tire o foco do aluno" e intervir desde a parte burocrática até a parte política da escola. Os participantes que escreveram estas respostas enfatizaram a ideia de trabalho com o conjunto de todos os envolvidos no processo de escolarização, bem como ressaltaram o trabalho do psicólogo como questionador, crítico e que busca levar os sujeitos envolvidos a refletir sobre sua implicação e responsabilização como protagonistas do universo escolar.

Várias respostas procuraram explicitar alguns conhecimentos da Psicologia no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem.

(o psicólogo contribui) nas relações estabelecidas no ambiente escolar, no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e na reflexão do papel do educador.

O psicólogo traz um olhar dentro da Psicologia como Ciência que auxilia a compreender os processos de desenvolvimento, as etapas e tempos de vida, a humanização levando em conta as diferentes dimensões da formação do ser humano.

Acredito que o profissional de Psicologia possui uma visão diferenciada das particularidades do indivíduo, de seu processo de desenvolvimento físico, motor e

psíquico, podendo oferecer orientações para um melhor entendimento sobre a maneira como a sociedade, a cultura, a mídia, a escola e as relações familiares atuam na produção das subjetividades (...)

Nas respostas aos questionários, os participantes identificaram os conhecimentos acerca do desenvolvimento, da aprendizagem, da formação docente, personalidade, funções cognitivas e das relações humanas enquanto os maiores diferenciais que o psicólogo tem em relação aos educadores. Os entrevistados disseram que a compreensão das funções cognitivas, afetivas e relacionais são uma marca da participação do psicólogo no campo educativo.

A educação inclusiva

Outra possibilidade de contribuição seria o trabalho com a Educação Inclusiva. Como dito anteriormente, a política de Educação Inclusiva foi implementada no Estado de São Paulo no ano de 2000 e, desde então, tem sido um dos desafios para os educadores e profissionais que estão na Educação municipal e estadual no que tange a sua efetiva realização. Pelas respostas dos participantes de nosso estudo, vimos que existe uma preocupação de que o psicólogo possa contribuir neste processo, de modo a colaborar com os educadores na compreensão das crianças com necessidades educacionais especiais e também auxiliar no que tange a inclusão destas na rede regular de ensino. As respostas abaixo ilustram muitas das redações encontradas sobre este tema:

Entre tantas outras (a contribuição do psicólogo para educação), um olhar para a diversidade, para a humanização das relações, contribuindo nas mudanças/transformações, na busca de uma Educação Inclusiva. Às relações e os diferentes sujeitos da Educação no processo ensino-aprendizagem.

(o psicólogo contribui com a educação:) Tanto no atendimento à equipe técnica da escola, alunos, pais e familiares reverem seus conceitos e preconceitos com relação a inclusão...

O trabalho do psicólogo como ação reflexiva

Também apareceram respostas que trazem reflexões sobre o papel do psicólogo como aquele que "desvela", aquele que "interfere", que "intervêm", aquele que "favorece um outro olhar". Um dos destaques que podemos apontar e que foi comum nas respostas é a compreensão dos aspectos sócio-histórico-culturais e uma visão da atuação do psicólogo de modo mais amplo, contribuindo para melhorar as relações interpessoais, a modificar situações de enrijecimento e cristalização de problemas, bem como contribuir para cidadania, promover reflexão e mudança em busca de "novos caminhos", rompendo com concepções

preconceituosas, pré-concebidas e estimatizantes sobre o não aprender, como pode ser visto nas respostas abaixo:

> *Se entendermos educação como uma das possibilidades de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e como produto e produtora das relações humanas, o profissional de Psicologia tem muito a contribuir no entendimento e desvelamento das construções psico-sociais que possam interferir nas dimensões afetivas, cognitivas, históricas, políticas etc.(...)*

> *(o psicólogo contribui ao) realizar uma leitura das relações existentes dentro da escola, observando as relações de poder, vínculos estabelecidos e relações cristalizadas que de alguma forma estejam favorecendo ou não o processo ensino-aprendizagem; Na mediação quanto ao cuidado de levá-los a pensar e a repensar sobre sua prática pedagógica dentro de uma relação de acolhimento, assim com potencializá-los na busca de novos caminhos; Contribui também com a discussão/reflexão sobre o desenvolvimento humano na perspectiva de um sujeito integral, onde as várias dimensões do humano (afetivo, cognitivo, corpora, cultural e social) precisam ser desenvolvidas. Assim o papel da escola/educador é o de oferecer condições para que estes possam se desenvolver; Desmistifica e ressignifica conceitos como: privação cultural e social, preconceitos, desenvolvimento/aprendizagem, conhecimento informais, relação educador/educando que possam interferir no processo educativo.*

Neste mesmo sentido, destacamos também alguns participantes que descreveram a atuação do psicólogo no campo educativo de forma a poder realizar uma prática reflexiva. De um modo geral, muitas respostas traziam este aspecto apontando a necessidade do psicólogo atuar na promoção de aprendizagem e desenvolvimento e contribuir com um olhar para as potencialidades presentes no contexto escolar. Várias foram as afirmações que diziam que o educando, bem como os educadores e todos os personagens da escola, são atores, são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Esta visão corrobora com as concepções críticas da Psicologia Escolar e Educacional que afirmam que se deve considerar o aprendiz como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e não passivo e receptor. Uma das respostas enfatiza a necessidade de valorização das potencialidades dos sujeitos:

> *(o psicólogo contribui com) A ampliação do conhecimento onde a criança seja reconhecida como sujeito nesse processo. Uma educação que valorize as potencialidades da criança, sua origem, sua cultura, sua família.*

<u>O papel do psicólogo na educação: questionamentos e proposições</u>

Verificou-se nas respostas sobre possibilidades de contribuições que muitos participantes da pesquisa têm se identificado com a necessidade de mudança no papel do psicólogo escolar. Algumas redações revelam esta necessidade de avançar e romper com o modo tradicional de atuação deste profissional. O modo tradicional privilegiava o atendimento apenas aos alunos que apresentam algum tipo de queixa, em alguns casos de modo clínico, e os

psicólogos em suas respostas demonstraram que o papel do psicólogo na Educação é ir além deste atendimento focalizado no aluno, rompendo com este tipo de atuação e criando oportunidades para um trabalho com todos na escola, de modo Institucional, como pode ser visto nas respostas abaixo:

> *Penso que o papel do psicólogo na educação não se restringe ao modelo tradicional de avaliação psicológica, seu papel a meu ver é intervir diretamente no âmbito institucional de modo que possa ajudar no desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, para tanto sua área de atuação pode ser com o corpo docente, gestores, funcionários e com o próprio aluno, sendo por meio de projetos, palestras e conversas individuais ou em grupos.*

> *Já ouvi colegas dizendo que a situação escolar ideal seria aquela em que o psicólogo fosse desnecessário na escola. Não concordo. Acho que a Psicologia escolar deve fazer seu "mea culpa" histórico, oferecendo contribuições emancipatórias para os alunos e educadores, e tem muito a contribuir além do tradicional espaço do encaminhamento clínico, que busco superar, oferecendo outras possibilidades de trabalho para as equipes escolares, colocando os saberes da Psicologia em articulação com os saberes da escola para juntos buscarmos caminhos possíveis, que tragam transformações e um olhar realmente renovado.*

Nesta mesma linha de raciocínio, dois dos participantes explicitaram que o instrumental da Psicologia antes servia como legitimação da exclusão, mas atualmente pode contribuir para o atendimento a todos na escola:

> *Os conhecimentos da Psicologia acerca das relações de subjetividade, etc. e o próprio histórico da Psicologia na Educação ('tortuoso', antes voltado para a testagem e classificações) podem, dentro dos instrumentos da Psicologia e do que já foi vivenciado historicamente como favorecedor ou, por outro lado, legitimador de um discurso de exclusão, ser hoje utilizado para lançar outras questões da Educação e do atendimento de todos pela escola.*

> *Os conhecimentos da Psicologia acerca das relações da subjetividade podem contribuir para o rompimento de conceitos e ações tidas como naturais possibilitando, por meio do diálogo e da circulação dos discursos, a quebra de preconceitos e estereótipos. Por outro lado, a Psicologia na Educação pode rever suas ações e conceitos historicamente construídos de servir de instrumento de avaliação e segregação, legitimadas da exclusão social e escolar, mudando sua perspectiva no auxilio de uma educação que seja efetivamente para todos, na diversidade.*

Verificou-se que há a defesa de um trabalho coletivo, que envolva todos os personagens da escola (alunos, pais, educadores) e também um discurso que aponta que a contribuição do psicólogo no campo educacional é favorecer o diálogo, a mediação das relações humanas e o desenvolvimento integral das pessoas (algo anteriormente citado quando tratamos do Modelo Institucional). As duas respostas falam do momento de mudança da Psicologia, cujos antigos pressupostos são hoje discutidos e superados para dar lugar a novos pressupostos. O "novo"

psicólogo escolar é aquele que busca trabalhar com o coletivo, trabalhar as relações interpessoais. Neste sentido, uma das tarefas no âmbito educacional, como apontam as respostas abaixo, é promover a circulação de discursos, contribuir para uma compreensão maior sobre os processos de subjetividade, para melhorar as relações interpessoais, e por isso o profissional deve ocupar o espaço de mediador:

> *Atento à subjetividade, à rede de relações que se estabelecem dentro da instituição escolar, aos significados atribuídos a essas relações, aos papéis atribuídos aos atores dessa instituição e como isso se reflete no cotidiano de todos, o psicólogo pode atuar através de troca e discussão, buscando promover a circulação de discursos, problematizar situações dadas como naturais, questionar, ajudar a pensar em outras possibilidades de ação, ajudar a contextualizar as situações discutidas, abrir novas possibilidades na escuta e na fala, para que a prática educativa seja mais compartilhada e discutida.*

> *A atuação do psicólogo tem como enfoque a mediação do processo de crescimento e de desenvolvimento dos seres humanos, a se tornarem pessoas capazes de se aceitarem e aos demais, de expressar seus sentimentos, ideias e desejos, de estabelecer e manter relações interpessoais estáveis e saudáveis, auto-estima e valores socialmente positivos.*

Algumas respostas traziam uma reflexão sobre as especificidades mais detalhadas do trabalho do psicólogo em comparação com outros profissionais da educação. Observou-se que é apontado como um diferencial o conhecimento acerca da subjetividade humana, sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem e algumas afirmações destacam o psicólogo como possuidor de um conhecimento para além dos conhecimentos dos educadores:

> *O psicólogo é capaz de ver a Unidade Escolar como um todo e não apenas focar o olhar no aluno e a partir daí chegar às especificidades. Tem embasamentos teóricos que faltam aos profissionais da educação.*

> *O psicólogo pode trazer um olhar humanizador a educação, envolvendo-se em todo o processo de ensino-aprendizagem contribuindo para uma reflexão mais ampla sobre as situações problemas, tirando o foco de atenção que na maioria das vezes fica concentrado no aluno, para abrir uma reflexão entre o tripé: aluno, família e educadores, sempre pensando que todos estamos inseridos numa cultura, num contexto social específico, portanto somos atravessados diariamente por ela. O Psicólogo Escolar questionador, pesquisador pode contribuir participando dos trabalhos em grupo, construindo estratégias de intervenções até mesmo na parte burocrática e política da escola.*

> *O psicólogo contribui para elucidação dos quadros, abrindo aos professores um leque de possibilidades para trabalhar a classe; também oferece ampliação do conhecimento com relação ao desenvolvimento, às técnicas de aprendizagem, etc; contribui, além disso, para a formação do cidadão, entre outros.*

> *Acredito que um dos papéis mais importantes é tirar da escola os rótulos e diagnósticos e também colaborar para um olhar mais humanizado do professor.*

As afirmações acima trazem importantes reflexões sobre vários aspectos: a) olhar a escola como um todo; b) romper com o foco de olhar apenas no "aluno", c) dar oportunidade de uma humanização de relações; d) atuar desde os aspectos burocráticos, políticos e culturais.

Verificou-se nas respostas acima uma compreensão da inserção profissional hierarquizada, que atribui ao saber psicológico um status superior daquele advindo da educação. Esta concepção de raiz iluminista reflete a trajetória da história da Psicologia quem vem sendo criticada nas últimas décadas.

A superação dessa concepção também compareceu no discurso de alguns profissionais, como destacado nas afirmações abaixo que apontam para a necessidade de trabalho interdisciplinar:

> *Partindo do conhecimento do 'individual' e das dinâmicas das relações, pode contribuir no entendimento do cotidiano educacional (e não só no do 'escolar') numa perspectiva interdisciplinar, construir um conhecimento do ser humano no contexto educacional.*
>
> *Atuação do psicólogo na educação, no sentido de questionar as atuações tecnicistas e a aceitação apressada da universalidade de proposições teóricas despidas de seus determinantes históricos e sociais. E de afirmar as efetivas relações entre Psicologia e Sociedade, defender a interdisciplinaridade como recurso para a boa compreensão do comportamento humano, propor novas formas de estágio para a formação do psicólogo escolar. Pensamos que a Psicologia Escolar no Brasil e concomitantemente a atuação profissional do psicólogo na educação estão entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam as ações afirmativas que oferecem novas respostas às análises críticas formuladas em períodos anteriores, que geraram avanços nessa complexa área de conhecimento e prática.*

Este "novo" profissional e esta nova fase citada por um dos participantes trazem consigo um atentar-se para vários aspectos, dentre eles uma atuação multiprofissional, no qual o psicólogo tem como papel "favorecer" "proporcionar" "colaborar para", "contribuir com": espaços de reflexão, de diálogo, de circulação de discursos, numa visão de parceria, de "ajudar a", de "possibilitar", de co-responsabilização como foi descrito por alguns participantes (grifos nossos):

> *(...) entendo que <u>o psicólogo pode contribuir com a equipe escolar</u> a localizar na instituição as contradições e os aspectos que podem potencializar ou dificultar a aprendizagem e desenvolvimento da criança e consequentemente na sua formação.*
>
> *<u>Possibilitar</u> que as pessoas que trabalham com a educação se reconheçam como pessoas que erram, repetem a mesma, mas superam através de discussões, observações. O psicólogo é aquele que cultiva, que incomoda, para que a educação tenha qualidade, que impulsiona as pessoas a ousar e atingir objetivos.*
>
> *São muitas, dentre elas desaprisionar e desculpabilizar nosso aluno pelo não aprender, não saber; mostrar que nem sempre o fracasso é de quem aprende; <u>ajudar</u> o professor <u>a pensar</u> sobre seu vínculo e suas práticas pedagógicas, respeitar a diferença de ritmos*

e a diversidade que representa cada aluno. Colaborar para um maior envolvimento da família no processo de aprendizagem, fazendo com que priorizem a qualidade da relação, proporcionar informação a essas famílias, para que a melhora da auto estima seja contagiante.

Um dos participantes falou da dificuldade de se realizar esta parceria. E notamos nas respostas que quando o trabalho do psicólogo no campo educacional é realizado em equipes isto apareceu de modo bem diverso. Algumas cidades têm equipes que são em conjunto com a equipe pedagógica, tendo, portanto, institucionalizado o trabalho multiprofissional; em outras, o psicólogo, além de trabalhar sozinho para atender à demanda da cidade como um todo, em geral conta com a dificuldade de atuar em parceria. Neste sentido, entende-se que esta questão do trabalho em equipe tem ainda uma marca determinada pela conjuntura das condições de trabalho às quais os psicólogos estão inseridos, como aponta a fala de um dos entrevistados:

(a contribuição do psicólogo para educação é) muita contribuição eu acredito pois com um ano só de psicóloga escolar pude ajudar muitos professores e coordenadores, com reuniões onde discutimos muito sobre atitudes a serem tomadas, apesar da dificuldade de aceitação destes com o título 'psicóloga', alguns professores não se sentem muito a vontade com nosso trabalho.

De um modo geral, quando os psicólogos trabalhavam em equipes multiprofissionais, suas respostas diziam que este trabalho é muito profícuo, pois há a troca de saberes e experiências de modo complementar. Por outro lado, também ocorreram redações que falam da necessidade de se poder realizar um trabalho em conjunto, visto que ainda é incipiente a relação com outros profissionais.

Um dos destaques que gostaríamos de apontar é que algumas respostas traziam uma nova visão do psicólogo como agente de transformação. Isto também apareceu quando foi apresentada a tendência Institucional, quando foi apontado o papel do psicólogo como agente de mudanças. Nas respostas Propositivas, isto voltou a aparecer tomando a forma nas redações do psicólogo como aquele que deve problematizar, questionar e trabalhar para minimizar preconceitos e rotulações. Assim como em Descritivas também apareceu como papel do psicólogo atuar com as queixas escolares. Como pode ser visto na resposta abaixo, há psicólogos que compreendem que o "não aprender na escola" gera queixas e que estas queixas escolares devem ser um dos focos do trabalho do psicólogo neste âmbito:

(...) o psicólogo que atua, por exemplo, com a chamada 'queixa escolar', pode favorecer uma visão multifatorial das questões envolvidas nas relações de ensino-aprendizagem, desmistificando ideias que centram no sujeito e sua família as causas dos insucessos escolares. Isso remete a uma atuação no todo da instituição, não no sentido de encontrar culpados, mas de repensar o quanto as dinâmica internas e externas à instituição produzem lugares, valores, pré-conceitos... enfim, o compromisso é com a mobilização desses lugares, desses olhares, de forma a favorecer movimentos

não-estigmatizadores e não-adaptacionistas, enfim é construir, com sua atuação, movimentos de co-responsabilização pessoal e política de todos os agentes envolvidos com o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos (tarefa nada fácil...). Considerando esses mesmos fatores o psicólogo pode atuar, assim, na construção de currículos, pensar rotinas, atuar na discussão do Projeto Pedagógico, nas formações grupais etc.

Vê-se que o participante defendeu uma atuação Institucional e que considerou a multifatoriedade das questões envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Destacou-se a ideia de que o psicólogo pode atuar de modo a "favorecer movimentos" que sejam "não-estigmatizadores" e "não-adaptacionistas", atuação que está mais intimamente ligada às proposições da Psicologia Escolar e Educacional crítica.

O participante, de um modo geral, tem como pressuposto que o trabalho do psicólogo é buscar favorecer mudanças, considerando que esta é feita em conjunto com outros agentes no interior da Educação, e também considerando que é um processo construído por todos. Outros dois participantes endossaram este tipo de pensamento ao se apoiarem na ideia de que o psicólogo pode atuar como agente de mudança, de questionamento e produção de reflexão e contribui para uma educação para todos:

Tendo em vista o fato de que o psicólogo é um agente de mudanças, acredito que o papel deste profissional na instituição escolar é, principalmente, propiciar uma mudança de olhar (...)

(a contribuição do psicólogo para educação) São contribuições voltadas ao questionamento, às reflexões e a criticidade no próprio espaço onde está inserido, procurando assim, ir além da naturalização do processo de escolarização e do fazer pedagógico por si só. Contribui numa concepção humanizadora de educação, considerando o educando como sujeito de seu processo de educação na sua plenitude (psico-sócio-histórico-cultural), na sua individualidade e diversidade em prol de uma educação para a inclusão sócia.

Neste ínterim de uma educação que possa contribuir para uma formação crítica dos sujeitos, compreendendo-os como produtores de sua realidade, muitas foram as respostas que tratavam da contribuição do psicólogo para humanização das relações e da busca de uma Educação que considere a pessoa de modo integral. Como anteriormente abordado em Descritivas, muitas respostas Propositivas apontaram a necessidade de que o psicólogo em seu trabalho enfoque a humanização dos sujeitos. Neste sentido destacamos duas respostas:

Educar é humanizar os sujeitos. Nesta perspectiva o psicólogo contribui na Educação, através dos conhecimentos científico-teóricos que se referem ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos e suas relações com o processo de aprendizagem, na medida em que favorece que o sujeito-aluno seja visto, reconhecido e considerado na sua singularidade e, enquanto ser crítico capaz de transformar a si e a sua realidade, portanto, agente no seu processo de aquisição do saber...

(...) Acho que atualmente o que temos feito de melhor é humanizar a educação municipal.

Muitos participantes destacaram o papel do psicólogo nas políticas públicas e como um profissional que contribui para mediação das relações interpessoais. Notou-se uma preocupação com uma atuação que trouxesse a especificidade dos conhecimentos psicológicos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem humanos para o interior da educação.

Como tentativa de reunir resumidamente o conjunto das respostas dadas a esta questão foi feita uma análise que buscou apreender aspectos que tratam das possibilidades de uma atuação considerada desejável pelo público pesquisado. Os elementos foram agrupados contemplando o objetivo geral desta pesquisa, a saber: identificar e analisar concepções e práticas dos psicólogos escolares.

Concepções

- Adotar uma postura crítica que rompa com a compreensão naturalista dos fenômenos educativos e busque contribuir para desmistificação do não aprender na escola, problematizando as múltiplas determinações do fracasso escolar ao incluir os aspectos dos âmbitos histórico, cultural e social.
- Compreender a educação levando em conta questões históricas, culturais e sociais, possibilitando uma visão multifacetada do processo ensino-aprendizagem.
- Defender uma educação que respeite a diversidade e busque a inclusão social.
- Ter um compromisso com o desenvolvimento integral (bio-psico-sócio-histórico-cultural) dos sujeitos envolvidos na escola.
- Reconhecer que os sujeitos são capazes de transformar a si e a realidade em que estão inseridos, desta forma o estudante é considerado como sujeito ativo em seu processo de escolarização.

Prática

- Propiciar um espaço reflexivo no interior da escola no qual seja possível o diálogo, a circulação de discursos, saberes e questionamentos que favoreça uma prática educativa mais compartilhada e discutida.
- Intervir nas relações interpessoais de modo a promover o desenvolvimento humano e facilitar o comprometimento de todos os atores (aluno, escola, família) que estão envolvidos no processo de escolarização.
- Contribuir para a reflexão, implementação e consolidação de políticas públicas buscando construir novos modos de educar e atuar tendo como finalidade

transformações efetivas no contexto educativo.

- Colaborar com a formação docente ao propor discussões que busquem compreender as contradições e especificidades do processo educativo, contribuindo para ampliação das possibilidades na atuação em sala de aula.
- Discutir o projeto político-pedagógico da escola, refletir sobre a prática pedagógica, contribuir na elaboração de currículos e repensar as rotinas escolares.
- Buscar realizar um trabalho interdisciplinar e multiprofissional agregando os conhecimentos da Psicologia ao campo educacional.

4.4.2.3. COMENTÁRIOS ADICIONAIS

A pergunta final do questionário: "Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?" obteve 58 respostas que versaram sobre as condições de trabalho do psicólogo, tais como baixa remuneração, grande demanda e quadro reduzido de profissionais. Pediam que houvesse um maior reconhecimento do trabalho do psicólogo escolar por parte dos agentes educacionais, pelo poder público, pelos conselhos de classe e pelas faculdades. Destacamos algumas destas redações:

> *Infelizmente a demanda (número de alunos) da rede municipal é muito grande para o número de profissionais existentes, e acaba sendo priorizada a atuação mais de avaliações, o que dificulta a elaboração de projetos – os quais, acredito, são muito importantes.*
>
> *Uma rápida constatação, não tão particular. Na instituição em que trabalho, tal como para os diferentes profissionais – professores, orientadoras pedagógicas, fonoaudiólogas e outros – a demanda de trabalho para o psicólogo vem aumentando num nível que tem impossibilitado o distanciamento do objeto estudado e sua necessária reflexão; está cada vez mais difícil resistir à política de resultados, muitas vezes me vejo realizando o pronto atendimento da queixa trazida, sem uma leitura e aprofundamento das questões ali implícitas, atuando por vezes em responder ao que se pergunta e se espera em detrimento de pensar junto com o outro.*
>
> *Um desabafo seria em relação à classe. Acho que a mais desunida e mal paga. De uma importância enorme na sociedade. Será que um dia vamos ser reconhecidas? Porque "aqui" como técnica... somos o grupo de salário menor.*

Os participantes refletiram ainda sobre o entendimento que os grupos com os quais trabalham têm a respeito de sua atuação. Muitos afirmaram que o psicólogo escolar ainda é visto como aquele que desenvolve um trabalho clínico e de cuidar apenas dos chamados "alunos-problema":

Ainda hoje o psicólogo escolar precisa estar explicando qual é sua verdadeira função na escola, pois as pessoas ainda pensam que o atendimento é clínico, não conseguem de inicio perceber a diferença.
Estou há pouco tempo atuando nesta escola, mas penso que já seja o suficiente para identificar as principais dificuldades para um psicólogo. Existe muita resistência de toda a equipe escolar para compreender de fato o papel do psicólogo. No meu caso, sou solicitada principalmente para atuar nos casos de indisciplina. Chamo de 'apagar incêndios'! Posteriormente sou cobrada por não 'resolver' esse tipo de problema, pois os alunos saíram 'impunes', só tiveram uma conversa. Apesar de ser frustrante e desgastante, pois esse tipo de situação acaba consumindo meu tempo útil dentro da escola, penso que se deve persistir para deixar sempre claro o papel do psicólogo e as possibilidades de atuação dentro da escola.

Infelizmente muitos professores possuem uma visão de um psicólogo escolar como sendo o solucionador de problemas, além de esperar que temos o poder mágico com ações imediatistas.

Algumas respostas apresentaram reflexões dos participantes sobre sua formação, contando sua trajetória profissional até chegar à educação e duas respostas falavam do gostar do que faz, e da satisfação que têm em exercer o trabalho de psicólogo no âmbito educacional:

Na ocasião de minha formação não tinha o menor desejo de atuar em Psicologia Escolar, sempre em atendimento clínico (que também atendo há 25 anos). Gosto do meu trabalho, temos uma rotatividade de psicólogos na equipe por conta de diferentes gestões e necessidades. (...) sabemos que hoje não podemos atribuir todo ônus do fracasso ao aluno e que mudar o olhar do nosso educador é uma tarefa difícil, mas que vale a pena... estamos sempre repensando sobre nossas práticas.

Tenho podido participar de um trabalho de construção a várias mãos, diferentes olhares e que busca resgatar a dívida social que a educação deve aos educandos jovens e adultos. Estou realizada no meu trabalho até aqui.

Neste espaço alguns dos participantes explicaram que o questionário foi respondido após discussão por toda equipe. Além disso, houve críticas ao tempo para respondê-lo e solicitações de retorno por parte dos pesquisadores quanto ao resultado da pesquisa. Dois dos participantes convidaram o grupo de pesquisa para contribuir com os profissionais daquele município oferecendo "inovação para o melhor desenvolvimento da educação no município". [sic]

4.5. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE RESPOSTAS AOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

Concepções e práticas

Para se entender como as concepções teórico-metodológicas apontadas pelos participantes influenciam o modo como atuam, realizamos uma Análise de Correspondência

(ANACOR). Esta originou um "mapa perceptual" da associação entre variáveis: Modalidade de Atuação, Público-Alvo do trabalho, Autores de referência e Contribuições da Psicologia à Educação. Utilizamos o Alfa de Cronbach enquanto um índice de consistência interna que avalia quanto o modelo gerado pelo ANACOR é representativo dos dados reais obtidos. Nesta associação encontramos um índice de 0,94, considerado um ótimo índice de aderência aos dados reais e que valida a construção de perfis que podem ser obtidos pelo mapa perceptual apresentado a seguir (Figura 22)[45]:

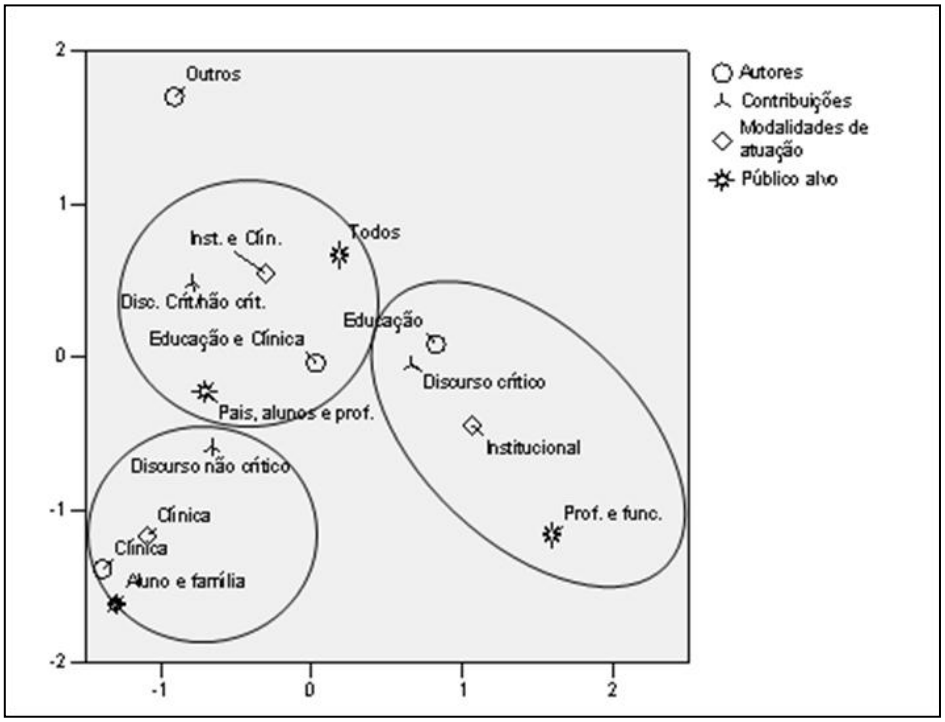

Figura 22. Mapa perceptual de associação das variáveis Modalidades de Atuação, Público-Alvo, Contribuições e Autores, formando três perfis representados pelas circunferências. (Alfa de Cronbach=0,942).

O primeiro perfil, representado pelo círculo mais à direita no mapa, foi formado por profissionais que trabalham com o Corpo Docente e com os Funcionários, com uma atuação Institucional e uma concepção Crítica de Psicologia Escolar e Educacional. São profissionais que citaram autores de referência do campo Educacional. Neste caso, o Público-Alvo e a Modalidade de Atuação indicam estar de acordo com o que se esperava de uma atuação Crítica.

O segundo perfil, representado no mapa pelo círculo do meio, mostrou que há um perfil de profissionais que atuam com Pais, Alunos e Professores, em uma modalidade Institucional e Clínica e com discurso Não-Crítico ou Crítico e não-crítico. São psicólogos que citaram Autores de referência ligados tanto à Educação quanto à área Clínica. Mais uma vez os dados coincidem

[45] Embora o alfa de Cronbach tenho mostrado alta consistência interna dos dados, validando a criação de perfis, alguns profissionais não se encaixam em nenhum desses perfis. Isto justifica outras análises.

com o que se esperava para uma atuação Não-crítica, visto que a atuação Institucional não é prioridade.

No terceiro perfil não houve uma concepção de contribuições associada, mas houve associação entre uma modalidade de atuação clínica e público-alvo formado por alunos e família. São psicólogos que citaram autores da área Clínica como base teórica para sua atuação.

A partir da disposição dos perfis, notamos que o primeiro (Clínico) e o terceiro (Institucional) perfis caracterizaram-se pela coerência entre as concepções capturadas no discurso desses profissionais juntamente com os autores citados como referência, com a atuação desenvolvida. Quanto ao segundo perfil, notamos que foi composto por psicólogos que apresentaram um discurso sem uma concepção predominante, seja Crítica e Não-crítica.

A utilização da ANACOR permitiu compreender como se dá a associação entre Concepção (identificada nas variáveis Autores e Contribuições para a Educação) e Práticas (identificadas nos itens Público-Alvo e Modalidade de Atuação), produzindo três perfis, conforme analisado. Mas, a análise das respostas dos questionários referentes às questões sobre Contribuição do Psicólogo à Educação e Modalidades de Atuação possibilitou um refinamento qualitativo das relações entre concepção e prática de atuação profissional. Esta análise permitiu a seguinte categorização, organizando as informações em quatro grupos:

- G_1: grupo em que o discurso sobre as contribuições que o psicólogo pode dar à Educação e as práticas realizadas **são coerentes** com uma proposta crítica de atuação.
- G_2: grupo em que o discurso sobre as contribuições que o psicólogo pode dar à Educação e as práticas realizadas **não são coerentes** com uma proposta crítica de atuação.
- G_3: grupo em que o discurso sobre as contribuições que o psicólogo pode dar à Educação é coerente com uma proposta crítica de atuação, mas as **práticas realizadas são incoerentes.**
- G_4: grupo em que o discurso sobre as contribuições que o psicólogo pode dar à Educação e as **práticas realizadas apresentam tantos aspectos coerentes como incoerentes com uma proposta crítica de atuação.**

De acordo com este agrupamento, notamos que o grupo G1 se assemelha ao perfil 1, ou seja, é um grupo composto por psicólogos que possuem discurso e prática coerentes com uma concepção crítica de atuação do psicólogo na Educação. Quanto ao G2, assemelha-se ao perfil 3, no qual foram agrupados psicólogos que possuem uma concepção não crítica de Educação. Os Grupos 3 e 4 compõem o conjunto de psicólogos que foram contemplados no perfil 2, no qual comparecem concepções e práticas críticas e não críticas, coerentes e incoerentes.

É possível ilustrar a forma de atuação de caráter clínico, pautada nos moldes do modelo médico de consultório, isto é, baseada no psicodiagnóstico e no atendimento psicoterápico

individual. Nesse sentido, apareceram nas respostas dadas pelos psicólogos, discursos como estes abaixo:

> *Discutir sobre desenvolvimento emocional infantil.*
>
> *No caso de crianças especiais, a questão da inclusão necessita da atuação do psicólogo p/ a avaliação das capacidades e recursos, apoio e assessoria à escola, orientação a pais e familiares.*

Estas respostas trouxeram uma concepção de trabalho do psicólogo a partir de um recorte teórico que enfatiza a importância do mundo interno do indivíduo e a determinação deste pelas relações vividas no grupo familiar primário. A criança e/ou a sua família são o foco da intervenção, não havendo qualquer questionamento a respeito do funcionamento das relações escolares (Souza, 2004).

Foi possível detectar um avanço em termos do discurso, que se mostra através da consideração das relações e dos processos vividos pela criança na escola, mas que ainda não foi operado no plano prático (G_3). O participante fala em auxiliar o professor e aluno na relação ensino-aprendizagem, atuação com equipe escolar, mas ao mesmo tempo fala de atendimentos em consultório no interior da Secretaria de Educação para atender pais, professores e alunos com orientações psicológicas e psicopedagógicas como no exemplo a seguir:

> *Penso que o psicólogo pode auxiliar e muito especialmente quando temos Escolas Inclusivas. Pode auxiliar o professor e o aluno na relação ensino aprendizagem. Existe aqui muita dificuldade. Aliás, ele pode ser importante na aprendizagem do aluno atuando na escola com equipe escolar e nas questões que envolvem a família. Sabemos que é necessário uma disponibilidade interna e externa, e esta pode ser melhorada quase sempre. Eu tenho um consultório dentro da secretaria para atendimentos mais prolongados; atendo para avaliação e orientação psicológica e psicopedagógica; atendo e oriento pais; atendo e oriento professores, tanto nos aspectos pessoais quanto nos profissionais; atendo solicitações emergenciais dentro da escola e ou fora desde que seja aluno; ministramos palestras para professores e pais com temas pertinentes as necessidades locais; elaboro relatórios de todos os atendimentos; trabalhei este ano com dois estagiários de Psicologia.*

Esta resposta indica que, mesmo com numerosos estudos na literatura apontando as diferenças entre o trabalho do psicólogo escolar e o psicólogo clínico, e também deste para o "psicopedagogo", existe uma mescla de atuação que envolve e abarca estas concepções diversas em seu interior. Como visto na análise realizada sobre as Modalidades de Atuação esta posição intermediária é muito comum nos participantes da amostra (Perfil 2). Verificou-se pelos resultados aqui descritos que os participantes têm em sua prática um exercício que ora utiliza elementos clínicos em seu trabalho, ora realiza um trabalho Institucional e também há aqueles que mesclam uma atuação simultaneamente Clínica e Institucional.

Nesse trecho, embora o psicólogo tenha apresentado um discurso que focaliza a atuação na relação professor-aluno, sua prática fundamenta-se nos mesmos métodos tão debatidos por diversos autores de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Machado, 1996, 2004; Patto, 1990; Souza, 2004; Tanamachi, 2002). Assim, por trás de fala que destaca a importância do psicólogo atuar *na* escola e com a *equipe escolar*, encontra-se um trabalho meramente técnico de diagnosticar e tratar problemas de aprendizagem ou de comportamento, incorrendo numa fragmentação do indivíduo ao retirá-lo do seu contexto e desconsiderar a produção desses problemas pelo próprio processo de escolarização.

Ao criticar esse modelo de atuação não se pretende simplesmente extinguir todo e qualquer tipo de avaliação psicológica, mas de pensar novas maneiras de realizá-la, capazes de permitir a expressão da verdadeira vida do homem concreto. É nesse sentido que Machado (2002, 2004) propõe uma forma de avaliação psicológica, na qual o que deve ser avaliado pelo psicólogo não é o funcionamento individual do sujeito que foi encaminhado, mas o campo de forças no qual esse encaminhamento foi produzido. Dessa forma, a autora tem como objetivo visualizar o contexto na qual a criança está inserida e quais efeitos estão sendo produzidos, e destaca como metodologia a pesquisa dos bastidores dos encaminhamentos, das versões dos vários profissionais envolvidos e da história escolar da criança. Além disso, Machado enfatiza a importância de condicionar a possibilidade do trabalho com o fato de a professora que encaminhou a criança participar do mesmo, pois só assim pode-se avaliar a possibilidade de mudança da queixa escolar.

Vários outros trabalhos (Freller, 2004; Guarido & Sayão, 2004; Souza, 2004) realizados nessa mesma perspectiva, também produziram projetos coletivos capazes de movimentar a vida escolar cristalizada e problematizar questões institucionais que acabavam depositadas nas crianças, o que demonstra que é possível romper com as explicações tradicionais sobre o fracasso escolar que localizam os problemas de aprendizagem nas crianças, mudando o foco para o processo de escolarização com suas inúmeras determinações – históricas, pedagógicas, psicológicas, políticas, relacionais (Souza, 2002).

No exemplo seguinte, pertencente ao G_4, observou-se uma tentativa de intervenção que levava em conta todos os personagens do contexto escolar, mas que ao mesmo tempo falava em "treinamento", que vai em direção contrária ao desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia:

> *Pode atuar junto aos segmentos já mencionados: direção, funcionários, alunos e pais – auxiliando-os na resolução dos conflitos tanto comportamentais quanto do desenvolvimento da aprendizagem. Pode atuar na elaboração de propostas de cursos, palestras e treinamentos junto aos funcionários da educação e/ou junto aos pais dos alunos, trabalhando com temas orientativos e informativos como: limites, desenvolvimento infantil, desenvolvimento da aprendizagem, stress, comunicação etc.*

A palavra “auxiliando-os” é um dos termos que ajuda a pensar que o psicólogo pode estar em uma posição intermediária, entre um modelo e outro. Quando aponta a necessidade da elaboração de propostas de cursos, palestras e treinamentos, para trabalhar temas orientativos e informativos parece haver uma influência de uma formação mais organizacional (treinamentos), mas também aponta para um modelo mais grupalizante de trabalho, além de discorrer sobre temáticas que vem sendo discutidas amplamente nos referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional como limites, aprendizagem e comunicação.

Além disso, ao verificar as modalidades de atuação neste mesmo questionário, estas também se mostraram ao mesmo tempo críticas e não críticas, pois o psicólogo se utiliza de técnicas de exame psicológico e de entrevistas de anamnese e faz observações na escola, participa das reuniões dos professores e faz intervenções junto à direção.

Segundo Tanamachi (2002) a educação situa-se no interior do processo de formação histórico-social do ser humano, como finalidade de criação de condições para o processo de humanização. Desse modo, os profissionais de educação, inclusive o psicólogo, devem unir ação e reflexão de tal forma a tornar realidade a cidadania e a dignidade humana e ultrapassar as formas de dominação e de exploração típicas da ordem social estabelecida. Uma prática crítica do psicólogo deve, principalmente, considerar simultaneamente os determinantes sociais e os aspectos subjetivos inerentes à organização escolar, buscando um ponto de encontro nas questões apresentadas como fonte de sofrimento para todos na escola.

O discurso do exemplo seguinte, pertencente ao G_1, parece imbuído dessa concepção:

> *Suponho que a maior contribuição atualmente do psicólogo, e de qualquer outro profissional visto como “especialista” perante a equipe de educadores, seja a de proporcionar um espaço para a circulação de discursos. (...) e fundamentalmente, ter o cuidado de não sucumbir às teorias psicológicas que podem desimplicar o educador fazendo-o crer na ideia de que exista um saber que dê conta de suas dificuldades diárias.*

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

4.6. CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Em metade das Secretarias de Educação contatadas foram encontrados psicólogos. Há uma maior concentração de equipes na Grande São Paulo, e em muitos municípios foi encontrado apenas um profissional atendendo toda a demanda da rede municipal. As equipes possuem, geralmente, um serviço melhor estruturado, com subdivisões em níveis atendidos. Com relação a isso, chamou a atenção a quantidade de serviços e de projetos ligados à Educação Inclusiva, principalmente na Grande São Paulo. Este tema aparece também no discurso do psicólogo respondente, quanto lhe é questionado sobre as contribuições que pode oferecer ao campo educacional. Isto nos levou a refletir sobre o impacto de uma política pública no cotidiano escolar, abrangendo diversos fazeres e profissionais, dentre eles o psicólogo, impulsionando-o a investir em sua formação, com cursos de pós-graduação para embasar sua atuação nesta nova seara.

Com a redução considerável das escolas especiais e a inclusão de alunos nas escolas regulares as demandas para atuar neste contexto são cada vez maiores. Esta política de Educação Inclusiva influencia diretamente o trabalho dos profissionais, criando uma demanda diferente das que existiam anteriormente. Tal demanda na maioria das vezes é atendida por meio de uma atuação Institucional e Clínica.

Outro importante apontamento é com relação a como o psicólogo está inserido na secretaria. Foram encontrados casos de desvio de função, de psicólogos contratados como professores, coordenadores, entre outros. Tal fato pode ter origem na falta de leis que sustentem a presença do psicólogo na secretaria de educação e ausência de especificações em editais de concursos, entre outros. Isto causa uma série de consequências, dentre elas a precarização do trabalho, o que poderá ser visto de forma mais detalhada a partir da análise de entrevistas que serão expostas posteriormente. No entanto, há uma parcela de psicólogos contratados que atuam como psicólogos escolares, o que pode apontar para um movimento de mudança.

Os dados encontrados na análise dos questionários evidenciam que há grande diversidade de práticas e teorias adotadas pelos psicólogos das secretarias municipais de São Paulo. Estas práticas são em alguns casos inovadoras, em consonância com as recentes discussões na área enquanto outras nem tanto. Tais discussões propõem que o psicólogo atue institucionalmente, repensando a escola e seus agentes neste contexto. No entanto, há também práticas consideradas tradicionais, que adotam uma visão clínica dos alunos e utilizam tal visão para justificar os problemas e fracassos encontrados. Nestes casos, as justificativas se baseiam em avaliações individuais, predominantemente vinculadas a comparações, em problemas de desenvolvimento, distúrbios de aprendizagem e até mesmo em seu meio social, atribuindo às diferenças individuais, à singularidade e subjetividade, e mesmo que o termo "carência cultural"

não apareça explicitamente, algumas explicações sobre o fracasso escolar dadas pelos psicólogos permitem inferir que este conceito ainda é presente. De qualquer forma, a maioria dos participantes apresentou elementos de ambas as tendências, indicando que gradualmente as discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional estão penetrando nas práticas, mesmo que lentamente. O grande número de psicólogos que apresenta uma prática intermediária, entre o clínico e o escolar, mostra que há avanços neste sentido.

A análise estatística mostrou grande consistência entre as respostas dadas para as questões sobre atuação profissional. Uma parcela dos psicólogos participantes realiza um trabalho exclusivamente Institucional, focando a atuação junto aos professores, funcionários e equipe gestora. Por outro lado, uma menor parcela de profissionais trabalha exclusivamente com pais e alunos, se referindo a uma modalidade Clínica de avaliação e atendimento. Grande parte dos profissionais tem uma atuação tanto Clínica quanto Institucional, que engloba alunos, família, professores e equipe escolar. Por esta coexistência de atuações o número de psicólogos que não coloca os alunos como seu público-alvo é reduzido. Assim, ainda comparecem diferentes modos de atuação que tentou-se reunir nos grupos (G1, G2, G3 e G4 anteriormente referidos).

Estes dados apresentados devem ser analisados com cuidado e com ressalvas. É sempre preciso atentar para a maneira que estes profissionais entendem cada uma das opções apresentadas. Por exemplo, muitos profissionais incluem os professores em seu público-alvo, mas no relato do trabalho fica claro que este se restringe a discussão de casos de alunos, não sendo, portanto, uma atuação voltada para a formação docente por exemplo. Mesmo que o trabalho seja realizado com múltiplos agentes, muitas vezes seu foco ainda está no aluno e seus problemas.

Com relação aos autores citados, é bastante expressiva a presença de autores que contribuem para as recentes discussões em Psicologia Escolar e Educacional no país, como Maria Helena Souza Patto, uma das pioneiras nas reflexões e críticas na área, Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença. Surpreendeu o fato de que o autor mais citado seja Lev Vigotski, um dos principais autores de referência da Psicologia Histórico-Cultural que fornece importantes subsídios para todo esse processo de construção de novas práticas. A importância deste autor reside no fato dele considerar os aspectos sociais e culturais para o desenvolvimento humano, dando ênfase para os processos de escolarização. Novamente, estes dados precisam ser analisados com cuidado, pois não se sabe de que formas os profissionais estão se apropriando de tais teorias, e isto principalmente no caso de Vigotski, que apresenta inúmeras divergências teóricas entre seus estudiosos. Por isto deve-se ter cautela ao supor grandes avanços apenas por estes dados. Por outro lado, ao usarem termos como “mediação”, “circulação de discursos”, “problematização”, “reflexão sobre a prática”, dentre outros é possível inferir que alguns dos psicólogos podem estar se apropriando das contribuições que a

abordagem histórico-cultural traz para o âmbito teórico-metodológico da prática do psicólogo escolar.

Além disso, o fato do questionário apresentado estar associado ao nome de uma reconhecida instituição e de uma pesquisadora bastante atuante no processo de reflexão da Psicologia Escolar e Educacional pode ter influenciado algumas respostas, sendo a questão sobre os autores e as contribuições possivelmente as mais sujeitas a esta influência.

Outro destaque na questão dos autores são os clássicos da Psicologia Clínica e da Psicanálise: Freud, Winnicott e Lacan, que fornecem marcadamente elementos para os atendimentos clínicos individuais. Estes dados se mostraram de extrema relevância por demonstrarem a grande influência destas bases teóricas fornecidas pelos autores para o trabalho realizado. Isto porque, como demonstrado nas análises estatísticas, os autores e as concepções estão diretamente relacionados às modalidades de atuação e ao público-alvo dos serviços.

Os psicólogos, que têm como referência autores da área da educação, propõem o trabalho do psicólogo escolar a serviço de uma Psicologia crítica e reflexiva, que deve atuar institucionalmente. Aqueles que têm referências da área Clínica atuam clinicamente dentro das escolas, pouco se diferenciando daqueles que atuam na área da saúde.

Interessante notar que os profissionais com uma influência teórica de ambas as áreas, clínica e escolar, têm também uma atuação com elementos clínicos e institucionais. Estes profissionais ao descreverem as contribuições da Psicologia à Educação muitas vezes apresentaram um discurso crítico, enfatizando a necessidade de considerar a escola e seus diversos agentes nas reflexões sobre os processos de escolarização ou de fracasso escolar. No entanto, estes profissionais mostraram uma atuação individualizante, que não considera estes fatores. Nestes casos, apesar de haver um contato com as discussões e produções da área, parecem existir ainda dificuldades para colocar em prática as inovações. As explicações para isto incluem múltiplos fatores os quais podem estar associados aos percalços institucionais, a mudanças constantes nos projetos dos serviços, a políticas públicas específicas de cada município ou mesmo a falta de contato com trabalhos que forneçam subsídios para transpor as inovações teóricas para o cotidiano das escolas, visto que produções desta natureza são ainda mais recentes. De qualquer maneira, ficou evidente que existem aspectos desta atuação e do embasamento teórico que não foram explorados pelo questionário, havendo algumas lacunas que só poderiam ser preenchidas por hipóteses levantadas por meio da leitura do conjunto dos questionários. Por isso a segunda fase da pesquisa se mostrou tão relevante, tendo em vista que ser possível explorar aspectos como esses apresentados nas entrevistas.

Com relação aos cursos de formação continuada constatamos que os mais citados pelos profissionais se concentram, na maioria das vezes, em concepções tradicionais, ou, no máximo, em cursos que articulam as áreas Clínica e Institucional. Destaque nesta última categoria para os

cursos de psicopedagogia, que vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito da pós-graduação.

A própria análise estatística realizada (ANACOR) é uma análise qualitativa, pois ela propõe a formação de perfis dos psicólogos utilizando os dados coletados. Pelos perfis expostos, fica claro que os autores adotados exercem grande influência nas práticas realizadas, se tornando por isso essencial que os cursos de graduação e de formação continuada trabalhem com autores que tragam ao estudante de Psicologia uma reflexão a respeito do trabalho do psicólogo escolar. Além disso, uma das formas de se apropriar desta passagem da teoria para a prática, dificuldade apontada por muitos profissionais que se angustiam com os obstáculos para superar a atuação clínica dentro das escolas, seria a realização de estágios supervisionados dentro das escolas durante a graduação, para que eles tenham na formação inicial subsídios para atuarem institucionalmente.

Por fim, é importante reafirmar que todas estas discussões e propostas de mudanças com relação à atuação dos psicólogos na Educação dependem de fatores externos, principalmente nestes casos em que o trabalho se desenvolve dentro de instituições públicas, nas quais a autonomia é relativa na maioria das vezes. A atuação destes profissionais depende, além de sua formação, das políticas públicas municipais, das concepções que cada administração tem de Educação, da história de constituição do serviço, da disponibilidade de cada escola e seus gestores para aceitar um trabalho institucional, do reconhecimento da função de psicólogo escolar, diferenciado do psicólogo que trabalha na saúde, entre muitos outros fatores. Por todos estes motivos foram muito frequentes relatos de profissionais sobre mudanças radicais nas suas funções e possibilidades de atuação de acordo com cada administração municipal.

De um modo geral podemos dizer que os questionários e sua análise responderam a importantes indagações sobre a formação dos psicólogos, as influências teóricas e as atuações nas Secretarias de Educação. Um dos principais pontos foi perceber que muitos profissionais têm contato com as recentes discussões sobre o trabalho do psicólogo no campo da Educação, embora nem sempre estes conhecimentos resultem em práticas críticas, considerando-se que os autores da área clínica ainda estão muito presentes. Devido a esta diversidade de influências, há também uma atuação que combina ambos os aspectos, sendo poucos os profissionais que atuam apenas institucionalmente sem recorrer a avaliações e atendimentos individuais em nenhum momento.

Um importante questionamento que não pode ser respondido é se o conhecimento dos autores que discutem criticamente a Psicologia Escolar e Educacional é obtido nos cursos de graduação ou posteriormente. O que se sabe é que os cursos de formação continuada são essenciais para a atuação, e por isso haveria a necessidade de que esses cursos contassem com uma grade curricular com autores e obras recentes, condizentes com as discussões e críticas que

vêm sendo feitas à atuação tradicional. Somente após a efetiva apropriação de tais ideias será possível uma atuação comprometida com a realidade social do país.

Além da importância da formação, mostrou-se também essencial a influência de fatores ligados à estrutura dos serviços e das Secretarias na atuação do psicólogo escolar, havendo alguns limites de atuação que são colocados por estes fatores. Por isso, o trabalho de construção de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica envolve uma constante luta política, uma batalha pela formação de qualidade, um contínuo trabalho de luta por conquistas políticas, pelo reconhecimento do psicólogo escolar como um profissional crítico e diverso do profissional da saúde, luta pelo fim da medicalização excessiva dos alunos, dentre muitos outros temas que interessam diretamente aos profissionais da área. É algo que deve ultrapassar os limites da academia e alcançar principalmente o campo das políticas públicas, pois é a partir destas que as mudanças podem se efetivar e as inovações proporcionadas na formação podem de fato ser colocadas em prática.

A seguir será explicitada a análise das entrevistas, realizadas como o objetivo de aprofundamento das informações obtidas por meio dos questionários, buscando identificar, mais detalhadamente como se constituem os serviços de atendimento psicológico nas redes básicas de educação, que concepções embasam as práticas realizadas e como se contituem no interior das políticas públicas municipais e de âmbito nacional.

CAPÍTULO 5

SERVIÇOS DE ATENDIMENTO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Esta etapa da pesquisa constitui-se naquela em que os pesquisadores criaram a oportunidade de ouvir mais detalhadamente psicólogos que atuam nas redes públicas de educação. Os critérios de escolha, como mencionado no item do Método de Pesquisa, centram-se naqueles profissionais que, a partir das respostas dadas ao questionário, identificamos enquanto aqueles que atuam em uma perspectiva institucional, e que consideram que sua atuação deve constituir-se a partir das finalidades da educação e em busca de perspectivas teóricas que considerem as dimensões históricas, sociais e culturais da constituição do fenômeno educacional. Este critério articulou-se com o da diversidade regional, de forma a garantir que pudéssemos nos aproximar de vários trabalhos realizados em diferentes regiões do Estado de São Paulo. Compreendemos que a escolha por aqueles que apresentaram elementos de criticidade em suas respostas são os que melhor poderiam explicitar o que denominamos de "inovações" neste projeto de pesquisa: psicólogos que puderam constituir práticas condizentes com as discussões da área de Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica.

No Estado de São Paulo, escolhemos psicólogos de nove municípios que cumpriam tais critérios. Partimos da premissa de que atuações em uma perspectiva crítica são fruto de uma série de circunstâncias que envolvem as condições de constituição da equipe, a formação profissional e as práticas desenvolvidas em resposta às demandas oriundas do campo educacional. Assim sendo, a entrevista, buscou explorar o que denominamos de três eixos estruturantes dessa prática, a saber, Eixo 1 Serviços de Atendimento; Eixo 2 Atuação Profissional e Eixo 3 Concepção Teórica sobre a Prática.

No que se refere ao Eixo Serviços de Atendimento, destacamos os seguintes aspectos: a) origem e estruturação dos serviços; b) forma de contratação do psicólogo, plano de carreira e condições de trabalho; c) organização do trabalho e da equipe; d) mudanças nas modalidades de atuação; e) influências políticas e relações de poder.

Quanto à atuação dos psicólogos na rede pública, destacam-se: a) motivos de encaminhamento para os serviços de Psicologia; b) modalidades de atendimento aos encaminhamentos; c) foco da atuação profissional; d) dificuldades que psicólogos encontram para realizar seu trabalho; e) procedimentos padronizados na atuação profissional; f) interdisciplinaridade e intersetorialidade; g) limites e possibilidades da atuação profissional; i) a atuação da Secretaria de Educação na prática profissional em Psicologia; j) Dificuldades enfrentadas entre a secretaria e o psicólogo; k) superação das dificuldades enfrentadas no interior da Secretaria de Educação; l) atuação em Educação Inclusiva.

No Eixo 3 Concepção teórica sobre a prática, destacam-se os aspectos: a) autores e correntes teóricas citados; b) cursos, assessorias e supervisão; c) concepção de Psicologia e Psicologia na Educação; d) crítica a diagnósticos tradicionais (dislexia e TDAH) e à padronização no contexto escolar; e) a constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos.

A seguir, detalharemos cada um dos eixos apresentados referentes aos 9 psicólogos entrevistados. Atribuimos número às entrevistas, de 1 a 9 (SP-01, SP-02 e assim sucessivamente), de forma a explicitar as origens das análises realizadas.

5.1. EIXO I – SERVIÇOS DE ATENDIMENTO

5.1.1. Origem e estruturação do serviço

A maioria dos serviços em que os psicólogos das Secretarias Municipais de Educação estão inseridos surgiu a partir de 2000, apenas três constituíram-se anteriormente a esta data (SP-03, SP-06, SP-08). Chamou a atenção o fato dos serviços terem sido criados e se estruturarem de forma tão diversa, tendo cada município uma história bastante singular. Podemos apontar as seguintes origens para os serviços de atendimento psicológico: a) por iniciativa de um grupo de profissionais (psicólogos e/ou pedagogos) que estava inserido na rede (SP-01, SP-03); b) por iniciativa do secretário de educação, enquanto política de governo (SP-04, SP-07); c) pela necessidade de se adaptar à política de inclusão escolar (SP-05, SP-06, SP-09); d) pela pressão dos pais de crianças portadoras de deficiências físicas (SP-08); e) por iniciativa da psicóloga, devido à grande demanda vinda da educação para a saúde (SP-02).

Assim, observou-se tanto movimentos individualizados como também coletivos, mas que partiram da reflexão e envolvimento direto dos profissionais ou da comunidade, quanto ações em nível de política do governante eleito. Além disso, enquanto alguns serviços se constituíram em núcleos com departamentos específicos para cada nível de ensino e com equipes multidisciplinares, subdivididas pelos níveis de ensino, a saber, Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Inclusvia, outros concentraram o trabalho em torno de um único profissional.

Observou-se também que alguns destes serviços contaram com a assessoria da universidade (USP – SP-01 e UNESP – SP-09) para a sua estruturação e com a participação de outras categorias profissionais, especialmente de educadores (SP-01, SP-03, SP-06).

Vale destacar que em alguns casos os entrevistados não forneceram detalhes sobre a origem do serviço, em grande parte, por desconhecerem a história de sua constituição, e, em outras situações, a história do serviço constituía-se na ação direta do psicólogo junto ao poder público local, como podemos observar no trecho abaixo:

> *Quando eu cheguei na Prefeitura, deparei-me com a seguinte situação (...), muitas crianças estavam sendo encaminhadas e chegavam para mim tomando medicação; tomando Sertralina e outros tipos de antidepressivos combinados com Ritalina. [...]. Fui conversar com o prefeito da época, que era uma pessoa difícil, uma pessoa muito fechada e que na verdade me contratou nem foi por isso, mas por que havia muitas*

> *solicitações de laqueadura e de vasectomia e os munícipes que faziam tais cirurgias eram encaminhados para outro município, para psicoterapia. Houve o concurso, de fato, por esse motivo. Fui conversar com ele achando que eu deveria ir para a escola. O prefeito concordou, dizendo: "Tudo bem, vai para a escola então, os professores acham que precisam mesmo de uma orientação, por que está demais, estamos fazendo convênios com neurologistas'*.(SP-02)

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

5.1.2. Forma de contratação do psicólogo, plano de carreira e condições de trabalho

Em relação à forma de contratação do psicólogo, esta se dá, de maneira unânime entre os entrevistados, por meio de concurso público. A secretaria de origem desta contratação, todavia, varia, podendo ser a Secretaria de Saúde (SP-01, SP-02) ou em outros setores da prefeitura (SP-05, SP-08) e estarem lotados na Secretaria Municipal de Educação.

Embora todos atuem como psicólogos, denomina-se o cargo de diversas formas: psicólogo, psicólogo escolar, professor, supervisor de ensino; assim, nem sempre a via de acesso à secretaria era direta, o que demonstra que o espaço da psicologia na educação ainda é bastante instável.

Na maioria dos municípios entrevistados, os psicólogos relataram trabalhar 40 horas semanais (SP-01, SP-03, SP-06, SP-07, SP-08, SP-09). Também encontramos psicólogos com regime de 20 horas (SP-02, SP-05) ou de 30 horas (SP-04). Houve casos em que dentro da mesma equipe, os psicólogos tinham formas de contrato e cargas horárias diferentes (SP-05, SP-06, SP-07).

Em geral, os que têm uma carga horária menor avaliam como positiva a possibilidade de terem tempo para trabalhar em outros lugares e investir na sua formação acadêmica. Por outro lado, também apareceram queixas em relação à carga horária reduzida, por impossibilitar dar conta da demanda de encaminhamentos.

Apenas um dos municípios integrantes dessa fase da pesquisa (SP-03) menciona que existe plano de carreira para o psicólogo, incluído no plano de carreira do magistério após muita reivindicação:

> *Por ideologia e para manter as conquistas muitas pessoas lutaram para ficar na Educação. Então o que fizemos foi buscar nossos direitos e, nesse sentido, ganhamos essa batalha. Ganhamos uma batalha de poder estar na Educação; e nossa nomenclatura, mudou de 'Psicólogos III' para Psicólogo Escolar. A maior conquista: firmar uma equipe de psicólogos do município; ser incluída num plano de carreira do magistério.* (SP-03)

Nos municípios em que não há plano de carreira para psicólogos, não há qualquer tipo de perspectiva de crescimento profissional previamente estabelecida, ficando à mercê da gestão que se encontra à frente do Município. Os critérios e prazos para aumento de salário são bem variáveis: alguns consideram o bom desempenho (SP-01), outros a obtenção de títulos e realização de cursos (SP-04) ou o tempo de serviço (SP-06, SP-07).

Em comparação com outros profissionais que atuam na rede, alguns relataram que ganham menos que um professor (SP-04), outros contam que apesar de estarem dentro da mesma equipe, ganham menos que os fisioterapeutas e fonoaudiólogos (SP-09), e houve um relato de elogio do salário e dos benefícios recebidos naquele município (SP-07). Em relação ao salário dos psicólogos que atuam na saúde, os proventos de psicólogos que atuam na área de educação, em alguns municípios eram equivalentes, em outros, havia remuneração menor ao psicólogo que trabalhava na Secretaria de Educação. Foram frequentes as queixas sobre baixa remuneração, não recebimento de hora extra e a necessidade de ter que batalhar muito para conquistar melhores condições de trabalho.

As dificuldades mencionadas pelos psicólogos na forma de contratação no âmbito da Secretaria de Educação têm sua raiz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Ao definir quem são os profissionais da educação, os trabalhadores que se encontram em áreas como a Psicologia Escolar ou que tenham especialização em Psicopedagogia não poderão constituir esse quadro funcional. Este fato se materializa, no campo da educação, mais especificamente na promulgação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao afirmar no artigo 67, § 2º:

> § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

Essa determinação impede legalmente que outros profissionais sejam contratados na Secretaria de Educação, fazendo com os municípios encontrem como saída administrativa realizar contratações em outras secretarias, como a de Saúde, e estabelecer lotações ora temporárias ora de constituição de equipes de psicólogos na Secretaria de Educação para

desenvolver determinados projetos ou ainda assumir cargos que não seriam aqueles que delimitam a ação do psicólogo como supervisor ou professor. Constatamos, portanto, um dilema vivido na instância municipal, considerando a necessidade e a importância do trabalho deste profissional, mas as impossibilidades ou restrições de contratação no âmbito administrativo e legislativo.

5.1.3. Organização do trabalho e da equipe

Em todas as entrevistas os psicólogos mencionam que sua atuação se concentra em visitas às escolas da rede. Destacaram também em suas falas a realização de reuniões de equipe, o trabalho junto aos professores e a elaboração de projetos.

Na maioria dos municípios observou-se que os psicólogos trabalham em conjunto com outros profissionais, entre eles: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e principalmente pedagogos, formando, assim, equipes multidisciplinares dentro das secretarias de Educação ou apenas parcerias; mas em ambos os casos observou-se uma preocupação em desenvolver um trabalho mais ampliado, articulando toda a rede envolvida com o contexto educacional. Em alguns municípios, as visitas às escolas são feitas em duplas, constituindo equipes de referência.

A forma de seleção das escolas que são acompanhadas e a frequência das visitas variam entre os municípios. Em alguns há acompanhamento de todas as escolas ligadas à prefeitura, enquanto em outros eram escolhidas aquelas que apresentam maiores dificuldades ou um determinado nível de ensino, principalmente o ensino Infantil e o Fundamental I.

Notou-se que nem sempre a quantidade de escolas do município é proporcional ao número de psicólogos; assim, há cidades pequenas com grandes equipes de psicólogos e cidades grandes com apenas um psicólogo.

5.1.4. Mudanças nas modalidades de atuação

Um primeiro aspecto que aponta para uma mudança na atuação é o esforço de vários psicólogos entrevistados em tentar mudar o olhar e o entendimento do professor sobre o papel do psicólogo na escola. Assim, embora relatem que haja muitos pedidos da escola para que sejam feitas avaliações e encaminhamentos para atendimento clínico das crianças "com problemas", tem havido um forte movimento na direção da reflexão conjunta com os professores para repensar a produção do fracasso escolar.

> *(...) no início do meu trabalho, havia, por parte da escola, um desejo de que a Psicologia curasse toda a defasagem das crianças. Então nós fomos desconstruindo um pouco isso. Discutindo com a equipe escolar o ser criança, suas necessidades, seu*

> *desenvolvimento e somente nos casos com real necessidade encaminhávamos para atendimento psicoterápico. (...) A intenção era olhar essa escola em primeiro lugar, olhar essa criança e não somente ela enquanto aluno; discutir e refletir com a equipe escolar os motivos da menção de que ela (criança-aluno) era um ser que não aprendia e por conta disso o responsável por esta não aprendizagem, tendo então de ser encaminhado para tratamento. (*SP-03)

Os entrevistados também indicaram que embora os professores venham com a intenção de buscar "receitas" durante as formações, as reuniões e cursos oferecidos podem se constituir enquanto um espaço para reflexão e questionamento da sua prática e concepções.

A crítica em relação ao uso de testes como a Escala Wescheler de Inteligência - WISC e o Teste Gestáltico Viso-Motor de Bender, que mostravam resultados avessos à observação simples, sugere uma mudança de foco da atuação que deixa de privilegiar o diagnóstico e o encaminhamento para salas especiais:

> *Havia uma triagem pedagógica e uma psicológica. E com o psicólogo era bem aquilo: realizar o exame de psicodiagnóstico e encaminhar para a classe especial do Estado. E, às vezes, a demanda era da rede estadual para essa avaliação. Como eu compunha a equipe com mais duas psicólogas, a gente atuava assim. Depois fomos retomando, vimos que a nossa atuação dentro de uma Secretaria de Educação não era estar nesse viés, de ficar avaliando e encaminhando (...)* (SP-07)

Outro ponto que merece destaque é a ampliação do trabalho para além da inclusão de crianças com deficiências. Dessa forma, apesar de terem sido contratados mais especificamente por conta da política de inclusão, para colaborarem com alunos e professores nesse processo, alguns profissionais têm procurado envolver toda a escola neste processo de inclusão (funcionários, professores, pais, comunidade local) e realizar uma leitura institucional das queixas escolares.

Além disso, chamou atenção o fato de vários desses serviços estarem passando por um processo de autocrítica e reconstrução do trabalho, no momento das entrevistas. E eles apontaram como decisivo para essas mudanças a realização de assessorias e cursos externos.

> *A partir do momento que eu consegui me embasar melhor teoricamente eu pude ir conversar na escola de um jeito diferente. Por que antes eu ia com qual jeito? Com um jeito clínico, uma coisa meio congelada, individualizada. Então assim, agora eu vou com o modelo em contexto, diferente do que eu ia.* (SP-04)

5.1.5. Influências políticas e relações de poder

A maioria dos serviços está sujeita a mudanças de gestão. Assim, em muitas falas dos entrevistados foi possível notar uma insegurança quanto ao futuro do trabalho que é

desenvolvido e a necessidade de reafirmar frequentemente sua relevância. Os serviços não costumam fazer parte do organograma da Secretaria, portanto, em cada nova gestão, podem ser dissolvidos e os psicólogos remanejados. Além disso, cada gestão prioriza diferentes políticas públicas e os profissionais precisam se adaptar às essas exigências.

> *Este é um problema sério, a gente fica preocupado. Porque vários municípios que possuem psicólogos e serviços de psicologia, não têm esses serviços oficializados. Agora temos um grande trabalho de inclusão. Mas, de repente, muda a prefeitura e o novo secretário diz: 'Não me interessa esse trabalho de inclusão'. Pode acontecer.* (SP-05)

Quanto ao relacionamento com as chefias, apareceram poucos conflitos. Houve apenas um caso em que foram relatados problemas com os educadores do serviço, por terem visões diferentes sobre o processo de escolarização e o tipo de trabalho a ser realizado. Em algumas equipes parece não haver a figura de coordenação dos trabalhos e, nesses casos, em geral, são os psicólogos mais antigos que ocupam o lugar de liderança.

Em relação ao apoio institucional para a participação em congressos, cursos, supervisão ou de recursos para o desenvolvimento do trabalho, observou-se tanto queixas da falta desse apoio, inclusive para o deslocamento até as unidades de ensino, para a compra de material de áudio e vídeo, quanto relatos sobre o recebimento de verba para essas atividades, o que favoreceria a ampliação do espectro de formação dos profissionais.

É interessante destacar que nos municípios pequenos, os psicólogos têm a possibilidade de ter um contato bastante próximo com o secretário ou até mesmo com o prefeito, facilitando a superação de entraves burocráticos. Por outro lado, em outros municípios aparecem dificuldades em relação à comunicação com os demais serviços da rede municipal, o que acaba fragmentando o trabalho.

5.2. EIXO II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5.2.1. Motivos de Encaminhamento para os serviços de Psicologia

De maneira geral, são apontados diferentes motivos para o encaminhamento de crianças aos serviços de atendimento psicológico, dentre eles, questões tais como: pelo fato de tomarem algum tipo de medicação, para que o profissional avalie a existência de alguma deficiência, ou ainda ações para o enfrentamento do fracasso escolar. Mencionaram mais especificamente sua atuação em relação às escolas que possuem recuperação de ciclo e classes especiais. Os psicólogos afirmaram que permanecem longos períodos nas escolas em que atuam, convivendo

com professores e alunos, no dia-a-dia escolar. Os trabalhos são realizados nas escolas e em centros de atendimento do município.

Em um dos municípios, o contato com o serviço de Psicologia é feito com a finalidade de que seja oferecido algum apoio, que pode estar relacionado com o caso de algum aluno específico ou com situações da escola, de uma sala de aula ou com questões institucionais. A demanda é identificada a partir destas solicitações em reuniões multiprofissionais, avaliando-se quais profissionais da equipe ficarão responsáveis pelo atendimento da questão e de que forma ele poderá ser feito.

Em um dos serviços, as unidades escolares acessam o psicólogo via telefone ou via e-mail, especificando qual questão na escola necessita de atenção. O serviço de Psicologia Escolar e Educacional faz parte de uma equipe e a demanda que chega das escolas é analisada por todos os seus membros. Neste caso, trabalha-se para identificá-la, por meio de reuniões da equipe e de conversas com a escola.

Dentre as entrevistadas, uma das psicólogas atua também na rede de educação como Supervisora de Ensino e é, pela via dos diretores, que as demandas são encaminhadas.

Os psicólogos atuam em todos os níveis de ensino da rede municipal, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além de atender demandas da área da Saúde, abrangendo níveis de Ensino Médio e demandas do Conselho Tutelar. O psicólogo é solicitado a atuar nas escolas com recuperação de ciclo e/ou classe especial, cujo trabalho é mais intenso. Há menção de psicólogos que buscam reverter os encaminhamentos para classes de recuperação de ciclo e/ou classe especial. Em um dos municípios, a demanda específica do Ensino Médio chega por encaminhamentos da Secretaria de Saúde. Além disto, há crianças com necessidades especiais que estão fora da rede e que são encaminhadas pelo Conselho Tutelar, para tal atendimento.

Entre os encaminhamentos realizados aos psicólogos encontram-se alunos das séries iniciais que possuem diagnósticos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e que se encontram medicados por neurologistas. Uma das psicólogas relata que suas inquietações tiveram inicio quando passou a atender vários encaminhamentos de crianças que recebiam medicação, antidepressivos e outros medicamentos, pelo fato das crianças apresentarem problemas escolares. Esse fato ocorreu, pois o seu contrato inicial foi como psicóloga para atuar na área de Saúde. Com esta constatação, solicitou ao Prefeito também trabalhar com as escolas da região. Houve aceitação do Prefeito e ela iniciou o trabalho na educação no ensino fundamental e educação infantil, questionando com professores e pais tais prescrições e diagnósticos.

Em outro município, foi mencionado que os encaminhamos ao psicólogo são realizados por situações de comportamento inadequado, falta de adaptação à escola, relações entre os professores, a aceitação e não aceitação do aluno na escola.

Em outro município, o psicólogo é chamado para atuar no que a entrevistada chama de "condutas atípicas", além de questões nomeadas como sendo "negligência da família, da escola ou dos professores". Há também demanda que envolve questões de violência, de crianças em situação de risco, de vulnerabilidade. Há solicitação para atuar em comissões que tratam de alguns temas específicos e também em projetos. Há ainda um município em que o psicólogo trabalha com Educação Especial, oferecendo suporte para o processo de inclusão das crianças nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Além de equipe nesta área, há uma equipe que coordena a Educação de Jovens e Adultos.

Em outro município, as solicitações partem, sobretudo, dos professores, sobre questões de aprendizagem, comportamento, desenvolvimento, questões familiares, mas também podem partir de qualquer outro funcionário da escola, seja ele da direção ou não. Há também solicitações das escolas para encontros com os pais sobre alguns temas específicos, que surgem a partir de situações e demandas. Os psicólogos também atuam na formação, no trabalho com diretores e funcionários das escolas. Há uma atuação em questões que se relacionam com a participação da comunidade, como os conselhos de educação, de defesa da mulher, de orçamento participativo. Enfim, as solicitações e demandas são bastante amplas e diversas.

5.2.2. Modalidades de atendimento aos encaminhamentos

Os psicólogos entrevistados mencionaram que os projetos desenvolvidos nas escolas seguem um planejamento específico, com objetivos determinados de acordo com a demanda identificada. Em alguns municípios, há um processo de levantamento das necessidades da escola, de forma que os psicólogos devem permanecer um período de tempo na escola, para conhecer sua realidade, realizar encontros e contatos com a equipe escolar.

Vários psicólogos informaram que realizam atendimento individual ou em grupo com crianças com fracasso escolar, participam de atividades em que se discutem temas tais como drogas, sexualidade, ou realizam ações específicas voltadas para a evasão escolar. A maioria dos trabalhos envolve alunos, equipe e pais. A forma como cada profissional realiza os encontros em grupos pode variar, alguns planejam encontros quinzenais, outros semanais, de uma hora cada, em sala de aula, na biblioteca ou outro espaço da escola. O material utilizado também varia, desde vídeo, material gráfico, dinâmicas de grupo. Em alguns municípios, ao final de ano é realizada avaliação do projeto, para saber quais foram as falhas e os objetivos atingidos.

Em sua maioria, os projetos apresentados buscam estabelecer parcerias com outros professores como de Educação Física, História, Geografia. Em uma das entrevistas foi dado o exemplo de um projeto com alunos da 8ª série, focando a importância dos estudos e o mercado de trabalho. O psicólogo planejou uma sequência de palestras com profissionais de outras áreas, como escolas técnicas e empresas e, no final do projeto, realizaram visitas a escolas, faculdades

e a uma empresa. Este mesmo psicólogo também desenvolveu outro projeto na Escola Agrícola, com alunos de Recuperação de Ciclo, reprovados na 4a série e com dificuldades de aprendizagem. O projeto centrou em trabalho com fotografias, com o objetivo de resgatar a trajetória de vida dos alunos e sua auto-estima. Houve apoio financeiro da escola na revelação das fotografias.

Há ainda projetos em que o trabalho centra-se em discussões com professores. Os profissionais comparecem aos encontros previstos e denominados como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC realizam reuniões pedagógicas, comparecem a reuniões de pais e também atuam junto a diretores, coordenadores, entre outros.

Mas no geral, os psicólogos permanecem um período prolongado nas escolas em que atuam, convivendo com professores e com alunos, no dia a dia escolar.

A composição das equipes é bastante diversificada, podendo incluir psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, somando até 20 pessoas. Boa parte das equipes menciona que se reúne para discussão de dificuldades enfrentadas em sua atuação e no planejamento de ações. A periodicidade das reuniões varia de semanal a mensal. Há relato em que psicólogos realizam supervisão quinzenal com a coordenadora, em caráter optativo.

A divisão de trabalho nas equipes também é bastante diversificada. Há equipes em que três pessoas (uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma pedagoga) são responsáveis pelo atendimento da demanda da Secretaria da Saúde e do Conselho Tutelar, por meio de triagem e avaliação individual. Outra, divide-se entre o Ensino Regular e a Educação Especial.

A atuação tem um caráter de assessoria escolar, com visitas em todas as escolas, de educação infantil e ensino fundamental, sendo possível acompanhar a prática dos professores e das crianças. Nesta modalidade de atuação, são feitas orientações aos pais, tendo uma leitura institucional. A partir das demandas, são organizados encontros para entender quais são as dificuldades a serem enfrentadas e, então, se decide quais encaminhamentos devem ser realizados dentro e fora da escola. Estas conversas são feitas no que alguns entrevistados denominam de “modelo em contexto”, ou seja, não estão de acordo com um modelo clínico ou individualizado. Para isto os profissionais necessitam de um contato com a rede, que inclui secretaria de saúde, conselho tutelar, promotoria, ONGs e outras entidades. Uma das psicólogas entrevistadas participa de rede de proteção social, atuando em uma comissão de assessoria a abrigos e em questões de violência doméstica, para articular ações que favoreçam as escolas, as famílias e os alunos.

Um dos municípios descreve a atuação por meio de palestras, de encontros de discussões com professores, direção ou familiares realizados nas escolas da rede. Segundo as entrevistadas o objetivo é convidar os participantes para contar suas histórias, compartilhar experiências. As questões discutidas são relacionadas à instituição, às salas de aula, aos alunos, às famílias. Outra ação dá-se a partir de solicitações feitas pela escola, que são discutidas em

reuniões com profissionais de diversas áreas, em que são decididos os encaminhamentos para tais solicitações. O mais comum é que uma dupla fique responsável pela solicitação, normalmente um psicólogo e outro profissional da equipe (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professor itinerante ou outros). Então são agendadas reuniões com solicitantes. Nestas, busca-se entender o pedido, são feitas orientações e questionamentos, para construir o sentido da queixa. Estas queixas são pensadas no cotidiano da escola e são também abordadas nos grupos com os familiares realizados no centro de apoio criado pelo município para atendimento. Os encontros com os alunos são raros, mas acontecem em alguns casos.

Há também eventos de formação, cujos temas são elaborados a partir das demandas das escolas ou de sugestões da equipe, sendo que elas são oferecidas para todos os educadores, não sendo específica para professores ou diretores.

No âmbito da Educação Especial, uma das práticas centra-se na inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Em um dos municípios, este trabalho acontece em parceria com uma ONG. A psicóloga mencionou participar de todo o processo, desde o primeiro contato com a empresa até a efetivação do jovem no emprego, assessorando no que for necessário. Além disso, está envolvida com a preparação dos jovens para a entrada nas oficinas pedagógicas, nas quais são desenvolvidos trabalhos artesanais; o acompanhamento dos jovens que serão incluídos no EJA; a coordenação de grupos de pais, nos quais esses falam sobre as dificuldades que tem com os filhos e trazem informações sobre os mesmos e de grupos quinzenais com os jovens e adultos que frequentam as oficinas, cujo objetivo é orientar e discutir as necessidades e questões apresentadas por eles, sendo a sexualidade um dos temas mais recorrentes. No que tange à formação de professores na área da inclusão, são oferecidos dois espaços de discussão para os professores: as oficinas e o Espaço de Apoio Pedagógico. Nas oficinas são feitas palestras sobre temas ligados a deficiências e acontecem uma vez por mês.

Um dos municípios instituiu um espaço de apoio educacional em que são discutidos em grupo casos de inclusão. A maneira como as visitas são organizadas é bastante flexível: discussões com os professores no HTPC ou observações das crianças em sala de aula. A participação nas horas de trabalhos pedagógicos HTPs são avaliadas pelos professores, segundo as entrevistadas, como de boa qualidade, pois proporcionam espaço de fala docente. Isso pressupõe ocupação do psicólogo como coordenador da reunião – ou pelo menos como co-coordenador.

Para alguns psicólogos, o centro do trabalho deve ser o gestor escolar. Ou seja, o foco de sua intervenção está na orientação de diretores de escola, realizando orientação pedagógica e administrativa, além de supervisionar e mediar relações entre os diretores e professores, ou de forma mais ampla, entre diretores e a comunidade escolar. O trabalho com diretores envolve a orientação para elaboração do projeto pedagógico, incluindo-se a discussão sobre o embasamento teórico utilizado. Orientação e formação de professores também são focos da

atuação, além do acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, por meio do contato com os professores. A formação de professores também é foco do trabalho dos psicólogos escolares, podendo ser semanal.

O trabalho de assessoria às escolas envolve visita semanal, em que se trava contato com as dificuldades e, no caso da pessoa com deficiência, questões que envolvem a inclusão da criança. Os psicólogos mencionam realizar reuniões com docentes, para discussão e orientação, com e sem a participação de orientadores educacionais e familiares.

5.2.3. O foco de atuação profissional nos serviços de atendimento psicológico

De maneira geral, o foco da atuação do psicólogo se dá no âmbito institucional, no processo de escolarização, assim nomeado pelos psicólogos entrevistados. Nessa perspectiva, não excluem ações mais individualizadas junto às famílias, formação de professores, em relação à criança encaminhada, ao diretor da escola, ao professor e a outros profissionais. Esta atuação é ilustrada no seguinte discurso:

> *Em algumas situações em que as professoras rotulam as crianças e acham que é que aquela criança não está desenvolvendo por determinado motivo, e eu faço uma intervenção direta, muitas vezes direto com o professor, sugiro alguma leitura, dou alguns exemplos também, então assim, eu faço um paralelo, sigo as normas que todas as supervisoras seguem, de acompanhar as escolas, no formato que o departamento propõe, dentro da proposta pedagógica que todas as escolas têm que ter, e tenho a grande facilidade de usar a Psicologia e a Pedagogia no meu trabalho. Então minhas intervenções centram-se na questão da aprendizagem das crianças, das orientações que eu tenho que passar para a diretora, dirigindo uma escola.*

Vários psicólogos mencionaram que nesse trabalho institucional procuram potencializar as ações dos diversos atores envolvidos no processo educacional. Mencionaram que em alguns municípios precisam lidar com famílias da zona rural, em geral, bastante pobres, o que impede muitas vezes um contato mais constante com a escola.

O foco do trabalho em Psicologia tem como objetivo tirar o foco dos alunos, centrando-se na mediação das situações e na participação de parceiros que podem de alguma forma ajudar a resolver a demanda. Por isto as conversas e a participação nas reuniões têm como objetivo responsabilizar os vários sujeitos. Neste contexto, as famílias são chamadas muitas vezes, e nestas conversas busca-se trazê-las como aliadas do processo de escolarização, fazendo com que se torne mais uma parceira.

Mas não deixa de ser um trabalho árduo e de difícil realização. Uma das psicólogas retrata esta condição de trabalho:

É muito difícil, é muito complicado, porque você tem que lidar não só com aluno, mas com família, com todo mundo, com professor. Então tem dia que é um desgaste muito grande, aqui dentro. (...) A gente fala que aqui é a ala do sofrimento, porque aqui entra de tudo.

Em relação a familiares, há uma passagem interessante que demonstra um diálogo com uma das mães em reunião conjunta com professora, questionando a necessidade da repetição de série de um aluno com Síndrome de Down. Embora, em seu conteúdo, a fala da psicóloga aponte questões importantes, o uso do diminutivo para se referir às ações da criança revela uma tendência ainda muito presente na escola, principalmente na educação infantil:

Outro dia, essa semana, eu estive em uma escola que um menino, do primeiro aninho, Síndrome de Down, e a mãe queria que o filho permanecesse no primeiro ano. Ai nós fizemos uma reunião, a professora levou toda uma evolução mês a mês da criança, o quanto que ela cresceu na interação. (...) Então quer dizer, como estava difícil, para aquela mãe, ver o avanço do filho não é? E ai eu perguntei para ela: "Mas o que a senhora espera dele, ao ficar de novo na primeira série, o que a senhora quer?". Ela falou; "Ah, porque ele vai ficar na repetição, na repetição, na repetição". É aquela ideia de que repetindo ele aprende. (...) Eu falei assim: (...) "Então aqui ele não está escrevendo, convencionalmente, igual alguns coleguinhas dele, mas olha aqui o colorido dele que antes extrapolava a figura, agora já está mais centrado. Ele consegue já escrever a letrinha do nome dele. Ele reconhece os amigos pelo nome, e já entrega as fichinhas. Então isso tudo estava avançando, a evolução da criança, que ela cresceu muito

Uma das psicólogas que trabalha com Educação Inclusiva, enfatizou que a intervenção envolve relações no interior do contexto escolar e acrescentou que, ao invés de seguir o modelo tradicional de atuação do psicólogo, realização de diagnóstico e aplicação de testes psicológicos, centra-se no processo de escolarização do aluno e na relação entre o professor e o aluno, bem como a escola e a família. Embora apresente essa forma de trabalho, em seu discurso nomeia essa modalidade de "mais pedagógica". Ao atentar para as relações que se estabelece no ambiente escolar, a psicóloga referiu-se à imagem e à concepção acerca da deficiência, ao preconceito e à resistência por parte da escola:

(...) A gente trabalha com as relações dentro da escola, de uma maneira mais ampla. (...) E assim, basicamente o nosso trabalho é procurar apoiar essa inclusão que está se passando nas escolas, de maneira que as escolas saibam como atuar com essas crianças. Então a gente vai nas escolas, avalia essas crianças para ver quais necessidades que elas têm, para a gente poder fazer alguma intervenção. Então é em cima dessa avaliação que é mais pedagógica, porque eu não atuo diretamente como psicóloga, que vai lá, faz um diagnóstico, aplicar teste, então não é esse meu trabalho. Meu trabalho é ver como está sendo encaminhada a questão da escolarização daquele aluno, como está sendo esse processo dele, inclusive em relação da escola com a família, a gente vê muito isso, do professor, da aceitação do professor em relação às crianças. Então assim, como psicóloga eu foco muito nessas coisas: a resistência da

escola, o que está por trás? E se o aluno não evolui e ele tem todas as condições, por que ele não evolui? Têm alguns pontos aí que tem a ver com as relações, como as pessoas enxergam a deficiência, quais os preconceitos que elas trazem. Então a gente trabalha muito essas questões relacionadas à visão e concepção de cada um.

Há estratégias para a responsabilização dos vários sujeitos, por meio da proposta de reuniões sobre as demandas e sempre procurando coletivizar as questões. O trabalho com os familiares é feito por meio de um espaço coletivo em que é possível escutar a versão dos participantes, que representam os diversos segmentos da escola, esclarecer as queixas apresentadas pela escola, pensar em possibilidades. Este trabalho é frequentemente realizado em grupos e a necessidade de trabalhar com a criança é avaliada em cada situação.

5.2.4. Dificuldades que psicólogos encontram para realizar seu trabalho

Os obstáculos mencionados pelas entrevistadas referem-se, principalmente, às expectativas que os educadores possuem do trabalho do psicólogo. Mencionam que parte dos diretores e coordenadores espera um atendimento clínico e uma atuação que resolva todos os problemas dos alunos. Por isto muitas escolas não solicitam o trabalho do psicólogo quando sabem que este atendimento não será realizado. Os profissionais buscam estratégias de aproximação e de esclarecimento sobre o trabalho de caráter institucional, sendo que projetos temáticos são muito importantes nesse sentido. Sobre a demanda do atendimento clínico individualizado, uma das psicólogas ilustra:

(...) a gente tem refletido a posição do psicólogo na escola, que historicamente era uma questão clínica. Muitos ainda falam: 'Ah, eu queria um psicólogo para cada escola', com aquela visão de que você vai lá... Tem professores que ainda falam: "Ah você veio atender o aluno?". Não, nós estamos na educação, a gente vem com outro olhar para te dar suporte para que você possa trabalhar com esse aluno aqui, para discutir esse aluno na área da aprendizagem, não na área de saúde. (...) Eu acho que isso tem mudado bastante, só que é muito lento. Muitas pessoas ainda vêem o psicólogo como um atendimento clínico. 'Ah que bom que você veio, ele vai poder ficar com você uma hora?' Não, o objetivo não é esse. E, às vezes, os educadores não querem o que você está oferecendo. 'Ah não, como você vai me ajudar se não está aqui todo dia?'

O fato do psicólogo não ter experiência em sala de aula também é um argumento que se apresenta entre os educadores para questionar as propostas trazidas por este profissional. Uma das psicólogas avaliou como tendo um peso muito importante na sua atuação, a sua experiência como professora, pois alguns professores questionam suas orientações por achar que ela está distante da realidade da sala de aula:

> *Quantas vezes hoje quando eu dou orientação para um professor eu falo que eu já vivi aquilo, eu já sei como ele poderia lidar com aquela situação. Então tem muita gente que fala assim: 'Você nunca passou por uma experiência dentro de uma sala de aula'. Você sabe que professor às vezes diz isso. Eu falo: 'Isso você não pode dizer da minha pessoa, porque eu já passei oito anos dentro de uma sala de aula, e eu sei como que foi'.*

A fala dos entrevistados demonstra que há que ser conquistado, de maneira ampla, a compreensão, por parte dos educadores, de um trabalho em psicologia centrado nas questões educativas, no processo de aprendizagem, no apoio ao professor em sua ação educativa. A solicitação inicial da escola ainda encontra-se centrada na visão clínica do atendimento psicológico, incluindo a avaliação psicológica. Há, inclusive, relatos de psicólogos que, quando esta ação não ocorre, haver reclamação quanto ao trabalho não realizado na Secretaria de Educação. Mencionam, então que a equipe vem realizando um trabalho de diálogo com os educadores, visando apresentar esta nova possibilidade de trabalho. Os resultados são visíveis após um trabalho intenso, principalemente entre professores do Ensino Fundamental. Os psicólogos entrevistados mencionam que os professores têm mais dificuldade de trabalhar com alunos que têm problemas de aprendizagem do que com alunos com deficiência.

Uma das psicólogas apresentou a necessidade ainda do reconhecimento do lugar do psicólogo na educação tanto pelos educadores quanto pelos psicólogos:

> *A gente espera dar conta da nossa missão de contar um pouco dessa realidade da nossa profissão. Acho que ainda é muito desconhecida, nós sabemos muito pouco do que nós estamos fazendo, dos desafios, das dificuldades, do que tem que se construir para enfrentar tudo isso.*

A participação do psicólogo no planejamento escolar nem sempre é aceita pela escola. Os profissionais entrevistados apontaram para a necessidade de conquistar um novo lugar para o trabalho do psicólogo e a dificuldade, no ínício do contato com a escola, dos professores aceitarem um trabalho de assessoria. A construção de uma interlocução com os professores foi uma grande conquista: "Então acho que um grande ganho foi quando eu estive em algumas escolas que as pessoas me olhavam enquanto parceiros pra gente discutir algo." O processo de relação entre psicólogos e professores é sempre estabelecido a partir de certa tensão.

Durante toda a entrevista a psicóloga deixou claro que considera que a equipe conquistou muito em seu trabalho. A equipe é reconhecida dentro da secretaria, e seus membros têm o cargo de psicólogo escolar, existindo assim, fruto de uma luta, a carreira de psicólogo escolar. Mas mesmo assim, essa conquista ainda trouxe fatores negativos, como o aumento da carga de trabalho, de 30h para 40h, o que obrigou algumas pessoas a abandonarem o trabalho.

Outro aspecto destacado pelos psicólogos está nos questionamentos manifestos em atitudes e falas de professores que não compartilham da ideia de que alunos com deficiência devem ser atendidos por escolas regulares, dizendo que não têm formação especializada para lidar com esses alunos e limitando-se a transmitir os conteúdos de sua disciplina como têm feito tradicionalmente. Tais atitudes são questionadas por meio de discussões em reuniões, formação ou assessorias. O trabalho do psicólogo escolar encontra questionamentos também por parte dos colegas de outras secretarias, que não reconhecem o trabalho institucional como um trabalho legítimo de psicólogos.

5.2.5. Procedimentos padronizados na atuação profissional

Apenas dois dos municípios descreveram como realizam o levantamento da demanda de encaminhamentos. Após identificação da demanda, o psicólogo faz um projeto, no final do ano o mesmo é avaliado e a devolutiva é documentada e entregue à coordenação. Para cada criança atendida um prontuário é aberto para que o psicólogo que venha trabalhar com ela saiba o que foi feito. Também há menção da solicitação de relatório por parte do psicólogo ao professor, sem que seja detalhado seu conteúdo na entrevista. Outro procedimento é o de pedir toda e qualquer reclamação de crianças em relatórios por escrito.

De maneira geral, o trabalho de assessoria ocorre com um estudo de caso a ser realizado de maneira local, a partir das questões e necessidades consideradas com o grupo de professores e gestores. Talvez essa forma de trabalho descrita em vários municípios seja um dos fatores para que não haja um procedimento padronizado de atendimento às queixas escolares.

5.2.6. Interdisciplinaridade e intersetorialidade

Todos os psicólogos entrevistados mencionaram parcerias na área de educação, saúde e assistência social em diferentes níveis e para atender a diferentes encaminhamentos.

No campo da educação, o trabalho é desenvolvido com as escolas, envolvendo no trabalho de atendimento toda a equipe escolar, professores, coordenação, educadores e diretoria, com o objetivo de construir um projeto interdisciplinar. Uma das equipes menciona que trabalha nas séries finais, iniciais e EJA. Outra equipe tem um trabalho desenvolvido diretamente com psicopedagogas que atuam em laboratórios de aprendizagem, voltados a alunos com dificuldades de aprendizagem. Relacionam-se com essas profissionais formando-as continuamente e buscando incutir a concepção de problemas de ensinagem ao invés de aprendizagem.

No âmbito da área de saúde, de maneira geral, os psicólogos relacionam-se com profissionais tais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e médicos que atendem a

diversas necessidades das crianças, principalmente na área de Educação Especial. Revelaram, porém, necessidade de ter maior interface com a saúde mental, uma vez que têm recebido crianças com neuroses e psicoses que precisariam de apoio específico da saúde. Também estabelecem parcerias fora da escola de acordo com os projetos desenvolvidos e com áreas como o Serviço Social.

Em contraponto à dificuldade apresenta acima, uma das equipes é composta por profissionais tais como: psicólogos, assistentes sociais, psicopedagoga, pedagogos e fonoaudiólogas. E outra equipe tem uma interface das áreas de saúde e educação e é composta por fonoaudiólogos, orientadores pedagógicos, supervisores, diretores, coordenadores. Todos os profissionais entram em contato com as demandas, qualquer situação na escola é pensada e refletida por toda a equipe. Também são realizados contatos com profissionais que acompanham os alunos em outros serviços como Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselho Tutelar e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Uma das equipes possui um centro de apoio multiprofissional, trabalhando constantemente com outros profissionais, como pedagogos (professores itinerantes, especialistas em determinadas áreas), fonoaudiólogos, fisioterapeuta, pediatra, odontólogos. Todas as solicitações são encaminhadas para a equipe, e não para um profissional específico. A cidade é dividida em três micro-regiões, a equipe se divide pelas micro-regiões e cada uma destas equipes é constituída por profissionais das áreas mencionadas. No caso desse município, os casos são discutidos e as decisões são tomadas em conjunto, comparecendo duplas de profissionais com formações distintas.

5.2.7. Limites e possibilidades da atuação profissional

Ao analisarmos as práticas que alcançaram os objetivos propostos e aquelas que não os alcançaram, encontramos dois eixos de descrição na entrevista com os psicólogos: parte das análises centra-se em casos específicos e ações pontuais e outras em atuações de caráter mais geral e que envolve um número maior de contextos, articulações entre as secretarias e programas bem como de participantes. Consideramos que são dois perfis distintos de atuação com repercussões também distintas. Parte das ações está ligada a projetos específicos que são desenvolvidos pela Secretaria de Educação com ou sem articulação com outros setores do município e parte em políticas de inclusão.

Como práticas bem sucedidas são citadas: a) constituição de um Centro de Apoio que é mencionado como uma importante conquista na estruturação do trabalho na perspectiva mais coletiva; b) realização de inclusão escolar de alunos de classe especial no ensino regular; c) projetos especiais principalmente nas áreas de inclusão e em séries menos atendidas pelos

psicólogos; d) ações de combate à violência envolvendo a educação infantil; e) assessorias às escolas e uma intervenção institucional.

No âmbito da política de inclusão da pessoa com deficiência, podemos observar que os relatos apresentam experiências bem e mal sucedidas, segundo os psicólogos entrevistados. Uma das experiências bem sucedidas refere-se à inclusão no mercado de trabalho:

> *Mas esse trabalho de mercado é muito gostoso, é gratificante, por exemplo, como aconteceu ontem. Cada dia que uma empresa fala: 'Ele vai ficar aqui com a gente'. Nossa! É uma felicidade, porque você está vendo que está conseguindo não dar a terminalidade de ficar em casa, que você está conseguindo colocá-lo, para que ele cresça cada vez mais.*

Embora a política de inclusão centre-se na escolarização da pessoa com deficiência no ensino regular, há ainda relatos que retificam essa posição e defendem a escolarização pela frequência na escola especial. Em um dos municípios que mantém a escola especial, ao ser indagada sobre o possível fechamento da escola, uma das psicólogas defende sua manutenção, com o seguinte exemplo:

> *A gente tinha uma garota que a mãe veio aqui, ela ficava o dia inteiro dentro de casa, ela ficava contando feijão o dia inteiro, porque ela tem uma dificuldade de locomoção, e mãe falava que trabalhava e não tinha como levá-la na escola. Então hoje ela tem a perua que vai buscar ela em casa, traz ela para a escola [especial], e hoje ela está se desenvolvendo super bem.*

A fala da psicóloga revela a precariedade em que vivem pessoas com deficiência e que se encontram na linha de pobreza, fazendo com que pequenas ações apresentem resultados imediatos. Mas as discussões da área da educação inclusiva não consideram tais argumentos como suficientes para a manutenção da escola especial. Os mesmos cuidados que uma criança recebe do município para se locomover para frequentar a escola especial deverá receber para frequentar a escola regular.

Com relação a ações que não conseguiram repercutir positivamente na rede de educação são citados casos crianças com deficiências e que são considerados cristalizados, demandando uma forma de atuação mais específica em que seja possível a articulação com um professor que se proponha de fato a acompanhar este aluno. É mencionada também a realização de curso de formação em alfabetização que não reverteu em mudanças na sala de aula.

Além das ações específicas no campo da Psicologia, há menção ao fato de que o psicólogo também tem sido chamado para atender casos provenientes da área de Assistência Social.

Uma dificuldade citada acontece em equipe multiprofissional quando trabalham conjuntamente o pedagogo e o psicólogo para que não haja sobreposição de ações, tendo que ficar claro qual o trabalho do psicólogo.

Uma prática mal sucedida foi mencionada por uma das psicólogas ao se referir a situações em que a diretora da escola não consegue implantar suas orientaçõe, ou seja, cuja intervenção não produz o efeito desejado (como o avanço do trabalho realizado na escola). Podemos levantar a hipótese de que a atitude de orientação, por parte de um profissional de psicologia, poderá produzir os mesmos efeitos que pretende questionar, assemelhando-se ao trabalho do supervisor que tem a função de orientação pedagógica e legislativa do gestor escolar. E essa situação é narrada pela psicóloga:

> *Agora quando você pega uma diretora que você orienta, que você volta lá e a escola está na "mesmice", e você participa de uma reunião de HTPC e você percebe nas entrelinhas a palavra do professor que ela não está dando conta, que ela não tem o olhar de gerência, eu me frustro (...). Você retoma, faz uma nova orientação, relembra ela no relatório que ela recebeu já aquela orientação, mas que ela ainda não conseguiu colocar em prática: 'Então o que está acontecendo? Qual que é a dificuldade?'. Então, isso para mim é difícil, é quando eu vejo que meu trabalho não fluiu.*

Um aspecto destacado também foi a necessidade de formação continuada dos psicólogos e membros da equipe de trabalho com ênfase para o trabalho de supervisão como um instrumento importante de atualização e de compreensão da prática profissional. Foi citada também uma formação sobre a questão da violência doméstica que muito contribuiu para o trabalho profissional, principalmente na área de educação infantil.

5.2.8. A atuação da Secretaria de Educação na prática profissional em Psicologia

A mudança de dirigente provoca alterações frequentes no quadro de profissionais que integram a equipe, o que impede a continuidade dos trabalhos, tudo o que é construído é desconstruído depois, interferindo diretamente na continuidade de determinada política pública, segundo os psicólogos entrevistados. O fato de ser um profissional concursado dá ao psicólogo mais estabilidade em seu posto de trabalho. As equipes variam de município a município contando com a participação de um psicólogo, podendo ter equipes com 12 profissionais. Uma das limitações apontadas refere-se à dificuldade de encontrar datas para a realização de projetos quando estes não entram no planejamento da Secretaria de Educação. Outra dificuldade apontada refere-se ao número insuficiente de profissionais na secretaria de Educação, o que dificulta uma atuação que amplie as frentes de trabalho.

Há grandes diferenças entre os municípios quanto às condições de trabalho do psicólogo. Um dos municípios considera que são situações cujas limitações partem da Secretaria da Educação, tais como: falta de plano de carreira, burocratização do trabalho, excesso de escolas supervisionadas, execução de outros serviços ligados à Secretaria (como atribuição de escolas aos professores), baixa remuneração, excesso de trabalho e falta de tempo para a sua execução e para os estudos, falta de cursos de formação aos supervisores (as entrevistadas afirmam que o Município paga 50% do valor da mensalidade de cursos de graduação ou pós-graduação em instituições de Ensino Superior, porém, não são oferecidos cursos sistematizados pela Secretaria). Outra equipe relata que frequentemente têm que se ocupar com atividades burocráticas ou acompanhamento de cursos que pouco ou nada têm a ver com o foco do trabalho da equipe. Indica também que determinadas práticas oficiais parecem excluir dos processos de decisão os psicólogos da educação especial, retirando-lhes a autonomia e a possibilidade de ações coletivas, e fazendo-as sentirem-se solitárias. Embora haja um centro de apoio estruturado, a equipe se ressente em não ter um reconhecimento no interior da Secretaria, fazendo com o trabalho solicitado seja o de atendimento clínico para criaças da educação especial.

5.2.9. Dificuldades enfrentadas entre a Secretaria de Educação e o psicólogo

De maneira geral, os psicólogos consideraram que não há limitações criadas por diferentes concepções entre psicólogos e Secretaria. Mencionaram uma secretaria cuja dirigente se encontra à frente da mesma por mais de 30 anos e apresenta uma concepção muito clara de que o psicólogo escolar não deve atuar clinicamente. Mas há sempre um temor em relação à mudança de gestão, pois o fato de vários deles não ocuparem um cargo de psicólogo escolar torna-os vulneráveis a serem remanejados para outros setores, como, por exemplo, para a Saúde e ter que exercer atendimento individual.

Um dos municípios avaliou que a concepção da secretaria de educação foi sendo modificada de acordo com a construção do trabalho, sendo possível sair da concepção anterior de um modelo clínico de atuação. Atualmente algumas dificuldades estão sendo enfrentadas, principalmente pela falta de diálogo com a secretaria, o que leva a um retorno a concepções que haviam sido superadas.

No âmbito das equipes, os psicólogos relataram que novos psicólogos, recém-formados em sua maioria, estão tentando se encontrar dentro da Psicologia Escolar e Educacional, muitos vêm com a visão do atendimento clínico, sem o olhar crítico e diante da demanda da escola, e alguns acabam sem conseguir realizar o trabalho institucional.

Uma das psicólogas mencionou que verifica que certas práticas institucionalizadas, como a do reforço escolar, embora não enfrente o fracasso escolar, continua sendo implementada e que ela, como psicóloga, não consegue mudar este quadro.

Há um destaque ao fato de que a ocorrência de reuniões mensais, das quais todos esses profissionais participam favorece a abertura de um espaço dentro da equipe para discutir, pensar e até discordar sobre o que acontece na escola:

> *Então a gente guarda todas as... faz uma pauta de tudo que tem que ser falado nessa reunião, e aí essa reunião acontece, e aí as discussões, é briga, porque uma discorda da outra, aquela coisa toda, até chegar em um consenso de, se é escola, como que tem que funcionar.*

As divergências ocorrem mais nas equipes de educação especial, no que tange às modalidades de atuação entre as psicólogas entrevistadas. Enquanto determinada psicóloga defendeu um trabalho mais institucional capaz de atender a rede como um todo, outra ressaltou a necessidade de estar mais próxima da criança, de poder acompanhar sua rotina, de um olhar mais particularizado.

As limitações, quando citadas, são principalmente decorrentes de diferenças entre concepções teórico-metodológicas das psicólogas consistem no descrédito, na desvalorização e na resistência de se aceitar a relevância do trabalho de inclusão da Educação Especial.

> *[Na Educação Especial] a gente se sente meio assim, parece que a gente tem que enfrentar um dragão por dia, você tem que provar, por A + B que não, que isso está certo, que é um trabalho que tem um embasamento, (...) que tem uma legislação que garante isso e que as pessoas têm que passar a enxergar com outros olhos a deficiência. Então para nós foi muito difícil enfrentar essas questões, do descrédito, da resistência, da desvalorização mesmo, achando que é uma coisa sem importância.*

Dentro da equipe há algumas tensões, principalmente pelo fato de haver profissionais que atuam na secretaria há muitos anos e que tiveram dificuldades com esta transição, se prendendo ainda a algumas concepções tradicionais. Há também divergências quanto à necessidade de supervisão, sendo esta uma discussão bastante delicada dentro da equipe.

5.2.10. Superação das dificuldades enfrentadas no interior da Secretaria de Educação

Um dos principais aspectos apontados pelas equipes e psicólogos está no fato de terem conquistado, no plano da Secretaria de Educação a mudança do foco do trabalho de um atendimento individual, do aluno para uma atuação institucional e centrada em formação. Mas

essa mudança de concepção também precisa ser aceita pelos educadores. E algumas equipes mencionaram que a coordenadora e os profissionais mais antigos estão trabalhando para mudar esta visão tradicional de que o psicólogo só atende e faz avaliação psicológica, através das reuniões de equipe e supervisões. Buscam sensibilizar os profissionais da escola também e mostrar que o trabalho deve ser diferente.

Uma das equipes identificou como uma importante conquista a execução de projetos institucionais que são elaborados e realizados, com resultados positivos, tais como maior interesse dos alunos da 8ª série em prosseguir com os estudos no Ensino Médio, redução do fracasso escolar até a 8ª série, aumento do nível de alfabetização e inclusão de alunos no Ensino Regular.

No campo da Educação Especial, foram apontados vários desafios, dentre eles, modificar a tendência a colocar os alunos em sala especial após avaliação psicológica. É preciso que o profissional (psicólogo) saiba sensibilizar o professor para a crítica, conforme o trecho abaixo:

> *E a gente tem que ter um profissional que saiba perguntar também muito, tentar fazer com que esse professor se analise, se perceba, ou o profissional também tem que ser, tem que ter muito... é... também essa questão da investigação pra até falar "olha, ele aprende melhor assim faz assim", então assim, tem que ser um profissional muito multi.*

A reflexão permanente acerca da prática de cada um e de toda a equipe é fundamental para a percepção dos erros e dos acertos e das possibilidades de mudança. Considerou que uma das necessidades de superação é da medicalização das crianças. Sua ação atual é de participar do núcleo de ensino, a fim de trabalhar com ensino fundamental II na relação professor-aluno.

Uma conquista citada foi a contratação de mais dois psicólogos, depois de longo período sozinha com todo o trabalho. Um dos caminhos para superar as dificuldades seria lutar pelo aumento salarial, pelo reconhecimento do psicólogo como psicólogo escolar, brigar por um plano de carreira. Mas avaliou que não é algo possível para o momento, pois seria uma luta quase individual em um contexto de trabalho excessivo. As entrevistadas apontaram caminhos que levam à superação das dificuldades apontadas, propondo um aumento do número de supervisores na equipe da Secretaria, a fim de melhorar a qualidade do trabalho e a inclusão, na carga horária de trabalho, de momentos dedicados aos estudos, além de cursos de formação e uma assessoria permanente aos supervisores de ensino.

Dentre as conquistas citadas está a de uma verba do MEC para que o município se torne um pólo na área de educação inclusiva, fornecendo inclusive formação para profissionais de outros municípios, bem como proporcione a criação de salas multifuncionais. Essa conquista foi

mencionada como aquela que ampliou a liberdade de atuação das psicólogas escolares diante da Secretaria.

Para a psicóloga entrevistada, um trabalho institucional é possível com a diminuição de tarefas burocráticas e desvios de função da equipe. É dada grande importância a cursos e assessorias externas, responsáveis em grande parte pelo apoio às maiores transformações no serviço – deixarem de fazer triagem e encaminhamento externo, por exemplo.

5.2.11. Atuação em Educação Inclusiva

5.2.11.1. Participação em atividades de inclusão

Dos nove municípios que participaram das entrevistas, em apenas dois pareceu não haver contato com casos de inclusão escolar ou educação especial. Dos psicólogos que têm contato ou trabalham com educação inclusiva / especial, a maior parte (4 em 7) declarou atuar especificamente com essa questão. Os outros três afirmaram que eventualmente atendem a casos de inclusão ou seus familiares.

A grande quantidade de psicólogos que trabalha com educação inclusiva deve-se ao atual incentivo do governo federal, por meio de regulamentações legais e financiamentos, que, por sua vez, inserem-se em contexto mundial de incentivo à inclusão escolar[46]. Contudo, ainda há grande número de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais fora das escolas, o que indica a necessidade de que haja uma busca ativa por esses casos nas comunidades e um trabalho de inserção nas escolas, como apontou o entrevistado de SP-01.

Na perspectiva da universalização do direito à educação, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas deve ocorrer em todos os níveis de ensino. Daí, espera-se que as equipes ou psicólogos que trabalhem com a questão tenham contato ou integração com tais níveis, buscando acompanhar e facilitar a evolução de alunos ao longo dos anos escolares[47]. Em duas entrevistas compareceram indícios de que essa integração ocorra. Em um dos casos (SP-01), a prefeitura continua prestando assessoria a alunos que ingressam no ensino médio, de responsabilidade da rede estadual de ensino. Essa assessoria se dá por meio da adaptação de materiais pedagógicos realizada na sala de recursos do município. No outro caso, os psicólogos voltados para a educação inclusiva (SP-08) trabalham em equipes de referência por escola. Cada uma dessas equipes é formada também por educadores responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela Educação de Jovens e Adultos, proporcionando assim

[46] O Brasil é signatário da Declaração de Salamanca, 1994 e compromete-se a inserir a escolarização das pessoas com deficiência como política de Estado.

[47] As discussões recentes no âmbito da Educação Inclusiva revelam a polêmica quanto às formas de escolarização da pessoa com deficiência. Parte dessa polêmica é retratada no livro organizado por Bueno, Mendes & Santos, 2008.

oportunidade para que haja algum acompanhamento conjunto de casos ao longo dos anos escolares. Entretanto, podemos afirmar que, no conjunto das entrevistas, não compareceram muitas informações a respeito da integração entre o trabalho de psicólogos que atuam com educação inclusiva e diversos níveis de ensino. Apenas em duas das nove entrevistas informações a esse respeito compareceram e não foram muito elucidativas a respeito de como essa integração concretamente ocorre e de qual é o papel do psicólogo nesse trabalho específico.

Embora a maioria dos casos de inclusão refira-se a crianças e adolescentes com deficiências, a alunos com os chamados problemas de aprendizagem e com Transtornos Globais do Desenvolvimento, também compõem o que se define por aluno com necessidades educativas especiais a superdotação e altas habilidades. Porém em apenas um município (SP-08) compareceram na entrevista informações a respeito de uma equipe que estaria em constituição para trabalhar especificamente com essa clientela. Um dos psicólogos entrevistados afirmou sem certeza que foram detectados 300 casos no município que estariam sendo atendidos. Curiosamente, na mesma entrevista afirmaram mais de uma vez que a criação de determinado serviço cria também a demanda relacionada.

5.2.11.2. Posicionamento em relação ao paradigma da inclusão

Como critério de aproximação ao paradigma da inclusão, partimos do princípio de que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares não deve ser apenas um dado numérico, mas vir acompanhada de transformações na escola, introduzindo adaptações materiais (acessibilidade física, de mobiliário, recursos pedagógicos etc) e imateriais (nas relações humanas e nos métodos de ensino). Além disso, certos casos requerem recursos auxiliares, tanto na área de educação especial quanto de saúde, o que indica a necessidade de articulação intersetorial e interprofissional.

Assim, embora seja citada, em algumas das entrevistas, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular e os conflitos que tal inserção comumente acarreta, isso, por si, não é suficiente para assegurar que se opere no paradigma da inclusão. O aluno pode estar na sala regular, mas nada em seu interior ou no ensino ter se modificado. Nesse caso, o aluno é que deveria se adaptar ao que existe e estaríamos, portanto, diante de uma integração. Dependendo do caso, isso poderia trazer conflitos com professores acostumados à segregação desses alunos. Da mesma forma, compareceram em algumas entrevistas o preparo da equipe escolar e o trabalho com as famílias. Embora estes sejam de suma importância no trabalho de psicólogos junto à educação inclusiva, não asseguram, por si e sem maiores definições, a prática da inclusão, pois podem servir também à integração de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Entre os indícios de que se opera com o paradigma da inclusão e que apareceram nas entrevistas estão:

1) Estímulo à integração entre professores da sala de recursos e professores das classes regulares para readequação curricular e adaptações (SP-01). Consideramos como de fundamental importância essa integração, pois proporciona questionamento de práticas usuais em sala de aula regular e apoio a modificações. Porém, o entrevistado afirmou que essa integração ainda é incipiente. Ademais, referiu-se a outra concepção que poderia atrapalhar o exercício prático da inclusão: a ideia de que é preciso ter formação específica para lidar com alunos com necessidades educativas especiais. Certamente, julgamos que é preciso formação contínua e apoio, a serem oferecidos por professores da educação especial e pelo próprio psicólogo, mas o professor regular deve ser encorajado a criar, modificar sua prática, diferenciá-la de acordo com diferenças entre os alunos, afastando a ideia de que educação inclusiva é prática exclusiva de especialistas.

2) Estabelecimento de parcerias com sujeitos na escola, na comunidade e em serviços de saúde para realização de adaptações ou modificações é fundamental para a concretização da educação inclusiva (SP-06).

3) Incentivo à revisão de métodos de ensino e ao desenvolvimento de novas práticas educativas, ambos motivados pela presença de alunos com diferenças significativas em salas de aula regulares. Esses aspectos compareceram explicitamente nas entrevistas de SP-07 e SP-08.

Em relação a esse último item, o entrevistado de SP 07 afirmou que incentiva novas práticas de ensino em atividades de formação docente que promove. Em SP-08, o incentivo a formas diferenciadas de ensino apareceu de forma mais detalhada e em três momentos:

1) quando a equipe compõe uma ficha de encaminhamento de casos e nesta consta um campo em que se pergunta que estratégias específicas foram tentadas por educadores da escola para lidarem com o problema;

2) quando os psicólogos dizem que professores não sentem que podem inovar e chegam a lhes pedir permissão, em reuniões pedagógicas, para fazerem diferente;

3) quando os psicólogos pedem ajuda a educadores da equipe para pensarem em estratégias educativas diferenciadas junto aos casos.

Os limites da inclusão foram lembrados pela entrevistada de SP-05, defendendo que não seriam todos os alunos capazes de se beneficiarem das classes regulares. Exemplifica com caso de aluno portador de deficiência múltipla, que, no seu entender, aprenderia muito mais se inserido em escola especializada para esse tipo de caso.

5.2.11.3. Focos e ambientes de trabalho do psicólogo

As funções de avaliação psicológica e triagem apareceram apenas na entrevista de SP-01. O município mantém uma espécie de clínica para receber encaminhamentos de alunos com necessidades educativas especiais que não estavam inseridos na escola regular nem em escolas especiais. Esses casos são geralmente encaminhados pelo Conselho Tutelar do município. A triagem realizada pela equipe determina onde os alunos devem ser inseridos: salas de recuperação de ciclo ou classes especiais. É a equipe que, por meio desta avaliação, determina quem sai e quem entra nas classes especiais. Também é a equipe que monta essas classes e escolhe seus professores, de acordo com o perfil que julgam mais adequado. Além desse trabalho, a equipe também dá suporte a esses professores das classes especiais, bem como aos professores das salas de recurso, tentando estabelecer parcerias entre esses professores da educação especial e professores da rede regular de ensino. Os entrevistados caracterizaram essa parceria como incipiente ainda, manifestando leitura crítica da realidade concreta do município.

A equipe de SP-01 pareceu estar em uma das pontas da amostra, aquela mais relacionada à educação especial e tentando se vincular, de alguma forma, à educação regular. No centro da amostra pudemos observar equipes que se caracterizaram por apoiar professores de educação especial (salas especiais e de recursos), bem como professores regulares. Com essas características, destacou-se SP-05, que além de realizar esses tipos de apoio, mencionou trabalhar pela intermediação entre esses professores, alunos, familiares e outros profissionais de educação, saúde e assistência social.

Vale comentar a situação descrita pela equipe de SP-08, também situada entre os extremos da amostra. Oferece apoio para educação especial (classes especiais e de recurso) e para um dispositivo que funciona no interior das escolas regulares chamado “laboratório de aprendizagem”. Voltado a alunos com “dificuldades de aprendizagem”, o “laboratório” é coordenado diretamente por psicopedagogas, a quem a equipe proporciona formação contínua e tenta incutir a ideia de que problemas de aprendizagem são, na realidade, problemas de “ensinagem”. As psicólogas da equipe confessaram que os tais laboratórios, criados pelo próprio serviço em determinado momento de sua história, são um incômodo do qual tentam se livrar, mas até agora não conseguiram.

Na ponta oposta a SP-01, aparece SP-09, cuja equipe oferece apoio apenas a professores e profissionais da escola regular, a partir de reuniões, atendimento a solicitações e acompanhamento.

5.3. EIXO III – CONCEPÇÕES TEÓRICAS

5.3.1. Formação do Psicólogo

5.3.1.1. A escolha pela área da Educação

No discurso dos entrevistados, encontrou-se tanto referências ao acaso como fator determinante para o trabalho na área educacional, quanto à escolha embasada na formação ou atuação profissional voltada para a Educação. Dentre os oito psicólogos que abordaram essa questão, a metade se refere à primeira situação, enquanto a outra metade, à segunda.

O ingresso na Secretaria da Educação ao acaso foi mencionado pelos psicólogos ao descrever que possuíam um enfoque clínico em sua formação e atuação, prestaram um concurso geral para o cargo de psicólogo e foram convocados para trabalhar na Educação; além disso, uma psicóloga afirmou que foi transferida da Secretaria da Saúde para a Educação (SP-01).

A escolha em função da formação ou atuação vinculada à Educação foi explicitada ao se mencionar o interesse pela área educacional ao longo da graduação, durante a realização de estágios, de cursos de pós-graduação ou na atuação profissional exercida em articulação com o campo da Educação. Esse interesse pela área educacional compareceu, no discurso de alguns psicólogos, associado ao enfoque institucional e social (estágio com interface entre Psicologia Social e Educação e estágio na Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

5.3.1.2. Cursos, assessorias e supervisão

De modo geral, os psicólogos entrevistados referiram-se à realização de: supervisão, assessorias, curso de Especialização e outros cursos na Universidade de São Paulo; curso sobre Educação Infantil com Paulo Freire; realização de pesquisa de Mestrado sobre a medicalização, em uma perspectiva crítica; participação em congresso sobre Vigotski em Moscou; assessoria realizada na área de inclusão escolar; curso na Unicamp e um curso de Psicopedagogia.

5.3.2. CONCEPÇÃO TEÓRICA

5.3.2.1. Autores e correntes teóricas citados

Ao longo das entrevistas, os psicólogos citaram os seguintes autores cujas obras norteiam seu trabalho: Foucault, Vigotski, Paulo Freire e Marx, além de Maria Teresa Eglér

Mantoan e autores da Psicologia Escolar como Marilene Proença, Marisa Meira, Marilda Facci, Adriana Marcondes Machado e Yara Sayão.

A importância de se ter acesso à Filosofia, Filosofia da Educação e Sociologia, foi apontada por uma psicóloga, que mencionou a contribuição dos livros *Psicologia da Educação: desafios teórico-práticos* (Tanamachi, Proença, & Rocha, 2000) e *Psicologia Histórico-Cultural* (Facci; Meira, 2007) para a fundamentação teórica de sua atuação profissional (SP-02).

Além disso, psicólogas de uma equipe em outro município referiram-se a conhecimentos de desenvolvimento infantil, teorias psicodinâmicas, Psicologia Social, Filosofia e Educação, considerando-os relevantes para conhecer e entender a complexidade envolvida no contexto educacional, bem como contribuir para o trabalho dos educadores e o processo de escolarização (SP-09).

Por fim, a psicanálise foi citada por uma psicóloga (SP-08) e a teoria sistêmica compareceu no discurso de uma entrevistada (SP-04).

5.3.2.2. Concepção de Educação que embasa o trabalho

Foi possível identificar no discurso dos entrevistados elementos referentes à concepção de Educação que embasa seu trabalho, conforme será descrito a seguir.

A consideração de que a Educação pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da situação do país e de que esse seria o foco central de seu trabalho foi apontada por psicólogas de uma mesma equipe. Segundo essas entrevistadas, a Educação deve possibilitar uma formação sólida às pessoas e propiciar a "transformação", o que também consiste na finalidade de seu trabalho:

> *É a Educação, é essa que é a alavanca que impulsiona todo desenvolvimento de um país. Pessoas que têm uma educação sólida, uma educação que se volte para uma transformação... É isso que a gente visa: educar para transformar o que está aí, senão não tem sentido* (SP-06).

Outros psicólogos afirmaram que a função da Educação deve ir além do ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades e potencialidades dos alunos, que extrapolam os muros escolares (SP-07). Enfatizaram, ainda, a importância do diálogo e da parceria com profissionais de diversas áreas, ou, mais especificamente, a relevância de que a escola trabalhe "em rede", integrada ao Serviço Social e à Saúde, com articulação entre profissionais de diferentes áreas e consideração de todos os envolvidos no processo de escolarização (SP-04 e SP-07).

Em relação à Educação Inclusiva, compareceu no discurso dos entrevistados a importância da "educação para todos" (com ênfase na qualidade da educação), bem como de se

propiciar o desenvolvimento e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais (SP-01, SP-05 e SP-09). Psicólogas de um município acrescentaram a necessidade de que a escola esteja comprometida em atender a diversidade, buscando formas de lidar com as diferenças e de trabalhar com os alunos na própria escola, ao invés de se isentar desta responsabilidade ao encaminhar tais alunos a especialistas. Além disso, afirmaram que o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à Educação está garantido por lei e cabe à Educação propiciar condições adequadas para que os alunos se desenvolvam, com garantia da qualidade do ensino:

> *Nós queremos que ele desenvolva na escola, e não fique apenas lá na escola porque ele tem direito, mas que ele fique e se desenvolva. Eu acho que essa questão do desenvolvimento dele está muito ligado às práticas de sala de aula, a escola tem uma modificação também... a qualidade da escola mesmo. Até para poder atender as necessidades desses alunos, que eles são capazes* (SP-07).

5.3.2.3. Concepção de Psicologia e Psicologia na Educação

De modo geral, os entrevistados revelaram elementos que configuram sua concepção de Psicologia e Psicologia da Educação ao afirmar que o psicólogo escolar deve apresentar um olhar crítico em sua atuação, que não deve se pautar em um atendimento clínico tradicional ou no encaminhamento de alunos para a área da Saúde e, sim, no enfrentamento das questões no âmbito escolar:

> *Já mudou muito, porque a gente tem tentado mudar esse olhar, mas às vezes tem gente também que acha que a gente vai fazer clínica dentro das escolas. (...) É, essa questão do olhar, né? Do crítico (...). Em vez de mandar pra saúde, o psicólogo escolar deve fazer uns acordos com a escola* (SP-01).

> *Nesse tipo de trabalho institucional, a visão é educacional. Não é psicóloga clínica, que eu vou lá para avaliar* (SP-05)

Ou seja, fizeram referência a uma atuação voltada para o processo de escolarização, com a função do psicólogo escolar pautada na assessoria escolar em oposição ao tratamento e cura de questões individuais de cada aluno:

> *(...) E a partir daí nós tivemos que desconstruir tanto essa visão de que a Psicologia vem curar, tratar as crianças, bem como construir e conquistar um fazer na área educacional. E havia algumas dúvidas que o psicólogo pudesse discutir questões da escola, pois não tínhamos a prática pedagógica, mas o que discutíamos era o processo de ensino-aprendizagem* (SP-03).

Nesse sentido, segundo os entrevistados, o foco da atuação do psicólogo escolar centra-se nas relações que compõem o contexto educacional e influenciam o processo de ensino-aprendizagem, bem como no funcionamento institucional escolar: *"Você vai trabalhar as relações, mas dentro de um âmbito educacional"* (SP-05).

A relevância de trabalhar com a formação de professores, com reflexão sobre as relações que configuram o contexto escolar, foi apontada pelos entrevistados ao afirmarem que o foco do trabalho do psicólogo escolar consiste no trabalho com os professores, visando contribuir para o fortalecimento do papel dos educadores na escola e apropriação de seu trabalho, bem como para a transformação de seu olhar em relação aos alunos, atentando para seus recursos e potencial (SP-07). Apontou-se, ainda, a necessidade de se escutar os educadores e reconhecer a capacidade dos professores para recriar seu próprio trabalho.

Diante disso, os entrevistados destacaram a relevância de se ter uma escuta que propicie a discussão e reflexão sobre a atuação dos profissionais da escola, bem como o questionamento da atuação do professor, de sua demanda e da queixa escolar:

> *O que nós fazemos na realidade é questionar esse fazer do professor, a demanda que ele traz, aquela queixa, como ele fala, não no sentido de criticá-lo, mas sobre o que ele realmente está trazendo enquanto dificuldade. Então é ter uma escuta, uma escuta bastante diferenciada do que o professor nos diz* (SP-03).

A função do psicólogo como mediador entre os participantes do contexto escolar foi enfatizada pelos entrevistados, que destacaram a importância de se considerar todos os participantes envolvidos no contexto educacional.

Os entrevistados atribuiram, por fim, ao psicólogo escolar a função de mediação, reflexão, sistematização, desconstrução e reconstrução (SP-04). O questionamento e a reflexão propiciados pelo psicólogo foram ilustrados por uma entrevistada, ao afirmar:

> *Fazer questões, fazer pensar. Acho que o psicólogo faz isso o tempo todo [risos]. Fazer boas perguntas. E colocar para refletir. (....) A gente vê o quanto esse professor precisa dividir, precisa compartilhar* (SP-08).

Um dos elementos que compõem esse questionamento propiciado pelo psicólogo consiste na crítica à medicalização na Educação e à patologização no contexto escolar, conforme apontaram duas entrevistadas. Uma psicóloga referiu-se à importância de se romper com a visão patologizante presente no ambiente escolar e que se revela, por exemplo, na demanda da escola para que os psicólogos resolvam os "problemas de aprendizagem" dos alunos; essa ruptura consistiu no ponto de partida de seu trabalho como psicóloga escolar:

Então a demanda era essa; viam a psicóloga (...) e já jogavam as crianças com problemas: 'Olha tem esse problema!', 'Tem esse!', 'Tem esse!' (...). Eles já sabem, nem mandam para mim: 'olha, tem uma criança com problema tal, dá para você avaliar?'. Eu posso até passar pela avaliação, mas eles têm certeza que eu não vou fazer o encaminhamento dessa criança, que eu vou devolver essa criança, e vou lá na sala dos professores. No começo era assim: 'que trânsito essa psicóloga está fazendo dentro da escola? Imagina, ela vai para minha sala? Observar? Ela vai para minha sala me vigiar?'. Porque era vigilância, até desmistificar (SP-07).

A crítica à medicalização foi explicitada por uma psicóloga que questiona o fato de inúmeras crianças saudáveis serem medicadas em função de queixas escolares, muitas vezes, como um meio de controle do comportamento. Diante disso, destacou a necessidade de se discutir, informar e refletir com os profissionais da escola sobre o processo de medicalização[48]:

Eu questiono muito a questão da medicação que é feita até dentro da escola. A escola se tornou um pequeno manicômio. (...) Antes era uma caixinha com duas Ritalinas, agora já é uma caixa de sapatos; vai ter que arrumar uma caixa de televisão para trazer aqui para a escola. As crianças estão tomando ritalina na escola. (...) Mas são casos de crianças que já vêm medicadas para a escola ou crianças que são encaminhadas para o neurologista pelo médico. Então eu fui conversar com o médico: "Olha, não entra na ordem de queixa escolar" (...) O que está motivando esse diagnóstico: a queixa escolar.

(...) Crianças estão tomando medicamentos, crianças saudáveis, (...) [por] controle de comportamento. E o pessoal embarca, porque é barata a Ritalina, o que é caro é o 'Concerta'. (...) E na escola pública é assim: a gente fica lutando, lutando, pede para ir a congressos, vamos discutir, vamos sentar, vamos conversar, levo textos, pego livros... (SP-02)

Por fim, uma psicóloga, que trabalha com Educação Inclusiva, destacou elementos de uma atuação psicológica que se distingue do modelo tradicional, ancorado na realização de diagnósticos e aplicação de testes psicológicos. Afirmou que seu trabalho centra-se no processo de escolarização do aluno e nas relações entre professor, aluno, escola e família, além de se atentar paras as concepções e os preconceitos desses participantes do contexto escolar, em relação à deficiência.

5.3.2.4. Crítica a diagnósticos tradicionais (dislexia e TDAH) e à padronização no contexto escolar

Ao criticar a medicalização na Educação, uma psicóloga questionou a atribuição de diagnósticos, como Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade, aos alunos e mencionou a influência da indústria farmacêutica nesse processo. Além disso, criticou a patologização no

[48] Esse tema será apontado posteriormente, no item *Crítica a diagnósticos tradicionais*, em que também será descrita a relevância (mencionada por psicólogos de outro município) de se romper com rótulos pré-estabelecidos e diagnósticos atribuídos aos alunos, bem como de problematizá-los com os professores.

contexto escolar e a biologização presente na atribuição desse tipo de diagnóstico ao se reduzir questões escolares a fatores genéticos:

> *Então eu fui conversar com o médico: "Olha não existe comprovação científica nenhuma de que esse transtorno existe de fato. (...) Se não existe, o que está motivando esse diagnóstico? A queixa escolar. Então, vão passar a dizer que os pedagogos estão medicando suas crianças. Eles tem formação para isso?*
>
> *(...) E eu falei: "Então, só que se você fosse no evento da Novartis que eu fui (...), você ia ver que há uma indústria por trás disso, uma manipulação dos médicos para que os médicos colaborem com o laboratório". Inclusive tem treinos. (...) Ganhei caderno, ganhei apostila, caneta, lápis, borracha, tudo da Novartis. Era os 10 mandamentos do TDAH, como identificar uma criança com TDAH. E também eles deixam bem claro que TDAH é como cascavel, se você acha um, você acha outro: o pai tem, a mãe tem, o filho tem. É genético. Agora, se a gente reduzir as questões escolares através da genética...*
>
> *(...) O que eu não concordo é com essa patologização excessiva, tudo é doente! Tudo é dislexia, discalculia, disgrafia, disortorgrafia, tudo é 'Dis'! Ninguém teve a letra feia na infância entre os professores? Ninguém comia uma letrinha ou tinha problema de fala?*
>
> *(...) O saber médico, né? O saber médico é muito forte. Eles dizem que o médico mandou, o médico do posto encaminhou porque a professora pediu...* (SP-02)

No discurso dos entrevistados, comparece tanto a referência específica à necessidade de "desconstrução" da dislexia, quanto uma crítica à realização tradicional de diagnósticos, de um modo geral (SP-06 e SP-08).

A relevância de se romper com rótulos pré-estabelecidos e diagnósticos atribuídos aos alunos, bem como de problematizá-los com os professores, também foi apontada por uma psicóloga de outro município, ao afirmar:

> *(...) Então vamos ver como é essa criança autista, porque é isso que me importa: como é e não o título e o rótulo 'autista', que realmente... E a gente tem trabalhado isso bastante aqui dentro, principalmente no espaço de apoio, as questões de diagnóstico, o quanto o diagnóstico tem que ser cauteloso, o quanto a gente não deve se basear só no diagnóstico, discutir tudo* (SP-05).

Além da crítica à medicalização na Educação e à banalização dos diagnósticos de dislexia, proferidos por parte dos professores, uma psicóloga destacou a ausência do olhar do médico em relação ao processo de desenvolvimento do aluno, sendo atribuída ao professor a função de transmitir ao médico sua visão, bem como a da escola, acerca do aluno encaminhado:

> *E eram problemas, desde 'oftalmo', que você via que a criança estava piscando, piscando em cima do papel, e a professora falava: 'está com dislexia' (...), 'ela está com problemas de aprendizagem; e a criança virava no dia seguinte, com uns óculos grossos (...) O processo de desenvolvimento quem pega é a gente, é o professor. Essa leitura de processo é nossa, o médico não dá conta, ele vai lá e faz um atendimento de meia hora, 40 minutos (...), atendimento pontual, medicamentoso. (...) Às vezes nós temos que ir lá traduzir isso: 'olha, nós precisamos de uma reunião com você por causa desses e desses alunos, mas olha o que está acontecendo com ele, o andamento dele na escola, o aproveitamento dele na sala, ele dormiu, ele ficou, ele começou a desenvolver irritabilidade'* (SP-07).

Os entrevistados explicitaram, ainda, críticas à homogeneização e padronização presentes no contexto escolar. Esse aspecto se tornou mais presente nos discursos sobre Educação Inclusiva, em que os psicólogos afirmaram que na escola não se sabe lidar com as diferenças e questionaram práticas pedagógicas que contemplam apenas os alunos considerados "normais" (SP-04, SP-07 e SP-08). A dimensão segregadora da escola também foi apontada ao se mencionar que o aluno é considerado "problemático" caso não se enquadre na padronização imposta (SP-08). Diante disso, uma psicóloga destacou a importância de se atentar para os recursos e potencial dos alunos, em oposição à ênfase atribuída às faltas ou limitações:

> *Eu quero que as pessoas enxerguem com outros olhos, vejam o que ele consegue fazer, não só o que ele não consegue* (SP-06).

5.3.2.5. A constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos educativos

Foi possível identificar no discurso dos entrevistados uma concepção ancorada na constituição histórico-cultural dos fenômenos humanos nos momentos em que criticam o olhar do psicólogo voltado para questões individuais ou biológicas, enquanto destacam a necessidade de atentar para questões educacionais, institucionais e sociais. O trecho abaixo ilustra esse aspecto:

> *Mas, sem a Filosofia, para estar ajudando, a Filosofia da Educação, pra gente conseguir pensar por que as coisas acontecem, a Psicologia sozinha seria sim esse formato biologizante, essa coisa clínica. Então a Filosofia ajuda muito com essa questão social, a Sociologia. Então muitas vezes eu falo para os professores: "Como a gente pode pensar em tudo que está acontecendo agora, se a gente não pensar em Marx?". A questão das influências do capitalismo nisso tudo, nas atitudes que a gente tem. Então, como a Filosofia não pode ajudar?* (SP-02)

Por fim, a dimensão histórico-cultural também compareceu quando psicólogas de uma equipe consideraram que a escola tem papel fundamental na constituição do sujeito, por fazer parte do contexto sócio-cultural. Essa equipe revelou, ainda, o enfoque Institucional no trabalho

do psicólogo escolar ao mencionar a importância de envolver todos os participantes do contexto escolar e de se trabalhar com a instituição, em oposição ao foco no indivíduo (SP-09).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizou, pela primeira vez, um levantamento a respeito da atuação de psicólogos na rede pública de Educação do Estado de São Paulo. Este levantamento permitiu conhecer aspectos que consideramos relevantes para compreender como se dá essa atuação e que concepções as embasam. A pesquisa procurou abarcar os seguintes aspectos: a) caracterização dos profissionais que atuam no campo da educação; b) caracterização dos serviços oferecidos pelos psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação; c) identificação das concepções teórico-metodológicas que fundamentam sua atuação profissional; d) as modalidades de atuação profissional na educação; e) aprofundamento nas práticas que apresentaram indícios de criticidade quanto à atuação profissional; f) o destaque para a educação inclusiva, enquanto política de Estado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa analisa essa atuação por meio de abordagens quantitativa, utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences e qualitativa, interpretando os discursos dos profissionais, tendo como referente as concepções da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Para tanto, aproxima-se do campo por meio de dois procedimentos investigativos: questionário e entrevistas. Os questionários foram respondidos por 108 psicólogos e desse conjunto, psicólogos de nove municípios foram entrevistados. Complementando a pesquisa de campo, realizamos um amplo levantamento da literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere à atuação do psicólogo, de 2000 a 2007. Foram pesquisados 36 livros, sendo 6 textos completos e 30 coletâneas, destacando-se a análise de 131 capítulos. Participaram da pesquisa, um grupo de alunos de graduação bolsistas de Iniciação Científica (6), bolsista de Apoio Técnico (1), alunos de pós-graduação em níveis de Mestrado (3) e Doutorado (3), Mestres (2), Doutores (3) e eu como coordenadora dos trabalhos, totalizando 19 participantes. O grupo que participou da elaboração das resenhas constitui-se de 32 pessoas sendo que seis delas realizaram a análise da produção bibliográfica sobre a atuação do psicólogo.

Analisando as produções acadêmico-científicas no período de 2000 a 2007 verificamos que os pesquisadores e psicólogos têm discutido as seguintes questões: a) a prática interventiva em diferentes âmbitos como queixas escolares, trabalho do psicólogo em educação infantil, na saúde mental, dentre outros; b) concepções teórico-metodológicas da relação Psicologia e Educação em uma perspectiva histórica, social e cultural; c) o processo de formação do psicólogo para atuação no âmbito educacional/escolar, aspectos relacionados à formação universitária e importância da formação permanente; d) reinterpretação de temas clássicos da Psicologia Educacional, à luz de referenciais críticos, tais como: indisciplina, violência, relação professor-aluno, ética, relação família-escola, orientação sexual e avaliação psicológica; e) questões teóricas e/ou metodológicas de fundamento para a prática da Psicologia no âmbito da Educação; f) presença da Psicologia na constituição de políticas públicas educacionais no Brasil, bem como análises reflexivas sobre execução destas políticas; g) questões da formação

de professores e da prática do psicólogo junto ao corpo docente; h) processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais e a atuação do psicólogo neste âmbito, i) documentos referentes à Psicologia e interface com a Educação no Brasil e em outros países; j) problematização da avaliação psicológica, testes e psicometria.

Os textos pesquisados partem, predominantemente, de uma análise crítica a respeito do modelo que, historicamente, a Psicologia Escolar e Educacional utilizou para o atendimento à queixa escolar – um modelo pautado em uma visão que individualiza os processos de escolarização atribuindo o fracasso escolar à criança e/ou à sua família, buscando formas de superação desse modelo. Tomam como base teórica dessas análises matrizes histórico-culturais, psicanalíticas e micro-políticas, dentre outras, que apresentam, em comum, a compreensão da constituição do indivíduo nas relações sociais, com destaque para o papel da escola.

Mas é importante destacar que, a partir de nossas análises, percebemos que, em alguns dos textos, apesar dos autores proporem uma atuação baseada em uma perspectiva crítica, identifica-se um conjunto de práticas psicológicas que, por apresentarem uma proposta de intervenção centrada no mundo interno da criança, nos problemas familiares, na carência cultural e em outros fatores, revela concepções subjetivistas e/ou objetivistas do fenômeno escolar. Compreendemos que essa contradição é constitutiva da Psicologia Escolar e Educacional e vem sendo apontada por estudos anteriormente realizados (Tanamachi, 2000).

Contudo, ressalta-se que a análise do conjunto das publicações da área, referenciadas por esta pesquisa, revela a prevalência de textos que evidenciam coerência entre concepções e práticas críticas relativas ao fenômeno educacional.

Foram pesquisados 133 municípios do Estado de São Paulo, sendo que em 61 deles atuam psicólogos, participando da pesquisa 108 profissionais. Do conjunto dos participantes, 96,4% são mulheres, na faixa etária de 40 anos, com a média de 8,7 anos no cargo. Encontramos uma variedade de formas de contratação: psicólogo, psicólogo escolar, professor, coordenador, supervisor, dentre outros. Com relação à formação, são provenientes de universidades privadas e mantém uma formação continuada, nas modalidades: especialização, cursos de atualização e supervisões, totalizando 93% dos participantes.

Os Serviços de Psicologia são bastante diversos quanto à composição: alguns se organizam em equipes multiprofissionais, equipes por nível de ensino ou psicólogos que individualmente atendem à demanda da Secretaria de Educação e demais solicitações no âmbito do Município e em alguns casos, do estado. Grande parte deles foi instituída a partir dos anos 2000, por iniciativa pessoal do gestor ou por reivindicação do conjunto de profissionais que se encontravam inseridos na rede, ou ainda para adaptar-se à política de educação inclusiva. Com relação à inserção do psicólogo nestes Serviços há uma grande diversidade no que tange a vários aspectos: cargo, função, carga horária, plano de carreira, remuneração e formas de contratação e organização do trabalho. Notou-se que um dos desafios apontados pelos

participantes do estudo é a realização do trabalho diante das mudanças constantes de gestão do município que podem interferir nas formas de atuação.

Com relação à atuação, a pesquisa analisou os seguintes aspetos: público-alvo, níveis de Ensino, Modalidades de Atuação e Projetos desenvolvidos ao longo da trajetória profissional. Na Secretaria de Educação dos Municípios, esses profissionais centram seu trabalho em todas as modalidades de Ensino, predominando a atuação nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental (34%). No que tange à educação inclusiva, esta atuação encontra-se em torno de 28%. Nesses níveis, as ações centram-se no trabalho com professores (89%) e com alunos (83%). O trabalho realizado revelou três modalidades de atuação: Clínica (15%), Institucional (30%) e Clínica e Institucional (55%). Os psicólogos trabalham com diferentes projetos envolvendo estudantes, famílias e instâncias municipais de caráter intersetorial (Assistência Social, Saúde Mental e, Comunitária). O acompanhamento das queixas escolares se dá, principalmente no interior das escolas, problematizando os encaminhamentos e realizando ações nos espaços pedagógicos instituídos, buscando abarcar familiares, professores e estudantes, optando por modelos institucionais de intervenção.

Do ponto de vista das concepções teórico-metodológicas, observamos a presença de pelo menos três tendências: a) Clínica, ao incluir respostas que apontam na direção de uma atuação profissional individualizada, baseada em diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. b) Institucional, ao reunir respostas referentes a uma atuação que contempla formas de intervenção em que participam diversos atores do contexto escolar; c) Clínico e Institucional, ao abarcar respostas em que comparecem características de ambas tendências. De maneira geral, o maior número de psicólogos apresentou concepções de caráter Clínico e Institucional.

Do conjunto de psicólogos que participaram da pesquisa, pudemos identificar aqueles que atuam em nove municípios e que apresentam um conjunto de práticas profissionais que coadunam com as tendências de atuação institucional ─ atualmente consideradas como as que melhor respondem às demandas educacionais em uma perspectiva de educação de qualidade social para todos e todas. Essa atuação centra-se em aspectos tais como: a) trabalho em equipe multiprofissional ou intersetorial; b) atuação em redes sociais; c) compreensão das dificuldades escolares a partir do cotidiano escolar e da constituição histórico-cultural do processo de escolarização; d) crítica aos diagnósticos e encaminhamentos das dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar; e) atuação na formação de professores; f) atuação envolvendo os vários atores escolares; g) ações junto à política de inclusão escolar; h) participação na perspectiva do projeto político pedagógico das unidades escolares.

Os psicólogos entrevistados ressaltaram que as dificuldades enfrentadas no âmbito da Educação centram-se nos seguintes aspectos: a) modalidades de contratação que não define claramente a função do psicólogo na educação; b) níveis salariais baixos; c) mudanças

constantes de gestão; d) carga horária não condizente com a demanda da educação; e) representação clínica da profissão pelos educadores e profissionais da saúde; f) questionamentos à política de educação inclusiva pelos educadores e pais.

É importante ressaltar que os profissionais destacaram que a Educação pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da situação do país e de que esse seria o foco central de seu trabalho.

A seguir apresentaremos aspectos que consideramos importantes de serem destacados e que se remetem às perguntas estruturantes desta pesquisa. Procuramos apresentá-los, articulando elementos que compareceram na literatura da área e no discurso dos profissionais participantes da pesquisa. Avaliamos que tais aspectos são, ainda, desafios para a atuação do psicólogo na Educação, pois precisamos consolidar os referenciais teórico-metodológicos em Psicologia Escolar e Educacional que subsidiem a concretização dessa atuação.

Desafios para uma atuação profissional vinculada às discussões sobre o compromisso ético, político e social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à queixa escolar

Pudemos constatar na literatura pesquisada que a maioria dos textos revela a necessidade de se oferecer modalidades de atuação que consigam articular aspectos sociais, políticos e institucionais relacionados à queixa escolar, em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Esta análise elucidou como elementos importantes referentes às intervenções realizadas: a) compreensão das relações em que a queixa escolar é produzida; b) consideração da escola como o principal agente de inserção social; c) articulação entre a história familiar e a história escolar; d) participação dos professores no processo de intervenção; e) investigação do contexto em que se produzem e manifestem os conflitos individuais; f) proposta de um espaço de escuta; g) retirada do foco da queixa sobre a suposta criança-problema; h) valorização da produção da criança; i) proposta de intervenções breves; j) discussão das estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores; k) observações em salas de aula; l) superação da dicotomia entre a avaliação e intervenção.

Com base nesses elementos, algumas ações são propostas pelos autores da área de Psicologia Escolar e Educacional, a saber: resgatar a história escolar e social das crianças que apresentam queixas em seu processo de escolarização; conhecer o ponto de vista de todas as pessoas envolvidas; construir uma parceria efetiva com a instituição escolar, na qual seja possível a troca de informações; refletir a respeito dos sentidos atribuídos à queixa escolar e planejar quais estratégias de intervenção serão utilizadas. Dentre as estratégias apresentadas, destacamos: realização de grupo com professores, pais e alunos; visita escolar; análise dos

documentos e dos registros escolares; integração do psicólogo escolar a uma equipe multiprofissional ou interdisciplinar.

Consideramos que são expressões de uma atuação em uma perspectiva crítica, algumas práticas mencionadas pelos psicólogos participantes da pesquisa, a saber:

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

Quando analisamos estes aspectos mencionados à luz da literatura, verificamos que houve uma apropriação de propostas de intervenção apresentadas ou defendidas pelos pesquisadores da área de Psicologia Escolar e Educacional, por parte dos psicólogos que evidenciaram tendências a práticas clínico-institucionais e institucionais. É importante destacar que nem todos os aspectos explicitados são identificados em todas as práticas.

Embora estes profissionais procurem realizar uma prática alicerçada em ações institucionais, a demanda escolar continua fortemente marcada pela solicitação do atendimento individual e clínico, gerando tensão entre o serviço oferecido e as expectativas da escola. Este fato exige dos profissionais de psicologia maior empenho em explicitar aos professores novas possibilidades de compreensão e de atendimento da queixa escolar. Alguns desses psicólogos chegam a considerar que há maior clareza, da parte dos educadores e da escola, em relação às formas de ensino com os estudantes que apresentam deficiência do que com aqueles que apresentam dificuldades no processo de escolarização.

Este é um grande desafio para a atuação profissional, pois a identidade profissional do psicólogo, historicamente constituída no campo da clínica, comparece fortemente nas demandas educacionais. Exemplo recente aconteceu na I Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010[49], em que várias teses propostas, e aprovadas em pelo menos cinco estados brasileiros, para inserção do psicólogo na educação, propunham um modelo de participação em equipes multiprofissionais composto somente por profissionais da área de Saúde: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais.

Uma ação importante que podemos destacar no âmbito do Sistema Conselhos de Psicologia refere-se ao *Encaminhamentos - Seminário Nacional do Ano da Educação: Psicologia na construção de uma Educação para todos*[50]. Dele participaram em torno de 5.000 psicólogos em todo o país e puderam constituir um conjunto de princípios e de encaminhamentos relativos a: Políticas Públicas em Educação; Atuação Profissional; Formação de Psicólogos para atuar no campo da Educação; Organização Política e Sindical e Psicologia no Ensino Médio. Consideramos que este seja um documento importante que precisa ser divulgado e debatido nos meios educacionais, fortalecendo assim uma proposta de atuação do psicólogo na Educação em uma perspectiva institucional.

Do ponto de vista dos psicólogos que participaram desta pesquisa, as concepções que embasam sua atuação demonstram apropriações diversas, centradas em pelo menos três modalidades: a) clínica; b) clínica-institucional; c) institucional. Para efeito dos objetivos desta pesquisa, a análise centrou-se naqueles psicólogos que apresentam em suas práticas as modalidades clínica-institucional e institucional, que foram predominantes. A partir do discurso dos psicólogos, destacamos os seguintes princípios norteadores de sua atuação: a) adoção de postura crítica que rompa com a compreensão naturalista dos fenômenos educativos e busque contribuir para desmistificação do não aprender na escola, problematizando as múltiplas determinações do fracasso escolar ao incluir os aspectos dos âmbitos histórico, cultural e social; b) entendimento da educação a partir de dimensões históricas, culturais e sociais, possibilitando uma visão multifacetada do processo ensino-aprendizagem; c) a defesa de uma educação que respeite a diversidade e busque a inclusão social; d) compromisso com o desenvolvimento integral (bio-psico-sócio-histórico-cultural) dos sujeitos envolvidos na escola; e) reconhecimento de que os sujeitos são capazes de transformar a si e a realidade em que estão inseridos, desta forma o estudante é considerado sujeito ativo em seu processo de escolarização.

Um último aspecto a ser destacado refere-se à formação dos profissionais após a graduação. A quase totalidade dos participantes mencionou ter realizado alguma modalidade de

[49] Ver documento final CONAE 2010 no sítio http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf

[50] Os encaminhamentos do ano da Educação encontram-se no sítio: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/Encaminhamentos_para_site.pdf

curso de atualização, de pós-graduação (*lato sensu e strictu sensu)* ou supervisão o que nos leva a crer que há uma forte tendência dos psicólogos em dar continuidade ao seu processo formativo. Importante destacar a questão da supervisão enquanto uma modalidade formativa que contribui de maneira especial para analisar e redirecionar a atuação profissional, tanto individual quanto da equipe. Um dos exemplos desta modalidade de formação é realizado no Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, denominado Plantão Psicológico[51] e possibilita encontros regulares com equipe profissionais, visando analisar e propor formas de enfrentamento das demandas que são apresentadas aos psicólogos que atuam nas redes públicas de Educação.

Portanto, em todos os segmentos da pesquisa buscou-se compreender e identificar elementos que compõem concepções e práticas ancoradas em dimensões de criticidade. No que tange à questão acima, é possível afirmar que os psicólogos participantes da pesquisa revelam, em alguma medida, a apropriação de concepções de referenciais críticos em Psicologia Escolar e Educacional.

Desafios para a atuação de psicólogos nas políticas públicas de educação

Pudemos observar que boa parte dos psicólogos entrevistados teve sua contratação realizada a partir dos anos 2000. Em sua maioria, os psicólogos são contratados por concurso e de maneira geral para ocupar cargo de psicólogo. Apenas um pequeno grupo é contratado na condição de psicólogo escolar, ainda, embora atuem todos os entrevistados no campo educacional. Esta constatação, por um lado, insere uma perspectiva interessante, pois verifica-se a presença do profissional de psicologia na educação, questão que passou a encontrar várias resistências nas décadas de 1980 e 1990. Poucos municípios mantiveram em seus quadros profissionais, na educação, psicólogos, nesse período. As críticas contundentes à psicologização da educação repercutiram fortemente na retirada de psicólogos da educação e sua inserção como profissional da área de saúde. No campo da educação, esta concepção se fez presente, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 que afirma no artigo 67, § 2o:

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

[51] Sobre esse tema, ver: Machado, A. M. (2006) . Plantão Institucional: um dispositivo criador. Em A. M. Machado, A. Fernandes & M. Rocha (Org.), *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (pp. 117-145). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Esse fato foi reforçado pelas decisões no âmbito da política nacional do Sistema Conselhos de Psicologia de que a profissão de psicólogo pertenceria à área de Saúde. Ao pertencer à área da Saúde, mesmo quando a demanda é educacional, o psicólogo atende às solicitações a partir de seu lugar institucional, o que delimita um determinado campo de atuação de determinada formas de atuação neste campo.

Conforme pudemos analisar em texto recente (Souza & Rocha, 2008) a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, revisada em 2002, pelo Conselho Federal de Psicologia, considera no verbete *Psicólogos* os profissionais que:

> Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (CBO, 2002, s.p.).

Conforme analisam Barroco e Souza, no prelo, (citado por Souza & Rocha, 2008, p.33-34):

> As novas descrições nos preocupam, pois ao longo de sua história, a Psicologia Escolar e Educacional disponibilizou um dado corpo teórico e uma dada forma de intervenção que acabou por fortalecer uma compreensão biologizante ou medicalizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em conseqüência, dos motivos que levam à não-aprendizagem.

Portanto, é nesse cenário contraditório que é contratado o psicólogo para atuar na educação. Não podemos esperar que o poder público constitua uma clara política de inserção desse profissional no âmbito educacional, quando a própria categoria profissional precisa ainda explicitar as diretrizes de uma política que responda aos anseios de uma psicologia que contribua para as finalidades da Educação. O trabalho do psicólogo revela as condições que as políticas locais possibilitam para sua atuação. Em alguns municípios, os psicólogos mencionam que não há uma diretriz institucional que norteie sua prática, fazendo com que sua atuação seja pautada em escolhas individuais. Não queremos dizer com isso que não sejam boas escolhas ou escolhas que sejam coerentes com princípios defendidos pelas perspectivas críticas em Psicologia. A ausência de diretrizes para esta atuação também fragiliza o trabalho profissional, pois este acaba tendo que atender a demanda que as escolas e a secretaria de educação a eles apresentam.

O número de psicólogos nas redes de ensino também é variado, com municípios pequenos contando com vários profissionais a municípios de médio porte com apenas um

profissional. Este fato também traz uma série de questões quanto à relação entre demanda e número de profissionais contratados, critério ainda a ser definido para a área. De maneira geral, a carga horária profissional segue os padrões da área da educação, para contratação, sendo boa parte dos psicólogos, contratados por 40 horas de trabalho.

Também é possível observar nas manifestações dos psicólogos que boa parte dos municípios trabalha com a chamada "pedagogia de projetos". Trata-se de proposta em que as soluções são apresentadas a partir de determinados problemas que instauram uma proposta definida de enfrentamento. A duração do projeto depende do problema a ser enfrentado e defini-se um período para que ocorra. São ações, em geral, pontuais e que são definidas de maneira a contemplar questões de caráter local. Os nomes dos projetos são os mais variados, incluindo propostas de caráter mais global, como os projetos de formação de professores, até projetos mais específicos para resolver uma determinada questão apresentada com um determinado grupo de crianças ou de adolescentes.

Como analisamos anteriormente, uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no plano do sistema educacional, e de implantá-las, no plano da vida diária escolar. As pesquisas desenvolvidas e que tomam as políticas públicas como objeto de estudo, a partir do olhar da Psicologia — somadas a outras que venham se debruçar sobre a temática das políticas públicas em educação, — demonstram como os professores interpretam tais políticas. Enfatizam, ainda, que questões precisam ser enfrentadas pelo sistema de ensino, no plano da implantação das políticas, que apropriações são feitas pelos educadores, gestores e pais, que questionamentos são formulados e que dificultam a adesão às novas propostas educacionais, no âmbito da vida diária escolar.

As análises apresentadas pelas pesquisas realizadas na área da Psicologia Escolar demonstram, entre outros aspectos, a necessidade dos gestores repensarem o lugar institucional dos saberes docentes no interior da política pública (Zibetti & Souza, 2007). Do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar, a desqualificação docente ainda se faz presente. Este fato requer um novo lugar institucional para o professor a fim de que ele realmente se considere construtor de um projeto político pedagógico, coletivo, efetivo, cujas metas sejam claramente postas e delimitadas. Se por um lado, os aspectos apontados pela pesquisa apresentam as questões postas pelos professores, o que pode vir a influenciar o método de planejamento e de implantação das propostas educacionais, por outro lado, do ponto de vista do trabalho do psicólogo no plano da intervenção, no interior da rede pública ou da escola, possibilita que se reconheça o contexto institucional em que tais políticas são geradas, como o professor considera sua participação, o que poderá contribuir para que novas propostas de enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar possam ser construídas e efetivadas.

E outro desafio está em articularmos os saberes produzidos nos campos da Educação e da Psicologia Escolar. É freqüente observarmos que a circulação do conhecimento produzido em áreas afins ou de fronteira sejam pouco assimilados ou se façam presentes no plano da constituição do saber sobre a escola e seu funcionamento. A Psicologia Escolar teceu e tece várias críticas a determinados fazeres e conhecimentos que se distanciam de uma visão crítica sobre a ação da psicologia no campo da educação. Mas podemos afirmar que hoje temos um conjunto de pesquisas, a partir da Psicologia Escolar e Educacional, e de conhecimento que poderão ser valorosos na melhoria da qualidade da escola brasileira. E esse ainda é um desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar no plano das políticas públicas em educação. O psicólogo ainda não faz parte das equipes que constituem, discutem e implantam tais políticas, tampouco o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional. É possível, tão somente, em alguns casos, vislumbrar a presença dos conhecimentos de Psicanálise na educação "representando" a Psicologia, ou a dimensão subjetiva humana, ou da Teoria Piagetiana, quando se trata da perspectiva construtivista em documentos oficiais. Consideramos que são olhares diferentes para o mesmo fenômeno e que poderão se complementar, mas não são idênticos ou sequer partem do mesmo objeto de estudo.

Considero, ainda, que uma importante contribuição para a questão das políticas públicas centra-se no plano da formação de psicólogos e na formação de professores. Com relação à formação de psicólogos, Martínez (2007) apresenta uma série de sugestões e reflexões, a partir de três teses sobre a formação no plano das políticas públicas. Tese 1, a de que a formação inicial do psicólogo precisa ter como foco sua formação como sujeito do conhecimento, devendo ser desenvolvidos alguns elementos fundamentais para tanto, a saber, "intencionalidade, autonomia, capacidade de reflexão, capacidade de tomar decisões, produção criativa e personalizada"(p.124). A segunda tese refere-se ao fato de que a formação inicial deve estar direcionada ao desenvolvimento do que denomina de "representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão social quanto na individual" (Martínez, 2007, p.125). E, por fim, sua terceira tese refere-se à formação continuada, defendendo-a como responsabilidade do psicólogo e, como sua principal forma de expressão, o autodidatismo. Neste texto, a autora ressalta a importância do estágio supervisionado enquanto um lugar institucional de contato com a realidade educacional e de desenvolvimento de um olhar crítico. Fato observado nas equipes entrevistadas por esta pesquisa.

No plano da formação de professores, considero que os desafios ainda são maiores, pois, quanto à formação inicial, a reformulação das diretrizes curriculares bem como do conjunto de disciplinas precisam ainda ser acompanhadas pelas pesquisas em Psicologia, de modo a conhecermos os impactos das mudanças na formação de professores e sua presença nos cursos de formação especial, tais como veiculados pelos novos modelos de certificação

existentes no Brasil, após a LDBEN de 1996. No que tange à formação continuada, conhecer que psicologia está sendo veiculada, sob que perspectivas, será ainda um desafio para a pesquisa no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Retomamos então nossa questão inicial dizendo que em uma perspectiva de psicologia em que a formação profissional seja pensada na direção de um profissional crítico, articulado com as questões de sua realidade social, (Marinho-Araújo, 2007; Souza, 2010) e construtor de uma escola democrática e para todos necessariamente precisará incluir a apropriação das dimensões presentes nas políticas públicas educacionais ora em vigência. A escolha que fazemos hoje no campo da Psicologia Escolar nos remete necessariamente à necessidade de conhecermos por dentro as políticas educacionais, sob pena de analisarmos apenas uma dimensão do processo educativo. Tais articulações precisam ser inseridas em nossas discussões a fim de que não tenhamos uma leitura parcial e ingênua da escolarização e das instituições educativas. Isso exigirá de nós, psicólogos, cada vez mais a ampliação do conhecimento no campo da educação. Esse é um desafio posto para nós que intentamos trabalhar no campo educacional. Sabemos que esta questão também não será simples, pois no próprio campo da educação, há uma importante discussão a respeito do conhecimento que tem se construído, conforme aponta Charlot (2006).

Consideramos, outrossim, que estamos em um momento privilegiado, pois temos a possibilidade de construir, a partir das novas Diretrizes Curriculares em Psicologia, um currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e Educacional, bem como implementar ações, por meio de ênfases e estágios supervisionados que permitam compreender a complexidade do fenômeno educativo para além de suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Desafios frente às explicações para as dificuldades escolares: a educação medicalizada

Outro tema que consideramos importante ressaltar refere-se aos depoimentos de psicólogos que afirmam observar, no âmbito das políticas públicas, um retorno da visão medicalizante/patologizante que atribui à criança, a deficiências de seu organismo, as causas de sua não aprendizagem. Os psicólogos participantes da pesquisa destacam a presença dessa concepção, embora haja críticas sobre esta explicação, advindas da psicologia escolar e de autores de várias outras áreas, como a medicina, a lingüística e a educação.

De fato, é possível considerar que assistimos, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação. Temáticas tão populares nos anos 1950-1960 retornam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas

sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade[52].

O retorno das concepções organicistas também conta com diagnósticos neurológicos e, portanto, com a possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebam tais diagnósticos[53]. Portanto, ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares. A criança com dificuldades em leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico. E o que é mais perverso nesse processo, sob o nosso ponto de vista, é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não aprende ou não se comporta na escola, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente para as modalidades de doenças para o processo de aprendizagem. Dizem aqueles que defendem a medicalização do aprender que é um direito da criança ser medicada, ser atendida e ser diagnosticada. Os defensores das explicações organicistas no campo da educação afirmam que é um direito da família saber o problema que esta criança tem e mais do que isso, que cabe ao Estado brasileiro arcar com as despesas do diagnóstico, do tratamento e da medicação. Esse argumento vem ganhando os espaços legislativos de grande parte de cidades e estados brasileiros por meio de inúmeros projetos de lei que visam criar serviços sejam nas Secretarias de Educação, seja na Secretaria de Saúde, para atender as crianças com problemas escolares. Como exemplo, podemos dizer que só a

[52] Os trabalhos de Maria Aparecida Moysés e Cecília Azevedo Collares são exemplos das discussões nos campos da Educação e da Medicina: Collares, C. A.L., & Moysés, M. A. A. (1992) Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas. *Em Aberto, 11*(5), 13-28.; Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES,28*, 31-48.; Moysés, M. A. A., & Collares, C.A.L.(no prelo). O lado escuro da dislexia e do TDAH. Em M. E. M. Meira, S. Tleski & M. Facci (Org), ***A exclusão dos incluídos****: contribuições da psicologia da educação para uma crítica a patologização e medicalização*. Maringá, PR: Editora EDUEM. Mais recentemente os textos no campo da Psicologia da Educação de Eidt, N.M., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em M. E. M Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação* (pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.

[53] Segundo dados da ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, citados por EIDT &TULESKI, 2007, o número de caixas de medicamentos para diagnóstico de TDAH subiu entre 2003-2004, 51%. Internacionalmente, as vendas segundo a IMS-PMB – Pharmaceutical Marketing Brasil, entidade suíça que contabiliza a venda de medicamentos, os medicamentos para TDAH subiram de 71 mil caixas em 2000 para 739 mil em 2004 (p.221).

Assembléia Legislativa de São Paulo tem atualmente nove projetos tramitando em todos os partidos políticos, dos mais à esquerda aos mais à direita[54]. Além dos projetos legislativos, atualmente constituiu-se um grupo assessor no Ministério da Educação, na área da Educação Especial, que estuda a inserção dos transtornos e demais distúrbios como passíveis de atendimento na área da Educação Especial por meio do Plano Nacional de Educação Especial.

Queremos chamar a atenção para a gravidade desse momento histórico, ainda, por sabermos que todo este processo acontece em um dos piores momentos de avaliação da qualidade da escola pública e privada oferecida às crianças e adolescentes brasileiros. Não passamos bem por nenhum dos índices, quer sejam estaduais, municipais ou nacionais[55]. Os internacionais, então, são as piores avaliações. Assistimos ao avanço da mercantilização da educação e da concepção neoliberal de educação[56], centrada principalmente em referenciais teórico-metodológicos que cada vez mais apresentam o professor como facilitador da aprendizagem, enfatizando a necessidade da autonomia do aluno para aprender, diminuindo a importância dos conteúdos escolares e destacando a necessidade de currículos cada vez mais flexíveis. Estamos ainda à mercê de projetos políticos que respondem a interesses de determinados segmentos hegemônicos da sociedade de classes e não atingem de fato um projeto nacional para as classes populares e de avanço da qualidade da educação.

Este quadro que se apresenta ainda no conjunto da educação brasileira, salvaguardadas as iniciativas e ações bem sucedidas e coerentes com finalidades educativas, leva-nos, mais do que em outros tempos, a nos voltarmos para o interior da escola, revendo nossas políticas educacionais, nossa prática docente, nossas políticas de formação docente, nossos métodos de ensino e as práticas político-pedagógicas. É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas. Jamais devemos atribuir a elas as causas do não aprender, pois, neste caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social — deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda uma geração — e por acreditarmos que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentosos, para aliviar o peso do não aprender.

---

[54] Alguns exemplos de projetos de Lei no estado de São Paulo: PL 321/2004 - Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação; PL 642/2004 Dispõe sobre a implantação de assistência psicológica e psicopedagógica nos estabelecimentos educacionais da rede pública estadual; PL 172/2005 Cria Programa de Acompanhamento para Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, com transtorno do Déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e com transtorno no déficit de atenção sem hiperatividade (TDA), no âmbito do Estado de São Paulo; PL 512/ 2005 Dispõe sobre a criação do programa integrado de saúde e higiene nas escolas da rede estadual de educação, ensino fundamental e médio e dá outras providências.

[55] Sob este tema ver Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-23.

[56] Há um vasta literatura sobre o tema, mas sugerimos a leitura de Gentili, P. (1998). A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes.

Como apresentamos em artigo publicado em 2003 (Souza & Checchia, pp.126-127) a Psicologia e a Psicologia Escolar vem reiteradamente trabalhando para defender a participação de seus conhecimentos de forma a garantir pelo menos três grandes eixos de ação: compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar.

Portanto, a finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais da Educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.

Esta ruptura permite contribuir para o bem-estar das crianças, assim como para a aprendizagem das mesmas e superação dos obstáculos que barram o desenvolvimento de seu potencial, e a promoção do auto-conhecimento, de modo a possibilitar ações na comunidade em que vivem. Dentre os complexos aspectos implicados na tentativa de se romper com esta produção do fracasso escolar, podem ser apontados, por exemplo, os relativos ao trabalho realizado com os professores, visando-se contribuir para a realização profissional dos mesmos, bem como para a melhoria de sua competência técnica, com ênfase na conscientização acerca da prática pedagógica e de aspectos ético-políticos presentes em tal atuação profissional.

Finalizando...

Consideramos que esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação da complexidade do fenômeno em questão, mas contribui, de forma significativa, para a compreensão da constituição das práticas profissionais da Psicologia no campo da Educação. Observamos ainda que os dados paulistas serão analisados na relação com aqueles obtidos em mais seis estados, nos quais esta pesquisa se realizou, utilizando a mesma metodologia de trabalho, a saber: Rondônia, Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

Avaliamos este trabalho positivamente, pois denotou um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vem sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Tais indícios de mudança nessa direção podem ser identificados em vários momentos deste estudo, possibilitando vislumbrar um caminho possível, e promissor, para a Psicologia no Estado de São Paulo, no campo da Educação de qualidade para todos e todas.

É importante destacar a necessidade de avançarmos na constituição de referenciais teórico-metodológicos que respondam aos desafios postos pela educação e pela psicologia, de maneira a enfrentar as contradições do processo de escolarização, das políticas educacionais e

da constituição das relações sociais. Considero esta tese como uma possibilidade a mais de diálogo entre ciência e profissão em Psicologia e a Educação.

No âmbito dos estudos que vimos realizando no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, fizemos a opção por estudar a vertente da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos trabalhos de L.S. Vigotski (1993; 1996; 2004; 2007). Neste momento, consideramos que o autor possibilita compreender algumas das questões anunciadas pela Psicologia Escolar e Educacional a partir do movimento de crítica. Embora não seja objeto desta tese, o trabalho que iniciamos em 2004 visa aproximações teórico-metodológicas de forma a contribuir com a realização de pesquisas que venham a dialogar com as questões da área e da Educação. Creio que inauguramos, por essa via do grupo de estudos, novas possibilidades de compreensão do fenômeno educativo, na direção de compreender sua complexidade e de contribuir com a dimensão da ciência e do fazer psicólogicos.

Do ponto de vista da Psicologia Escolar e Educacional esse movimento de consolidação de um referencial teórico-metodológico é fundamental, sem querer que ele se torne hegemônico, mas sim que abra caminhos para encontrar, no interior do conhecimento psicológico, historicamente construído para o enfrentamento de dilemas e desafios postos pela realidade concreta à Psicologia.

REFERÊNCIAS

Althusser, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença.

Alves-Mazzotti, A. J. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

André, M. E. D. A. (1987). A pesquisa no cotidiano escolar e o repensar da didática. *Educação e Sociedade, 27*, 84-92.

André, M. E. D. A. (1992). Cotidiano escolar e práticas sociopedagógicas. *Em aberto, 11*(53), 29-38.

André, M. E. D. A. (1993). Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. *Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE, 12*(19:17).

André, M. E. D. A. et al. (1987). Dominação e resistência no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: PUC/CNPq.

André, M. E. D. A, & Fazenda, I. C. A. (1989). O cotidiano da escola normal e a busca de um novo saber e um novo fazer didáticos. *Relatório técnico,* FEUSP/PUC-SP/CNPq.

André, M. E. D. A, & Mediano Z. D. O. (1986). cotidiano da escola: elementos para a construção de uma didática fundamental. *Tecnologia educacional, 15*(73), 6-11.

Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. Em B. P. de Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. esc. educ. [online]*, 12(2), 469-475. Recuperado: 24 ago. 2010. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=es&nrm=iso>.

Asbahr, F. S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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.

Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci, (Org.), *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 185-220). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP. (2010). *Curso Graduação em Psicologia*. Recuperado: 01 fev. 2010. Disponível: http://www.abepsi.org.br/web/cursodegraduacao.aspx

Azzi, R. G., & Sadalla, A. M. F. de A. (2002). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

Baremblitt, G. (Org.). (1984). *O inconsciente institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Formação e Atuação do Psicólogo em Contexto de Educação Inclusiva*. In *Revista Psicologia USP*, no prelo.

Basaglia, F. (1979). A Psiquiatria alternativa: Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. São Paulo: Ed. Brasil Debates.

Bastos, A. V. B. & Gondin, S. M. G. (Orgs.) (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil.* Porto Alegre: Artmed.

Becker, M. L. (1988). Psicologia Escolar: discurso x prática. *Psico, 16*(2), 74-79.

Bertuol, C. (2007). Saúde e escola: a experiência de Santos. Em Machado, A. M. (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bleger, J. (1955). Formulaciones previas implícitas en toda teoría psicológica de las neurosis. *Acta Neuropsiquiátrica Argentina, 1*(5).

Bleger, J. (1958). *Psicoanálisis y dialectica materialista*. Buenos Aires: Paidós.

Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Bleger, J. (1971). *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bleger, J. (1984). *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.

Bosi, A. (2010). Ideologia e contra-ideologia. São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê.

Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva.

Bourdieu, P. (2003). *A miséria do mundo* (5a Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Bourdieu. P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro. Francisco Alves.

Brandão, Z., Baeta, A. M. B., & Rocha, A. D. C. (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 64*(147), 38-69.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperado: 08 out. 2005. Disponível: <portal.mec.gov.br/seesp/ index2.php?option=content&do_pdf=1&id=63&banco=>.

Brasil (2001). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado: 01 mar. 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

Brasil. (2006). Decreto no. 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Recuperado: 05 fev. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm

Brasil. (2009). Divisão quanto às categorias administrativas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. Recuperado: 10 ago. 2009. Disponível: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm.

Brasil. (2010). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação/referente ao ano de 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. Recuperado: 22 jan. 2010. Disponível: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp .

Braunstein, V. C. (2007). Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo. Em B. P. de Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 399-415). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bueno, J. G. S, Mendes, G. M. L., & Santos, R. A. (Orgs.). (2008). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Cagliari, L. C. (1985). O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cadernos de Pesquisa, 55*, 50-62.

Caldas, R. (2010). *Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional Um estudo a partir da Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, M. P. (1991). *Identidade plural*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação,11*(312), 7-18.

Chauí, M. de S. (1981). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

Coelho, M. I. L. S. (1989). *Alfabetização: um estudo de caso – experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na primeira série do primeiro grau no Município de Campinas. *Em Aberto, 11*(5), 13-28.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1998). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.

Collares, C. A, & Moysés, M. A. A. (2007). Respeitar ou submeter: a avaliação da inteligência em crianças em idade escolar/ O profissional da saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos. Em Machado, A. M. (Org.), *Educação especial em debate* (pp. 117-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho Estadual de Educação. (1997). Parecer CEE Nº 8/97. Regime de Progressão Continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio, p. 150-5.

Conselho Estadual de Educação. Resolução SE Nº 95, de 21/11/2000 . Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas, Diário Oficial. Recuperado: 04 abr. 2008. Disponível: http://www.diariooficial.hpg.com.br/resolucaose952000.htm

Conselho Federal de Psicologia. (2009). *Jornal do Federal, 95*. Brasília: CFP. Recuperado: 01 mar. 2010. Disponível: http://www.psicologia-online.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/jornal_federal_95.pdf

Conselho Federal de Psicologia/IBOPE. (2004). *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: CFP/IBOPE. Recuperado: 02 jan. 2010. Disponível: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/faq/faqDocumentos/Pesquisa_IBOPE.pdf

Correia, M. (2004). *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16,* 297-335.

Cruz, S. H. V. (1987). *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cunha, B. B. B. (1988). *Classes de educação especial: para deficientes mentais?*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cunha, B. B. B. (1997). A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso. Em B. B. B. Cunha, *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência.

Davis, C. L. F. (1988). *Vida e escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Deleule, D. (1972). *La Psicología, mito científico*. Barcelona: Anagrama.

Dias da Silva, M. H. G. F. (1992). O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas quinta séries. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. (2001). Rio de Janeiro: Objetiva. CD-rom versão 1.0, para Windows.

Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural. Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação* (pp. 221- 248). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Erickson, F. (1986). Qualitative Research on Teaching. Em M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 86-112). New York: Macmillan.

Establet, R., & Baudelot, C. (1972). *École Capitaliste En France*. Paris : François Maspero.

Ezpeleta, J. (1986). A escola processo inacabado de construção. Em J. Ezpeleta & E. Rockwell, *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

Facci, M. G. D, & Meira, M. E. M. M. (Orgs.). (2007). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fox, D., & Prilleltensky, I. (Orgs.). (2000). *Introducing Critical Psychology: Values, Assumptions, and the Status quo, in Critical Psychology an introduction.* London: Sage Publications.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.(1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P.(1994). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freller, C. C. (2004a). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Freller, C. C. (2004b). Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. Em M. P. R. Souza & A. M. Machado (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 127-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fromm, E. (1961). *Marx's Concept of Man*. New York: Continuum.

Fromm, E. (1962). *Beyond the Chains of Illusion: my Encounter with Marx and Freud*. New York: Simon & Schuster.

Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa, 30*(1), 11-30.

Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Goldenstein, M. S. (1986). *A exclusão da escola de primeiro grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Gouveia, A. J. A. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 1*, 1-48.

Gouveia, A. J. A. (1976). A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa, 19*, 75-79.

Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Guarido, R. L., & Sayão, Y. Intervenção psicológica em creche/pré-escola. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guarnieri, M. R. (1990). *O trabalho docente nas séries iniciais do primeiro grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

Gutierrez, G. (1973). *A Theology of Liberation*. New York: Orbis.

Haguette, T. M. F. (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes.

Harari, R. (1974). *Teoría y técnica psicológica de comunidades marginales*. Buenos Aires: Nueva Vision.

Ijzendoorn, M. H. van, & Veer, R. van der. (1983). *Main Currents of Critical Psychology*. New York: Irvington Publ. Inc.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Recuperado: 04 abr. 2008. Disponível:http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=580&id_pagina=1

Jesus, L. de F. O. de. (2002). *A sala de aula: uma análise sobre pesquisas realizadas na década de 1989-1999*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Kramer, S. (1987). Um mergulho na alfabetização (ou há muito o que revelar sobre o cotidiano escolar). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65*(158), 65-97.

Kupfer, M. C. M. (2004). Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leandrini, K. D., & Saretta, P. (2007). Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, S. A. da S. (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar, 1* (pp. 129-132). Campinas, SP: ABRAPEE/PUCCAMP.

Leopoldo e Silva, F. (1997). Conhecimento e razão instrumental. *Psicol. USP*, *8*(1), 11-31.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, A. M. (1996). *Crianças de Classe Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2002). Avaliação psicológica na educação: Mudanças Necessárias. Em M. Rocha, E. Tanamachi & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: Desafios teórico-práticos* (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2006). Plantão Institucional: um dispositivo criador. Em A. M. Machado, A. Fernandes & M. Rocha (Org.), *Novos Possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (pp. 117-145). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê?. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp.143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M., & Proença, M. (Orgs.). (2004). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. *Em CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araújo, C. M. (2007). A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares. Em H. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas, SP: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Martin-Baró, I. (1998). *Psicologia de la liberación*. Madrid: Ed. Trotta.

Martínez, A. M. (2007). O Psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas. Em H. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-133). Campinas, SP: Alínea.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. Em E. Tanamachi, M. Rocha, M. Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (2a Ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mello, S. L. (1978). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

Mello, S. L. (1988). *Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo*. São Paulo: Ática.

Mello, S. L. (1992). Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, 3(1/2), 123-130.

Minto, E. E. W., Carvalho, E. E. de, Gomes, E. M. G. P., & Morais, M. L. S. (2001). Encontro da equipe de saúde com professoras de uma Delegacia de Ensino. Em M. de L. Morais & B. de P. Souza (Orgs.), *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento a queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Morais, M. L., & Souza, B. de P. (Orgs.). (2001). *Saúde e Educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*. *Cadernos CEDES, 28*, 31-48.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (no prelo). O lado escuro da dislexia e do TDAH. Em M. E. M. Meira, S. Tleski & M. G. D. Facci (Org), *A exclusão dos incluídos: contribuições da psicologia da educação para uma crítica a patologização e medicalização*. Maringá, PR: Editora EDUEM.

Moysés, M. A. A., & Lima, G. Z. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista ANDE,*1(5), 57-61.

Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da Psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Novaes, M. H. (2002). A convivência em novos tempos e espaços educativos. Em R. S. L. GUZZO (Org.), *Psicologia Escolar*: *LDB e Educação Hoje* (2a. Ed.). Campinas, SP: Alínea.

O'Sullivan, E. (1990). *Transformative Learning*. Toronto: OISE Press.

Oliveira, F. E. M. (2008). *SPSS Básico para Análise de Dados*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação, 28*, 5-23.

Pacífico, J. M. (2002). A Queixa Docente. Em M. Proença & M. Nenéve (Orgs.), *Psicologia e Educação na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Parker, I. (Org.). (1999) Critical psychology, critical links (Editorial), *Annual Review of Critical Psychology* 1: 3-18.

Paro, V. H. (1991). *Participação popular na gestão da escola pública*. Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Paro, V. H. (1992). O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. *Em Aberto, 11*(53), 39-45.

Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patto, M. H. S. (Org.). (1981b). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de subsmissão e rebeldia*. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (Org.). (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. (Edição e Revista Atualizada). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1996). Teoremas e cataplamas no Brasil Monárquico : O caso da Medicina Social. *Novos Estudos - CEBRAP , 44*, 180-199.

Queiroz, M. I. P. (1983). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU-FFLCH-USP.

Reger, R. (1964). "The School Psychologist: Educator or Clinician?". *The Elementary School Journal*, 26-32.

Rockwell, E. (1986). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: IPN/CINVESTAV,

Rockwell, E. (1991). Ethnography and Critical Knowledge of Education in Latin America. *Prospects, 21*(2), 156-167.

Rockwell, E. (2009). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico. In Rockwell, E. La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Rodrigues, H. de B. C. (2000). O institucionalismo no Brasil: configurando uma história-problema. *Cadernos IPUB (UFRJ)*, 6(18), 53-60.

Rodrigues, H. de B. C., Fernandes, P. J., & Duarte, M. das G. dos S. (2001). Plataforma Argentino: Trajetória de constituição de uma análise em ato da instituição psicanalílica. *Perfil (Assis), 12*(12), 43-56.

Roman, M. D. (2001). *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo etnográfico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Saidon, O., & Kamkhagi, V. R. (1987). *Análise Institucional no Brasil: Favela, hospício, escola*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Santos, A. A. C. (2007). Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 165-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, C. S. G. dos. (2004). Atuação do psicólogo escolar/educacional e habilidades sociais: uma relação necessária. Em M. Correia, *Psicologia e escola: uma parceria necessária*. Campinas, SP: Editora Alínea.

São Paulo. (1985). *Estatuto do Magistério. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas*. Lei Complementar no. 444/85, de 27 de dezembro de 1985. Recuperado: 02 jan. 2010. Disponível: http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=27099.

São Paulo. (1987). *Ciclo Básico*. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP.

São Paulo. (2000). *Classes de Aceleração - Proposta pedagógica curricular*. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental. São Paulo: SEE/SP – CENP.

São Paulo. (2000). *Resolução 95/2000*. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 21 de novembro de 2000. Recuperado: 01 fev. 2010. Disponível: http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm

São Paulo. (2010). *Conheça São Paulo: uma potência chamada São Paulo*. Recuperado: 06 mar. 2010. Disponível: http://www.saopaulo.sp.gov.br/saopaulo/cultura/museus_pinac.htm.

São Paulo. (2010). *Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação*. São Paulo, 2010. Recuperado: 01 abr. 2010. Disponível: <http://www.escola.edunet.sp.gov.br

Saraiva, L. F. O. (2007). Olhares em foco: tensionando silenciamentos. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 59-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sastre, C. (1974). *La Psicología, Red Ideológica*. Buenos Aires: Tiempo Comtemporaneo.

Severino, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Sloan, T. (Ed.). (2000). *Critical Psychology.: Voices for Change*. New York: Palgrave Macmillan.

Shuare, M. (1978). *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Lisboa: Editora Livros Horizonte

Soares, M. (1986). *Linguagem e escola*. São Paulo, Ática.

Souza, B. de P. (2004). Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. de P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, B. de P, & Sobral, K. R. (2007). Características da Clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, D. T. R. (1991). *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico em numa classe de Ciclo Básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (1991). *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de primeiro e segundo graus*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & M. T. Rego (Orgs.), *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.* São Paulo: Moderna.

Souza, M. P. R. (2004). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (4a Ed.) (pp. 139-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2005). Movimentos contemporâneos de crítica em psicologia e educação: interfaces Brasil-Canadá. Em M. Nenevé & Proença, M. (Orgs.), *Educação e Diversidade: interfaces Brasil-Canadá*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2006). Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. Em M. C. A. Joly & C. Vectore (Orgs.), *Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. Em L. S. Viegas & C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas públicas em Educação. Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. Em B. de P. Souza (Org.), *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional , 13*, 177-181.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto, 83*, p. 129-150.

Souza, M. P. R. et al. (no prelo). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. Em M. G. D. Facci & M. E. M. Meira (Orgs.), *A exclusão dos incluídos: contribuições da psicologia da educação para uma crítica a patologização e medicalização*. Maringá, PR: Editora EDUEM.

Souza, M. P. R., & Checcia, A. K. A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. Em M. E. M. Meira & M. Antunes. *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R., & Salgueiro, J. P. (2005). *Psicologia Escolar e ação profissional em uma perspectiva crítica: expressões do pensamento crítico em periódicos científicos nacionais (1995-2003).* Relatório FAPESP, Processo no. 04/09397-1, São Paulo.

Souza, M. P. R., & Souza, D. T. R. (2008). School Failure and Public School: theoretical and Pedagogical Challenges in Brazil. Em P. William & G. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education, Series: Springer International Handbooks of Education* (Vol.19) (pp. 619-640). New York: Springer.

Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). *Texto Gerador para o Ano Temático da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia: Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Souza, M. P. R., Viégas, L., & Bonadio, A. (1999). O resgate do desejo de aprender: uma experiência educacional bem sucedida em uma Classe de Aceleração. *Reunião Anual ANPED, 22*, São Paulo.

Sullivan, E. V. (1984). *Critical Psychology: An interpretation of the Personal World*. New York: Plenum Press.

Sullivan, E. V. (1990). *Critical Psychology and Pedagogy*. Toronto: OISE Press.

Tanamachi, E. de R. (1992). *Psicologia Escolar: tendências e avanços da Psicologia na educação escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, São Paulo.

Tanamachi, E. de R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, São Paulo.

Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos o práticos* (pp. 73- 104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. de R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. Antunes. *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo

Tanamachi, E. de R., Proença, M., & Rocha, M. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. de R., Rocha, M. L., & Proença, M. (Orgs.). (2002). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Taverna, C. S. R. (2003). *Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na secretaria municipal de educação da prefeitura de São Paulo*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Taverna, C. S. R. (2009). *Entre a Saúde e a Educação*. Relatório de Estágio Pós-Doutoral, São Paulo.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado: 29 fev. 2008. Disponível: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vezzetti, H. (2009). Psicanálise e marxismo: a fratura da Associação Psicanalítica Argentina (1971). *Tempo Social - USP, 21*(2).

Viégas, L. S (2002). *A Progressão Continuada e suas repercussões na perspectiva de um grupo de professores*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vigotski, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (2a ed). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *Formação Social da Mente* (7a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Witter, G., Patto, M. H. S., & Copit, M. S. (1971). *Privação cultural e desenvolvimento.* São Paulo: Livraria Pioneira.

Yamamoto, O. H., Tourinho, E. Z., & Menandro, P. R. M. (2007). Pesquisa e pós-graduação em Psicologia no Brasil: linhas (e entrelinhas) de pesquisa. Em M. A. T. Ribeiro, J. de S. Bernardes & C. E. Lang. (Org.), *A produção na diversidade compromissos éticos e políticos em Psicologia* (pp. 15-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zibetti, M,. & Souza, M. P. R. (2007). Apropriações e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa, 33*(2), 247-262.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Lista dos Municípios contatados

Lista dos municípios do estado de São Paulo selecionados para contato, presença de psicólogos na secretaria de educação, número de psicólogos contatados em cada município e número de questionários respondidos[57]:

Nº	Município	Há psicólogos na educação?	Possui equipe?	Foi possível o contato com quantos psicólogos?	Questionários respondidos
1	**Adamantina**	Sim	Não	1	0
2	**Americana**	Não	__	__	__
3	**Andradina**	Sim	Não	1	1
4	**Aparecida**	Não	__	__	__
5	**Apiaí**	Não	__	__	__
6	**Araçatuba**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
7	**Araraquara**	Sim	Não	1	1
8	**Araras**	Sim	Sim	2	2
9	**Arujá**	Não	__	__	__
10	**Campos Novos Paulista**	Sim	Não	1	1
11	**Bady Bassit**	Não	__	__	__
12	**Barretos**	Não	__	__	__
13	**Barueri**	Não	__	__	__
14	**Bauru**	Não	__	__	__
15	**Bertioga**	Não	__	__	__
16	**Birigui**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
17	**Biritiba Mirim**	Sim	Sim	2	0
18	**Botucatu**	Sim	Sim	2	1
19	**Bragança Paulista**	Sim	Sim	3	1
20	**Caçapava**	Não	__	__	__
21	**Cachoeira Paulista**	Sim	Sim	5	5
22	**Caieiras**	Não	__	__	__
23	**Cajamar**	Sim	Sim	2	2
24	**Campinas**	Não	__	__	__
25	**Capivari**	Não	__	__	__
26	**Caraguatatuba**	Sim	Sim	7	0
27	**Carapicuíba**	Sim	Sim	4	4
28	**Catanduva**	Não	__	__	__
29	**Cedral**	Sim	Sim	2	1
30	**Cordeirópolis**	Sim	Sim	7	1
31	**Cotia**	Sim	Sim	5	0
32	**Cruzeiro**	Sim	Não	1	1
33	**Cubatão**	Não	__	__	__
34	**Diadema**	Não	__	__	__
35	**Embu**	Sim	Sim	2	0
36	**Embu-Guaçu**	Não	__	__	__
37	**Fernandópolis**	Sim	Não	1	1
38	**Ferraz de Vasconcelos**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
39	**Franca**	Não	__	__	__
40	**Francisco Morato**	Não	__	__	__
41	**Franco da Rocha**	Não	__	__	__

[57] Informações obtidas por contato telefônico entre 2006 a 2008

42	**Guararema**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
43	**Guarujá**	Sim	Sim	3	1
44	**Guarulhos**	Sim	Sim	32	18
45	**Guaratinguetá**	Sim	Sim	3	2
46	**Hortolândia**	Não	—	—	—
47	**Ibirá**	Não	—	—	—
48	**Ilhabela**	Não	—	—	—
49	**Indaiatuba**	Sim	Não	1	1
50	**Ipeúna**	Sim	Não	1	1
51	**Itanhaém**	Sim	Sim	8	4
52	**Itapecerica da Serra**	Sim	Sim	5	4
53	**Itapetininga**	Sim	Não	1	0
54	**Itapeva**	Sim	Não	1	0
55	**Itapevi**	Sim	Não	1	1
56	**Itararé**	Não	—	—	—
57	**Itu**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
58	**Itaquaquecetuba**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
59	**Jaboticabal**	Não	—	—	—
60	**Jacareí**	Sim	Sim	3	0
61	**Jales**	Sim	Não	1	0
62	**Jandira**	Sim	Não	1	1
63	**Jaú**	Sim	Sim	2	2
64	**José Bonifácio**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
65	**Jundiaí**	Não	—	—	—
66	**Juquitiba**	Não	—	—	—
67	**Lavrinhas**	Sim	Não	1	1
68	**Leme**	Sim	Sim	4	0
69	**Limeira**	Não	—	—	—
70	**Lins**	Sim	Não	1	1
71	**Lorena**	Sim	Não	1	1
72	**Louveira**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
73	**Mairiporã**	Sim	Não	1	1
74	**Marília**	Sim	Não	1	1
75	**Mauá**	Sim	Sim	9	9
76	**Miracatu**	Não	—	—	—
77	**Mirante do Paranapanema**	Não	—	—	—
78	**Mirassol**	Não	—	—	—
79	**Mogi das Cruzes**	Sim	*	*	0
80	**Mogi Mirim**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
81	**Mongaguá**	Não	—	—	—
82	**Osasco**	Sim	Sim	17	6
83	**Ourinhos**	Não	—	—	—
84	**Paulínia**	Não	—	—	—
85	**Pedreira**	Não	—	—	—
86	**Peruíbe**	Não	—	—	—
87	**Pindamonhangaba**	Sim	Sim	3	0
88	**Piracicaba**	Sim	Sim	3	2
89	**Piraju**	Não foi possível obter a informação	—	—	—
90	**Pirapora do Bom Jesus**	Não	—	—	—

91	**Pirassununga**	Sim	Não	1	1
92	**Poá**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
93	**Praia Grande**	Sim	Não	1	1
94	**Presidente Prudente**	Sim	Sim	3	3
95	**Registro**	Não	__	__	__
96	**Ribeirão Pires**	Não	__	__	__
97	**Ribeirão Preto**	Sim	Sim	3	2
98	**Rio Claro**	Não	__	__	__
99	**Rio Grande da Serra**	Sim	Não	1	0
100	**Salesópolis**	Não	__	__	__
101	**Santa Isabel**	Sim	Não	1	0
102	**Santana de Parnaíba**	Não	__	__	__
103	**Santo Anastácio**	Não	__	__	__
104	**Santo André**	Não	__	__	__
105	**Santos**	Não	__	__	__
106	**São Bernardo do Campo**	Sim	Sim	17	3
107	**São Caetano do Sul**	Não	__	__	__
108	**São Carlos**	Sim	Não	1	1
109	**São João da Boa Vista**	Não	__	__	__
110	**São Joaquim da Barra**	Não	__	__	__
111	**São José dos Campos**	Sim	Sim	2	1
112	**São José do Rio Preto**	Não	__	__	__
113	**São Lourenço da Serra**	Não	__	__	__
114	**São Paulo**	Não	__	__	__
115	**São Roque**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
116	**São Sebastião**	Não	__	__	__
117	**São Vicente**	Sim	*	*	0
118	**Sertãozinho**	Sim	Não	1	0
119	**Sorocaba**	Sim	*	*	0
120	**Sumaré**	Sim	Sim	6	2
121	**Suzano**	Sim	Sim	9	7
122	**Taboão da Serra**	Sim	Não	1	0
123	**Taquaritinga**	Não	__	__	__
124	**Tatuí**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
125	**Taubaté**	Sim	Sim	12	4
126	**Tupã**	Sim	Sim	4	1
127	**Ubatuba**	Sim	Sim	4	3
128	**Uchôa**	Não foi possível obter a informação	__	__	__
129	**Urupês**	Não	__	__	__
130	**Valinhos**	Não	__	__	__
131	**Vinhedo**	Não	__	__	__
132	**Votorantim**	Não	__	__	__
133	**Votuporanga**	Não	__	__	__
	133 municípios	**Com psicólogos: 61**	**Com equipes: 33**	**220 psicólogos**	**108 questionários**

** Municípios que possuem psicólogos na Secretaria de Educação, mas que foi possível saber o n. de psicólogos.*

APÊNDICE B – Carta de Apresentação da Pesquisa

LIEPPE
Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A área de Psicologia Escolar e Educacional tem desenvolvido importante discussão em relação à formação/atuação do psicólogo no campo educacional. Diferentes teorias têm produzido diferentes práticas e muitas críticas têm surgido aos modelos propostos. A demanda pelo serviço é crescente e pouco se sabe, do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, como trabalham os psicólogos que atuam diretamente na rede pública de Educação em vários municípios brasileiros.

Estas questões nos instigaram a propor esta pesquisa que intitulamos "***A atuação do psicólogo da rede pública de Ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações"*** e com ela iniciarmos um mapeamento desta atuação profissional, escolhendo para isso alguns estados, a saber: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia e Paraná. Consideramos que, embora tais estados não esgotem a realidade nacional, poderão fornecer dados preciosos para iniciar as discussões no campo da atuação profissional, subsidiando novas pesquisas e ampliando a discussão na área de atuação profissional. Para realização desse trabalho, contaremos com a participação de um pesquisador principal por Estado, cuja formação em nível de pós-graduação é pertinente à área de Psicologia Escolar e Educacional, assim distribuídos: São Paulo, Profa. Marilene Proença Rebello de Souza (USP) e Tatiana Platzer do Amaral (UMC); Minas Gerais, Profa. Silvia Maria Cintra da Silva (UFU), Rondônia, Profa. Iracema Neno Cecílio Tada (UNIR); Paraná, Profa. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM); e Bahia , Lygia de Sousa Viégas.

Dessa maneira, o objetivo geral deste projeto é o de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos.

Uma pesquisa dessa natureza envolverá duas fases de coleta de dados junto aos psicólogos que atuam na rede pública de Educação, atendendo à demanda escolar:

a) mapeamento geral dos serviços oferecidos que será realizado por meio de questionário e preenchimento de cadastro institucional;

b) entrevistas com algumas das equipes ou psicólogo responsável pelo trabalho.

Neste momento da pesquisa, convidamos o(a) colega e sua equipe para participarem da primeira etapa. Em caso de aceite, encaminhamos em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A partir da análise das informações recolhidas na primeira etapa da pesquisa, adotaremos como critério de seleção dos municípios para a segunda etapa, o fato das equipes atuarem na perspectiva dos objetivos da pesquisa e da disponibilidade de participação dos profissionais e pesquisadores.

Consideramos que este trabalho trará contribuições importantes para a compreensão da atuação profissional de psicólogos no campo da educação e abrirá novas perspectivas para outras temáticas, derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por meio desta pesquisa. Além disso, pretendemos divulgar os achados da pesquisa por meio de artigos científicos, capítulos de livro, livro e comunicações em congressos e eventos científicos.

Desde já, agradecemos pela sua participação e colaboração,

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
P/Coordenação da Equipe de Pesquisa

Instituto de Psicologia/USP – Departamento de Psicologia Faculdade de Ciências/UNESP – Bauru
Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária – Bloco D – Sala 152 – Telefone: 11-3091-4172
www.usp.br/ip/servicos/psi-esc/menupsi-esc.htm
lieppe@edu.usp.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento 1ª fase

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor(a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada **A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações,** realizada por grupo de pesquisadores coordenado pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**.**

Fica claro que a qualquer momento poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

(Local)_____(data)_____

_____
Assinatura do colaborador

(Obs – o entrevistado deverá ficar com uma cópia do termo)

APÊNDICE D - Questionário

Universidade de São Paulo ***Código_____***
Instituto de Psicologia
2006

Pesquisa: **A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações.**

Questionário preliminar sobre a atuação do psicólogo na rede pública

Cidade : Estado:
Nome (opcional):
Sexo: Idade:
Cargo (contrato): Função (o que exerce):
Tempo no cargo:
Ano de ingresso na Secretaria de Educação:
Tempo de formação: Instituição formadora:
Cursos realizados (nome/instituição/duração/ano de conclusão):

( ) Doutorado _____
( ) Mestrado _____
( ) Especialização _____
( ) Aprimoramento / Aperfeiçoamento _____
( ) Atualização _____
( ) Outro. Especifique: _____

1. Nível (eis) de Ensino em que atua:
( ) Ensino Infantil
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Educação de Jovens e Adultos
( ) Outro. Especifique: _____
_____

2. Público-alvo do trabalho:
( ) Alunos
( ) Professores
( ) Pais de alunos
( ) Funcionários
( ) Outro. Especifique: _____
_____

3. Identifique a(s) modalidade(s) de atuação, especificando os objetivos e estratégias de ação:
( ) Avaliação psicológica_____
( ) Atendimento clínico_____
( ) Formação de professores_____
( ) Assessoria às escolas _____
( ) Outro. Especifique:_____

4. Projetos desenvolvidos ao longo de sua experiência profissional:
_____
_____

5. Dentre os projetos citados, quais os mais relevantes?
_____
_____
Por quê?_____

6. Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica do seu trabalho:

_____
_____

7. Que contribuições o psicólogo pode dar à Educação?

_____
_____

8. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar?

_____
_____

APÊNDICE E – Formulário de contato telefônico

FORMULÁRIO PARA CONTATO INICIAL COM AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

Município: _____
Telefone (Prefeitura ou Secretária de Educação): _____

• **1ª Etapa do contato:** conversa com o funcionário que atender ao telefone
Nome do funcionário: _____
Função: _____
Apresentação do pesquisador e da pesquisa: falar seu nome, que é da USP e que está fazendo um levantamento sobre a atuação do psicólogo voltada para a Educação na rede pública.
Questões:
Tem nessa Secretaria psicólogo(s) que atue(m) na área de Educação?
Como é possível entrar em contato com ele(s)?
Observações: _____

• **2ª Etapa do contato:** conversa inicial com o psicólogo
Nome do psicólogo: _____
Apresentação do pesquisador e da pesquisa: acrescentar as etapas da pesquisa ("preâmbulo": carta de apresentação e termo de consentimento; questionário; e possível entrevista); perguntar se aceita participar da pesquisa.
Preencher a ficha de cadastro pelo telefone
Como entrar em contato com os demais psicólogos:
_____

Combinar o envio por e-mail da carta de apresentação e do termo de consentimento.
Observações: _____
_____

CADASTRO PELO TELEFONE
1. Estado: _____ Município: _____
2. Nome do Serviço: _____
3. Setor/ Departamento da Secretaria de Educação: _____
4. Endereço: _____
Telefone: _____
E-mail: _____ Site: _____
5. Psicólogos da Equipe Técnica:

Nome	**E-mail**

6. Coordenação da Equipe: _____

Observações: _____

APÊNDICE F – Ficha de Cadastro dos Serviços de Psicologia

CADASTRO

1. Estado: _____ Município: _____

2. Nome do Serviço: _____

3. Setor/ Departamento da Secretaria de Educação: _____
_____

4. Endereço: _____
_____

Telefone: _____

E-mail: _____ Site: _____

5. Equipe Técnica:

Nome	**Cargo (contrato)**	**Função (o que exerce)**

6. Coordenação da Equipe: _____

7. Público atendido: _____
_____
_____

8. Forma de acesso ao serviço: _____
_____
_____

9. Serviço permanente ou temporário: _____
_____

10. Observações: _____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE G – Cadastro dos Serviços de Psicologia

Cadastro dos Municípios contatados para a pesquisa e que possuem psicólogos contratados pela Secretaria da Educação. Informações sobre o nome do município, sobre o Serviço de Psicologia, sobre o Setor da Secretaria de Educação a que está vinculado, assim como contato deste Serviço[58].

Município	Nome do serviço	Setor / Departamento da Secretaria de Educação	Contatos
Adamantina	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	Av: Capitão José Antônio de Oliveira, 479 Centro Cep 17800-000 Telefone (18) 3521-1472 / 3521-3302 email:educação@adamantina.sp.gov.br
Andradina	Secretaria de Educação	Etapa básica e ensino fundamental de 1ª à 4ª série	Rua Paes Leme, 407 Centro Telefone: (18) 3722-6738
Araraquara	Setor de Educação Especial	—	Endereço: Av. Vicente Gerônimo Freire, 22 Vila Xavier Telefone: (16) 3301-1908
Araras	__	Coordenadoria de Apoio Psicopedagógico	Av: Dona Renata, 990 Centro Telefones: (19) 3543-8201 (Núcleo Pedagógico), 3543-8219 (Sec. De Educação) e 3543-8212 (Oficina pedagógica)
Barueri	Escola Especial (atendimento clínico a crianças especiais)	Secretaria de Educação	Rua Vereador Isaías P. Souto, s/n Jd. BelvalTelefones: 4199-2900 (Secretaria), 4163-4344 (Escola Especial) email: edu.dae@barueri.sp.gov.br
Botucatu	Equipe técnica da Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	Endereço: Praça Dom Luis Maria de Santana, 176 cep 18600-311 Telefone: (14) 3814-6089 / 3882-8498 Email: educação@botucatu.sp.gov.br

[58] O número de municípios cadastrados é 51. Com alguns municípios não foi possível obter a informação sobre o Serviço de Psicologia na Educação (*informações obtidas entre 2006 e 2008*)

Bragança Paulista	NAPA - Núcleo de Apoio ao Professor e ao Aluno	__	Endereço: Praça Álvaro Sperandio, sem número Vila Aparecida cep 12912-540 Telefone: (11) 4032-4433
Caçapava	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	Rua: Alberto Pinto de Faria, 290 Jd. Julieta Telefone: (12) 3655-5177/ 3652-9350 Email: secretaria.educação@cacapava.sp.gov.br
Cachoeira Paulista	SEEL	Setor de Psicologia e fonoaudiologia Escolar	Endereço: rua Marrol Rodrigues Fontes, 83 Vila Carmen Telefone: (12) 3101-1446
Cajamar	Serviço de Educação Especial	Educação Especial	Av: Pedro Celestino Leite Penteado 994 Telefone: 4447-3035 / 4447-6349 E-mail: www.cajamar.sp.gov.br
Carapicuíba	NAAI - Núcleo de Apoio e Acompanhamento Interdisciplinar	Diretoria Pedagógica	Endereço: Av. Tancredo de Almeida Neves, 3500 Telefone: 4184-3707
Cordeirópolis		Escolas Municipais (psicólogos trabalham nas escolas)	Telefone: (19) 3546-1667 e 3546-1746 (Sec. De Educação)
Cruzeiro	PROMASE - Programa de Atenção à Saúde Escolar		Telefones: (12) 3144-1607 (Secretaria de Educação), (12) 3143-4989 e 3143-5326.
Cotia	Equipe de apoio multiprofissional	Secretaria de Educação	Endereço: Rua: Jorge Caixe, 306 Telefone: 4703-3100 E-mail: equipamult.cotia@ig.com.br
Embú	EMEE Armando Vidigal	Secretaria de Educação	Rua Augista de Almeida Batista, 354 Jd. São Marcos Telefone (11) 4149-6203 Email: educação@embu.sp.gov.br e cedarmandovidigal@ig.com.br

Fernandópolis	Educação	Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série e às vezes socorre o infantil	Telefone: (17) 3462-3070 / 3462-1154 (Secretaria de Educação)
Guaratinguetá	PROMAE		Telefone: (12) 3133-2997
Guarujá		Apoio de Divisão Psicopedagógica	Telefone: (13) 3389-6900
Guarulhos	Núcleo de Educação Infantil	DOEP - Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas	Endereço: Av. Monteiro Lobato, 734 2º andar Centro - Guarulhos Telefone: 6472-5422 Fax: 6472-5427 e-mail: nucleodeeducacaoinfanti@yahoo.com.br
	Núcleo de Educação Fundamental	DOEP - Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas	Endereço: Av. Monteiro Lobato, 734 2º andar Centro - Guarulhos Telefone: 6472-5409 Fax: 6472-5427 e-mail: doep_se@itelefonica.com.br
	Núcleo de Educação Inclusiva	DOEP - Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas	Endereço: Av. Monteiro Lobato, 734 2º andar Centro - Guarulhos Telefone: 6472-5429 fax: 6472-5427 e-mail: doep_se@itelefonica.com.br
	Núcleo de Educação para Jovens e Adultos	DOEP - Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas	Endereço: Av. Monteiro Lobato, 734 2º andar Centro - Guarulhos Telefone: 6472-5426 fax: 6472-5427 e-mail: doep_se@itelefonica.com.br
Ipeúna	—	Escola Ulisses Guimarães	Av: 8, n° 465 Alto de Ipeúna Telefone: (19) 3576-9004 (Sec. De Educação) e 3576-1551 (Escola Ulisses Guimarães)
Itanhaém	—	Departamento deeducação- Setor de Psicodiagnóstico	Av: Condessa de Vimieiros, 1113 Centro Telefones: (13) 3421-1700 Site: www.itanhaem.sp.gov.br/educacao
Itapecerica da Serra	Saúde do Escolar	Ligado diretamente à Secretaria de Educação	Endereço: rua Paraíba, 399 - Parque Paraíso Telefone: 4667-9960

Itapecerica da Serra	Centro Municipal de Habilitação e Reabilitação Arco-íris	Departamento de Educação Especial	Endereço: rua Treze de Maio, 206 Telefone: 4667-4679 email: cmhrarcoiris@ig.com.br
Itapevi		Equipe de Apoio Pedagógico	Endereço: Av. Professor Dimaraes Antonio Sandei, 41 - Vila Nova Itapevi Telefone: 4205-2427 ramal 226 ou 240
Jandira	—	Assessoria Institucional Sócio-Educativa	Endereço: Via Expressa Mauri Sebastião Barufi, 171, 1º andar - Centro Telefone: 4707-4956
Jaú	Espaço Pedagógico	Espaço Pedagógico	Endereço: rua Quinquino Bocaiuva, 532 - Centro cep 17201-470 Telefone: (14) 3622-5838
Lavrinhas	—		Paço Municipal, s/n (mesmo prédio da Câmara Municipal) Telefone: (12) 3146-1120
Lins	—	Secretaria da Educação	Endereço: Rua Oswaldo Cruz, 512 - Centro cep 16400-000 Telefone: (14) 35235590 e-mail: smelins@lins.sp.gov.br site: www.lins.sp.gov.br
Lorena	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	AV: Messias Ribeiro, 625 Telefone (12) 3153-1550 e 3185-3000,
Mairiporã	—	Ensino Funamental	Rua: Ipiranga, 84, Telefone (11) 4419-6881, Email: educacao@mairipora.sp.gov.br
Marília	Núcleo de Apoio Psicopedagógico	Secretaria da Educação	Endereço: rua Bahia, 40 - Centro cep 17501-900 Telefone: (14) 3433-9095 site: www.marilia.sp.gov.br
Mauá	Escola de Educação Especial Cleberson da Silva	Educação Especial	Endereço: R. da Pátria 161. Vl. Magine Telefone: 45446571/45446385 E-mail: educação@maua.sp.gov.br/ Site: www.maua.sp.gov.br/
Montes Claros	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	Telefones: (38) 3229-3000 (prefeitura) e 3229-8383 (secretaria da educação)

Piracicaba	—	Departamento de Educação Infantil e Setor de Educação Especial	Sec. de Educação Rua: Marechal da Fonseca, 1945 Bairro dos Alemães. Telefone (19) 3417-1100 e 3417-1118, Email: smegabinete@yahoo.com.br
Praia Grande	—	Departamento pedagógico-Divisão de Gestão Escolar	Rua: Borges Neto, 50 Vila Mirim CEP 11705-010 Telefones: (13) 3496-2395 (Rosane) e 3496-2376. Email: seduc24a@praiagrande.sp.gov.br
Osasco	Setor de Avaliação e Assessoria Técnica (SAT)		Rua José Marques da Silva, 30 Vila Prado Telefone: 3591-0991 / 3694-7287
	Setor de Assessoria Escolar e Intervenção Institucional (SAE)	Núcleo de Educação Inclusiva	Av: Marechal Rondon, 263 2° andar – Centro. Telefone: 3682-1246/2183-0935
	EMEE José Marques de Rezende (D.A.)	Núcleo de Educação Inclusiva	Rua Thomas Antônio Gonzaga, 310 - Jardim Cipava. Telefone: 3654-0291
	EMEE Dr. Edmundo Campanhã Burjato	Núcleo de Educação Inclusiva	Rua Thomas Antônio Gonzaga, 310 - Jardim Cipava. Telefone:3681-0360/ 3682-8373
Pirassununga	Setor de Educação		Endereço: Rua Amador Bueno, 566 Telefone: (19) 35612863
Presidente Prudente	Ensino fundamental de 1ª a 4ª série e Educação Infantil	Setro de Ações Complementares do setor de Coordenação Pedagógica	Rua: Ciro Bueno, 86 Telefone: (18) 3918-4100
Ribeirão Preto	—	Educação Infantil e Educação Especial	Praça Alto São Bento, 11 Jardim Mosteiro, Telefone (16) 3977-9100 Ramal 9135 E-mail: cee@educacao.pmrp.com.br

Rio Grande da Serra	Secretaria de Educação	Educação Infantil	Endereço: Rua: Jean Lieutaud, 309 Telefone: 4820-1907 E-mail: educacao@rioriograndedaserra.sp.gov.br
Santos	Seção de atendimento a necessidades educacionais Especiais	Departamento de Pedagogia	Rua: Frei Gaspar, 25 Centro CEP: 11010-091, Telefones: (13) 3211-1818 Ramal 1968 / 3271-4727 e 9703-0533
São Bernardo do Campo	Seção de Educação Infantil	Divisão de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura	Rua Wallace Simonsen, 222 Telefone: 4336-7709 Email: sec11@sec.saobernardo.sp.gov.br e Site: www.saobernardo.sp.gov.br
São Carlos	Assessoria de apoio à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade	Secretaria de Educação	Rua: Sebastião, 2828 - Vila Nery Telefone: (16) 3373-3221 (Sec. De Educação) e 9117-2168 Email: educacao@saocarlos.sp.gov.br
São José dos Campos	__	Coordenadoria Pedagógica / Educação Especial	Rua: Felício Savastano, 240 Vila Industrial Telefones: (12) 3901-2098 / 3901-2026 e Fax: (12) 3912-1664 Site: www.sjc.sp.gov.br/sme.index
São Vicente		Educação Especial	Telefone: (13) 3569-2244 Email: educacao@saovicente.sp.gov.br
Sertãozinho		Secretaria Municipal de Educação	Endereço: rua Washington Luiz, 1040 - Jardim Sumaré Telefones: (16) 3946-6900 (Secretaria de Educação) e 8146-0132 (Psicóloga Ana Lúcia)
Sorocaba		Secretaria de Educação	Av: Eng. Carlos Reinaldo Mendes, 3041 Alto da Boa Vista Telefone (15) 3238-2200 Email: sedu@sorocaba.sp.gov.br
Suzano	Centro de Apoio Multiprofissional à Educação (CAME)		Endereço: rua Felício de Camargo, 461 - Centro - Suzano Telefone: 4744-8900 (ramal do CAME)
Taboão da Serra	CMHR -Centro Municipal de Habilitação e Reabilitação Amor...	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMUEC)	Endereço: rua Ana Maria da Conceição, 100 - Jardim Guaianã Telefone: 4787-2956 e-mail: cmhr_amor@yahoo.com.br

Tupã		Secretaria de Educação	Endereço: rua Coroados, 300 - Centro cep 17600-010 Telefone:(14) 3441-7044 e-mail: educacao@tupa.sp.gov.br / seduc@tupa.sp.gov.br site: www.tupa.sp.gov.br/educação.shtml
Ubatuba	Equipe Multidisciplinar		Endereço: rua Gastão Madeira, 101 - Centro cep 11680-000 Telefone: (12) 3833-3010

APÊNDICE H – Carta de Agradecimento 1ª fase

Aos participantes da primeira etapa da pesquisa:
"***A atuação do psicólogo da rede pública de Ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações"***

Caro colega,

Gostaríamos de agradecer pela sua importante participação na pesquisa intitulada "***A atuação do psicólogo da rede pública de Ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações"*** que ora realizamos. Esta carta tem como objetivo apresentar o avanço da pesquisa neste semestre e os próximos passos que pretendemos dar.

Como havíamos lhe informado a pesquisa envolve duas fases de coleta de dados junto aos psicólogos que atuam na rede pública de Educação, atendendo à demanda escolar:

a) etapa 1: mapeamento geral dos serviços oferecidos, realizado por meio de questionário e preenchimento de cadastro institucional;
b) etapa 2: entrevistas com algumas das equipes ou psicólogo responsável pelo trabalho.

Agradecemos sua participação na primeira etapa e esclarecemos que estamos dando continuidade ao levantamento dos dados, buscando atingir um grande número de municípios e iniciando a tabulação dos dados obtidos.

A partir da análise das informações recolhidas nesta primeira etapa da pesquisa, adotaremos como critério de seleção dos municípios, para a segunda etapa, o fato das equipes atuarem na perspectiva dos objetivos da pesquisa e da disponibilidade de participação dos profissionais e pesquisadores. Caso sua equipe venha a fazer parte deste segundo momento do trabalho, entraremos em contato para verificar o seu interesse e de seus colegas.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
P/ Coordenação da Equipe de Pesquisa

APÊNDICE I – Modelo de Categorização dos Dados do Questionário

MODELO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Este documento pretende ser um guia na elaboração da planilha que será usada no SPSS. Para cada resposta do psicólogo um número será dado, e esse número deve estar de acordo com a legenda aqui apresentada.

Não podemos esquecer que existirão exceções na categorização de cada questionário, que este instrumento de análise quantitativa não poderá abranger. As exceções serão levadas em consideração na parte qualitativa da pesquisa.

Em cada variável são apresentados números referentes a cada resposta. Em alguns casos são mostrados exemplos, para ajudar na categorização. Quando a resposta estiver em branco, atribuir o número 99, para que na análise o SPSS anule a resposta.

Variável 1: **SEXO**
1 - Feminino
2 – Masculino

Variável 2 :**IDADE**
Deixar em valor absoluto, deixar na maneira como está a resposta do psicólogo.

Variável 3: **CARGO**
1 – psicólogo
2 – psicólogo escolar (ex: psicólogo da educação, psicólogo educacional, psicólogo escolar).
3 – professor (ex. professor, educador, professor assessor, professor coordenador).
4 – outros (ex. chefe de seção, coordenador, coordenador de projeto político - pedagógico, técnico da equipe psicopedagógica, coordenador da educação especial, supervisor escolar, funcionário público, assessoria do planejamento administrativo).

Variável 4 - **FUNÇÃO**
1 – psicólogo
2 – psicólogo escolar (psicólogo escolar, psicólogo educacional, psicólogo da educação).
3 – outros (coordenação, técnico da equipe pedagógica, atendimento psicopedagógico, psicopedagoga, supervisor escolar).

Variável 5 - **TEMPO NO CARGO**
1 – até 1 ano
2 – 1 a 3 anos
3 – 3 a 6 anos
4 – 6 a 9 anos
5 – mais de 9 anos
Observação: Se o participante estiver há 3 anos na secretaria, ele entra na categoria 2. Se o participante estiver há 3 anos e 1 mês, entra na categoria 3.
Mesmo que a resposta tenha sido dada há um ano, não atualizar o dado.

Variável 6 - ***TEMPO DE FORMAÇÃO***
1 – até 1 ano
2 – 1 a 3 anos
3 – 3 a 6 anos
4 – 6 a 9 anos
5 – mais de 9 anos
Observação: Usar o mesmo critério da variável 5.

Variável 7 - ***INSTITUIÇÃO FORMADORA***
(Decidimos seguir os critérios adotados pelo MEC.).
1 – estadual
2 – particular

3 – federal

4 – municipal

Observação: em caso de dúvida consultar o site do MEC: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm>

Variável 8 ***- CURSOS***

No caso de o participante relatar ter feito mais de um tipo de curso, considerar o de maior nível.

Se o participante descrever o curso de maneira que seja evidente que não se encaixa no curso atribuído por ele, corrigir. Por exemplo: o participante escreve no item MESTRADO, que fez um curso *lato sensu*, que é na verdade uma especialização. Nesse caso considerar como especialização.

1 – especialização / aprimoramento

2 – outros / atualização

3 – mestrado

4 – doutorado

Variável 9 ***- ÁREA DOS CURSOS'***

Este item será baseado no que o participante especificou a respeito de sua formação.

No caso de serem citados vários cursos, considerar para categorização os cursos mais recentes, já que estes podem falar melhor sobre a área de atuação atual do profissional.

1 – educação (ex. educação inclusiva, pedagogia, violência doméstica),

2 – clínica (ex. psicomotricidade, formação em dislexia).

3 – educação e clínica (ex. psicopedagogia, lugar de vida, orientação vocacional).

4 – Outros (ex. Psiquiatria e dependência química, gestão de RH, teoria da comunicação, neurolinguística, psicologia do esporte, psicologia hospitalar).

Observação: Quando não é especificada a data, considerar as respostas como um todo. Nos casos em que o participante não escrever sobre a área, apenas sobre o tipo de curso, atribuir número 99 também. Ex. O participante escreve "PUC-CAMPINAS/FUNDAP", não falando da área do curso.

Variável 10 ***– NÍVEIS DE ENSINO***

1 – só ensino infantil

2 – só ensino fundamental

3 – ensino infantil e ensino fundamental

4 – cita educação especial/inclusiva (não importa o que tenha colocado nos demais itens. O critério para ser colocado nesse grupo é fazer referência a educação inclusiva/especial).

5 - cita EJA e Ensino Médio (Se o participante citou EJA ou ensino médio é colocado nessa categoria, a não ser que tenha citado também Educação Especial. Nesse último caso é colocado na categoria 4).

Variável 11 ***- PÚBLICO ALVO***

1 – Aluno e Família (só alunos, só pais, alunos e pais)

2 – Corpo docente e funcionários (funcionários, professores, diretores)

3 – Pais, alunos e professores (no caso de citar apenas alunos e professores também entra nessa categoria)

4 – Todos (Esta categoria representa o participante que trabalha com diferentes esferas. Exemplo: pais, professores e funcionários; ou alunos, funcionários e/ou comunidade (Programas Sociais, participação em rede social, projetos governamentais).

Observação: No item do questionário OUTROS, considerar o que o participante escreveu no caso de citar Direção ou coordenação escolar e comunidade (Programas Sociais, participação em rede social, projetos governamentais).

Variável 12 ***- MODALIDADES DE ATUAÇÃO***

1 – Institucional

2 – Clínica

3 – Institucional e clínica

Observação: Considerar apenas o item selecionado com um X pelo participante, não o que foi escrito. Este material será considerado na análise qualitativa.

Variável 13 ***– AUTORES***

Considerar a resposta como um todo. Este item é de difícil categorização pela diversidade apresentada por muitos participantes. Entendemos que a melhor maneira de ver como fizemos nossa

categorização, é olhar alguns exemplos de nossa tabulação. Consideramos o conjunto total da resposta. Estamos abertos para dúvidas e sugestões.

1 – educação (Autores da educação e da psicologia da educação)

2 – clínica

3 – educação e clínica (ex.psicopedagogia)

4 – Outros (Ex: Ligados à área médica, ou de auto-ajuda).

OBS: Categoria Outros: levamos em conta para as respostas em que aparece um grupo muito diverso de autores, seja pela área, pela perspectiva teórica ou pela atuação.

Variável 14 - ***CONTRIBUIÇÕES DO PSICÓLOGO A EDUCAÇÃO***

1 – Crítico

2 – Não crítico

3 – Crítico e Não crítico

Devido à dificuldade de explicitar essa categoria, remetemos a alguns exemplos que achamos elucidativos da maneira como nos posicionamos em nosso questionário.

APÊNDICE J – Carta de Convite – 2ª fase

São Paulo, 17 de novembro de 2008

Prezado(a) colega psicólogo(a),

Gostaríamos de agradecer por sua importante participação na 1ª etapa da pesquisa intitulada "A atuação do psicólogo da rede pública de Ensino frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações," por meio do preenchimento de questionário e cadastro institucional, que resultou num mapeamento geral dos serviços oferecidos.

Relembramos que o objetivo principal deste projeto é o de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional.

Esta carta tem como finalidade convidá-lo(a) a participar da 2ª etapa da pesquisa em que serão realizadas entrevistas com algumas das equipes ou psicólogo responsável pelo trabalho, visando conhecer melhor a atuação desenvolvida.

Dentre os critérios utilizados para a seleção dos participantes dessa etapa estão: o fato das equipes atuarem na perspectiva dos objetivos da pesquisa, a identificação de elementos interessantes a partir das respostas dos questionários e a disponibilidade de participação dos profissionais e pesquisadores.

Reiteramos nosso apreço por sua participação, pois consideramos que este trabalho trará contribuições importantes para a compreensão da atuação profissional de psicologia no campo da educação e abrirá novas perspectivas para outras temáticas.

Atenciosamente,

Profa Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
P/ Coordenação da Equipe de Pesquisa

APÊNDICE K – Termo de Consentimento 2ª fase

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando o estudo: ***"A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações",*** organizado por um grupo de pesquisadores coordenado pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O objetivo principal deste projeto é o de identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional.

Neste momento estamos convidando-o a participar da 2ª etapa da pesquisa em que serão realizadas entrevistas com algumas das equipes ou psicólogo responsável pelo trabalho, visando conhecer melhor a atuação desenvolvida.

Neste sentido necessitamos de seu consentimento para realização desta entrevista, bem como gravação da mesma e utilização de seu depoimento para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados. Seu nome ou do seu local de trabalho não serão expostos, mantendo-se o compromisso com sigilo profissional, interessando-nos os dados como um todo e não apenas os depoimentos de forma particular, a menos que seja do seu desejo a divulgação/publicização dos mesmos.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, colaborador da pesquisa, após a leitura da CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA e deste TERMO, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, de concordância em participar da pesquisa intitulada.

Fica claro que a qualquer momento o (a) senhor (a) poderá retirar seu Consentimento Livre e Esclarecido e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa.

(Local)_____(data)_____

_____

Assinatura do colaborador

(Obs.: o entrevistado deverá ficar com uma cópia do termo)

APÊNDICE L – Roteiro das Entrevistas

Roteiro elaborado para orientar as entrevistas
Questões para a equipe ou direcionadas ao serviço:

1- Como se organiza o serviço?
- Quem coordena?
- Onde o serviço se encaixa na estrutura da secretaria?

2- Como se constituiu este serviço neste município?
- Teve que ser criado algum dispositivo? (política pública)
- Quem foi a pessoa responsável pela criação do serviço?
- Os documentos são recebidos da Secretaria de Educação ou são criados projetos coletivamente?

Questões abertas:

3- Conte-me sobre o seu trabalho:
- Como é?
- Que práticas são realizadas?
- Qual a periodicidade?
- Quem é o alvo da intervenção, com que se trabalha?
- Qual a metodologia utilizada?
- Quais são os instrumentos de trabalho?
- Que espaço físico utiliza?
- Qual sua concepção de educação? Perguntas
- Qual sua concepção de psicologia? ⇨ Internas

4- Quais os obstáculos enfrentados para a realização desse trabalho?

5- Com que apoios pode(m) 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? Tem exemplos? E houve ações que não considera terem sido bem sucedidas? Quais foram?

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 secretaria de Educação?
- Carga horária
- Questão da carreira
- Salário
- Tipo de contrato
- Participa de associações ou sindicatos da área
- Tem mais de um emprego
- Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)
- Existem diferenças nas condições de trabalho de psicólogos de outras secretarias

10- Como foi sua formação? Fez estágio na área de psicologia escolar/educacional?

Questões direcionadas aos psicólogos ligados à política de Educação Inclusiva

11- Qual a especificidade de seu trabalho?

12- Como vê a relação entre atendimento especializado e o ensino regular?

APÊNDICE M – Resenha

Referência da obra resenhada:

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: Machado, A. M.; Proença, M. (orgs) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Eixo 1 – Trajetória do autor(a): caminho percorrido pelo(a) autor(a) na construção de seu texto e finalidades do trabalho apresentado

A autora descreve o histórico de um trabalho realizado no segundo semestre de 1993 numa escola estadual próxima à Cidade Universitária, a qual apresentava alto índice de repetência.

Eixo 2 – Concepções teóricas que embasam a atuação profissional: explicitação das concepções que respaldam as práticas psicológicas descritas no texto

Na concepção da autora, entender o que está acontecendo com as crianças portadoras de queixa escolar exige o contato com quem encaminha, pois é nessa relação que a queixa está sendo produzida, os problemas apresentados por essas crianças são sintomas do funcionamento das relações que elas habitam. Nesse sentido, o primeiro passo é o contato com os profissionais da escola e a apresentação da proposta de trabalho, que já inclui uma forma de pensar os acontecimentos que implica em compreender o campo de forças no qual eles se manifestam e não simplesmente em buscar causas individuais.

Eixo 3 – Proposta de contribuição do(a) autor(a) para atuação do psicólogo escolar e educacional: caracterização das modalidades de atuação profissional e descrição da(s) prática(s) proposta(s) pelo(a) autor(a)

A inclusão dos professores no trabalho os impressionava e embora alguns não esperassem a definição de diagnósticos das crianças, eles ainda tinham a ilusão de que lhes fosse dito o que fazer para mudá-las, como se essa transformação não demandasse mudanças nas relações cotidianas.

Foi entregue para a direção, secretaria e professores um roteiro, que continha os objetivos e a metodologia da proposta de trabalho: resgatar a história escolar das crianças e pensar com elas a produção da queixa das professoras, através de três grupos com cerca de cinco crianças cada, tendo nove encontros de uma hora de duração, uma vez por semana, coordenados por uma dupla de estagiários do curso de psicologia e de entrevistas com os pais; intensificar a análise dos acontecimentos do dia-a-dia escolar considerando o contexto na qual são produzidas e buscar idéias em relação a essas análises, através de encontros semanais com as professoras e de um breve relatório respondido por elas sobre suas versões da vida escolar dos alunos encaminhados.

Durante os encontros com o grupo de alunos (dos quinze, nove eram da classe especial) foi utilizado material gráfico e lúdico para facilitar a interação e a construção de uma relação de cumplicidade e confiança com as crianças. Tornou-se rapidamente claro que se tratava de crianças perfeitamente normais do ponto de vista intelectual, mas que agrediam uma professora carinhosa e que gostava do seu trabalho. Encaminhadas para a classe especial sem saber por que, elas não queriam estar ali e expressavam isso de diversas formas – agredindo a professora, por exemplo.

No grupo de professoras, era freqüente a busca de hipóteses nos problemas familiares como justificativa do fracasso escolar, depositando nas crianças todas as fontes de conflito e excluindo o contexto no qual os sintomas aparecem, como se houvesse uma relação causal direta entre os problemas de aprendizagem ou comportamento e histórias familiares complicadas. Além disso, havia uma idealização dos diagnósticos dos psicólogos e uma desconsideração do seu próprio saber em relação às crianças.

Foi possível discutir a solidão dos professores, a dificuldade em fazer da classe especial um lugar de circulação, a desconsideração dos vínculos já formados entre os alunos na formação das classes, a falta de participação dos pais e da criança nos remanejamentos e da consideração dos efeitos subjetivos que os encaminhamentos produzem.

Os relatos dos grupos aos professores mostraram-lhes outras facetas e potencialidades das crianças que muitos professores desconheciam, permitindo assim que cristalizações fossem desconstruídas e que se abrisse a possibilidade de novas formas de relação com essas crianças.

Como muitos pais não compareceram à escola, também foram realizadas visitas domiciliares que se configuraram numa experiência muito rica por possibilitar conhecer mais a respeito da história familiar das crianças, da opinião dos pais sobre a queixa escolar e descobrir que muitos deles nem sabiam o que estava acontecendo.

Ao final dos encontros, foi proposta a reaplicação do teste Raven – anteriormente utilizado pela psicóloga que fizera os diagnósticos de deficiência – em uma abordagem qualitativa, explicando-lhes a

função do teste e todos obtiveram resultados categorizados dentro da normalidade. Nenhuma criança queria continuar na classe especial, mas algumas tinham medo de voltar para a classe comum.

Pensando na disseminação do trabalho realizado, foi redigido um relatório sobre cada criança contendo sua história escolar, as queixas, a participação no grupo e o funcionamento da relação escola-criança. Também foi feita uma apresentação do trabalho para todos os professores de 1ª a 4ª séries, na qual a professora da classe especial declarou que esta seria desfeita e que todas as crianças seriam encaminhadas para a 3ª série.

Durante o ano de 1994, essas crianças continuaram sendo acompanhadas e apenas duas apresentaram problemas de aprendizagem. Embora um diagnóstico possa estar correto, a questão é que o encaminhamento é vivido de forma passiva. Nesse sentido, somente no momento em que as crianças perceberam que a classe especial deveria ser um lugar de passagem é que foi possível pensar se continuariam lá no ano seguinte.

APÊNDICE N – Lista de Obras resenhadas

Lista das obras selecionadas para elaboração de resenhas. Contém informações sobre a Editora de publicação, título do livro, autores e capítulos selecionados.

Editora: Alternativa

A psicologia em diálogo com a educação	Mercedes Villa Cupolillo e Adriana Oliveira Barbosa Costa	Cap 1: Psicologia e Educação: Algumas reflexões acerca da psicologia e suas influências no cenário educacional brasileiro
		Cap 2: Psicólogo Escolar para quê?
		Cap 3: A gênese e os significados do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino
		Cap 4: A formação do professor de educação física e o desenvolvimento psicológico da criança

Editora: Casa do Psicólogo

Afetividade e práticas pedagógicas*	Sérgio A. da Silva Leite (org.)	Livro todo
Crianças de classe especial - Efeitos do Encontro da Saúde com a Educação	Adriana Marcondes Machado	Livro todo
Educação e diversidade: interface Brasil – Canadá	Marilene Proença R. de Souza e Miguel Nenevé (org.)	Movimentos contemporâneos de crítica em Psicologia e Educação: interfaces Brasil-Canadá
Educação Especial em Debate	Conselho Regional de Psicologia de SP	Parte III: As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica
		Parte III: Respeitar ou submeter: a avaliação da inteligência em crianças em idade escolar/ O profissional da saúde e o fracasso escolar: compassos e descompassos.
		Parte IV: Saúde e escola: a experiencia de Santos
Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar	Deigles Giacomelli Amaro	Cap 4: Construindo histórias

		Cap 5: Perspectivas teóricas e históricas narradas - possibilidades de compreensão
Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar	Maria C. R. Azevedo Joly e Célia Vectore (Orgs)	Cap 5: O papel do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades sócio-emocionais do aluno com altas habilidades
Exercícios de Indignação – escritos de educação e psicologia	Maria Helena Souza Patto	Introdução
		Os males da psicologia
		Reinterpretando a indisciplina
		Notas sobre dois capítulos
Inclusão Escolar - Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial	Nilza Sanches Tessaro	Livro todo
Histórias de Indisciplina Escolar	Cíntia Copit freller	Livro todo
Introdução à Psicologia Escolar	Maria Helena Souza Patto (org.)	Parte IV — Repensando a Psicologia escolar
A Produção do Fracasso Escolar	Maria Helena Souza Patto	Livro todo
Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar	Viégas, L. S.; Angelucci, C. B. (orgs)	Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades
Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos	Elenita Tanamachi, Marilene Proença e Marisa Rocha (orgs)	Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais
		Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar.
		A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas
		Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias
Psicologia e Saúde na Amazônia: Pesquisa e Realidade brasileira	Marilene Proença e outros	A formação de psicólogos na década de 1990: uma leitura frankfurtiana
Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas	Roberta Azzi e Ana Maria Sadalla.(Orgs.)	A psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização.
		Psicologia e formação de professores: relatando uma experiência na pós-graduação.
		Psicologia e formação docente no espaço cotidiano do educador: relato de uma experiência.
		Ensinando psicologia para professores através de mídias interativas.

Psicologia e Educação na Amazônia: Pesquisa e Realidade Brasileira	Ronilda Ribeiro, Marilene Proença e Miguel Nenevé (Orgs.)	Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representação de professoras
		A queixa docente
		Análise das Relações entre Família e Escola na Cidade de Porto Velho
		Formação Docente em Serviço no Estado de Rondônia: Políticas Públicas e Estratégias de Ação
Psicologia Educacional - questões contemporâneas	Maria Regina Maluf (org.)	Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção
		Tutoria: resgatando uma antiga estratégia para aprender na escola
		Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência
Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos	Adriana Machado e Marilene Proença (orgs)	3: O que toca à/a Psicologia Escolar
		4: Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico
		5: Intervenção Psicológica em creche/pré-escola
		6: Relato de uma intervenção na escola pública
		7: Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada
		8: Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbio global do desenvolvimento
		9: Grupo de crianças com queixa-escolar: estudo de caso
		10: As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil
Psicologia escolar: práticas críticas	Marisa Meira e Mitsuko Antunes (Orgs.)	A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação

		Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço de quê?
		Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos
		A Psicologia Escolar na implementação do projeto político-pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo
Psicologia escolar: teorias críticas	Marisa Meira e Mitsuko Antunes (Orgs.)	Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos
Orientação à queixa escolar	Beatriz de Paula Souza (org.)	Cap 1: Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar
		Cap 2: Olhares em foco: tensionando silenciamentos
		Cap 3: A constituição do ser humano na relação com o ambiente
		Cap 4: Apresentando a Orientação à Queixa Escolar
		Cap 5: Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar
		Cap 6: Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita
		Cap 7: Uma proposta de olhar para os cadernos escolares
		Cap 8: Humilhação social: humilhação política
		Cap 9: Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar
		Cap 10: Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar
		Cap 11: A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional

		Cap 12: Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa
		Cap 13: Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa
		Cap 14: Por uma clinica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante
		Cap 15: Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidade de escuta, trocas e novos olhares
		Cap 16: Uma atendimento em orientação à queixa escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do individuo
Saúde e Educação. Muito Prazer!	Maria de Lima Salum e Morais e Beatriz de Paula Souza (Orgs.)	Cap 4: Trabalhos integrados entre equipes de Unidades Básicas de Saúde e vários equipamentos educacionais
		Cap 5: Intervenção e equipamentos educacionais
		Cap 6: Encontro da equipe de saúde com professoras de uma Delegacia de Ensino

Editora: EDUSP

Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política	Maria Helena Souza Patto	Para uma critica da razão psicométrica
		Mutações do cativeiro
		A miséria do mundo no terceiro mundo (sobre a democratização do ensino)

Editora: Moderna

Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea	Marta Kohl de Oliveira, Denise Trento R. Souza, Teresa Cristina Rego (org.)	Cap 8: Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia
		Cap 9: Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar

		Cap 10: Disciplina, indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar
		Cap 11: Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão
		Cap 12: A formação continua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão critica

Editora: Arte e Ciência

Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias	Beatriz Cunha e col.	Cap 1: Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos
		Cap 2:A criança desmistificada: aspectos subjetivos na prática educacional
		Cap 3:Breves considerações sobre práticas educacionais
		Cap 4:A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso

Editora: Alínea

Psicologia e Escola: uma parceria necessária	Monica Correia (org.)	Cap 1:"Redescobrindo" a teoria psicogenética à luz da psicologia educacional: contribuições e possíveis desdobramentos.
		Cap 2:Múltiplas interpretações para a zona de desenvolvimento proximal na sala de aula.
		Cap 3:O desafio do cenário escolar para o profissional da psicologia: por onde começar?
		Cap 4:Atuação do psicólogo escolar/educacional e habilidades sociais: uma relação necessária.
Psicologia Escolar e Compromisso Social*	Albertina Mitjáns Martínez (org.)	Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto
		Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional
Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional	Claisy Maria Marinho-Araujo e Sandra Francesca Conte de Almeida	Encontros, Desafios e Impasses: a história da articulação entre a Psicologia e a Educação no Brasil
		Delimitando Espaços, Estabelecendo Conexões: educação e escola
		Professor e Escola: trabalho e profissão
		Memória e Atualidade
		Formação como Ação Formativa
		Intervenção Institucional: possibilidades de prevenção em Psicologia Escolar

Psicologia Escolar: ética e competências na atuação profissional	Sandra Francesca Conte de Almeida (org.)	Cap 1: Psicologia e educação: Nossa historia e realidade
		Cap 2: O psicólogo na escola: avalisação da formação a luz das demandas do mercado
		Cap 3: Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competencies para uma atuação relacional
		Cap 4: A atuação do psicologo escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares
		Cap 5: O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desfaios para a formação
		Cap 6: Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna
		Cap 7: Psicologia escolar: novos olhares e desafios da práticas
		Cap 8: Significações sobre a atuação do psicólogo escolar
		Cap 9: Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade
		Cap 10: A ética do sujeito no campo educativo
Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje	Raquel Souza Lobo Guzzo	Cap 1: Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?
		Cap 2: Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira
		Cap 3: A formação do psicólogo: os impasses entre a teoria e a prática
		Cap 4: O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional
		Cap 5: A convivência em novos espaços e tempo educativo
		Cap 6: Psicologia escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases
		Cap 7: Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro
Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa	Raquel Guzzo, Leandro Almeida e Solange Wechsler (orgs)	Cap 1: Psicologia escolar: uma visão internacional
		Cap 3: Psicólogo escolar no Brasil: padrões práticos e perspectivas
Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática	Solange Múglia Wechsler (org.)	Cap 1.1: As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar

		Cap 1.2: Pesquisa em psicologia escolar no Brasil
		Cap 1.3: Perspectivas para o futuro da psicologia escolar
		Cap 2.1: Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectives
		Cap 2.2: Padrões e praticas das associações internacionais em psicologia escolar
		Cap 2.3: Visao transdisciplinar na formação do psicólogo escolar
		Cap 3.1: Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional
		Cap 3.2: Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional
		Cap 3.3: Processamento de informação e avalização inmfantil de leitura e de escrita
		Cap 3.4: Problemas psicossociais e influencia na prática da psicologia escolar
Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional	Silvia Maria Cintra da Silva	Livro todo
Psicologia Escolar e Educacional – Saúde e qualidade de vida	Zilda. A .P. Del Prette	Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar
		O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional.
		O psicólogo escolar e a educação: Uma prática em questão
Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*	Herculano Ricardo Campos (org.)	Cap 1: A psicologia escolar nas diretrizes curriculares – espaços criados, desafios instalados
		Cap 2: Formação inicial em psicologia escolar – questões apontadas por alunos de graduação
		Cap 3: Psicologia escolar – perspectivas e compromissos na formação continuada
		Cap 4: A educação e a educação do psicólogo – idéias e práticas de pesquisa-ação-formação

		Cap 5: O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação
		Cap 6: A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais
		Cap 7: Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica
		Cap 8: Psicólogos recém formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional
		Cap 9: A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação
		Cap 10: Como estranhos no ninho: o diferente jeito de viver das pessoas como a Síndrome de Asperger

APÊNDICE O

Ficha de análise das resenhas

Ficha para análise – C
DADOS GERAIS 1. Resenha: 2. Resenhado por: 3. Analisado por:
EIXO I: TRAJETÓRIA DO AUTOR NO TEXTO, FINALIDADES DO TRABALHO APRESENTADO. 4. O autor parte de dados educacionais, de sua própria trajetória profissional ou de conjunto de trabalhos anteriores? DE: dados educacionais; TP: trajetória profissional; TA: trabalhos da área; DS: dados da saúde; EP: experiência pessoal; 5. Quais questões, inquietações geraram interesse do autor pelo tema? 6. Qual o objetivo do autor? 7. Quais instituições relacionadas à área são citadas? Citar a instituição a que o autor pertence e onde realizou o trabalho.
EIXO II: CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE EMBASAM A ATUAÇÃO PROFISSIONAL 8. O autor faz alguma crítica? Se sim, qual é a crítica e a quê e/ou a quem ela é dirigida? 9. O autor deixa claro a linha teórica que segue? 10. Quais os autores de referência mencionados? 11. Qual a concepção de Educação do autor? E das finalidades de Educação?
EIXO III: PROPOSTAS E CONTRIBUIÇÕES DO AUTOR PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL. 12. Há explicitação do fazer do psicólogo escolar? Se sim, como é este fazer proposto? Especificar as estratégias, instrumentos e métodos propostos para atuação do psicólogo escolar. 13. Qual a instituição em que foi realizada a pesquisa/intervenção? Qual a série e nível de ensino em que a pesquisa/intervenção foi realizada? 14. Qual a área de atuação?

ANEXO

ANEXO A – Divisão em Diretorias de Ensino

Divisão do estado de São Paulo em regiões formadas pelo agrupamento de Diretorias de Ensino

Legenda:

Cor	Região
	Noroeste
	Nordeste
	Oeste
	Leste
	Sudeste/ Litoral
	Sul
	Grande São Paulo
	Litoral Sul

Regiões do Estado de São Paulo e respectivas cores.