



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**HISTÓRIA, DIRETRIZES, AVANÇOS E DESAFIOS NA PSICOLOGIA ESCOLAR
NO DISTRITO FEDERAL: AS VOZES DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES DAS
EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE CEILÂNDIA**

Liliane Alves Veloso da Silva

Brasília, Outubro de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586h Silva, Liliene Alves Veloso da
História, diretrizes, avanços e desafios na
Psicologia Escolar no Distrito Federal: As vozes dos
psicólogos escolares das Equipes Especializadas de
Apoio à Aprendizagem de Ceilândia / Liliene Alves
Veloso da Silva; orientador Claisy Maria Marinho
Araujo. -- Brasília, 2015.
125 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de
Brasília, 2015.

1. Atuação em Psicologia Escolar. 2. Diretrizes da
Psicologia Escolar na SEE-DF. I. Marinho-Araujo,
Claisy Maria, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**HISTÓRIA, DIRETRIZES, AVANÇOS E DESAFIOS NA PSICOLOGIA ESCOLAR
NO DISTRITO FEDERAL: AS VOZES DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES DAS
EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM DE CEILÂNDIA**

Liliane Alves Veloso da Silva

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.**

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. CLAISY MARIA MARINHO ARAUJO

Brasília, Outubro de 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Membro

Profa. Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira - Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, Outubro de 2015

À Maria Luíza, por ter me proporcionado a vivência da maternidade e a construção de novos sentidos e significados na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela sua presença constante em minha vida.

A Nossa Senhora, por colocar-se a frente guiando meus passos, por cobrir-me com seu manto e pela graça de ser mãe.

Ao meu amado esposo, pelo companheirismo, paciência e por acolher-me em seus braços em momentos difíceis.

Aos meus pais, que, com simplicidade, me ensinaram valores sólidos como responsabilidade, perseverança e honestidade.

Aos meus irmãos Jailson e Lucilene, por me proporcionarem vivências que muito contribuíram para o meu desenvolvimento.

À minha irmã Lucilene, pela parceria, companheirismo e muitos desafios superados.

Às minhas cunhadas Kelly, Karina e Gisele, irmãs que Deus me presenteou. Não tenho palavras para agradecer as orações, o carinho e a dedicação de vocês nos preparativos para a chegada da nossa Maria Luíza e no aniversário de um aninho.

À Angélica, pela amizade sincera e apoio incondicional.

À Sandra e ao Sr. Ademar por acolherem minha filha em sua casa sempre que precisei.

À professora Claisy, por ser uma referência em minha constituição como psicóloga escolar, pela sua notória contribuição científica para os avanços nas políticas públicas voltadas para a Psicologia Escolar na SEE-DF e pela parceria no desenvolvimento de competências e construção de uma identidade como pesquisadora.

À Ligia Cavalcante, pela escuta qualificada e solidariedade, especialmente na reta final da conclusão desse estudo.

Ao grupo de pesquisa: Lúgia Cavalcante, Lúgia Libâneo, Leonardo e Rosana pelos sentidos e significados construídos, partilhados e pelas contribuições a este trabalho.

Aos docentes do PGPDS e colegas que participaram da minha formação e contribuíram para a construção desta pesquisa.

À prof^a Denise Fleith, pelo profissionalismo e contribuições acadêmicas, mas principalmente pelo carisma, sensibilidade e cordialidade.

À prof^a Marisa Brito, pelo compromisso ético, político e social com a Psicologia Escolar na SEE-DF, pela notória contribuição científica para a formação e atuação dos psicólogos escolares da rede pública de ensino e por ser uma grande inspiração na minha trajetória profissional.

À prof^a Jane Farias, por aceitar contribuir com a minha pesquisa.

À Albenira, pela amizade sincera, pelos momentos de diálogos e incentivos.

Aos profissionais participantes da minha pesquisa, pela contribuição para minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Aos psicólogos escolares que atuam na CRE de Ceilândia pelo compromisso ético, político e social com a profissão, pelo protagonismo histórico na regulamentação da Psicologia Escolar na SEE-DF e participação ativa na construção da Orientação Pedagógica.

À Vera, Vanuza e Sara pelas contribuições para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e parcerias na consolidação da Psicologia Escolar nas EEAA de Ceilândia.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo incentivo à formação e qualificação dos seus servidores.

RESUMO

A literatura aponta mudanças nas concepções e práticas individualizantes dos psicólogos escolares na direção de uma perspectiva de atuação crítica, que considera a gênese social do desenvolvimento humano a partir das relações interpessoais e do contexto histórico-cultural. O Distrito Federal se destaca nacionalmente pelas políticas públicas voltadas para inserção do psicólogo escolar na rede oficial de ensino. Essa pesquisa teve como objetivo investigar a atuação dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da cidade de Ceilândia e como eles estão se apropriando da Orientação Pedagógica (OP), implantada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Por meio da análise documental das Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF e de entrevistas realizadas com 20 psicólogos escolares procurou-se investigar as mudanças nessas diretrizes e a aproximação de práticas dos pesquisados com a Orientação Pedagógica atual. A análise das informações se deu a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e discussões da Psicologia Escolar contemporânea. As diretrizes analisadas evidenciaram avanços teórico-conceituais nas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem e nas propostas de atuação para o psicólogo escolar. Embora a Orientação Pedagógica atual seja considerada pelos participantes um documento que legitima, orienta e contribui para a formação continuada nos espaços coletivos verificou-se a necessidade de apropriação dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Como desdobramento dessa pesquisa espera-se que conhecimento construído possa subsidiar formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e impactar políticas públicas educacionais para a ampliação do número de psicólogos escolares inseridos nas escolas e a universalização desse serviço para todas as modalidades de ensino da SEE-DF.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Orientação Pedagógica, psicólogo escolar.

ABSTRACT

The literature points to changes in individualizing concepts and practices assumed by school psychologists into a perspective of critical performance that considers the social genesis of human development based on relationships and the historical-cultural context. The Federal District distinguishes itself in the national context for implementing public policies aimed at providing the inclusion of School Psychologist in the public school system. This research aimed at investigating School Psychology in Specialized Teams for Learning Support (EEAA) located in the city of Ceilândia and how they are appropriating with the Educational Guidelines (OP) of the in the State District Education Bureau Federal (SEE-DF). By making the documental analysis of Pedagogical Guidelines that establish the School Psychology Service and interviewing twenty school psychologists we intended to investigate the changes made in these guidelines and to familiarity the practices of the psychologists interviewed with the current Educational Guidelines. The information was analyzed based on the assumptions of the Historic-Cultural Psychology of human development and on discussions of contemporary School Psychology. The guidelines analyzed indicted theoretic and conceptual improvements in the understanding of development and learning and in the proposals for actions of school psychologists. Although participants consider the current Pedagogical Guidance a document that legitimizes, guides and contributes to continuing education in collective spaces, there was a need to assume its theoretical and methodological assumptions. As outcome of this research we expect that the knowledge gained subsidizes initial and continuing education on School Psychology as well as impacts on public educational policies for increasing the number of school psychologists in schools and the universalization of this service to all types of education at the SEE-DF.

Keywords: School Psychology, Educational Guidance, School Psychologist.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	viii
ABSTRACT	xi
LISTA DE TABELAS	xvii
LISTA DE FIGURAS	xxi
CAPÍTULOS	
I – INTRODUÇÃO	1
II – REVISÃO DE LITERATURA	4
Psicologia Escolar Contemporânea no Brasil	4
Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	11
Psicologia Escolar no Cenário Internacional	18
III- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
Psicologia Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano	22
IV – METODOLOGIA	27
Objetivos	27
Pressupostos Teórico-metodológicos	28
Contexto da Pesquisa	31
Cenário da Pesquisa	37
Participantes	46
Procedimentos metodológicos	51
Análise Documental	51
Entrevistas	52

Procedimentos de Análise e Construção das Informações	53
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO	56
Análise Documental	56
Entrevistas	80
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	128
1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128
2- Instrumento para análise documental	129
3- Roteiro de entrevistas	130

LISTA DE TABELAS

1.	Tabela 1. Matrículas por Modalidades de Ensino e Região Administrativa no Distrito Federal	35
2.	Tabela 2. Quantitativos de Profissionais nas EEAA na SEE-DF	40
3.	Tabela 3. Caracterização dos Participantes da Pesquisa	47
4.	Tabela 4. Tempo de Atuação em EEAA e na Ceilândia	48
5.	Tabela 5. Nível de Escolaridade dos Participantes da Pesquisa	49
6.	Tabela 6- Caracterização das Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF	59
7.	Tabela 7. Definição das Categorias de Análise de Documental	71
8.	Tabela 8- Definição das Categorias de Análise das Entrevistas	81

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1. Quantitativo de Instituições de Ensino por CRE na SEE-DF - 2014 32
2. Figura 2. Quantitativo de Escolas por Modalidades de Ensino na SEE- DF e em Ceilândia 34
3. Figura 4. Evolução do Quantitativo de EEAA e de Psicólogos na SEE-DF 39

CAPÍTULO I

Introdução

A Psicologia Escolar tem se consolidado como uma área de atuação, formação e pesquisa como mostra a vasta produção na área (Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cavalcante & Aquino, 2013; Chagas & Pedroza, 2013; Cruces, 2005; Facci & Souza, 2011; Fleith, 2009, 2011; Lara, 2014; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; Martinez, 2003, 2007, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2009; Senna & Almeida, 2005; Souza, 2009; Souza, Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini, & Souza, 2013). Embora a Psicologia Escolar esteja adentrando outros contextos educativos como educação superior, creches, cursinhos pré-vestibulares, organizações não governamentais e outros, a escola continua sendo o principal lócus de atuação do psicólogo escolar (Araújo, 2003; Guzzo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida 2005; Marinho-Araújo, 2010, 2014; Mira Tardin & Pedroza, 2007; Martínéz, 2005, 2007; 2009; Neves, 2003; Souza, 2004).

A Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) é denominada atualmente de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), mas já existe institucionalmente desde 1968, porém só foi regulamentada em 2008, após amplo debate entre gestores educacionais do governo local, psicólogos e pedagogos que atuam nas EEAA e pesquisadores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O trabalho na EEAA é subsidiado pela Orientação Pedagógica (OP) que estabelece as diretrizes teórico-metodológicas da atuação de psicólogos e pedagogos.

A OP/ 2010 (GDF/SEE-DF, 2010) encontra-se fundamentada nas discussões da Psicologia Escolar contemporânea que defendem a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica e comprometida com melhoria da educação. Nessa direção, a intervenção institucional é apresentada como uma possibilidade de promoção o desenvolvimento psicológico dos alunos e dos membros da equipe escolar em prol de uma cultura de sucesso, rompendo com concepções que individualizam as questões escolares e corroboram a exclusão e o fracasso escolar (Araujo, 2003; Guzzo, 2005; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo, 2014; Souza, 2010).

O interesse em pesquisar a atuação do psicólogo escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia surgiu da experiência profissional da pesquisadora, que há treze anos é psicóloga escolar na SEE-DF nessa cidade tendo acompanhado o histórico recente de mudanças que culminaram com a regulamentação das EEAA e a construção da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) vigente.

A aproximação com a academia se deu por intermédio do Projeto de Extensão de Ação Continuada (PEAC) do laboratório de Psicologia Escolar- UnB que oferece cursos, formação continuada e assessoramento aos psicólogos escolares da SEE-DF. Esse espaço de interlocução mobilizou o desejo de investigar, por meio de uma pesquisa de mestrado, a atuação dos psicólogos escolares de Ceilândia e como esses profissionais estão se apropriando da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), implantada pela SEE-DF.

O presente estudo apresenta relevância social e científica em relação à produção acadêmica já existente por apresentar um estudo inédito voltado para as Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF considerando as vozes dos psicólogos escolares sobre a influência dessas normatizações na atuação profissional. Espera-se que os resultados contribuam para impactar políticas públicas de inserção de psicólogos escolares no âmbito da SEE-DF, promovam a conscientização dos psicólogos escolares

acerca das suas concepções e práticas e subsidiem formação continuada para todos os profissionais que atuam nas EEAA da SEE-DF visando uma efetiva operacionalização da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

Esta dissertação foi organizada em seis capítulos. No primeiro, são apresentados alguns estudos teóricos e empíricos, nacionais e internacionais que fundamentaram a investigação. O segundo capítulo discorre sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que embasaram esse estudo. O terceiro apresenta os objetivos, o aporte teórico-metodológico, os participantes, o contexto de pesquisa e os procedimentos de análise e construção das informações. O quarto capítulo apresenta e discute os resultados das etapas de análise documental e entrevistas a partir dos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar contemporânea. O quinto se dedica às considerações finais evidenciando as contribuições, limitações e possíveis desdobramentos dessa dissertação de mestrado. Após as referências, encontram-se os instrumentos e documentos em anexos.

CAPÍTULO II

Revisão da Literatura

Neste capítulo serão apresentados estudos teóricos e empíricos, nacionais e internacionais coadunados à temática pesquisada. A primeira seção discorre sobre a Psicologia Escolar contemporânea no Brasil. A segunda apresenta algumas pesquisas que investigaram a atuação do psicólogo escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). A terceira examina a Psicologia Escolar no cenário internacional com ênfase na atuação do psicólogo escolar.

Psicologia Escolar Contemporânea no Brasil

A Psicologia Escolar no cenário nacional acompanhou os estudos da ciência psicológica sobre processos de desenvolvimento humano e aprendizagem que foram subsidiados por diferentes abordagens teóricas e epistemológicas que influenciaram a atuação clínica do psicólogo na escola. Até meados do século XX, a corrente filosófica positivista utilizava os princípios das ciências naturais que compreender o mundo e o homem aplicando métodos que visavam produzir conhecimento, confirmar hipóteses, formular princípios e prever resultados. Esses conhecimentos científicos contribuíram para o desenvolvimento da Psicometria e destacaram a atuação do psicólogo (Correia & Campos, 2004; Mendes, 2011) na identificação das dificuldades de aprendizagem a partir da utilização de instrumentos psicológicos (Oliveira, 2011; Mendes, 2011).

A atuação do psicólogo escolar, nas décadas de 1960 e 1970 eram centradas em diagnósticos e atendimentos individualizados aos alunos com dificuldades de aprendizagem e histórico de fracasso escolar (Cavalcante & Aquino, 2013; Correia & Campos, 2004; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Neves &

Almeida, 2003; Patto, 2004; Petroni et al., 2013). As práticas psicológicas eram orientadas por concepções que explicavam as dificuldades de aprendizagem partir de fatores biológicos ou ambientais, localizados no estudante ou na família, que eram tratados para promover a adaptação do aluno ao contexto escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Patto, 1981, 1984, 1990; Petroni, 2013; Souza, 2009).

Os estudos da Psicometria contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Escolar face à utilização de instrumentos psicométricos (Chagas & Pedroza, 2013; Correia & Campos, 2004; Guzzo & Mezzalira, 2011) para identificar as dificuldades de aprendizagem. Entretanto, estudos na área da Psicologia Escolar (Almeida, 2003; Carneiro & Sampaio, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2010) passaram a defender a participação de questões institucionais, políticas, sociais e interescolares no processo educativo e a problematizarem práticas psicológicas descontextualizadas que limitavam as possibilidades de atuação do psicólogo escolar evidenciando lacunas na formação e atuação desse profissional.

A partir da década de 1980, a Psicologia Escolar passou a discutir a atuação do psicólogo escolar a partir de perspectivas política, éticas e sociais mais abrangentes que defendiam uma atuação comprometida com as questões sociais e causas populares (Antunes, 2008, Bock, 1999, Guzzo & Mezzalira, 2011, Marinho-Araújo, 2010, 2014; Martín-Baró, 1996; 2011). Ampliaram-se as críticas às práticas psicológicas individualizantes e a defesa por uma identidade coadunada com o desenvolvimento de todos os atores educativos e sensível às demandas da sociedade (Bock, 1999; Bock, Ferreira, Gonçalves & Furtado, 2007; Guzzo & Mezzalira, 2011; Martín-Baró, 1996, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Soares Fortes, 2014).

A Psicologia, de acordo com Baró (2011), em seu conjunto, teórica e aplicada, individual e social, clínica e educativa além de contribuir com mecanismos políticos e

ideológicos dominantes ao definir problemas e buscar soluções individualizantes se colocava à margem de movimentos e questões sociais do interesse da população (p.181). A atuação do psicólogo escolar com o foco no indivíduo centrava-se em práticas que corroboravam processos de classificação e a exclusão de estudantes em razão de dificuldades de aprendizagem ou por questões socioeconômicas, principalmente das classes populares que frequentavam a escola pública (Guzzo, 2007; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Patto, 1981, 1990).

A Psicologia Escolar na perspectiva crítica, defendida neste estudo baseia-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento humano e os fenômenos psicológicos em uma perspectiva histórica e cultural (Vygotsky, 1939/2007). Essa abordagem teórica enfatiza a relação dialética do processo de escolarização (Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Chagas & Pedroza, 2010; Oliveira, 2011; Lara, 2013; Moreira & Guzzo, 2014; Neves & Almeida, 2003; Penna-Moreira, 2007; Petroni, 2013), pois, ao passo que evidencia as desigualdades sociais a escola também promove pensamento crítico, consciente e lúcido em prol do enfrentamento de condições sociais opressoras para a construção de sociedade justa e democrática (Marinho-Araújo, 2014, p.157).

A Psicologia Escolar, articulada aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural criar novas possibilidades compreensão do contexto educacional, das questões escolares e do processo educativo por considerar a escola um espaço de desenvolvimento psíquico e de subjetividade, mediado conhecimento científico, pelas relações interpessoais e pela atividade coletiva (Meira, 2012, Nunes, Alves, Ramalho & Aquino, 2014). Com objetivo de conhecer as discussões da Psicologia Escolar contemporânea destacam-se algumas pesquisas e estudos que investigaram a atuação do psicólogo escolar.

Barreto, Calafangel e Zilanda (2009) investigaram 15 psicólogos escolares de instituições privadas de ensino na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, com o objetivo de identificar as ações e os desafios presentes na atuação desses profissionais na escola. Por meio de entrevistas semiestruturadas foram verificadas práticas voltadas para alunos, professores e instituição de ensino. Dentre as ações com os alunos destacaram-se a identificação de dificuldades e possibilidades de aprendizagem, o encaminhamento para atendimento clínico, a orientação vocacional e a avaliação diagnóstica. Barreto et al. (2009) evidenciaram avanços como a existência de práticas voltadas à superação das dificuldades escolares, o desenvolvimento da criatividade e de potencialidades. Com os pais, foi citada a realização de palestras; com os professores, a participação em planejamentos e sensibilização quanto ao processo de aprendizagem dos alunos; com a instituição foi evidenciada a participação dos pesquisados em reuniões pedagógicas, elaboração de projetos com outros profissionais e seleção de funcionários. Os resultados da pesquisa mostraram que a atuação do psicólogo escolar tem ampliado a perspectiva de promoção do desenvolvimento infantil ao incluir ações junto aos atores educativos. Dentre os desafios para a atuação foram sinalizados: a indefinição de papéis e atribuições em relação à atuação com o pedagogo; disputas por espaço com outros profissionais da escola; falta de autonomia em decisões; cobranças por parte da instituição; carga horária reduzida; pouca interação com a família e formação insuficiente para atender às solicitações encaminhadas. Barreto et al. (2009) concluíram a necessidade de uma formação para o psicólogo escolar que articule conhecimentos para subsidiar práticas que atendam à complexidade das questões escolares.

No estado de Minas Gerais, Peretta et al. (2014) analisaram a atuação de seis psicólogos escolares, por meio de entrevistas. Os achados apontaram que os participantes eram demandados por professores, coordenação pedagógica ou equipe gestora para

realizarem atendimento clínico aos estudantes, mas procuravam envolver os atores educativos nas intervenções das queixas escolares e promover ações junto à coordenação pedagógica e à equipe gestora. Dentre as práticas relatadas pelos profissionais destacaram-se: reflexões sobre práticas pedagógicas, estudos sobre inclusão e acessibilidade e atividades de conscientização dos professores acerca do seu papel e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se nesse estudo uma transição do atendimento individualizado ao aluno para ações coletivas e institucionais.

A pesquisa conduzida por Souza (2010) procurou identificar e analisar as concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos que atuam na rede pública de ensino em municípios do estado de São Paulo (SP). Participaram dessa investigação 133 municípios e 108 profissionais; os resultados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas. Os municípios participantes foram escolhidos levando em conta a existência de uma diretoria de ensino, de instituições de Ensino Superior com cursos de Psicologia e a presença de psicólogos. Os achados apontaram que, dos 645 municípios existentes em São Paulo, 133 possuíam psicólogos no quadro de funcionários da Secretaria de Educação, 58 não tinham o profissional e 14 não informaram. Em 61 dos municípios que possuíam psicólogos, 220 trabalhavam na rede municipal. As práticas dos psicólogos escolares eram voltadas, principalmente, para o aluno e o professor nas perspectivas clínica (15%), institucional (30%) e clínica e institucional (55%) sendo que o atendimento as queixas escolares ocorria no próprio contexto escolar. Dentre as dificuldades apresentadas pelos pesquisados foram evidenciadas a indefinição da função do psicólogo na escola e a representação clínica desse profissional nas áreas da educação e saúde.

Lessa e Facci (2011), por sua vez, pesquisaram 95 psicólogos vinculados aos Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná com o objetivo de conhecer a atuação desses profissionais. Foram utilizados questionários para o levantamento de dados como

tempo de atuação, cargo, formação, filiação teórica e modalidades de atuação. Os resultados indicaram que o público-alvo das práticas dos psicólogos escolares eram os pais, os alunos, os professores e funcionários onde se destacavam os projetos de acompanhamento de professores e de grupos de adolescentes.

Yamamoto et al. (2013) propuseram um estudo que contou com a participação de 108 profissionais psicólogos escolares, de ambos os sexos, que atuavam em 45 secretarias de educação paulistas. Por meio de questionário, 34% dos psicólogos pesquisados relataram atuar com alunos, pais e professores; 40% com alunos, professores, pais e funcionários; 9% atuavam exclusivamente com professores; 5% apenas com alunos e pais, 3% somente com alunos e 9% sinalizaram a opção outros. Os resultados evidenciaram que 69,4% dos participantes desenvolviam formação de professores; 63,5% assessoria às escolas; 58,3% avaliação psicológica e 40,2% atendimento clínico (Yamamoto et al., 2013). Os estudos de Souza (2010), Lessa e Facci (2011); Yamamoto et al., (2013) fizeram parte de uma pesquisa nacional que apontaram a coexistência da atuação clínica e institucional e a presença de práticas coletivas que se distanciam de ações individualizadas que responsabilizam o estudante pela dificuldade de aprendizagem.

Cavalcante e Aquino (2013) pesquisaram, por meio de entrevistas, 30 psicólogos escolares de instituições de ensino públicas e privadas do ensino fundamental I, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, com o objetivo de conhecer as concepções e práticas desses profissionais em relação às queixas escolares. Os resultados evidenciaram a presença de concepções individualizantes, patologizantes, de carência socioeconômica, privação cultural e afetiva orientando as práticas dos pesquisados, como a realização de diagnósticos e atendimentos individualizados aos alunos, pais e professores. O estudo também apontou uma redução das práticas avaliativas, restritas à aplicação de testes psicométricos de forma descontextualizada, em razão das discussões críticas a esse

modelo de atuação. Como desdobramentos do estudo, as autoras apresentaram o trabalho interdisciplinar e institucional desenvolvido por Marinho-Araujo (2014) como uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar comprometida com o desenvolvimento humano.

Ao conceber a escola com espaço de interlocuções o psicólogo escolar poderá potencializar processos de ensino-aprendizagem e mediar desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Martínez (2009) propõe uma ampliação das práticas tradicionais de atuação do psicólogo escolar, tais como, avaliação, atendimento, aconselhamento de alunos, professores e familiares para ações denominadas emergentes em um nível institucional como a participação na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da escola, a implantação de políticas públicas e outras possibilidades. Essa visão favorece a utilização de práticas institucionais contextualizadas e coletivizadas sinalizando a importância da participação da comunidade escolar no processo educativo e abrindo caminhos para novas possibilidades de atuação desse profissional na escola.

A Psicologia Escolar contemporânea tem proporcionado discussões sobre a atuação consciente e transformadora do psicólogo escolar e a ampliação de práticas individualizantes para práticas coletivas e institucionais voltadas para todos os atores educativos (Antunes, 2008; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Marinho-Araujo & Neves, 2007; 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; 2010; 2011; Martínez, 2009; Petroni et al. 2013). A presença do psicólogo escolar já é uma realidade na rede pública do Distrito Federal e a atuação desse profissional tem sido objeto de diversos estudos acadêmicos orientados pelas discussões da Psicologia Escolar contemporânea. A seção seguinte destaca algumas dessas produções realizadas no âmbito da SEE-DF.

Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Psicologia Escolar na perspectiva crítica apresenta uma ampliação da base teórica- conceitual de análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem retirando o foco do indivíduo para voltar-se para a constituição social o sujeito confrontando concepções tradicionais de homem, sociedade e de Psicologia Escolar que atribuíam o fracasso escolar ao aluno e pouco evidenciavam o papel da escola e de fatores sociais, políticos e ideológicos no processo educativo. A atuação do psicólogo escolar, na perspectiva institucional, defende a imersão do psicólogo escolar promovendo a corresponsabilização dos atores educativos em planejamentos intencionais e escolhas competentes que viabilizem processos de ensino e aprendizagem na dimensão do sucesso escolar e contribuindo para uma atuação crítica e comprometida com as mudanças no contexto escolar (Marinho-Araújo, 2014).

Na literatura nacional, a Psicologia Escolar na SEE-DF se destaca pela organização em equipes multidisciplinares (Cruzes, 2006) que oferecem atendimento especializado aos estudantes da rede pública de ensino e pela formação continuada aos psicólogos escolares oferecidas pelo laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília (Araujo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Neves & Almeida, 2006). O Distrito Federal também é referência no que na inserção de psicólogos escolar na rede pública de ensino e pelos avanços na transição da atuação do psicólogo escolar, subsidiada por concepções biologizantes, para a atuação institucional e preventiva (Guzzo, Mezzalira & Moreira, 2012).

As pesquisas de Neves (2001) sobre a superação de práticas que culpabilizavam o aluno pelo fracasso escolar e de Marinho-Araujo (2003) acerca da especificidade da atuação do psicólogo escolar e o desenvolvimento de competências para consolidação de

identidade desse profissional contribuíram significativamente para os avanços Psicologia Escolar na rede pública. Essas produções tornaram-se referências para elaboração de políticas públicas educacionais, subsidiaram propostas de reestruturação de equipes multidisciplinares e contribuíram para a elaboração das Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF.

A investigação realizada por Neves (2001) procurou verificar a possibilidade de articulação do trabalho dos psicólogos com os professores que encaminhavam os alunos com queixas escolares. O estudo propôs aos profissionais de três Equipes de Atendimento Psicopedagógico da SEE-DF uma intervenção que integrasse as práticas dos psicólogos escolares e a dos professores no enfrentamento das queixas de dificuldades de aprendizagem sem corroborar a produção do fracasso escolar. Como desdobramento dessa pesquisa foi elaborado o modelo de atuação denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares – PAIQUE, que considerava as questões escolares a partir de seus determinantes subjetivos e sociais (Neves & Almeida, 2003, 2006; Neves, 2001, 2011; GDF/SEE-DF, 2010).

O PAIQUE (Neves & Almeida, 2003, 2006; Neves, 2001, 2011; GDF/SEE-DF, 2010) está organizado em três níveis de intervenção: escola, família e aluno e tem por objetivo pesquisar a gênese das questões escolares verificando os fatores socioculturais, as políticas educacionais e o próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem em curso, sendo que “a passagem de um nível para o outro só acontecerá se necessário” (Neves, 2011, p. 183). Esse modelo de intervenção foi inserido na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) como uma alternativa à atuação do psicólogo escolar centrada no aluno, pois coloca a escola como locus principal de reflexão e intervenção psicológico já que é nesse espaço que se constrói a queixa escolar e dialeticamente são possibilitadas as transformações individuais e sociais (Neves, 2011; Marinho-Araújo, 2014).

A pesquisa realizada por Araujo (2003) com psicólogos escolares da rede pública da SEE-DF e uma profissional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE teve como objetivo dar visibilidade a novas propostas de intervenção psicológica no contexto escolar. A autora apresentou a atuação institucional como forma de promover desenvolvimento dos atores educativos em uma perspectiva relacional. Para isso, o psicólogo escolar precisaria desenvolver competências individuais e coletivas a partir da formação continuada, defendida pela autora como fundamental para construção e consolidação da identidade profissional e da Psicologia Escolar na SEE-DF. A produção científica e a ação política dessa pesquisadora impactaram políticas públicas voltadas para a Psicologia Escolar na SEE-DF e tem contribuído para as discussões do projeto de lei PL 60/2007, em tramitação no Senado Federal, que propõe a existência do serviço de Psicologia nas escolas públicas de educação básica de todo o país. Esse projeto de lei prevê a atuação do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais promovendo a mediação das relações sociais, institucionais e desenvolvendo ações com a comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2007).

Alecrim (2005) procurou investigar a atuação do psicólogo escolar considerando a compreensão de inclusão escolar que os professores da SEE-DF estavam construindo a partir da política de educação nacional para os estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados mostraram que a atuação do psicólogo escolar deveria considerar o estudante como um sujeito singular, constituído no contexto histórico-cultural e nas relações, independente da existência de alguma deficiência. Dessa forma, as ações psicológicas deveriam promover reflexões críticas a cerca de práticas pedagógicas excludentes e a conscientização para uma atuação docente que considerasse as diferenças como promotoras de desenvolvimento psíquico e de aprendizagem.

O estudo realizado por Senna e Almeida (2007) pesquisou os aspectos teóricos e práticos presentes na formação de 43 psicólogos escolares que atuavam na SEE-DF. Os resultados apontaram que os pesquisados possuíam uma formação com enfoque clínico-terapêutico e pouco dirigida à Psicologia Escolar. No que se refere à atuação, verificou-se a oferta de atendimentos aos diferentes atores educativos: alunos, professores, equipes, direção, instituição escolar, pais e/ou responsáveis e comunidade escolar. Embora as autoras tenham constatado a predominância de uma atuação acrítica, descontextualizada e orientada por concepções que justificavam as questões escolares por déficits orgânicos, carência cultural ou de recursos da família e/ou da instituição escolar (p.224), foram evidenciadas práticas inovadoras em uma perspectiva *preventiva e relacional* (Araujo, 2003), tais como, vivências e reuniões mediadas pelos profissionais, consultorias e capacitação para os professores e equipe pedagógica. Senna e Almeida (2007) concluíram que os profissionais investigados estavam em um momento de reflexão crítica e de ressignificação de concepções e possibilidades de atuação, porém ressaltaram a necessidade de reformulação dos cursos de graduação em Psicologia para atenderem à especificidade da Psicologia Escolar.

Penna-Moreira (2007) pesquisou a reestruturação da Psicologia Escolar na SEE-DF que criou as Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA). O estudo teve como objetivo verificar as contribuições dessa nova organização para o atendimento especializado oferecido na rede pública de ensino no DF. Participaram da pesquisa quatro psicólogos escolares que atuavam no Plano Piloto e Cruzeiro, dois coordenadores das EAAA e dois psicólogos escolares. A autora identificou problemas como a ausência de diretrizes institucionais, tanto para reestruturação da Psicologia Escolar na SEE-DF como para a atuação do psicólogo escolar nas EAAA. A atuação dos psicólogos pesquisados era permeada por práticas emergenciais e remediativas que denotavam falta de clareza sobre a

especificidade da sua atuação além de divergências e sobreposições de tarefas e papéis entre os profissionais que compunham essas equipes. Como desdobramento, o estudo sinalizou a formação continuada e assessoria à prática profissional como ações que poderiam contribuir para o desenvolvimento de um perfil qualificado para o psicólogo escolar da SEE-DF.

Barbosa (2008) investigou a atuação de psicólogos escolares nas EAAA da cidade de Samambaia, Distrito Federal. Por meio de questionários, memorial e entrevistas com 09 profissionais, a autora evidenciou que os pesquisados estavam desenvolvendo competências para uma atuação institucional em Psicologia Escolar caracterizada pela criação de espaços relacionais de reflexão, de desenvolvimento coletivo e mediação junto aos atores educativos. Entretanto, esse estudo apontou a necessidade de uma sistematização da atuação do psicólogo escolar no contexto pesquisado em três dimensões: **intra-equipes**, que envolve o trabalho do psicólogo escolar com o(s) profissional (is) que compõe (em) a equipe multidisciplinar como o pedagogo, o orientador educacional ou ambos; **inter-equipes**, que envolve a atuação do psicólogo com os outros profissionais (psicólogos e pedagogos) de todas as EAAA da cidade pesquisada e a dimensão **extra-equipes**, que contempla a atuação junto aos atores educativos dentro da escola com professores, equipe pedagógica e gestora, aluno, funcionários e comunidades escolar. Como desdobramento dessa pesquisa, a formação continuada em serviço também foi apontada como estratégia favorecedora do desenvolvimento de competências para a atuação do psicólogo escolar.

Para construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para promover a gestão democrática em escolas públicas da educação infantil, Chagas (2010) investigou, por meio de entrevistas, as barreiras encontradas por dois psicólogos escolares que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEE-DF para

participarem da gestão democrática. A proposta construída pela pesquisadora sugeria a participação do psicólogo escolar no cotidiano escolar considerando a singularidade dos sujeitos, a compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, a escuta dos “não ditos” e a mediação das relações interpessoais. Como o foco do estudo era construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar na perspectiva da gestão democrática seria interessante que a pesquisa tivesse envolvido os psicólogos participantes e os diversos atores educativos.

Mendes (2011) procurou investigar o potencial transformador da mediação estética por meio da criação de uma Oficina Lúdica no processo de formação continuada de psicólogos escolares que atuam nas EEAA na cidade do Gama, Distrito Federal. Foram realizados quatro encontros com 11 profissionais que participaram de vivências lúdicas de criação e imaginação baseadas em contos de fadas. Segundo a autora, os resultados sinalizaram que as mediações estéticas utilizadas nas oficinas lúdicas promoveram processos reflexivos, circulação de sentidos e ressignificação da atuação e das práticas profissionais. A principal contribuição dessa pesquisa se refere à utilização da mediação estética como uma metodologia inovadora que pode ser utilizada pelo psicólogo escolar para promover intervenções intencionais no contexto escolar.

Libâneo (2015) pesquisou as ações que os psicólogos das EEAA da SEE-DF realizavam na perspectiva do sucesso escolar. Por meio de entrevistas, observações em campo e conversações, a autora analisou as concepções de oito participantes sobre práticas exitosas, os aportes teórico-metodológicos utilizados, bem como a realização dessas atividades “in loco”. As informações construídas mostraram que essas práticas envolveram o planejamento, desenvolvimento e a avaliação das ações realizadas. Esse estudo apontou a presença de indicadores de sucesso nas ações sinalizadas pelos participantes, tais como, o desenvolvimento dos sujeitos, a dinâmica escolar, as relações

institucionais e os processos educativos. A principal contribuição desse estudo diz respeito a proposição inovadora de uma investigação pautada na atuação do psicólogo escolar na perspectiva do sucesso escolar, principalmente evidenciando potencialidades para o enfrentamento das queixas escolares.

A Psicologia Escolar na SEE-DF exigiu dos psicólogos escolares conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica para uma atuação comprometida ética, política e socialmente com a profissão. As pesquisas apresentadas contribuíram para a atuação do psicólogo escolar evidenciando avanços, dificuldades e desafios. Esses estudos foram significativos para a regulamentação da Psicologia Escolar na SEE-DF e para a construção da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). A seção seguinte apresenta pesquisas internacionais em Psicologia Escolar com destaque para a atuação do psicólogo escolar.

A Psicologia Escolar no Cenário Internacional

Pesquisas e publicações difundidas internacionalmente têm contribuído para a produção de conhecimento científico sobre a Psicologia Escolar em vários países do mundo. Esses estudos apontam uma multiplicidade de práticas realizadas pelos psicólogos escolares, tais como, o atendimento a questões cognitivas, emocionais, sociais, distúrbios do comportamento; atendimento aos diversos atores educativos e a participação em programas de intervenções e de avaliação.

A Associação Internacional da Psicologia Escolar (ISPA), em parceria com vários pesquisadores (Jimerson, Graydon, Farrell, Kikas, Hatzichristou, Boce, Bashi, & ISPA, 2004; Jimerson, Graydon, Yuen, Lam, Thurm, Klueva, Coyne, Loprete, Phillips, & ISPA, 2006; Jimerson, Graydon, Skokut, Alghorani, Kanjaradze, Forster, Jürg, & ISPA, 2008; Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H, 2009) realizaram

investigações em vários países produzindo registros acerca das semelhanças e diferenças na atuação dos psicólogos escolares em diferentes contextos culturais.

Por meio de questionário, elaborado pela ISPA, Jimmerson et al. (2004) coletaram informações sobre a atuação do psicólogo escolar nos países como Albânia, Chipre, Estônia, Grécia e Norte da Inglaterra. Dentre os resultados encontrados, destacaram a prática do aconselhamento psicológico como a principal atividade desenvolvida por esse profissional. Esse levantamento foi ampliado por Jimmerson et al. (2006) com a participação de 212 psicólogos escolares na Austrália, 40 na Alemanha, 24 na China, mais especificamente Hong Kong, 22 na Itália e 42 na Rússia. Os achados mostraram a prevalência de profissionais do sexo feminino, a exceção da Alemanha, que apresentou a mesma proporção entre os gêneros feminino e masculino. No tocante aos papéis e atribuições dos psicólogos escolares, verificou-se uma priorização de práticas individualizadas como a avaliação psicoeducacional. Na China, Alemanha e Rússia, prevaleceu o atendimento psicológico ao aluno com dificuldades de aprendizagem, emocional e comportamentos disfuncionais. Como agenda futura, os profissionais participantes propuseram uma ampliação do intercâmbio entre os psicólogos de outros países para trocas de experiências, formação continuada e fortalecimento da identidade profissional. Jimerson et al. (2008) buscaram investigar as práticas dos psicólogos escolares nos países da Geórgia, Suíça e nos Emirados Árabes. Os achados mostraram que a atuação do psicólogo escolar nesses países é voltada para o atendimento dos alunos e das famílias, sendo utilizadas práticas de aconselhamento, consulta aos professores e funcionários da escola e avaliação psicoeducacional. Jimerson et al. (2009) constataram a existência de um número insuficiente de psicólogos para atender ao elevado quantitativo de crianças em idade escolar ao redor do mundo. A maior representatividade de

psicólogos escolares encontra-se nos Estados Unidos, que é de um profissional para 1.000 crianças.

Segundo Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001) os primeiros registros da Psicologia Escolar nos Estados Unidos são do final do século XIX cujo crescimento acompanhou a melhoria nas condições sociais, o interesse da ciência psicológica pelo desenvolvimento infantil e as leis no âmbito da educação que determinavam a presença dos psicólogos escolares para assistirem as crianças e atenderem aos casos de excepcionalidades (Fagan & Wise, 1994). A partir dos estudos experimentais sobre habilidades cognitivas individuais, Witmer inaugurou a primeira clínica psicológica americana dedicada a avaliar os aspectos normativos e excepcionalidades apresentadas no decorrer da trajetória do desenvolvimento infantil (Lambert, 1993). As práticas realizadas neste laboratório tinham como objetivo estudar as crianças que apresentavam baixo ou elevado desempenho acadêmico a partir da metodologia de estudos de casos. Stanley Hall também se dedicou a estudar o desenvolvimento infantil, mas integrando aos fatores biológicos aspectos sociais e institucionais presentes nas demandas escolares o que possibilitou a abertura da primeira clínica escolar em Chicago (Fagan, 1992). O primeiro profissional reconhecido nos Estados Unidos com a titulação de psicólogo escolar foi Arnold Gesell, em 1915, que trabalhava no sistema público de ensino atendendo crianças com deficiências cognitivas para a inserção na Educação Especial.

As discussões no âmbito da Psicologia Escolar têm procurado conhecer o perfil dos psicólogos escolares americanos, as dificuldades nas políticas públicas educacionais e a qualidade da formação desse profissional. Wneck, Klein & Bracken (2008) apontaram possibilidades de trabalho para os profissionais da área, entretanto, as práticas voltadas para avaliação psicológica e saúde mental ainda são as mais reproduzidas no contexto deste país. Embora a Psicologia Escolar norte-americana se destaque mundialmente pela

presença do psicólogo escolar na proporção de um profissional para atender 1.000 estudantes verifica-se que a cultura do desempenho acadêmico e o histórico de práticas, tradicionalmente centradas para o desenvolvimento individual ainda são barreiras para uma atuação que promova a autonomia dos alunos e que se aproxime dos agentes educativos.

Lansdown, Jimerson e Shahroozi (2013) realizaram um estudo fundamentado nas diretrizes apresentadas pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas, que discutiu a participação ativa do psicólogo escolar no processo educativo, na defesa dos direitos da criança e na promoção da autonomia infantil. Lansdown et al. (2013) ressaltaram novas possibilidades de atuação do psicólogo escolar na atualidade com destaque para a participação em políticas públicas educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação e promoção do desenvolvimento humano de alunos e agentes educativos. Os pesquisadores apontaram práticas inovadoras como a participação na elaboração de projetos de pesquisa, de avaliação da eficácia dos programas educacionais e de levantamentos de opiniões acerca do atendimento oferecido pela Psicologia Escolar como potencializadoras de mudanças nos contextos educativos.

Em Portugal, Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014) pesquisaram 477 psicólogos escolares para verificar as condições de trabalho e as práticas realizadas pelos profissionais que atuam no sistema público de ensino. Os resultados mostraram que o serviço de Psicologia Escolar oferece atendimento especializado nas modalidades de ensino pré-escolar, fundamental e ensino secundário e que esse país possui um número reduzido de psicólogos escolares em comparação a outros países da Europa. Esse estudo evidenciou a realização de práticas de aconselhamento de estudantes e avaliação psicoeducacional com destaque para a orientação profissional que é normatizada por meio de dispositivos legais.

As pesquisas apresentadas possibilitaram ter um breve panorama da atuação do psicólogo escolar no cenário internacional considerando os contextos e as práticas realizadas por esses profissionais em diferentes lugares do mundo. Percebe-se nessas produções a existência de práticas tradicionais de avaliação e atendimento individualizado e a ampliação de ações a exemplo da participação do psicólogo escolar em políticas públicas educacionais (Lansdown et al., 2013) e na orientação profissional (Mendes et al., 2014). Os estudos evidenciaram o comprometimento de seus autores com a produção e divulgação de conhecimento científico na área da Psicologia Escolar. Em razão da proximidade de questões apresentadas com as discussões atuais da Psicologia Escolar brasileira acredita-se que esses conhecimentos podem subsidiar reflexões sobre a atuação do psicólogo escolar no contexto pesquisado.

CAPÍTULO III

Fundamentação Teórica

Psicologia Histórico-Cultural e Desenvolvimento Humano

O ser humano apresenta um desenvolvimento contínuo e permanente do qual participam processos de aprendizagem voltados tanto para a sobrevivência quanto para o convívio social, por meio da cultura. A presença de um substrato orgânico característico da espécie humana não garante a humanização, que só é possível a partir das interações sociais. A participação do homem no contexto social altera as estruturas do cérebro criando novas conexões neuronais e transformando funções elementares em funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1931/2000a) que possibilitam o aparecimento da consciência humana. Esse processo é mediado por signos e instrumentos simbólicos que são construídos e partilhados coletivamente em processos intersubjetivos que propiciam o desenvolvimento psíquico do homem (Vygotsky, 1939/2007).

Para Leontiev (1978/2004), o homem não reage mecanicamente ao meio, mas põe-se em contato com os objetos e fenômenos presentes no mundo circundante e na cultura atuando sobre eles, transformando-os e transformando a si mesmo. Leontiev (1978/2004) aponta a atividade do trabalho como a primeira condição para a hominização do cérebro e pelos saltos no desenvolvimento do psiquismo para estágios mais avançados. Esse autor ressalta a conscientização humana como um processo histórico que acontece a medida que o ser humano age sobre a natureza, por meio da atividade do trabalho e pela produção da linguagem. É por meio da linguagem que o homem se desenvolve e organiza o pensamento promovendo a aprendizagem de símbolos que possibilitam o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas (Vygotsky, 1931/2000a).

O processo histórico de evolução do homem na dimensão ontológica é desencadeado pelas mudanças no desenvolvimento humano a partir do uso de instrumentos, do trabalho, de signos psicológicos e da apropriação da cultura. Os signos se tornam mediadores do desenvolvimento quando inseridos em um movimento social de produção de significados e de sentidos pelos seres humanos (Vygotsky, 1939/2007). Os processos de significação são indissociáveis da vida humana e constituídos através da mediação material, simbólica, social e histórica, condição necessária para a constituição humana (Vygotsky, 1939/2007).

Na atividade coletiva, mediada pela linguagem, os signos adquirem significados e sentidos (Vygotsky, 1934/2001) promovendo a aprendizagem e a apropriação ativa da experiência sociocultural. Os saberes e instrumentos cognitivos são construídos nas relações intersubjetivas o que só é possível pela interação com outros sujeitos que já possuam esses conhecimentos e ferramentas. Dessa forma a educação e o ensino podem ser concebidos como condições necessárias ao desenvolvimento psicológico a partir do contexto social e cultural.

Ao construir e aperfeiçoar instrumentos na cultura e nas relações sociais o homem modifica estruturas cerebrais e promove saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico. Segundo Vygotsky (1939/2007), as funções psicológicas superiores surgem primeiramente na dimensão social, nas interações coletivas e de cooperação entre os indivíduos (interpsicológico) e só posteriormente são interiorizadas (intrapsicológico). Essa internalização envolve condições internas e externas ao indivíduo como as práticas culturais, o acesso à informação no contexto social, nas atividades e nos espaços dos quais participa, entre eles, a escola.

A trajetória de desenvolvimento humano, que vai desde o nascimento até a morte, é constituída por estratégias e possibilidades de aprendizagem que influenciam a formação

da personalidade e da identidade cultural do homem, tornando-o membro de um grupo social. Nesse processo, dois fatores são importantes: a atividade do indivíduo e as interações que ele estabelece (Rey, 2005). Como ser social, o homem constrói múltiplas possibilidades de interações com o meio pela presença de outros indivíduos e pelos objetos culturalmente representados.

Para a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1939/2007), a consciência não é uma instância metafísica, a priori, mas constituída por seres vivos mediante a existência de relação social em uma cultura, de acordo com o desenvolvimento histórico de cada indivíduo. Vygotsky (1939/2007) enfatiza a consciência como o que é próprio do humano no homem e a conscientização como um processo que lhe permite conceituar, compreender e diferenciar a realidade objetiva do que é vivido subjetivamente, simbólica e materialmente.

Nessa perspectiva teórica, o processo educativo vai além da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ele é condição fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano (Leontiev, 1978/2004), por meio da intervenção intencional e qualificada da educação, mediada pelos conhecimentos sistematizados (Vygotsky, 1926-1927/1999). Luria (1990) buscou investigar essas funções em diferentes contextos culturais. Os resultados de suas pesquisas mostraram alterações significativas nas estruturas cognitivas e no modo de funcionamento psicológico dos sujeitos à medida que ocorria o processo de alfabetização e escolarização. De acordo com este autor:

Além das motivações gráfico-funcionais elementares, vemos a criação de novas motivações que são construídas no processo de coletivização básica, no planejamento conjunto do trabalho e na escolarização básica. Essas motivações complexas, que ultrapassam a atividade prática concreta, assumem a forma de planejamento consciente do próprio trabalho individual incluem o planejamento do

futuro, os interesses da coletividade e, finalmente, uma quantidade de tópicos culturais importantes intimamente ligados à alfabetização e aquisição do conhecimento teórico. (Luria, 1990, p. 219)

Vygotsky (1929/2000b) ressalta que o desenvolvimento da consciência também é resultado de lutas sociais, das relações de poder, das tradições, contradições e das práticas coletivas mediadas pela linguagem e instrumentos propriamente humanos. Essa visão dialética nos permite compreender a escola como um espaço em que dialeticamente comparecem mecanismos de alienação, domesticação, adaptação, desenvolvimento humano e transformações sociais (Marinho-Araujo, 2014).

Segundo Baró (2011), a atuação do psicólogo escolar deve voltar-se para as circunstâncias concretas do contexto educativo, promovendo processos de conscientização pessoal e social que possibilitem a superação da alienação e a transformação de condições opressivas. Para esse autor, “a conscientização deve articular a dimensão psicológica da consciência pessoal com a dimensão social e política e explicitar a dialética histórica entre o saber e o fazer, o crescimento individual e a organização comunitária, a libertação pessoal e a transformação social” (p.182).

A Psicologia Histórico-Cultural considera a escola um espaço institucionalmente organizado para a apropriação de conhecimentos por meio de processos de ensino e aprendizagem e pelas relações intersubjetivas. A mediação do conhecimento científico pela ação educativa intencional e planejada possibilita a apropriação da cultura e o desenvolvimento psíquico e da subjetividade (Marinho-Araújo, 2010). Por coadunar-se a esses pressupostos o presente estudo defende que todos os atores educativos se desenvolvem nas relações interpessoais constituídas no contexto social, histórico e cultural e que a ação intencional do psicólogo escolar pode promover o desenvolvimento infantil e adulto a partir da atuação institucional.

CAPÍTULO IV

Metodologia

A atuação do psicólogo escolar na contemporaneidade tem passado por significativas transformações, principalmente em relação às concepções de homem, desenvolvimento e aprendizagem que orientam as práticas desse profissional. A compreensão da escola como promotora de desenvolvimento humano e de subjetividades a partir das relações e de influências históricas, sociais e políticas requer uma atuação crítica, consciente e transformadora do psicólogo escolar.

A recente regulamentação da Psicologia Escolar na SEE-DF favoreceu a ampliação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, a realização de concurso público para o ingresso de novos profissionais e a construção da Orientação Pedagógica OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Torna-se necessário analisar as Orientações Pedagógicas da Psicologia escolar na SEE-DF para verificar os avanços e investigar, por meio dos discursos dos participantes da pesquisa, como os psicólogos das EEAA na cidade de Ceilândia estão se apropriando da Orientação Pedagógica OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) na atuação profissional. Diante desse cenário, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa.

Objetivo(s)

Geral

Investigar a atuação dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da cidade de Ceilândia e como eles estão se apropriando da Orientação Pedagógica (OP), implantada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF).

Objetivos Específicos

1. Conhecer a influência das Orientações Pedagógicas na atuação do psicólogo escolar na SEE-DF.
2. Analisar os relatos dos psicólogos escolares pesquisados acerca da sua atuação em relação à Orientação Pedagógica atual.
3. Verificar, nas práticas profissionais relatadas pelos pesquisados, os avanços e as dificuldades na atuação subsidiada pela Orientação Pedagógica atual.

Pressupostos Teórico-metodológicos

A apresentação dos pressupostos ontológicos e epistemológicos que orientam uma pesquisa é indispensável para a produção do conhecimento científico, uma vez que, as escolhas metodológicas são perpassadas por concepções de homem, de mundo e de ciência (Aguiar, 2007; Madureira & Branco, 2001). A investigação da Psicologia Escolar nas EEAA da cidade de Ceilândia foi desenvolvida a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento (Vygotsky, 1939/2007) e da Epistemologia Qualitativa (Rey, 2002, 2003, 2010, 2012) que subsidiaram a problematização do objeto, as escolhas metodológicas e as construções teóricas.

Vygotsky (1926/2004) procurou construir um método empírico que estudasse os processos psicológicos mais complexos, próprios do homem, mantendo uma coerência entre os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos de investigação. Para o autor, esse estudo não poderia ser feito pelo método empírico tradicional, utilizado à época de suas teorizações que enfatizava o aparato biológico e a relação estímulo-resposta para explicar seus princípios sem ater-se ao papel do contexto social e das relações no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1926/2004).

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores confere ao homem mecanismos intencionais, processos voluntários e ações conscientes (Vygotsky, 1926-1927/1999; 1926/2004). Segundo Vygotsky (1926/2004), o comportamento humano integra reações hereditárias e adquiridas às experiências individuais e sociais, constituídas filogeneticamente ao longo da história da humanidade. Ao intervir e transformar a natureza, o homem produz cultura, fábrica ferramentas e constrói instrumentos simbólicos como a linguagem que potencializam sua ação no mundo e que são compartilhados nas interações sociais (Vygotsky, 1939/2007). Por isso o método empírico deve investigar o desenvolvimento psicológico em sua complexidade e dinamicidade a partir das relações constituídas no contexto histórico- cultural.

Para estudar essas funções psicológicas mais complexas, Vygotsky (1939/2007) elaborou três princípios metodológicos: (a) a análise do processo e não do objeto; (b) a análise explicativa; (c) o desenvolvimento histórico dos processos psicológicos. O primeiro princípio enfatiza o processo em oposição ao estudo isolado do objeto. O segundo princípio propõe a investigação da gênese dinâmico-causal dos fenômenos pelo método explicativo em oposição à mera descrição da aparência externa. E, finalmente, o terceiro princípio ressalta a análise da historicidade e das relações sociais pelas quais o fenômeno estudado se constitui em oposição à observação de comportamentos cristalizados ou de ações automatizadas (Vygotsky, 1939/2007).

Esses princípios contribuem para a compreensão da atuação dos psicólogos escolares pesquisados como um processo histórico e relacional onde estão imbricados aspectos sociais, culturais, políticos e subjetivos. Assim para apreender nos relatos dos psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia os sentidos e os significados que

imprimem à sua atuação profissional é necessário considerar as relações interpessoais e o contexto em que estão inseridos.

Os significados são construções históricas e sociais, partilhadas nas interações do homem com o mundo e que permitem a socialização de experiências, por meio da comunicação, já os sentidos são elaborações individuais produzidas a partir das singularidades constitutivas dos sujeitos (Vygotsky, 1926-1927/1999). Os significados, por serem aceitos coletivamente são estáveis na sua condição histórica e social, enquanto os sentidos são dinâmicos, pois se modificam a depender das necessidades, dos motivos e dos interesses que mobilizam o indivíduo uma atividade (Aguar & Ozella, 2013; Zanella, Reis, Titon, Urnaun & Dassoler, 2007; Vygotsky, 1926-1927/1999).

Na Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1939/2007), participantes e pesquisador são considerados sujeitos ativos e interativos (Rey, 2003; 2005). A ação do pesquisador é intencional e orientada por referenciais teóricos e metodológicos que lhe permitem planejar diferentes formas de estudar o fenômeno considerando os aspectos históricos e culturais presentes no contexto de pesquisa e nas características particulares dos sujeitos pesquisados (Rey, 2005, 2010) que produzirão zonas de sentidos e as construções teóricas (Rey, 2002, 2003, 2010, 2012). Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, a pesquisa é um processo construtivo-interpretativo e a postura do investigador refletirá suas implicações reais na construção do estudo, juntamente com seus a priori diante da questão a ser pesquisada (Rey, 2002).

As construções teóricas não constituem uma relação linear ao método, mas resultam de um processo complexo e multideterminado que ocorre em todos os momentos da pesquisa, por meio da articulação entre os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos (Madureira & Branco, 2001; Rey, 2010; Vygotsky, 1926-1927/1999). Por isso, é necessário que o pesquisador tenha clareza dos seus objetivos e

desenvolva um olhar crítico que lhe permita definir indicadores relevantes para sua pesquisa. Esse movimento requer um compromisso não só com os resultados, mas com as relações que devem ser estabelecidas no andamento da investigação (Rey, 2002, 2005). Por outro lado, o sujeito pesquisado também é um protagonista do processo empírico, face à singularidade da sua expressão que é proporcionada pela qualidade de seu vínculo com o pesquisador e pelo interesse e envolvimento com o fenômeno estudado (Rey, 2014).

O desenho metodológico desse estudo foi elaborado considerando o pesquisador e os participantes sujeitos sociais, históricos e participativos no processo de investigação da atuação dos psicólogos escolares nas EEAA de Ceilândia. A seção seguinte discorre sobre o contexto pesquisado, apresentando o panorama do sistema educacional e da Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com ênfase na cidade de Ceilândia.

Contexto da Pesquisa

Panorama da Educação no Distrito Federal e em Ceilândia

A educação no Distrito Federal (DF) possui um dos melhores índices de escolarização do Brasil, com abrangência de 98% das crianças e adolescentes (entre 7 e 14 anos) matriculados no ensino fundamental na rede pública. De acordo com o Plano Distrital de Educação (PDE) para o período de 2015-2024 (GDF/PDE, 2014), que estabelece metas de universalização da Educação Básica e oferta de escola pública, o DF possui uma situação promissora em relação à universalização do acesso à escola. Outro índice significativo é o percentual de 96,5% de alfabetização de jovens, adultos e trabalhadores que, em 2014, conferiu à região o título de Território Livre do Analfabetismo (GDF/PDE, 2014). Embora o Distrito Federal se destaque com índices acima da média nacional no acesso à educação existem desafios para as políticas públicas

como o elevado crescimento populacional e os significativos níveis de desigualdade social das regiões administrativas, quando comparadas à cidade de Brasília, capital do DF (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) é responsável pela organização do sistema de ensino na rede pública e particular e está subdividida em 14 Coordenações Regionais de Ensino¹ (CRE), que se localizam nas cidades do DF. As CRE são responsáveis pedagógica e administrativamente pelas 680 instituições de ensino públicas de ensino (GDF, 2014). O DF oferece o ensino público e gratuito na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas seguintes modalidades: ensino especial, educação de jovens e adultos, ensino de línguas e educação profissional. A Figura 1 apresenta a distribuição das escolas por Coordenação Regional de Ensino.

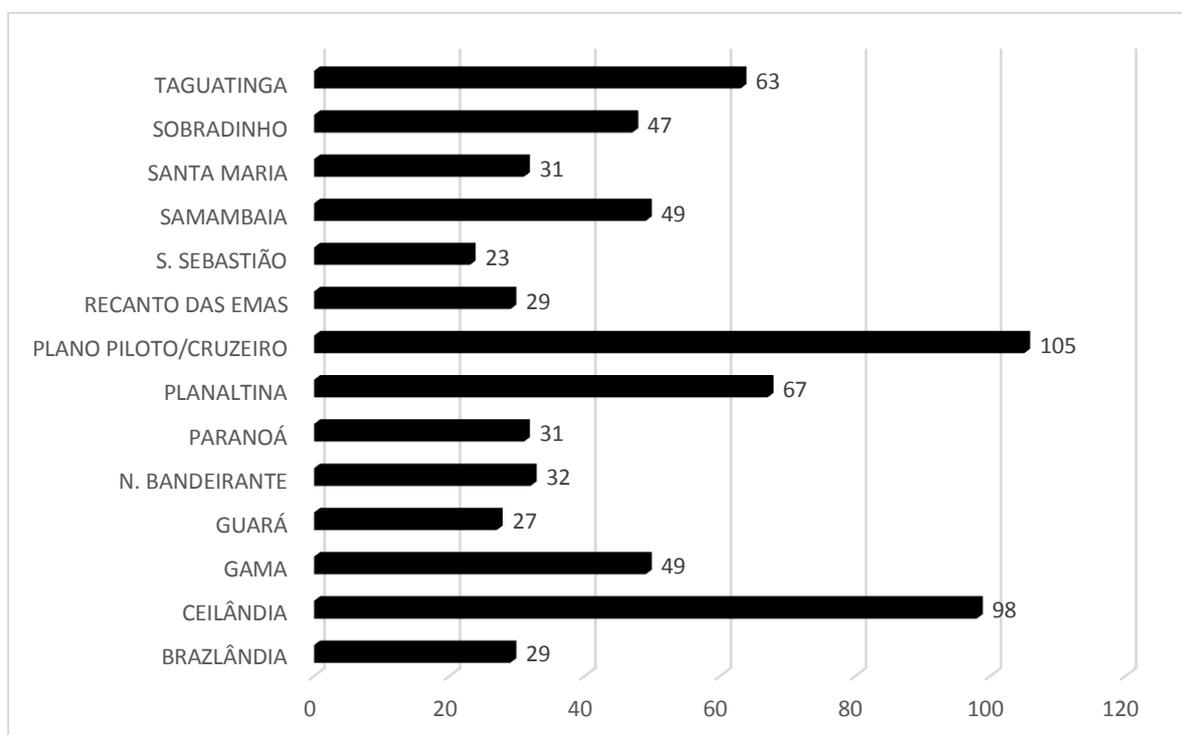


Figura 1. Quantitativo de Instituições de Ensino por CRE na SEE-DF - 2014.

¹ A denominação de Coordenações Regionais de Ensino (CRE) se deu a partir do DECRETO Nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011.

De acordo com o Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014 (GDF, 2014, p.

8) quanto ao tipo de instituições de ensino, a SEE-DF possui:

- Unidades de ensino, com diferentes denominações, que atendem exclusivamente a educação infantil (Ed. Inf.).
- Escolas Classes e Centros de Apoio Integrado à Criança (EC/CAIC), que oferecem o ensino fundamental (anos iniciais), educação infantil e excepcionalmente o ensino fundamental (séries finais) e EJA.
- Centros de Ensino Fundamental (CEF) (anos finais).
- Centros de Ensino Médio (CEM).
- Centros Educacionais (CED) que oferecem o ensino fundamental (anos finais), ensino médio e EJA.
- Centro de Ensino para Jovens e Adultos (CEJA).
- Centros de Ensino Especiais (CEE).
- Centros Interescolares de Línguas (CIL).
- Escolas Parques (EP) que proporcionam atividades extracurriculares.
- Centros de Ensino Profissionalizantes (CEP) e instituições sem especificação.

O percentual de matrículas efetivadas, em 2014, na rede pública de ensino foi de 470.838 sendo que a maior concentração encontra-se na cidade de Ceilândia (85.464), cenário dessa pesquisa (SEE-DF/CENSO, 2015). A Figura 2 apresenta o quantitativo de escolas por modalidades na rede pública do DF e de Ceilândia e a Tabela1 mostra a distribuição de matrículas destacando a cidade de Ceilândia.

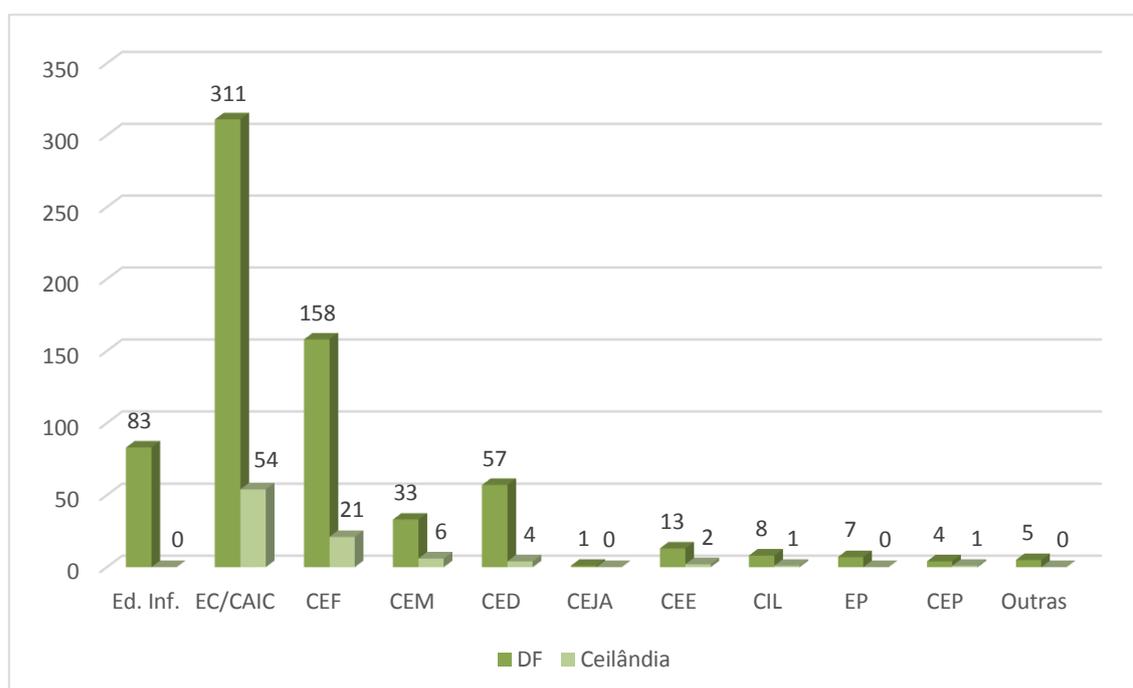


Figura 2. Quantitativo de Escolas por Modalidades de Ensino na SEE-DF e em Ceilândia.

Nota. As informações do Distrito Federal foram retiradas do Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014 (GDF, 2014) e de Ceilândia referem-se ao Censo Escolar (GDF/SEE-DF, 2014).

Tabela 1

Matrículas por Modalidades de Ensino e Região Administrativa no Distrito Federal

CRE	Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	EJA		Ensino Especial		Educação profissional	Total
		Séries/ Anos iniciais	Séries/ Anos finais		Ens. Fund.	Ens. Médio	Classe Especial e Atend. Exclusivo	Ed. Precoce		
Brazlândia	1.801	5.870	5.183	3.047	693	442	178	138		17.352
Ceilândia	6.417	29.175	25.072	13.086	5.024	4.177	848	446	1.219	85.464
Gama	2.651	9.973	10.659	7.503	2.084	2.110	453	131		35.564
Guará	1.026	6.554	5.334	3.000	1.168	1.253	259	85		18.679
N. Bandeirante	2.031	7.199	6.370	3.605	1.444	1.018	126	66		21.859
Paranoá	906	8.211	7.085	3.427	2.083	1.059	60	102		22.933
Planaltina	2.957	15.199	13.133	6.756	2.548	1.824	321	158	998	43.894
Plano Piloto/Cruzeiro	3.656	10.887	10.862	8.536	2.616	2.185	612	261	281	39.896
Recanto das Emas	1.260	9.659	8.904	4.845	1.502	1.264	111	35		27.580
Samambaia	2.429	14.151	10.965	5.308	2.154	1.771	334	118		37.230
Santa Maria	2.724	9.112	7.577	4.232	1.553	992	206	98		27.580
São Sebastião	1.627	7.479	6.219	3.411	1.740	1.227	110	121		21.934
Sobradinho	2.280	9.374	8.035	4.748	1.673	1.396	265	110		27.881
Taguatinga	3.444	11.949	11.411	9.796	2.319	1.860	632	126	2.541	44.078
Total	35.209	154.792	136.809	81.300	28.601	22.578	4.515	1.995	5.039	470.838

Nota: Informações retiradas do Censo Escolar 2015, Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional-Coordenação de Informações Educacionais – Coordenação de Informações Educacionais.

As informações apresentadas na Figura 1 se referem ao senso escolar de 2014, ano base 2013. De acordo com informações obtidas junto à CRE, foram inauguradas recentemente uma escola parque e um centro de educação infantil em Ceilândia questão identificados no senso escolar de 2015, ainda não divulgado. Por ser a cidade do Distrito Federal com o maior número de matrículas no Distrito Federal (Tabela 1) e com um sistema educacional que atende cidades do entorno do DF verifica-se a necessidade de ampliação do número de instituições de ensino, principalmente a educação infantil, que em Ceilândia são atendidas nas escolas classes e nos CAIC.

A Psicologia Escolar na SEE-DF consiste em um apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação e devidamente habilitados nas áreas de pedagogia e psicologia que compõem a EEAA (GDF/SEE-DF, 2010). A gestão das EEAA é realizada pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) que coordena as políticas públicas educacionais ligadas ao ensino fundamental. A SUBEB conta com várias diretorias, dentre elas, a Coordenação de Ensino Fundamental (COEF) na qual se encontra o Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (NUEEAA) que é responsável pela coordenação e supervisão da atuação dos profissionais que compõem a EEAA e pela capacitação e implementação da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Existe, ainda, uma coordenação intermediária localizada em cada CRE do DF, que promove a organização e operacionalização do atendimento oferecido pela EEAA em cada cidade do DF (GDF/SEE-DF, 2010).

De acordo com a Portaria 30, de 01 de Fevereiro de 2013 (GDF/SEE-DF, 2013), que define os critérios para a atuação dos profissionais da EEAA, os psicólogos escolares são lotados administrativamente em escolas-polos e atendem de forma itinerante até 1.500 estudantes. Somente o psicólogo que atua no Centro de Ensino

Especial é exclusivo, independente do quantitativo de estudantes em razão dessa instituição de ensino oferecer “atendimento a alunos com alto comprometimento” (GDF/SEE-DF, 2013, p, 21). A seção a seguir apresenta o cenário escolhido para a realização dessa investigação, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da cidade de Ceilândia, Distrito Federal.

Cenário da Pesquisa

Ceilândia é a 9º região administrativa do DF, localizada a 26 km do Plano Piloto, é a cidade mais populosa do DF com 449.592 habitantes distribuídos em 29,10Km² (GDF/Codeplan, 2013). Foi fundada em 27 de Março de 1971 como parte de uma Campanha de Erradicação de Invasões (CEI) realizada pelo governo local para atender pessoas que viviam em favelas em todo o Distrito Federal. De acordo com os levantamentos da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (GDF/PDAD, 2013) a cidade é subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e Sol Nascente (GDF/PDAD, 2013).

A população é formada por imigrantes de vários estados brasileiros, principalmente da região nordeste razão pela qual há uma grande difusão da cultura nordestina na cidade. Em Ceilândia está localizada a Casa do Cantador, único monumento projetado por Oscar Niemeyer fora de Brasília e que sedia a Federação Nacional das Associações de Cantores, Repentistas e Poetas Cordelistas, que promovem encontros e festivais. A cidade se destaca pela organização comunitária, historicamente atuante em lutas por moradia e melhores condições de vida e por ser o segundo maior

colégio eleitoral o que lhe confere uma participação importante nas decisões políticas do DF (GDF, 2015).

Quanto ao aspecto socioeconômico, a cidade apresenta alguns desafios como o surgimento de novo bairros, o crescimento populacional acelerado, o fluxo migratório de estados localizados no entorno do DF, as deficiências em serviços públicos básicos prestados à população, principalmente nas áreas de educação, saúde e segurança além de situações de extrema pobreza, vulnerabilidade social, desemprego e violência. A renda domiciliar média apurada na cidade é de R\$ 2.509,22, o que corresponde a 3,70 salários mínimos (SM) e a renda per capita é de R\$ 718,40 (1,06 SM) (GDF/PDAD, 2013). São índices muito baixos, quando comparado, por exemplo, à região administrativa de Brasília, que possui uma renda domiciliar média de R\$ 12.742,21, cerca de 17,60 salários mínimos e uma renda per capita de R\$ 5.188,84 (7,17 SM) (PDAD, 2013/2014).

No que se refere à educação, de acordo com a PDAD (2014), Ceilândia se destaca pelo elevado índice de pessoas que não estudam. Entre os estudantes, 104.911 (29,33%) frequentam a escola pública e 27.022 (6,01%), instituições particulares. Quanto ao nível de escolaridade, 3,41% se declararam analfabetos, 0,92% não tiveram acesso ou não concluíram o ensino médio na idade apropriada e há uma concentração significativa de pessoas na categoria dos que possuem o ensino fundamental incompleto (38,11%) (GDF/PDAD, 2013). Esses índices são preocupantes em todo o DF, pois estão distantes da realidade de Brasília, por exemplo, onde cerca de 2/3 da população possui nível superior completo e 18% alcançou a pós-graduação (GDF/PDAD, 2013/2014).

Quanto à Psicologia Escolar, as EEAA atendem prioritariamente os estudantes regularmente matriculados na SEE-DF nas modalidades de ensino da educação Infantil, educação fundamental (series/anos iniciais) e os Centros de Ensino Especial (GDF,

2010). O atendimento tem sido ampliado para outras modalidades como mostra a Figura 3 que apresenta a evolução do quantitativo de psicólogos (PSI) e de EEAA no ensino fundamental, anos iniciais (EEAA AI), anos finais e Ensino Médio (EEAA AF/EM) nos últimos quatro anos na SEE-DF.

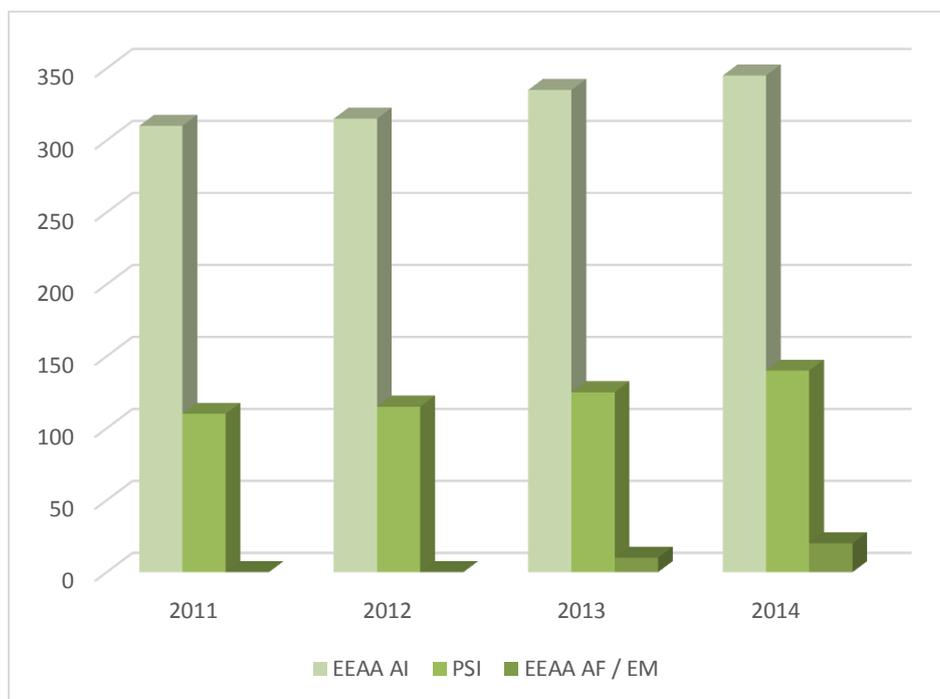


Figura 3. Evolução do Quantitativo de EEAA e de psicólogos na SEE-DF.

Nota: Adaptado do Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014 (GDF, 2014).

Na cidade de Ceilândia houve um aumento significativo no quantitativo de psicólogos, embora algumas escolas ainda não possuam esse profissional ou este tenha que atender mais de uma unidade de ensino (UE). O percentual de crescimento foi de 80%, passando de 15 profissionais, em 2008, ano em que a EEAA foi regulamentada, para 27, em 2014. A Tabela 2 apresenta o quantitativo de psicólogos, tanto no Distrito Federal quanto na cidade de Ceilândia.

Tabela 2

Quantitativo de Profissionais das EEAA da SEE-DF

CRE/ANO	2008		2014	
	Psicólogos	Pedagogos	Psicólogos	Pedagogos
Brazlândia	03	06	07	14
Ceilândia	15	35	27	63
Gama	10	14	12	27
Guará	07	08	10	15
N. Bandeirante	09	10	10	18
Paranoá	05	10	12	20
Planaltina	06	14	09	33
Plano Piloto/Cruzeiro	22	20	30	32
Recanto das Emas	03	08	11	19
Samambaia	09	27	13	28
Santa Maria	05	22	09	24
São Sebastião	05	14	09	21
Sobradinho	08	19	20	25
Taguatinga	15	16	16	35
TOTAL	122	225	195	374

Nota: Dados de 2008 (Marinho-Araujo et. al., 2011, p. 55) e dados de 2014 obtidos através do Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio Aprendizagem – SEE-DF

No segundo semestre de 2014, período da realização desta pesquisa, havia na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia 62 EEAA com 89 profissionais (23 psicólogos e 66 pedagogos). Esse quantitativo é passível de alteração como mostra o relatório final de Gestão da SEE-DF (GDF, 2014) em razão da chegada de novos psicólogos escolares e frequente movimentação de profissionais nas EEAA de Ceilândia. Os psicólogos escolares podem escolher a escola-polo onde serão lotados administrativamente e as escolas que serão atendidas na itinerância considerando critérios pessoais, profissionais e de localização das instituições desde que verificadas a

disponibilidade das unidades escolares, determinações da coordenação intermediária e a orientação da legislação legal de movimentação de pessoal da SEE-DF.

Os psicólogos e pedagogos das EEAA de Ceilândia se organizam em espaços coletivos. O primeiro é a coordenação setorizada, que acontece quinzenalmente em diferentes escolas e da qual participam profissionais de várias EEAA localizadas em diferentes setores de Ceilândia. O segundo é a coordenação coletiva, também realizada quinzenalmente na CRE de Ceilândia com o objetivo de capacitar, supervisionar e promover a operacionalização do trabalho das EEAA, conforme estabelece a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

As informações apresentadas nesta seção mostraram que a cidade de Ceilândia apresenta uma identidade construída historicamente por migrantes, principalmente do nordeste brasileiro, que participaram da construção de Brasília e influenciaram a cultura local. Os indicadores socioeconômicos e educacionais de Ceilândia confirmam as desigualdades entre regiões administrativas, principalmente Brasília. Entretanto, a cidade evidencia características identitárias importantes como organização comunitária participação significativa nas decisões políticas do DF. Em relação à educação, embora Ceilândia tenha um número elevado de matrículas, quando comparada a outras regiões administrativas do DF, verificou-se a necessidade de melhorar os níveis de escolarização da população e combater a evasão escolar. Acredita-se a Psicologia Escolar pode contribuir para a melhoria da educação na rede pública de ensino dessa cidade. A seção seguinte discorre sobre Psicologia Escolar na SEE-DF.

Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) se destaca nacionalmente em relação à inserção do psicólogo escolar na rede oficial de ensino (Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Chagas, 2010; Libâneo, 2015; Marinho-Araujo &

Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araújo et al., 2011; Marinho-Araujo & Neves, 2006,2007; Penna-Moreira, 2007; Neves & Almeida, 2001; Neves, 2011; Mendes 2011; Rossi & Paixão, 2003; Senna, 2005). A Psicologia Escolar está presente na SEE-DF de forma institucionalizada desde 1968 sendo que nas últimas quatro décadas houve instabilidades e mudanças na organização e estruturação desse atendimento e nas Orientações Pedagógicas (OP) que normatizam a atuação de pedagogos e psicólogos.

Há 47 anos o psicólogo escolar participa de equipes multidisciplinares no âmbito da SEE-DF, atuando com pedagogos (Barbosa, 2008; GDF, 2010; Marinho-Araujo et al., 2011; Penna-Moreira, 2007; Pimenta, 2012). Com a criação, em 1971, do Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP), órgão da Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SES-DF) que presta atendimento multi e interdisciplinar em Saúde Mental às crianças e adolescentes do DF e entorno (GDF/SES, 2015) passou a atender os alunos com necessidades especiais mediante convênio firmado entre a SES-DF e a SEE-DF (Marinho-Araujo, et al., 2011). Após três anos de funcionamento, o número elevado de estudantes encaminhados inviabilizou o atendimento no COMPP, razão pela qual foi criada, em 1974, a Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, instalada no Centro de Ensino Especial nº 01 de Brasília.

As Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial ficaram responsáveis pela “avaliação e atendimento dos portadores de necessidades especiais de toda a rede pública de ensino do DF” (Marinho-Araujo, et al., 2011, p. 58) ficando sob a responsabilidade do COMPP somente o atendimento das queixas de dificuldades de aprendizagem (Marinho-Araujo et al., 2011). De acordo com Neves (2001), o atendimento especializado oferecido por equipes multidisciplinares na SEE-DF tinha como objetivo atender à política pública educacional brasileira, que desde a

década de 1960, vislumbrava oferecer à população atendimentos compensatórios aos déficits culturais, fisiológicos e afetivos com vistas à superação do fracasso escolar.

Para Marinho-Araujo et al. (2011) a atuação da Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial evidenciou que os estudantes encaminhados para avaliação não apresentavam deficiências, mas dificuldades de aprendizagem, o que motivou, em 1980, a reformulação desse atendimento especializado pela Divisão de Apoio Escolar (DAE). Em 1987, foram criadas as Equipes de Atendimento Psicopedagógico para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem (FEDF, 1992). Dessa forma passaram a existir duas equipes multidisciplinares distintas, uma que atendia o ensino especial e outra que oferecia atendimento especializado aos estudantes do ensino regular.

Quanto à atuação do psicólogo escolar, a criação das Equipes de Atendimento Psicopedagógico trouxe avanços como a expansão da oferta do atendimento especializado para outras cidades do DF e a revisão dos pressupostos teóricos que consideravam os estudantes com dificuldades de aprendizagem, portadores de deficiências (FEDF, 1992,1994a). No entanto as práticas dos psicólogos escolares permaneceram voltadas para o atendimento individualizado visando à aquisição de habilidades para melhorar o desempenho escolar e promover o ajustamento do estudante ao contexto escolar (Cavalcante & Aquino, 2013; Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Martínez, 2009; Neves & Almeida, 2003).

Nos anos de 1990 e 2000, ampliaram-se as discussões no âmbito nacional e local sobre a necessidade de construir uma nova identidade para o psicólogo escolar, atenta às questões sociais, políticas e ideológicas que estão presentes na escola e comprometida com uma sociedade justa e democrática. No bojo dessas discussões as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Especial

(SEESP) do Ministério da Educação (MEC, 2001) promovera uma revisão da compreensão de necessidades educacionais especiais passando a considera que “todos os alunos em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais” (GDF/SEE-DF, 2010, p. 22). A política pública educacional de inclusão escolar (MEC, 2001 2002) também contribuiu para dar visibilidade à Psicologia Escolar ao evidenciar a atuação do psicólogo no acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE) (Marinho-Araujo et al., 2011).

Pesquisas realizadas com psicólogos escolares da SEE-DF propunham a superação de práticas que culpabilizavam o aluno pelo fracasso escolar e a construção de uma nova identidade profissional (Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2003; Neves 1994, 2001; Rossi & Paixão, 2003; Senna & Almeida, 2005). Sob a influência dessas produções e das políticas públicas educacionais nacionais, a SEE-DF promoveu uma nova reestruturação, com a fusão das equipes que atendiam o ensino regular e o ensino especial criando as Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA) e apresentava a seguinte proposta para atuação:

...a proposta é a atuação preventiva e interventiva no sentido de colaborar para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido e nas relações estabelecidas com os mediadores da comunidade escolar e familiar. (GDF/SEE-DF, 2006, p.07)

Essa nova configuração da Psicologia Escolar na SEE-DF favoreceu a compreensão da escola como espaço subjetivo de desenvolvimento e destacou a participação dos professores, pais e gestores como coparticipes em ações que favorecessem o processo educacional (Marinho-Araujo, 2014; Neves, 2011). Na

atuação do psicólogo escolar houve a ampliação de práticas tradicionalmente individualizantes e remediativas para práticas de apoio e intervenções junto aos alunos, professores, família e gestores.

Em 2008, as contribuições da Psicologia Escolar para a melhoria da educação pública no âmbito da SEE-DF foram problematizadas e a existência das EAAA questionada por gestores da SEE-DF. Diante da possibilidade de extinção do serviço, os profissionais de diversas Coordenações Regionais de Ensino do DF se mobilizaram e organizaram a Comissão Pró-EAAA para representar os interesses da Psicologia Escolar no âmbito da SEE-DF (Marinho-Araujo et. al., 2011). Essas articulações contaram com o apoio de entidades representativas como o Sindicato dos Professores (Sinpro), o Conselho Regional de Psicologia (CRP), grupos de pais e diretores de escolas. O posicionamento desses profissionais mostrou que o psicólogo escolar deve exercer um papel político e social, tanto na escola, onde a sua ação deve influenciar mudanças, por meio da conscientização dos sujeitos (Guzzo, 2005), quanto na participação da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais (Martinez, 2010).

Pesquisadoras do laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília contribuíram significativamente para o enfrentamento da crise, por meio de ações como a assessoria técnica e científica à comissão Pró-EAAA para a elaboração de documentos, relatórios e divulgação da produção acadêmica acerca da Psicologia Escolar no âmbito da SEE-DF (Marinho-Araújo et al., 2011; GDF/SEE-DF). Essas articulações promoveram mudanças na política pública na SEE-DF que resultaram em conquistas para a Psicologia Escolar no DF como a publicação da portaria nº 254, de dezembro de 2008 (GDF/SEE-DF, 2008) que regulamentou as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e a elaboração OP/2010

(GDF/SEE-DF, 2010) que estabelece as diretrizes para atuação dos profissionais que compõe a EEAA (Marinho-Araujo et. al., 2011).

A Psicologia Escolar na SEE-DF apresenta uma trajetória de transformações e ressignificação de concepções e de práticas do psicólogo escolar. Esse processo de mudanças é contínuo mostrando o compromisso ético- político e social de profissionais e pesquisadores com a formação e atuação em Psicologia Escolar para promover a melhoria na qualidade da educação pública no DF.

Participantes

Participaram desse estudo 20 psicólogos escolares que atuavam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia entre novembro e dezembro de 2014, período em que foi realizada a pesquisa de campo. Os participantes foram identificados pela sigla “PE”, seguida da numeração entre 1 e 20. A Tabela 3 apresenta as informações sobre gênero, idade, modalidades de ensino atendidas e o quantitativo de instituições ensino (IE) atendidas por profissional.

Tabela 3

Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Nº	Identificação	Gênero	Idade	IE atendidas	Nº de IE
01	PE1	F	49	CEE	01
02	PE2	F	39	EC	03
03	PE3	F	33	EC	02
04	PE4	F	47	EC	03
05	PE5	F	26	EC	02
06	PE6	F	49	EC	03
07	PE7	F	31	EC	02
08	PE8	F	43	EC	02
09	PE9	F	25	EC	02
10	PE 10	F	37	CEE	01
11	PE 11	F	31	EC e CEF	04
12	PE 12	F	34	EC e CEF	03
13	PE 13	F	29	CEF, CEM e EJA	12
14	PE 14	F	37	EC	02
15	PE 15	F	30	CEF, CEM e EJA	14
16	PE 16	F	32	EC	02
17	PE 17	M	33	EC	02
18	PE 18	F	25	EC	02
19	PE 19	F	30	EC	03
20	PE20	F	36	EC	03

Nota: Legenda: M- masculino; F- feminino; IE- Instituição de Ensino; CEE -Centro de Ensino Especial; EC-Escola Classe; CEF-Centro de Ensino Fundamental; CEM-Centro de Ensino Médio; EJA -Educação de Jovens e Adultos (SEE-DF, 2014).

Apenas um dos psicólogos escolares pesquisados era do sexo masculino. Esse dado corrobora pesquisas nacionais e internacionais (CFP, 2004; Jimerson et al., 2004; 2006; 2008; Patto, 1984; Souza, 2010). O perfil do psicólogo brasileiro mostra que a Psicologia Escolar é uma área de atuação profissional significativamente feminina.

Em relação às modalidades de ensino atendidas e número de IE por psicólogo escolar, verificou-se que 16 (80%) dos pesquisados atendem entre duas e quatro escolas. O intervalo de tempo de atuação dos pesquisados varia entre 2 meses à 15 anos (M= 5, 3). Os profissionais que acompanham uma escola (10%) compõem a EEAA em

dois Centros de Ensino Especial, já os participantes que acompanham entre 12 e 14 escolas (10%) atendem ao ensino fundamental (anos finais), ensino médio e educação de jovens e adultos (GDF/SEE-DF, 2012). Esses psicólogos atuam em articulação com a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) que atende os estudantes com transtornos funcionais específicos em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC (GDF/SEE-DF, 2015). A Tabela 4 apresenta o detalhamento do tempo de dos psicólogos escolares nas EEAA e em Ceilândia.

Tabela 4

Tempo de Atuação em EEAA e na Ceilândia

Identificação	Atuação nas EEAA	Atuação EEAA/Ceilândia
PE1	14 anos	14 anos
PE2	7 anos	7 anos
PE3	7 meses	7 meses
PE4	10 anos	10 anos
PE5	7 meses	7 meses
PE6	6 anos	6 anos
PE7	7anos	7anos
PE8	15 anos	15 anos
PE9	2 meses	2 meses
PE 10	7anos	7anos
PE 11	2 anos	2 anos
PE 12	2 meses	2 meses
PE 13	2 meses	2 meses
PE 14	12 anos	12 anos
PE 15	8 meses	8 meses
PE 16	2 meses	2 meses
PE 17	2 meses	2 meses
PE 18	1 ano e meio	1 ano e meio
PE 19	9 meses	9 meses
PE20	11anos	11anos

Quanto à formação, foram destacadas informações referentes às seguintes modalidades: (1) Pós-graduação lato sensu em nível de especialização; (2) Pós-

graduação stricto sensu em nível de mestrado; (3) Cursos de aperfeiçoamento voltados para a atuação profissional; (4) Assessoria oferecida pelo laboratório de Psicologia Escolar da UnB. A Tabela 5 apresenta a síntese da formação dos participantes.

Tabela 5

Nível de Escolaridade dos Participantes da Pesquisa

Identificação	Tipo de Curso			
	Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação Stricto sensu	Cursos Aperfeiçoamento Profissional	Assessoria/ PEAC
PE1	Psicopedagogia Institucional			
PE2				UnB
PE3	Saúde da Família e Neuropsicologia			UnB
PE4	Gestão Educacional		Deficiência Intelectual-DI Transtorno Global do Desenvolvimento-TGD	
PE5		Organizacional (Mestrado)		
PE6	Psicopatologia	História (Mestrado)	Atendimento educacional especializado	
PE7		Psicologia cognitiva (Mestrado)		
PE8	Desenvolvimento Humano e Educação Inclusiva			UnB
PE9			Deficiência Intelectual-DI	UnB
PE 10				
PE 11				UnB
PE 12				UnB
PE 13				UnB
PE 14				
PE 15				UnB
PE 16				UnB
PE 17	Saúde Mental	Psicologia Clínica (Mestrado)		
PE 18				
PE 19			Curso para EEAA	
PE20			Curso de correção de distorções idade e	

Os dados mostram que entre os profissionais pesquisados 4 (20%) possuíam especialização, 2 (10%) possuíam mestrado e 2 (10%) possuíam especialização e mestrado. As áreas de formação encontram-se correlacionadas à Psicologia (saúde, clínica e organizacional) e à Educação (Psicopedagogia, Ensino Especial, Gestão Educacional e outros). Dentre os participantes, 04 (25%) psicólogos escolares relataram participar somente de cursos de capacitação profissional sendo que os principais temas de interesse eram o atendimento educacional especializado, deficiências, transtornos funcionais e defasagem escolar. Esses cursos de capacitação são oferecidos na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) que é responsável pela formação continuada dos profissionais da educação da SEE-DF por meio de ações e cursos desenvolvidos para alcançar objetivos relacionados à educação no DF (GDF, 2014). Quanto à participação em formação continuada na área da Psicologia Escolar, 08 (40%) os pesquisados relataram participar da assessoria profissional oferecida pelo laboratório de Psicologia Escolar na UnB.

As informações apresentadas mostram que a maioria dos psicólogos escolares pesquisados é do gênero feminino e sempre atuaram nas EEAA de Ceilândia. Esses profissionais são itinerantes, sendo responsáveis por, no mínimo, duas instituições nas diversas modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais), ensino médio e educação de jovens e adultos. Quanto à formação, relataram investimentos em cursos de especialização, capacitação e participação na assessoria técnica promovida pela UnB. A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética que acompanha a participação de seres humanos em pesquisa, em acordo com a Resolução 466/12 (CNS, 2012) e aprovada conforme o parecer 860.102. O estudo foi realizado apenas com seres humanos adultos e os procedimentos metodológicos utilizados como análise documental e entrevistas semiestruturadas não representaram riscos para os pesquisados. Foram solicitadas autorizações junto à SEE-DF e CRE de Ceilândia para a realização deste estudo com a participação dos psicólogos escolares que atuam nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia, Distrito Federal.

O convite aos psicólogos escolares aconteceu no segundo semestre de 2014, em uma das coordenações coletivas das EEAA realizadas semanalmente na CRE de Ceilândia. Na ocasião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1), cuja assinatura foi colocada como condição para tornar-se um participante. A seguir, serão detalhados os procedimentos escolhidos para coleta e construção das informações considerando os pressupostos teóricos assumidos e os objetivos da pesquisa. A investigação ocorreu em etapas: Análise documental e Entrevistas.

Etapa de análise documental. A análise documental consiste em um método de pesquisa que permite identificar e analisar documentos com um objetivo específico, por meio da seleção das informações para posterior tratamento do conteúdo (Moreira, 2005). O documento selecionado deve ser submetido à análise criteriosa do pesquisador para que o material realmente consiga responder às questões de pesquisa (Santana & Oliveira, 2010).

Severino (2007) destaca que, para promover a categorização na análise documental é necessário identificar a unidade de leitura que apresenta uma totalidade de sentido, ou seja, é o trecho, capítulo ou seção que possibilita ao pesquisador analisar e apreender o sentido da informação contida no documento a partir dos objetivos e referenciais teórico-metodológicos definidos para o estudo. Após o estabelecimento dessas unidades de leitura o autor propõe que os procedimentos de análise documental aconteçam em três etapas: a textual, que consiste na leitura completa do texto; a temática, que envolve a compreensão do conteúdo e a interpretativa, que envolve a leitura analítica das informações (Severino, 2007). Com o propósito de conhecer a influência das Orientações Pedagógicas na atuação do psicólogo escolar na SEE-DF foram examinados cinco documentos oficiais: a primeira e a segunda edição da OP nº 20 (FEDF, 1992, 1994), a OP nº 22 (FEDF, 1994), a OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006) e a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) em vigor.

Para a realização da análise documental, inicialmente procedeu-se à localização das Orientações Pedagógicas, para isso, recorreu-se aos arquivos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia e ao acervo do laboratório de Psicologia Escolar na UnB que conservavam os volumes impressos desses documentos. Para registrar o tratamento das informações foi elaborado um instrumento organizado em três eixos: identificação, informação relevante e análise da pesquisadora (Anexo2).

Etapa de entrevistas. Na segunda etapa do processo de construção das informações procurou-se categorizar os registros orais produzidos pelos psicólogos escolares participantes. A entrevista é um procedimento metodológico que tem por objetivo conhecer os pontos de vistas dos sujeitos sobre as questões de pesquisa (Flick, 2009) e oportunizar situações de interação humana nas quais comparecem afetos, expectativas, sentimentos, representações, concepções, preconceitos e interpretações

tanto do entrevistador quanto do entrevistado (Flick, 2009; Rey, 2012). Trata-se de um recurso metodológico que contribui para a construção de informações, pois promove um espaço dialógico no qual os sentidos e significados do pesquisador e dos pesquisados são construídos e compartilhados (Madureira & Branco, 2001; Vygotsky, 1939/2007).

Para investigar a atuação dos psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia foi escolhida a entrevista semiestruturada (Flick, 2009) que oportuniza maior flexibilidade em relação às perguntas e respostas dos participantes (Anexo3). As perguntas possibilitaram conhecer a atuação desses profissionais e a aproximação das práticas relatadas com o que é proposto pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Dentre as temáticas abordadas, destacam-se: atuação multidisciplinar; concepções teóricas; práticas realizadas; dificuldades e apoios para realização do trabalho; possibilidades e limitações da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

Nesta etapa da pesquisa foram entrevistados 20 psicólogos escolares em encontros agendados via telefone, e-mails ou pessoalmente. As entrevistas presenciais foram realizadas na sala de trabalho de cada EEAA das unidades de ensino de Ceilândia e tiveram duração mínima de 18min e máxima de 01h15min (M= 42,6 min). As informações construídas compuseram os resultados e foram discutidas a partir da fundamentação teórica e objetivos propostos para esse estudo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente desgravadas pela pesquisadora para o tratamento e análise das informações.

Procedimento de Análise e Construção das Informações

Na Epistemologia Qualitativa, a construção das informações acontece em todas as etapas da investigação não se restringindo a recolha de dados disponíveis no contexto de pesquisa. É um processo dinâmico em que as construções teóricas surgem do confronto de informações e adquirem relevância para o estudo ao produzirem

"diálogo" com o pesquisador. (Rey, 2005). Para Madureira e Branco (2001) e Rey (2002, 2003, 2012) a produção científica segue um curso progressivo e aberto de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa a partir da articulação intencional do investigador com os pressupostos teóricos e os objetivos da pesquisa.

Partindo dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1939/2007) considera-se a atuação dos psicólogos escolares pesquisados como uma construção histórica e relacional e em processo de transformação. Dessa forma a análise das informações é um momento de reflexão em cada etapa da pesquisa, que são transversalizadas, produzindo convergências ou divergências com a teoria na perspectiva dialógica e dialética (Rey, 2005).

No tratamento das informações da análise documental, realizou-se a construção de categorias, que na Epistemologia Qualitativa se configuram como instrumentos do pensamento que expressam não apenas o objeto estudado, mas o contexto histórico-cultural que surge como significado a partir da sensibilidade do pesquisador (Branco & Madureira; Rey, 2014). A utilização de categoria permite compreender o sujeito na sua relação com o mundo, em todas as suas expressões, individual e social (Aguilar & Ozella, 2013).

O primeiro passo realizado nesta etapa de pesquisa foi a caracterização dos documentos, contemplando os seguintes aspectos: ano de publicação, identificação, composição, público-alvo e objetivos. Após a identificação das unidades de leitura presentes nos documentos seguiram-se as etapas de análise textual, temática e interpretativa, propostas por Severino (2007) em que foram definidos temas significativos para compreensão das diretrizes da Psicologia Escolar na SEE-DF. Para ilustrar a definição temática foram identificados os trechos dos documentos

correspondentes que originaram as categorias analisadas: concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem e atuação do psicólogo escolar.

Nas entrevistas, procurou-se analisar os relatos dos psicólogos escolares pesquisados acerca da sua atuação em relação à OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), por meio da construção de categorias relacionadas ao fenômeno em estudo. Os registros orais foram examinados de forma a permitir a identificação das concordâncias e discordâncias, convergências e divergências na apropriação da proposta da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). No procedimento inicial de análise das informações, as transcrições foram submetidas a uma leitura criteriosa que originaram categorias iniciais, a saber: (a) organização do trabalho, (b) concepções e formação profissional e, (c) aproximações da atuação dos psicólogos pesquisados com a OP/2010 (GDF/SEE-DF/2010). Os temas recorrentes relacionados ao estudo foram organizados com os excertos correspondentes a cada categoria e registrados em tabelas preliminares. Nesse momento a pesquisadora procurou fazer apontamentos, redigir comentários e sinalizar referências teóricas motivadas por sucessivas releituras e inferências, que dialeticamente, foram confrontadas. As categorias definitivas foram forjadas em um processo de elaboração conceitual dinâmico para que pudessem expressar de forma integrada e inteligível o fenômeno observado e articular-se aos objetivos da investigação.

Após esse tratamento das informações foram definidas as seguintes categorias de análise: **formação**, que investigou em que medida a trajetória acadêmica comparece na atuação dos participantes e se os mesmos tiveram ou participaram de formação na área de Psicologia Escolar; **concepções**, que discutiu, a partir do relato dos psicólogos escolares, as ideias, opiniões e aportes teórico-conceituais que orientam a atuação profissional e **atuação do psicólogo escolar**, que subsidiou a análise da atuação dos psicólogos escolares das EEAA de Ceilândia verificando as aproximações do que é

relatado pelos pesquisados e o que é proposto na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). O próximo capítulo apresenta e discute as informações construídas.

CAPÍTULO V

Resultados e Discussão

Este capítulo apresenta as informações construídas nas etapas de pesquisa. Inicialmente são discutidos os resultados da análise das Orientações Pedagógicas (OP) da Psicologia Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) destacando a influencia dessas diretrizes na atuação do psicólogo escolar. Em seguida são tecidas reflexões acerca da aproximação das práticas relatadas pelos psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia em relação à OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). As discussões foram orientadas pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e discussões da Psicologia Escolar contemporânea.

Resultados da Análise Documental

Durante a realização desta pesquisa foram consultados diversos documentos, mencionados nas Orientações Pedagógicas tais como, leis, relatórios e portarias a fim de ampliar a compreensão dessas diretrizes, porém, para ser objeto de análise foram selecionadas apenas as Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF. As Orientações Pedagógicas (OP) são documentos oficiais que fundamentam a atuação do psicólogo escolar na SEE-DF. As Orientações Pedagógicas disponíveis, em formato impresso e digital examinadas são referentes aos anos de 1992, 1994, 2006 e 2010. A Tabela 6 apresenta a caracterização geral das Orientações Pedagógicas.

Tabela 6

Caracterização das Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar na SEE-DF

Ano de publicação	Denominação do Serviço	Composição	Público-alvo	Objetivo
OP nº 20/1992	Equipes de Atendimento Psicopedagógico	Professores graduados em psicologia, fonoaudiologia ou normalistas ² com formação em pedagogia e experiência de dois (02) anos com alfabetização.	Alunos do 1º grau (atual Ensino Fundamental) da rede oficial de ensino.	Oferecer apoio psicopedagógico, visando a melhoria do desempenho escolar.
OP nº 20/1994 (edição revista e atualizada)	Equipes de Atendimento Psicopedagógico	Professores graduados em psicologia, fonoaudiologia ou normalistas com formação em pedagogia e experiência de dois (02) anos com alfabetização.	Alunos do e 1º e 2º grau (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio) da rede oficial de ensino.	Oferecer atendimento psicopedagógico e preventivo, visando a melhoria do desempenho escolar.

² Até os anos 1990 os professores eram formados em habilitações do Ensino Médio para atuarem na docência na Educação Básica. Essa formação ocorria nas chamadas Escolas Normais. A expressão “normalista”, na OP, refere-se aos professores formados em nível médio nas Escolas Normais.

Tabela 6 (continuação)

Ano de publicação	Denominação do Serviço	Composição	Público-alvo	Objetivo
OP nº 22/1994	Equipes de Atendimento Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica	Psicólogos e pedagogos	Alunos portadores de necessidades especiais	Sistematizar as ações que constituem o processo de diagnóstico e avaliação psicopedagógica na rede oficial de ensino do Distrito Federal.
OP/2006	Equipes de Atendimento\Apoio à Aprendizagem-EAAA	Professores ou analistas em Educação com formação em psicologia; professores com formação em pedagogia e experiência em alfabetização e Orientador Educacional.	Alunos de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4º ano).	Promover a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, por meio do serviço de apoio pedagógico especializado.
OP/2010	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem	Psicólogo e Pedagogo	Educação Infantil, Ensino Fundamental-Séries\Anos iniciais e Centro de Ensino Especial	Promover a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais.

Nos documentos analisados a Psicologia Escolar foi denominada, respectivamente, como Equipes de Atendimento Psicopedagógico; Equipes de Atendimento Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica; Equipes de Atendimento\Apoio à Aprendizagem (EAAA). Atualmente o psicólogo escolar trabalha nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Percebe-se nas nomenclaturas utilizadas nas diretrizes uma permanente articulação da Psicologia com a Pedagogia em ações de atendimento, avaliação e apoio ao processo de aprendizagem.

A composição da Psicologia Escolar na SEE-DF evidencia o seu caráter multidisciplinar no qual o psicólogo e o pedagogo são profissionais permanentes, mas que já contou com a participação de outros profissionais como o orientador educacional OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006). Atualmente as EEAA são compostas por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

Quanto ao público-alvo, na OP n.º. 20 (FEDF, 1992) a atuação do psicólogo escolar se destinava aos alunos do ensino fundamental (séries iniciais) matriculados no ensino regular e que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Esse público foi ampliado na segunda edição desse documento para o então 1º e o 2º grau da rede oficial de ensino (FEDF, 1994a). Na OP n.º. 22 (FEDF, 1994b), o atendimento era destinado apenas aos estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE). Com a integração das equipes que atendiam o ensino regular e o ensino especial foi elaborada a OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006) que definiu o atendimento especializado para todos os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental (séries iniciais) com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais. A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) estendeu o atendimento para outras modalidades como o ensino fundamental (anos finais), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (GDF, 2014) com vistas à universalização da Psicologia Escolar para todas as modalidades de ensino.

Quanto aos objetivos, as Orientações Examinadas evidenciavam: (a) o diagnóstico e atendimento das dificuldades dos estudantes para melhoria do desempenho acadêmico; (b) o atendimento e apoio aos atores do processo educativo; (c) a atuação institucional voltada para o desenvolvimento humano. As OP nº. 20 (FEDF, 1992;1994) e OP nº. 22 (FEDF, 1994b) visavam promover a melhoria no desempenho escolar. A OP/2006 apresentou avanços em relação às normatizações anteriores ao propor ações envolvendo outros contextos como escola e a família no atendimento especializado, além do atendimento ao aluno.

Dentre os documentos examinados a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é a que mais se aproxima das discussões da Psicologia Escolar contemporânea. Os objetivos dessa diretriz apontam para uma perspectiva de atuação compromissada com desenvolvimento humano e a melhoria da Educação a partir da atuação do psicólogo escolar na perspectiva institucional, preventiva e relacional (GDF/SEE-DF, 2010; Marinho-Araújo, 2010, 2014; Marinho-Araújo & Almeida, 2005). As seções seguintes apresentam o detalhamento de cada uma das Orientações Pedagógicas analisadas.

Orientação Pedagógica nº 20 de 1992. Essa diretriz orientava a atuação do psicólogo escolar nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico. A primeira edição foi publicada no ano de 1992, pelo Departamento de Pedagogia (DP) da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), cinco anos após a criação desse serviço, em 1987. O documento foi impresso na forma de livreto sob o título de “Atendimento Psicopedagógico” e organizado em seis partes, a saber: (1) Apresentação, (2) Introdução, (3) Objetivos, (4) Fundamentação Legal, Estrutura e (5) Funcionamento e (6) Anexos.

Na apresentação do documento consta que a sua finalidade era normatizar o atendimento especializado para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e

contribuir para o enfrentamento da evasão e repetência escolar na rede oficial de ensino do Distrito Federal (FEDF, 1992). Os principais objetivos foram definidos para desenvolver comportamentos, atitudes e habilidades visando adequar os estudantes com dificuldade de aprendizagem ao contexto escolar e melhorar o desempenho acadêmico por meio de:

Ações interpessoais e grupais na escola com direção, professores, pais, funcionários e alunos; estímulo a atitudes e comportamentos para uma formação sadia da personalidade do aluno; favorecimento do desenvolvimento afetivo, intelectual, motor e de habilidades cognitivas e percepto-linguísticas das crianças com dificuldades de aprendizagem e reeducação de crianças com problemas fonoaudiológicos. (FEDF, 1992, p.06)

O atendimento especializado era voltado dos estudantes com histórico de fracasso escolar em razão de várias repetências, dificuldades de aprendizagem e/ou problemas cognitivos, comportamentais, emocionais e fonoaudiológicos. O psicólogo escolar atendia o estudante individualmente ou em grupos e realizava atividades visando melhorar o rendimento escolar e solucionar as dificuldades relatadas por professores e responsáveis. Embora fossem realizados esclarecimentos e orientações aos pais e professores (FEDF, 1992, 1994b) havia um distanciamento do contexto educacional (Chagas, 2010; Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo et al., 2010, Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Martínez, 2009; Patto, 1990).

A fundamentação legal desse documento se pautava na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5692/71) para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971); em convênios firmados com Fundação Hospitalar do Distrito Federal, documentos do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1986) e na Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Essa legislação era utilizada para justificar a necessidade de um atendimento especializado que promovesse a eficiência e saúde na escola (FEDF, 1992).

Essa OP nº 20 (FEDF, 1992) teve uma segunda edição revista e atualizada que foi elaborada a partir de pesquisas realizadas por profissionais que atuavam na Psicologia Escolar da SEE-DF (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994; 2003). Essas produções promoveram avanços na atuação do psicólogo escolar visando o desenvolvimento dos atores educativos e destacando ações junto aos professores e a equipe escolar para promover espaços de interlocução acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, ações coletivas e relacionais (Araújo, 1995, 2003; GDF/SEE-DF, 2010; Neves, 1994; 2003).

Em 1995, no cenário acadêmico local, articulações entre o laboratório de Psicologia da UnB e a Psicologia Escolar da SEE-DF culminaram na criação do Projeto Permanente de Ação Contínua (PEAC). Essa iniciativa visava fortalecer a Psicologia Escolar como área de produção de conhecimento, divulgar produções acadêmicas para os psicólogos da SEE-DF e oferecer formação teórico-prática em Psicologia (Neves, Almeida, Araújo & Caixeta, 2001). Inicialmente os objetivos desse projeto eram:

Prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEDF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejadas para atender às especificidades do trabalho da Psicologia Escolar na SEDF; oferecer aos alunos do curso de graduação em Psicologia estágio em Psicologia Escolar, por meio de atividades de avaliação e acompanhamento a crianças com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar. (Araujo, 2003, p. 157)

Essa parceria fomentou pesquisas acadêmicas em níveis de mestrado e doutorado que fizeram uma releitura de concepções e práticas e contribuíram para reestruturações da Psicologia Escolar na SEE-DF e para a elaboração das Orientações Pedagógicas

consolidando o perfil do psicólogo escolar qualificado aos desafios da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Orientação Pedagógica nº 22 de 1994. Essa diretriz orientava a atuação do psicólogo escolar nas Equipes de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica que foram criadas em 1974. Esse documento foi impresso na forma de livreto sob o título de “Atendimento diagnóstico e avaliação psicopedagógica” e organizado em seis partes: (1) Fundamentação Legal, (2) Objetivos, (3) Definição e classificação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais - ANEE, (4) Processo de diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica e (5) Considerações Finais.

Como anuncia o título, a finalidade a atuação da Psicologia Escolar era identificar os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais (ENEE), fazer o encaminhamento para o atendimento educacional especializado e propor adequações escolares. O documento apresenta as seguintes categorias de ENEE: portadores de deficiência mental, portadores de altas habilidades, portadores de deficiência auditiva, portadores de deficiência visual, portadores de deficiências múltiplas, portadores de deficiência física e portadores de transtornos de condutas. Essa normatização procurou adequar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71 (Brasil, 1971) que estabelecia a obrigatoriedade do ensino para a população na faixa etária de 7 a 14 anos de idade e o atendimento educacional especializado aos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais (art. 9º).

A atuação do psicólogo na Equipe de Diagnóstico/ Avaliação Psicopedagógica visava o ingresso do estudante no ensino especial. Os procedimentos utilizados para realização de diagnósticos eram definidos “de acordo com o tipo e grau de limitação do aluno, podendo incluir entrevistas, anamneses realizadas com a família para levantamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, observação, testes psicométricos

(mental, psicomotor, habilidades adaptativas) projetivos e expressivos” (FEDF, 1994b, p. 15).

O trabalho do psicólogo escolar era voltado para a investigação de aspectos orgânicos ou psicológicos que gerassem necessidade educacional especial. O diagnóstico das deficiências visual, física e auditiva pautava-se exclusivamente no parecer médico, enquanto os estudantes com condutas típicas de quadros e síndromes psiquiátricas, deficiência mental e altas habilidades precisavam do parecer médico e da avaliação psicopedagógica realizada pela equipe do ensino especial. A OP nº 22 (FEDF, 1994b) apresenta a seguinte definição de avaliação psicopedagógica:

Compreende-se por avaliação psicopedagógica o processo realizado por equipe multidisciplinar, composta por pedagogo e psicólogo, por meio do qual se descrevem minuciosamente, o potencial de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo a fim de adequá-lo às características individuais dos alunos, de forma a favorecer o desenvolvimento, como aproveitamento e qualidade, dos componentes curriculares. (FEDF, 1994b, p.15)

Embora a OP nº 22 destacasse a atuação multidisciplinar, a avaliação psicológica era realizada pelo psicólogo de forma individualizada e seguia o modelo médico promovendo o “detalhamento de sintomas e implicações biopsicossociais de quadros característicos de diversas necessidades visando a construção de uma visão dinâmica e global das possibilidades de expressão e ação do aluno” (FEDF, 1994b, 14). A prática da avaliação psicológica contribuiu para a representação na escola de que essa é a principal atribuição do psicólogo escolar.

Orientação Pedagógica de 2006. Apresentava as diretrizes da atuação do psicólogo escolar nas Equipes de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA). Esse

documento foi publicado pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e impresso na forma de livreto sob o título de “Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/ Apoio à Aprendizagem” e organizado em seis partes: (1) Apresentação, (2) Histórico, (3) Fundamentação Legal, (4) Objetivos, (5) Abordagem Metodológica e (6) Operacionalização do Apoio Pedagógico Especializado. Já na Apresentação, a OP/ 2006 (GDF/SEE-DF, 2006) destaca a proposta das EAAA:

Atuação preventiva e interventiva no sentido de colaborar para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido e nas relações estabelecidas com os mediadores da comunidade escolar e familiar. (GDF/SEE-DF, 2006, p. 7)

O histórico apresenta a trajetória da Psicologia Escolar no atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem destacando a reestruturação que promoveu a fusão das equipes do ensino regular e do ensino especial visando atender à política nacional de educação vigente, fundamentada na educação para a diversidade:

A atual política nacional de educação para a diversidade prevê a constituição de um sistema educacional inclusivo, que possa adequar-se às necessidades de seus alunos, de forma a prover-lhes o acesso e a permanência independente de suas condições físicas, culturais, sociais e de qualquer outra índole que estabeleça suas especificidades e ou limitações de participar do ensino comum. (GDF/SEE-DF, 2006, p. 10)

Quanto à fundamentação legal a OP/ 2006 (GDF/SEE-DF, 2006) promoveu a atualização e ampliação dos normativos que subsidiavam a Psicologia Escolar na SEE-DF: Constituição Federal (Brasil, 1988), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9394) (Brasil, 1996); Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal da Educação Infantil e Ensino Fundamental (GDF/SEE-DF, 2002); Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF, 2005); Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) e documentos de Avaliação e identificação das necessidades educacionais especiais do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2002).

A OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006) acompanhou a discussão internacional promovida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha com a participação de 92 governos, inclusive o Brasil, e vinte e cinco organizações estrangeiras (Unesco, 1994) que preconizou a educação como direito de todos devendo todas as crianças terem as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento considerando suas particularidades, interesses e necessidades de aprendizagem devendo os sistemas educativos se adequarem para atender a diversidade dos estudantes.

No que se refere à operacionalização do atendimento especializado essa diretriz se destaca ao propor que as práticas avaliativas e interventivas acontecessem preferencialmente no contexto escolar em paralelo com ações preventivas e de orientação à família, realização de intervenções com o aluno, individual ou em grupo e ações preventivas junto à escola (GDF/SEE-DF, 2006). Embora essa normatização não apresentasse um aprofundamento teórico-metodológico a mesma promoveu avanços na atuação do psicólogo escolar ao enfatizar a intervenção em outros contextos, como a escola e a família, e não apenas junto ao aluno. Eram esses os objetivos:

Apoiar e subsidiar o corpo docente, auxiliando-o a desenvolver estratégias educacionais que respondam às diferentes necessidades dos alunos no contexto escolar e sensibilizar as famílias para maior participação no processo avaliativo e

interventivo tornando-as corresponsáveis no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (GDF/SEE-DF, 2006, p.12)

A proposta de atuação do psicólogo escolar foi construída a partir do modelo do MEC (2002) para identificação de alunos com necessidades educacionais especiais que preconizava a avaliação das dificuldades de aprendizagem em três âmbitos: o contexto educacional, o aluno e a família considerando as seguintes dimensões de análise: “instituição educacional, ação pedagógica, os níveis de desenvolvimento, as condições pessoais do aluno e as características do ambiente e do convívio familiar” (GDF/SEE-DF, 2006, p.14).

Essa diretriz também foi subsidiada pela pesquisa realizada por Neves (2001) com psicólogos escolares da SEE-DF que resultou na elaboração do Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares–PAIQUE. A autora propôs uma intervenção que integrasse as práticas dos psicólogos escolares e dos professores no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem considerando os aspectos subjetivos e sociais envolvidos na construção da queixa escolar. A primeira versão do PAIQUE foi organizada em cinco níveis, a saber: o encontro com o professor; a análise da história escolar do aluno; o encontro com a família; o encontro individual com o aluno e o encontro com os alunos nos grupos de atendimento (Neves & Almeida, 2006).

O PAIQUE destacou o protagonismo do professor nos processos de ensino e aprendizagem tornando-o corresponsável nas ações interventivas conduzidas pelo psicólogo escolar. Esse procedimento inovou ao enfatizar a intervenção do psicólogo escolar inicialmente como o docente e no contexto escolar o que contribuiu para a resignificação de concepções que orientavam práticas de avaliação e intervenção apenas com o aluno e sinalizou a participação da escola na produção e nas ações de superação das dificuldades de aprendizagem.

Orientação Pedagógica de 2010. A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é, hoje, o documento oficial que estabelece as diretrizes da atuação do psicólogo escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e está organizada em cinco capítulos: (1) Introdução (2) Contextualização histórica (2) Fundamentação Legal (3) Fundamentação Teórica e (4) Operacionalização do serviço da EEAA. A EEAA é considerada “um serviço de suporte técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia, que oferece apoio educacional especializado às instituições educativas” (GDF/SEE-DF, 2010, p. 13). Na introdução é apresentado um breve relato das mobilizações, discussões e articulações entre a SEE-DF, o sindicato dos professores (Sinpro), Universidade de Brasília e a comissão Pró-EAAA, que marcaram a reorganização e a legalização da Psicologia Escolar na SEE-DF (GDF/SEE-DF, 2010).

Essa diretriz está ancorada em diversos dispositivos legais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394) que versa sobre a oferta de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela escolar (Brasil, 1996). A resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação Básica que estabelece o atendimento educacional especializado quando evidenciada a sua necessidade, por meio de avaliação especializada, intervenção junto à família e comunidade escolar (CNE\CEB, 2001) e a Resolução do Conselho de Educação do Distrito Federal que dispõe sobre as normas para o atendimento e apoio especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais (CEDF, 2012). Esses normativos respaldam a presença da Psicologia Escolar no sistema público de ensino do Distrito Federal para garantir o acesso de todos os estudantes à escola e a oferta de apoio e\ou atendimento educacional especializado bem como as adequações necessárias para o pleno desenvolvimento humano, melhoria na qualidade do ensino e sucesso escolar.

Na contextualização histórica é destacado o processo de construção coletiva dessa normatização que teve a participação da coordenação geral das EEAA e de representantes dos profissionais e da UnB (GDF/SEE-DF, 2010). Essa comissão elaborou um documento preliminar denominado Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem com o objetivo de promover a participação, a análise e o debate por parte dos profissionais EEAA na construção da nova Orientação Pedagógica.

Para garantir a participação ativa dos profissionais que compunham as EEAA e legitimar a construção dessa normatização foi realizado o curso de formação intitulado Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, realizado em parceria da SEE-DF com a UnB que possibilitou a criação de espaços de interlocução e trocas de experiências para ressignificação das concepções e práticas entre os profissionais das EEAA (Marinho-Araújo et al., 2011). Foram realizadas visitas técnicas em todas as coordenações regionais de ensino do Distrito Federal com os objetivos de conhecer, registrar e documentar as impressões dos profissionais da EEAA sobre o Plano Orientador de Apoio à Aprendizagem (Marinho-Araújo et al., 2011).

No que se refere à operacionalização da atuação do psicólogo escolar, a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) propõe a perspectiva institucional, preventiva e relacional em três dimensões: Mapeamento Institucional, Assessoria ao Trabalho Coletivo e Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem. No atendimento das queixas escolares foi adotado o Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE).

O Mapeamento Institucional (MI) tem como objetivo analisar o contexto para a atuação preventiva e institucional da EEAA nas dimensões pedagógica, administrativa, social, cultural, dentre outras. Esse procedimento visa conhecer a realidade do contexto escolar e os aspectos escolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem

(GDF/SEE-DF, 2010). A assessoria ao trabalho coletivo ocorre por meio da inserção do psicólogo no cotidiano da instituição e sua participação nos espaços coletivos institucionalizados. Essa dimensão tem por objetivo de “contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção de análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a reflexão e/ou atualização de suas atuações” (GDF/SEE-DF, 2010, p. 96). A dimensão do Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem ocorre concomitantemente às outras etapas. É uma fase interventiva na qual o psicólogo escolar promove momentos de reflexão acerca da aplicação de métodos e técnicas pedagógicas e da forma como os docentes planejam, executam e avaliam o seu trabalho de forma geral. Nesse momento, também podem ser propostos estudos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem, métodos, avaliação dentre outros assuntos importantes e necessários ao processo de ensino e aprendizagem (GDF/SEE-DF, 2010).

O PAIQUE foi incorporado à OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) em uma versão atualizada, passando a ser denominado Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (GDF/SEE-DF, 2010). Os cinco níveis foram reorganizados em três. No **nível 1-Escola** acontece o encontro com o professor que possibilita a promoção da escuta psicológica e de um olhar reflexivo sobre a queixa escolar para ampliar os motivos do acompanhamento e orientar o trabalho docente. O **nível 2-Família** que tem por objetivo o entendimento da queixa e a compreensão de como ela se manifesta no ambiente fora da escola. No **nível 3-Aluno** é realizado o atendimento individual ou em grupo dos alunos, prioritariamente no contexto escolar, contemplando atividades lúdicas que propiciem a interação entre os alunos e atividades dirigidas que favoreçam o desenvolvimento do estudante e a superação das dificuldades de aprendizagem (GDF/SEE-DF, 2010).

Em relação à atuação do psicólogo escolar, essa diretriz avançou significativamente em relação às diretrizes anteriores por privilegiar a ação do psicólogo com os atores educativos como forma de fortalecer a escola como espaço de potencialidades, de desenvolvimento e de aprendizagem e por considerar as questões interescolares e institucionais no processo educativo. O PAIQUE instrumentalizou o psicólogo na realização de práticas preventivas, avaliativas e interventivas (Araujo, 2003; Araujo & Almeida, 2003; Guzzo, 2001; GDF/SEEDF, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Neves, 2011). A Tabela 7 apresenta as definições das categorias de análise construídas nesta etapa de pesquisa.

Tabela 7

Definição das Categorias da Análise Documental

Categoria de Análise	Definição
Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem	Essa categoria agrega os pressupostos ontológicos e epistemológicos para a atuação do psicólogo escolar.
Atuação do psicólogo escolar	Apresenta indicadores das práticas do psicólogo escolar.

Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem. A elaboração da OP nº 20 (FEDF, 1992,1994a) e da OP nº 22 (FEDF, 1994b) foram influenciadas por estudos da Psicologia que explicavam os processos cognitivos e as mudanças ocorridas no ser humano ao longo da sua vida a partir de fatores biológicos, psíquicos e sociais. Nessa perspectiva, as questões escolares, principalmente as dificuldades de aprendizagem eram justificadas por aspectos biológicos e psicológicos presentes no aluno (Moysés, 1998; Souza, 2007; Patto, 1981) ou por aspectos sociais como o baixo nível econômico e a carência cultural da família. Essas discussões possibilitaram o surgimento de atendimentos

especializados na escola subsidiados por concepções de desenvolvimento humano que acreditam que as questões biopsicossociais prejudicavam o rendimento escolar dos estudantes e geravam obstáculos para a permanência do aluno na escola (Cavalcante & Aquino, 2013; Collares & Moysés, 1996; Marinho-Araujo, 2010; Patto, 1981, 1990; Yamamoto et al., 2013).

...os problemas de ordem biopsicossociais são traduzidos sob a forma de obstáculos que ocasionam comprometimentos no desenvolvimento da aprendizagem, na integração social ou mesmo impediam a ida do aluno à escola ou permanência na mesma. (FEDF, 1992, p.05)

A OP nº 22 (FEDF, 1994b) se destacou pela prática do diagnóstico que era orientado por tendências psicométricas que pretendiam promover adequações escolares aos estudantes com necessidades educacionais especiais em todas as suas modalidades de ensino. Embora tenha possibilitado o atendimento especializado aos alunos considerando características individuais, seja por deficiências ou altas habilidades, a concepção que orientava a atuação do psicólogo escolar favoreceu a atuação centrada no indivíduo que pouco contribuía para mudanças no contexto escolar (Guzzo, 2008) como pode ser verificado no trecho seguinte:

A Educação Especial visa oferecer recursos apropriados que assegurem condições favoráveis para o êxito da escolarização e o fomento da integração social dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, por mais acentuadas que sejam as diferenças individuais. Dessa forma torna-se imprescindível, o mais cedo possível, de investigação das características psicopedagógicas de cada aluno, identificando aspectos que interferem na sua capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento. (FEDF, 1994a, p.05)

A OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006) foi elaborada num contexto histórico em que pesquisas acadêmicas realizadas junto aos psicólogos escolares da SEE-DF que defendiam mudanças em práticas que culpabilizavam o aluno pelo fracasso e a o desenvolvimento de competências individuais e coletivas por parte do psicólogo escolar (Araújo, 1995, 2003; Barbosa, 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2003; Neves 1994, 2001; Penna- Moreira, 2007; Rossi & Paixão, 2003; Senna & Almeida, 2005). Sob a influência dessas produções e das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar (MEC, 2001, 2002) e educação para a diversidade foi promovida uma nova reestruturação da Psicologia Escolar na SEE-DF.

As ações da Psicologia Escolar foram ampliadas no sentido de: “prevenir, apoiar, avaliar, preferencialmente no contexto escolar, colaborando para a reflexão e transformação da práxis do professor” (GDF/SEE-DF, 2006, p.14). Essa diretriz promoveu uma releitura de concepções reducionistas que orientavam práticas avaliativas e interventivas somente com os alunos com queixa escolar para concepções voltadas para o desenvolvimento do sujeito nas relações e sugeria ações preventivas de orientação a família, realização de intervenções com o aluno, individual ou em grupo e ações preventivas junto à escola (GDF, SEE-DF, 2006). A mudança se deu a partir da resignificação de práticas consideradas exclusivamente individualizantes.

Mediante a atual compreensão das dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais, é consenso, no âmbito educacional, a importância da revisão e atualização de conceitos e práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, ainda vigentes nas nossas instituições educacionais. (GDF/SEE-DF, 2006, p. 13)

A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) se destaca por evidenciar os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que orientam a atuação do psicólogo escolar.

Esse documento apresenta a concepção do “desenvolvimento mental como um processo histórico, no qual tanto o ambiente as relações sociais quanto o funcionamento orgânico e o aparato biológico dos indivíduos, induzem ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores” (GDF/SEEDF, 2010, p. 57).

Essa diretriz está fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural cujos pressupostos defendem que a constituição humana que não se restringe à condição biológica, mas se transforma qualitativamente mediante a apropriação dos elementos culturais construídos e historicamente representados pela humanidade, por meio da atividade humana (Vygotsky, 1939/2007). Nessa perspectiva teórica, o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente pela atuação intencional da educação (Vygotsky, 1926-1927/1999).

De acordo com os referenciais teóricos apresentados na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), a função da escola é promover o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural, tanto dos alunos como dos atores educativos que participam dos processos de ensino e aprendizagem e das relações constituídas no contexto escolar. Essa OP apoia-se nas discussões da Psicologia Escolar contemporânea que considera a complexidade do processo educativo e a multiplicidade de fatores presentes nas questões escolares como a história, a cultura, os fatores econômicos, sociais, filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos. Nesse sentido a diretriz ressalta a necessidade de superação de concepções cristalizadas de desenvolvimento e aprendizagem que orientam a atuação do psicólogo escolar:

...a construção de uma cultura de sucesso escolar está irremediavelmente relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que até então,

orientam as práticas e os processos educativos na escola. (GDF/SEE-DF, 2010, p. 53)

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem que orienta a atuação do psicólogo escolar na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) propõe a ampliação de práticas individualizadas para uma atuação institucional envolvendo todos os atores educativos. Nessa perspectiva de atuação, as ações intervenções do psicólogo escolar podem contribuir para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2009; 2010; 2014) e para uma atuação crítica, consciente e transformadora no contexto escolar. A seção seguinte discorre sobre a influência desses documentos na atuação dos psicólogos escolares na SEE-DF.

Atuação do psicólogo escolar. Na análise das OP nº 20 (FEDF, 1992) e nº 22 (FEDF, 1994b) verificou-se que a atuação do psicólogo escolar seguia o modelo clínico-remediativo com práticas de aconselhamentos psicológicos, mediação de questões emocionais e conflitos interpessoais visando o ajustamento dos estudantes ao contexto escolar. Ao psicólogo escolar cabia fazer o “atendimento psicológico das dificuldades de adaptação escolar do aluno ou problemas de comportamento oriundos de fatores socioeconômicos, culturais ou emocionais e/ou problemas psicomotores, que estejam interferindo no processo de ensino-aprendizagem.” (FEDF, 1992, pp. 11-12) As questões de ordem emocional e de carência sociocultural eram consideradas como algumas das causas do baixo desempenho do aluno e as ações do psicólogo escolar voltava-se para práticas remediativas visando desenvolver habilidades acadêmicas e o ajustamento ao processo educativo: “Intervir em conteúdos como relacionamento interpessoal, timidez, agressividade, socialização e outros; orientar os pais quanto às dificuldades e avanços da criança e adolescente e realizar diagnósticos” (FEDF, 1992, p.05). OP nº 20 (FEDF,

1994a) promoveu avanços na atuação o psicólogo escolar ao propor ações coletivas e preventivas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e da evasão escolar.

Operacionalizar ações dentro de uma ótica interdisciplinar; participar do levantamento das possíveis causas de evasão, repetência, problemas institucionais e disciplinares; participar da análise do currículo da escola; conscientizar professores quanto à importância dos objetivos do domínio afetivo no processo ensino-aprendizagem; participar dos conselhos de classe; acompanhar e avaliar ações desenvolvidas. (FEDF, 1994a, pp. 15-16)

A atuação do psicólogo escolar no modelo clínico na escola tem sido problematizada pela Psicologia Escolar contemporânea por coadunar-se com algumas práticas que pouco consideram a complexidade do processo educativo e que contribuem para mecanismos de exclusão de estudantes, principalmente aqueles que apresentam problemas de aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014; Martinez, 2009; Neves, 2006; 2011). Deve-se ressaltar que a atendimento individualizado ou coletivo a depender das concepções e dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo psicólogo escolar podem tanto ter o foco no indivíduo, na limitação ou no fracasso escolar como pode conceber a constituição social e relacional do indivíduo e evidenciar as inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A OP/2006 (GDF/SEE-DF, 2006) se destaca por ter evidenciado a participação do psicólogo escolar na implantação de políticas públicas, como é o caso da Inclusão Escolar (Fleith, 2009; Martinez, 2007). A ação intencional do psicólogo escolar é importante para promover reflexões críticas sobre o impacto das políticas públicas no contexto escolar sem limitar-se aos indivíduos, mas considerando os processos subjetivos da escola como espaço social (Martinez, 2007). O psicólogo escolar deve assumir o compromisso profissional de refletir, discutir e contribuir para elaboração políticas públicas

educacionais menos excludentes bem como identificar as barreiras administrativas, burocráticas, sociais, culturais e pedagógicas para efetivação dessas políticas (Fleith, 2009; Martinez, 2007).

A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) propõe a atuação institucional nas seguintes dimensões: Mapeamento Institucional (MI), Assessoria ao trabalho coletivo e Acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem. O mapeamento institucional é um instrumento que integra a atuação preventiva e institucional promovendo o conhecimento da realidade do contexto escolar e de aspectos sociais, políticos e ideológicos presentes nas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que orientam o processo educativo. O MI propõe estratégias metodológicas que permitem ao psicólogo escolar ter uma visão profunda da instituição escolar e atuar de forma intencional, sistematizada e adequada.

Análise de dados estatísticos relacionados ao rendimento escolar (aprovação, evasões, transferência); análise de documentos (legislações, proposta pedagógica, matrizes curriculares, regimento interno, estratégia de matrículas, projetos educacionais e outros); entrevistas com direção, coordenadores para conhecer a atuação desses profissionais; entrevistas individuais professores para conhecer concepções de ensino; aprendizagem, avaliação, motivações para o trabalho docente e percepção do contexto; observação dos espaços e as dinâmicas pedagógicas: sala de aula, recreio, reuniões de coordenação e outras; levantamento de informações históricas acerca da instituição e conjuntura social, política e econômica na qual a instituição educacional se insere. (GDF/SEE-DF, 2010, pp. 94-95)

Ressalta-se que no MI não é apenas um levantamento de informações sócio demográficas, mas um estudo de conjuntura dos aspectos históricos, políticos,

econômicos, sociais e pedagógicos presentes no contexto escolar. Essas informações poderão orientar a atuação do psicólogo escolar em ações avaliativas e interventivas que promovem espaços de interlocução, a ressignificação da concepção de fracasso por meio da valorização e disseminação de práticas exitosas e consolidação de uma cultura do sucesso escolar (Marinho-Araujo, 2014).

Na dimensão do assessoramento ao trabalho coletivo, o psicólogo escolar pode contribuir para a criação de espaços democráticos de interlocuções acerca de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas e a construção do projeto político pedagógico. Na dimensão do acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) ressalta que a atuação do psicólogo escolar deve “voltar-se para análise e intervenção na relação professor, aluno e objeto de conhecimento” (Marinho-Araujo, 2014, p.170) visando compreender a queixa a partir do professor que a encaminhou e verificando como ela foi construída. Essa dimensão não se restringe ao atendimento ao aluno, mas envolve ações planejadas e intencionais, individuais e coletivas para o enfrentamento da queixa escolar, tais como:

Observação da dinâmica de sala de aula e dos demais contextos educativos; análise, em parceria com o professor e outros profissionais da instituição, da produção dos alunos; discussão das concepções de ensino e de aprendizagem dos professores e seus impactos no planejamento das atividades escolares. (GDF/SEE-DF, 2010, pp. 98-99)

O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e o PAIQUE visam promover a ressignificação de práticas pedagógicas e a conscientização de professores, coordenadores e gestores acerca dos papéis e responsabilidades no processo educativo (Marinho-Araujo, 2014, p. 162). Para isso, as ações das dimensões do Mapeamento Institucional e da Assessoria ao Trabalho Coletivo possibilitam um conhecimento amplo

do contexto escolar e dos processos de ensino e aprendizagem nas três dimensões apresentadas na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) representam possibilidades de uma atuação do psicólogo escolar comprometida com o desenvolvimento de todos e a melhoria na qualidade da educação na rede pública de ensino do Distrito Federal.

As informações construídas nesta etapa de pesquisa mostraram que a Psicologia Escolar faz parte de uma política pública educacional comprometida com a melhoria da educação na SEE-DF. A presença do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares beneficiou principalmente os estudantes das modalidades de educação infantil e do ensino fundamental (séries iniciais) além de tornar-se uma iniciativa promissora para o desenvolvimento da área no Distrito Federal.

As reformulações das Orientações Pedagógicas acompanharam as discussões da Psicologia Escolar em cada época em um processo de construção, desconstrução e ressignificação de concepções e das práticas do psicólogo escolar. Verificou-se também que as propostas de atuação em Psicologia Escolar eram coerentes aos dispositivos legais disponíveis em nível nacional, local e com pesquisas acadêmicas realizadas na SEE-DF.

A Psicologia Escolar na SEE-DF em suas diferentes composições, estruturações, organizações favoreceram a inserção do psicólogo na rede pública de ensino. A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) se destaca por ser um documento inovador e concatenado com as discussões atuais da Psicologia Escolar. Essa diretriz promoveu o fortalecimento e o aprofundamento teórico-conceitual da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) ampliando seus objetivos e apontando a necessidade de universalização do atendimento especializado prestado pelo psicólogo escolar para todas as etapas e modalidades de ensino. O contexto histórico e a construção coletiva da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) contribuíram para a consolidação da identidade do psicólogo escolar e avanços na Psicologia Escolar na SEE-DF.

Resultado das Entrevistas

Nessa etapa da pesquisa, procurou-se investigar a aproximação das práticas relatadas pelos psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia em relação à OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) por meio da apreensão dos sentidos e significados (Vygotsky, 1939/2007) dos psicólogos escolares acerca de sua atuação profissional, expressos em entrevistas individuais. A análise das informações foi orientada pela Epistemologia Qualitativa com o foco na construção-interpretativa de categorias de análise (Rey, 1999, 2005).

As categorias foram construídas em função dos objetivos da pesquisa e metodologicamente organizadas em blocos estruturados a partir do roteiro de entrevista. No primeiro bloco foram elaboradas perguntas para construir o perfil dos psicólogos escolares pesquisados privilegiando informações sobre gênero, idade e tempo de atuação na Psicologia Escolar da SEE-DF, números de escolas acompanhadas e modalidades de ensino atendidas. No segundo bloco as perguntas eram voltadas para a organização do trabalho, concepções teóricas, formação profissional e práticas desenvolvidas com os atores educativos.

As categorias finais analisadas foram: Formação, Concepções e Atuação do Psicólogo Escolar que procuraram responder aos seguintes objetivos específicos: analisar os relatos dos psicólogos escolares pesquisados acerca da sua atuação e verificar, nas práticas profissionais relatadas os avanços e as dificuldades na atuação subsidiada pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). A Tabela 8 apresenta a definição das categorias seguida da análise e discussão dos resultados.

Tabela 8

Definição das Categorias de Análise das Entrevistas

Categories	Definições
1- Formação	Refere-se à apropriação dos conhecimentos da área de Psicologia Escolar na trajetória acadêmica e profissional dos psicólogos escolares pesquisados.
2- Concepções	Diz respeito à compreensão de desenvolvimento humano e atuação em Psicologia Escolar que orientam as escolhas teóricas e as práticas dos psicólogos escolares pesquisados.
3- Atuação do psicólogo escolar	São as ações, atividades e práticas realizadas pelos psicólogos escolares pesquisados.

Formação. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (1939/2007) o psicólogo escolar é um sujeito de ação, que toma decisões, interage com os outros, forma representações da realidade, vivencia emoções e expressa sua subjetividade nas situações relacionais das quais participa (Marinho- Araujo & Almeida, 2005; 2006; Martinez, 2007). A formação profissional deve conceber esse profissional na sua condição de sujeito para que a apropriação do conhecimento o prepare para atuar na complexidade do contexto escolar (Marinho-Araujo & Almeida, 2006; Martinez, 2007).

A constituição da identidade do psicólogo escolar envolve os objetivos, a história pessoal, a especificidade da profissão, a formação e o contexto de atuação (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2007; 2010; 2014). As relações intersubjetivas produzidas nas relações de trabalho influenciam os investimentos na formação e na prática, como mostra o relato de PE07 cuja formação inicial e a experiência profissional contribuíram para as escolhas teóricas que orientam a sua atuação e formação continuada.

Eu venho de uma formação [inicial] mais clínica... a Psicologia Escolar que eu estudei na faculdade era completamente diferente daquilo que eu me deparei quando cheguei na escola. E, aí, eu fui para a área da cognição, da neurociência [pós-graduação] com um enfoque totalmente diferenciado... muito voltado para a questão do organismo, do biológico, do desenvolvimento normal e alterado... Em virtude da minha formação eu não compreendo a questão de se distanciar da perspectiva clínica, não diria que é uma limitação, mas um ponto obscuro que eu vejo na OP... (PE07)

O relato de PE07 mostra que a sua formação o preparou para atuação clínica, mesmo na escola sendo subsidiada por concepções que evidenciavam padrões de desenvolvimento normal e explicavam os processos de desenvolvimento e aprendizagem escolares a partir de aspectos biológicos, neurológicos e cognitivos. Neves (2007) aponta que a forte influência clínica tornou a atuação do psicólogo escolar híbrida, com a coexistência de práticas centradas no aluno de cunho terapêutico e de práticas voltadas para a escola. Percebe-se que a trajetória acadêmica e as concepções construídas comparecem na forma como PE07 questiona a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) em relação à atuação clínica.

De acordo com Marinho-Araujo (2014) a atuação do psicólogo escolar requer uma escuta qualificada das relações constituídas no contexto educacional para promover o desenvolvimento dos atores educativos e dos estudantes na perspectiva do sucesso escolar. Embora seja fundamentada no conhecimento psicológico, a utilização de uma escuta psicológica não implica em práticas guiadas pelo modelo clínico, mas instrumentaliza o psicólogo escolar para agir intencionalmente na singularidade das intersubjetividades presentes nas questões escolares que lhe são apresentadas (Marinho-Araujo, 2014, p.167).

Os psicólogos escolares pesquisados relataram formação e trajetória profissional em diferentes áreas da Psicologia como clínica, organizacional e saúde. Os registros de PE05 e PE12, que tiveram formação clínica e organizacional, mostram que esses profissionais procuram utilizar os conhecimentos que possuem em suas ações na escola.

Vim com toda essa bagagem teórica mesmo da psicanálise, da psicodinâmica do trabalho. Eu trabalhava com a saúde mental de trabalhadores, mesmo contexto de trabalho do psicólogo escolar aqui na Secretaria de Educação... tem relação sim, mas aqui [SEE-DF] tem especificidades. Então, um psicólogo escolar é diferente de um psicólogo do trabalho. (PE05)

Eu trabalhei sempre na área organizacional, então eu tenho uma formação técnica na área organizacional. É obvio que eu tenho experiência com avaliação psicológica porque eu trabalhava com recrutamento e seleção, então, a aplicação de teste é uma coisa que eu tenho certo costume, não os específicos para criança, mas para adultos... fazer um pequeno parecer é algo que eu sou familiarizada, mas com termos técnicos voltados para o perfil profissional. (PE12)

Esses psicólogos escolares mostraram nas suas respostas sentidos particularizados sobre a atuação em razão de suas escolhas acadêmicas e experiências profissionais. PE05 acredita que as ações do psicólogo escolar na SEE-DF devem promover a saúde mental dos trabalhadores na escola e PE12 acha que os seus conhecimentos técnicos em recrutamento e seleção organizacional podem se úteis para a avaliação psicométrica e a elaboração de pareceres. A formação dos pesquisados influencia também a compreensão do papel do psicólogo escolar na escola como mostra o registro de PE03.

Sou graduada em psicologia desde 2004 fiz especialização em saúde da família e comunidade... tive a oportunidade de trabalhar com comunidades carentes, em

posto de saúde, conselho tutelar... já trabalhei com dependência química e saúde mental. Nessas experiências, eu pude entender a saúde com todos os seus determinantes sociais e não tem sido diferente na educação. A [escola] é um ambiente que precisa promover a saúde desde quando se propõe a educar pessoas. É mudar hábitos de vida que estejam prejudicando o bem estar e a longevidade. A gente acaba educando para saúde e para vida porque a educação vai garantir bons hábitos, portanto, boa atitude, cidadania tornando o indivíduo mais educado e integrado. (PE03)

Os relatos dos participantes PE07, PE05, PE12 e PE03 mostram que esses profissionais compartilham significados, cientificamente construídos a partir de diversas bases teórico-conceituais da Psicologia, presentes em currículos que formam o psicólogo para atuar em diversas áreas (Cruces, 2009). Todas essas áreas, que comparecem na graduação em Psicologia, são bastante úteis ao perfil profissional do psicólogo escolar, que precisa compreender e analisar, com base nos fundamentos científicos do conhecimento psicológico, as características da instituição escolar, a dinâmica e cultura escolar, a saúde dos atores escolares, os aspectos e impactos da comunidade social e familiar partícipe da escola, as necessidades psicológicas dos estudantes, os índices educacionais relacionados às políticas públicas e tantos outros aspectos que fortemente comparecem articulados, na composição dos contextos educativos. Contudo, a utilização integrada desses conhecimentos, não torna o psicólogo escolar, de forma concomitante, um psicólogo organizacional, clínico, comunitário etc... A especificidade da atuação em psicologia escolar requer um processo de apropriação, reflexão, análise, síntese dos diversos conhecimentos psicológicos em prol da interpretação cotidiana das realidades e relações educativas, do fortalecimento da autonomia e intencionalidade dos seus atores nas escolhas competentes de práticas de promoção de ensino, aprendizagem e

desenvolvimentos na dimensão do sucesso escolar. Na escola, esses conhecimentos devem ser operacionalizados em ações preventivas para promover a saúde, o sucesso e práticas coletivas, institucionais e contextualizadas. Essa forma de atuação deve considerar a complexidade do contexto escolar que é perpassado por questões intersubjetivas, pedagógicas, sociais, políticas e ideológicas.

Embora, os registros analisados desses psicólogos escolares evidenciem uma lacuna na formação específica em Psicologia Escolar, o ingresso de profissionais com formação em outras áreas da Psicologia na SEE-DF evidencia a ampliação do número de psicólogos escolares inseridos nas escolas públicas como mostrou esse estudo, pois dos 20 participantes dessa pesquisa, 11 (55%) ingressaram nas EEAA de Ceilândia nos últimos dois anos. As informações analisadas a partir das entrevistas alertam para a necessidade de se investir em formação continuada em Psicologia Escolar, especialmente para esses profissionais que não tiveram oportunidade de aprofundar tais conhecimentos em sua formação inicial. Entretanto os profissionais pesquisados demonstraram compromisso com o aperfeiçoamento contínuo por meio de cursos de especialização, capacitação profissional e participação na assessoria profissional oferecida pela UnB.

Eu estou terminando uma pós-graduação em psicopedagogia (...) porque vai de encontro com as questões de aprendizagem e desenvolvimento da escola. (PE18)

Estou fazendo um curso de deficiência intelectual que está me ajudando muito porque traz a teoria de Vygotsky, a questão da mediação e da aprendizagem como um processo. (PE09)

Minha formação teve influência da assessoria e cursos na UnB e da própria orientação pedagógica, então, foi partindo dos estudos da orientação pedagógica e buscando um conhecimento maior da abordagem histórico-cultural que fui

articulando a teoria e a prática para ter um trabalho melhor dentro das equipes. (PE02)

Houve toda a questão da assessoria da UnB, foi lá que a gente foi ampliando o olhar, refletindo e percebendo que determinadas atuações não tem impacto... porque não é só com aluno, não é só com o professor, é a escola como todos os atores. (PE08)

Os registros das entrevistas de PE18 e PE09 evidenciam o interesse desses profissionais em buscar formação continuada para atuar na escola, no entanto, algumas especializações e cursos de capacitação apresentam lacunas em relação à especificidade do conhecimento psicológico, mesmo quando relacionados à educação. Dessa forma os conhecimentos adquiridos nessas formações são utilizados em intervenções pontuais, remediativas e descontextualizadas que não se coadunam à atuação institucional em Psicologia Escolar defendida neste estudo.

Os PE02 e PE08 acreditam que a assessoria profissional da UnB contribuiu para a formação continuada desses profissionais a partir da apropriação dos conhecimentos teóricos da ciência psicológica para a realização de uma atuação consciente, comprometida técnica, política e eticamente com os desafios da realidade escolar (Marinho-Araujo & Neves, 2006). Com 20 anos de existência o PEAC tem contribuído para a disseminação intencional de conhecimentos da Psicologia Escolar e promovido a ressignificação de concepções e práticas (Marinho-Araujo et al., 2011). Essa articulação com a academia contribuiu para as reestruturações da Psicologia Escolar da SEE-DF e políticas voltadas para inserção do psicólogo escolar na rede pública de ensino do DF. O registro de PE11 mostra que a assessoria contribuiu para promover formação continuada nos espaços coletivos dos quais participa na EEAA.

Então, às vezes a gente traz as contribuições da assessoria para setorizada, porque, por exemplo, teve uma setorizada... e estavam falando da observação onde o foco era o menino... Aí, eu trouxe a assessoria: Olha! Eu escuto na assessoria sobre a observação em sala de aula, que observar não é dizer ao professor o que tá errado e que a culpa é daquele menino, a gente precisa trazer um olhar do que aquele professor tá fazendo de útil dentro de sala de aula, que pode ajudar aquele menino... (PE11)

O relato de PE11 mostra que a participação do psicólogo em espaços coletivos no âmbito da EEAA pode favorecer reflexões acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem e disseminar conhecimentos da Psicologia Escolar na dimensão da cultura do sucesso. Segundo Marinho-Araújo (2014), esses espaços podem contribuir para instrumentalizar os profissionais para a atuação institucional por meio de estudos sistematizados, trocas profissionais, atualizações e aprofundamentos teórico-metodológicos, reflexões, auto avaliação e planejamentos conjuntos (Marinho-Araújo, 2014, p.172).

Nessa perspectiva, a participação do psicólogo escolar nas reuniões setorizadas e coletivas também podem favorecer a circulação de sentidos e significados acerca da atuação profissional e promover estudos sobre a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Por ser um documento que apresenta detalhadamente os pressupostos teóricos- metodológicos para a atuação dos psicólogos escolares pesquisados acredita-se que essa diretriz pode tornar-se um recurso para mediação de processos de desenvolvimento e aprendizagem dos próprios psicólogos escolares nos espaços coletivos em que atuam nas EEAA de Ceilândia.

Concepções. As concepções que os psicólogos escolares possuem acerca dos processos de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem irão refletir em suas escolhas teóricas e metodológicas e nas práticas que realizam no contexto escolar. As formas como esses profissionais compreendem o homem, o mundo, a si próprio e o contexto histórico, social, econômico e político podem favorecer uma atuação crítica, comprometida com o desenvolvimento humano e as transformações sociais. Os relatos dos psicólogos escolares pesquisados evidenciam que as concepções assumidas por eles influenciaram a trajetória de formação e as experiências profissionais. O relato de PE04 é um exemplo de como suas concepções de desenvolvimento interferem em sua atuação profissional.

O indivíduo, ele realmente sofre as influências do meio, dessa família nuclear onde ele foi gerado? Procuo saber qual a influência desse pai, dessa mãe, desse avô, dessa avó na formação desse indivíduo? Como esse indivíduo reage nesses meios sociais... Eu procuro ver esse aluno nesse contexto, eu não consigo ver esse aluno sozinho no mundo, ele e ele mesmo, então o problema é dele... (PE04)

PE04 mostra um ampliação da compreensão da queixa escolar ao considerar outros contextos como a família e a escola, porém o participante ainda procura evidenciar nas questões ambientais, especialmente na família, as causas das dificuldades escolares do estudante. Percebe-se, a partir da literatura da Psicologia Escolar contemporânea (Araújo, 2003; Barbosa, 2008; Chagas, 2010; Lara, 2013; Moreira & Guzzo, 2014; Neves & Almeida, 2003; Neves, 2011; Oliveira, 2011; Penna-Moreira, 2007; Petroni, 2013) e pela proposta da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) a necessidade de uma análise crítica também das questões interescolares e institucionais presentes na produção da queixa escolar. O relato de PE02, ao discorrer sobre as suas expectativas profissionais, evidencia suas concepções de desenvolvimento humano, processos de ensino e aprendizagem.

Com o professor, eu espero que ele observe que o aluno é único, com a sua singularidade e subjetividade... Que o professor observe o aluno individualmente, que a família dentro das possibilidades dela faça o acompanhamento médico, da rotina escolar do aluno, sentando com ele para fazer atividades de casa, ter uma participação mais efetiva entre família e escola. E que entre os gestores e o psicólogo haja diálogo... (PE02)

O trecho acima mostra que PE02 considera o aluno um sujeito único, subjetivo e destaca o papel da família no acompanhamento da saúde da criança e da sua rotina escolar. Embora não tenha sido mencionada uma atuação articulada com o professor, o participante parece compreender a importância da intervenção junto a escola, aluno e a família. Quanto à percepção do PE02 sobre o trabalho com a gestão, percebe-se que há uma expectativa de encontrar uma situação harmônica para sua atuação o que nem sempre é possível em razão das contradições e antagonismos presentes no contexto escolar onde muitas vezes os atores educativos não possuem clareza das suas atribuições na escola. Para que não haja um enfrentamento o psicólogo escolar deve promover ações intencionais para conscientização da equipe gestora e promover ações no cotidiano escolar a fim de construir espaços para a atuação institucional. O relato, a seguir apresenta uma concepção de que o psicólogo na escola é um profissional que promove saúde mental.

Nas complicações com aluno, a gente vai lá intervir... sempre que o orientador pede auxílio, eu ajudo... A gente sai muito daquela atuação da Psicologia Escolar e ouve a demanda do professor, a queixa emocional... Nós temos muitos professores com adoecimento psíquico... recebo muitos pais para fazer essas intervenções. A gente faz oficinas, quando aparecem situações de maus tratos... de violência

doméstica... Atendo muitos servidores, esse momento é mais individual mesmo...
(PE06)

O relato de PE06 revela que, mesmo se coadunando à proposta da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), ele percebe que a escola é um espaço em que o adoecimento psíquico está muito presente por isso precisa promover atendimentos clínicos aos alunos, professores, família e funcionários. O presente estudo defende a atuação do psicólogo escolar orientada por concepções voltadas para as potencialidades dos atores educativos e comprometida com o desenvolvimento humano a partir da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva institucional. Percebe-se que é necessário que o psicólogo escolar tenha clareza de suas concepções e se aproprie dos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Escolar a fim de intervir de forma coerente diante da complexidade das demandas e dilemas a serem enfrentados no contexto escolar. O registro de PE07 mostra que a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) pode contribuir para promover a releitura de concepções.

Eu acho que a atuação na perspectiva institucional é no sentido de ter esse olhar diferenciado para todos os atores que estão envolvidos. Eu acho que é retirar o foco, como era, só no aluno, mas compreender a participação de todos aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem desse aluno... Muitas coisas que estão por trás tanto da atuação do professor, como da direção, da atuação da escola, da forma como as coisas são conduzidas que acabam refletindo na aprendizagem
(PE07)

O excerto de PE07 evidencia uma ampliação da concepção de dificuldade de aprendizagem entendendo esse fenômeno como multideterminado. Esse participante parece compreender que a queixa escolar envolve questões interescolares, tais como, as relações constituídas no contexto escolar e a forma como são conduzidos os processos de

ensino e aprendizagem. Para subsidiar uma análise ampla das questões escolares é necessário que o psicólogo escolar faça escolhas teóricas e metodológicas que irão orientar a suas práticas. Os registros das entrevistas com os psicólogos pesquisados mostraram que esses profissionais têm acesso à produções científicas e pesquisas acadêmicas das áreas de Psicologia e Educação, porém, não há uma apropriação crítica das teorias que orientam a atuação profissional como mostra o trecho da entrevista de PE06.

Eu trabalho com todos os teóricos que eu tive contato na formação em Psicologia.

Eu gosto muito da sistêmica, trabalho muito com... família aqui dentro da escola, gosto muito de trabalhar com Jung, Carl Rogers, da humanização... Na aprendizagem gosto de Vygotsky e Wallon... Na psicologia escolar: Claisy, Marisa, Carolina Gurgel e Raquel Andrade... (PE06)

O relato de PE06 evidencia contradições em relação aos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos assumidos o que pode contribuir com a realização de práticas inconsistentes e pouco focadas na promoção do desenvolvimento e do sucesso na escola. A atuação do psicólogo na perspectiva crítica requer concepções e referenciais teórico-metodológicos articulados e coadunados com ontologias, epistemologias, teorias e ideologias coerentemente relacionadas. PE08 apresenta em seu relato um exemplo dessa coerência e articulação:

Olha, eu gosto de estudar muito mesmo o Vygotsky, Leontiev, Luria... E trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) sobre as equipes da SEE-DF como... da Carolina Gurgel e da Rejane Barbosa... (PE 08)

Vygotsky, Leontiev, Luria foram precursores da Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento (Vygosky, 1939/2007) que subsidia a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Essa abordagem teórica considera o indivíduo como sujeito ativo de sua história e

preconiza a gênese social dos processos psicológicos internos, da subjetividade e das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1939/2007). Como o PE08 participa da assessoria profissional da UnB, infere-se que há uma aproximação com as discussões atuais da Psicologia Escolar voltada para as potencialidades do desenvolvimento humano nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, não é possível afirmar, apenas com as análises de suas respostas à entrevista, se há uma articulação desses pressupostos com as suas práticas, uma vez que não foram realizadas observações in loco.

As autoras Claisy Marinho e Marisa Brito, professoras da UnB, possuem vasta produção na área da Psicologia Escolar na perspectiva crítica e defendem o contexto escolar como um espaço promotor de desenvolvimento humano e de constituição do sujeito. As demais autoras citadas (Carolina Gurgel, Raquel Andrade e Rejane Barbosa) são profissionais que fizeram parte de equipes multidisciplinares na SEE-DF e produziram pesquisas nas áreas da Psicologia e da Educação. O interesse dos psicólogos escolares pesquisados em acessar trabalhos científicos evidencia a contribuição da academia para Psicologia Escolar na rede pública do Distrito Federal.

Atuação do psicólogo escolar. O presente estudo evidenciou que os psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia apresentam características distintas. Dentre os pesquisados, há um grupo de profissionais que ingressaram na EEAA de Ceilândia recentemente e não possuem formação e atuação na escola e outro grupo de profissionais experientes que atuam na Psicologia Escolar da SEE-DF há vários anos. Para cada um desses grupos a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) apresenta diferentes significações considerando o contexto histórico e as experiências pessoais e profissionais.

O relato de PE01, que atua há 14 anos em Ceilândia e participou de várias configurações da Psicologia Escolar na SEE-DF evidencia uma identidade profissional

construída historicamente na trajetória pessoal e profissional em que comparecem questões sociais, políticas, econômicas e culturais de Ceilândia que foram apropriadas de forma singular por esse participante que também desenvolveu um compromisso ético e político com a atuação crítica na comunidade em que está inserido e nas mobilizações que culminaram na criação das EEAA.

Ceilândia se destaca pelo número elevado de alunos, de escolas e demanda de estudantes com dificuldades de aprendizagem, atendimentos específicos e na área emocional... Então, isso fez com que as equipes de Ceilândia tomassem a frente, lutassem e, é claro, buscassem trazer as outras regionais para luta... Eu acredito que tenha a ver com a nossa história, com o fato de termos nascido, estudado nessa cidade, de vermos o nosso crescimento social aqui dentro, em situações de carência socioeconômica e hoje, enquanto profissionais... e por acreditarmos na importância da Psicologia Escolar nas Equipes Especializadas de Apoio e Aprendizagem. Eu acredito que, por isso, a gente puxou essa história, puxou esse avanço nessa política pública... (PE01)

Ceilândia teve participação ativa junto com outras CRE na crise que se instaurou na SEE-DF em razão dos questionamentos de gestores sobre a contribuição efetiva da Psicologia Escolar para a melhoria na educação na rede pública do DF. O PE01 fez parte da comissão Pró-EAAA que era formada por representantes das coordenações regionais de ensino e que participavam das discussões para a regulamentação da Psicologia Escolar na SEE-DF. Para o PE20, que atua também há vários anos como psicólogo escolar em Ceilândia, a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é um documento legal que fundamenta a atuação e respalda institucionalmente as ações desse profissional na escola.

(...) É um documento legal que orienta o meu trabalho (...). É o norte do meu trabalho (...). Muitas vezes, você tem que apresentar a OP para o gestor não como

uma forma de embate, mas para esclarecer o meu trabalho e justificar minhas ações (PE20).

Para o PE 05, que ingressou recentemente na SEE-DF, a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é um recurso importante para compreender a trajetória histórica da Psicologia Escolar na SEE-DF e para a operacionalização do seu trabalho na escola. Para esse participante a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é um documento que fornece informações acerca do contexto histórico da Psicologia Escolar na rede pública de ensino e orienta a prática dos profissionais que estão ingressando na EEAA.

A OP é bem completa, fala da história das equipes... Eu achei fantástico, ainda mais para quem nunca tinha trabalhado como psicólogo escolar, ter uma orientação pedagógica é de extrema importância para a gente saber o que fazer e como fazer; ela é importantíssima. É preciso estudar e visitar sempre para se apropriar da OP... Foi o primeiro documento que li quando eu entrei na equipe. Ela dá um apoio para a gente atuar da forma institucional por meio das dimensões de atuação propostas... (PE 05)

No que se refere à proposta de atuação do psicólogo escolar, os pesquisados entendem que a perspectiva institucional envolve práticas preventivas, avaliativas e interventivas realizadas no coletivo e envolvendo todos os atores educativos como sinaliza o trecho da entrevista com o PE09. Já os relatos dos PE15 e PE16 evidenciam a ampliação da prática de observação considerando o processo de ensino e aprendizagem e as possibilidades de atuação junto ao professor.

(...) eu vejo [a atuação institucional] tirando o foco do aluno, trabalhando com a gestão da escola... sugerindo e construindo conjuntamente projetos, oficinas e

realizando o mapeamento institucional, eu acho que, a partir do momento que você mapeia, é uma forma de estar atuando institucionalmente. (PE09)

Eu tento fazer aquela atuação do PAIQUE... eu tento ir ao nível da escola, eu valorizo muito essas coisas no nível da escola, ao nível da família para depois chegar ao aluno... observar a sala, não ficar focada naquele aluno específico, mas observar a dinâmica da sala, do professor, mas como são vários professores, fica mais complicado... Eu costumo ver assim, alguma matéria que ele [aluno] gosta muito, um professor que ele gosta muito, para entender o que o docente faz de diferenciado e um professor que ele não gosta de jeito nenhum, para entender o que tá acontecendo, até para ver de que a forma dele aprende, o que é que facilita a forma dele aprender. Aí eu vou, faço reunião com todos eles [professores] em uma coletiva... Em alguns casos, eu até tento pegar o PPP para tentar entender a dinâmica da escola (PE 15).

Eu tenho buscado muito a interação com os professores para mostrar que eu estou aqui para colaborar, para contribuir, que eu sou parceira. Eu tenho muito cuidado com a relação com o professor no sentido de respeitá-lo e mostrar que é ele quem toma as decisões, procuro empoderá-lo na relação porque de fato ele está à frente das crianças, mas podemos atuar em parceria quando necessário. (PE16)

Percebe-se que PE15 utiliza a observação para compreender o processo de ensino e aprendizagem. Como o aluno participa do ensino fundamental (séries finais), o profissional pode verificar o processo educativo com outros docentes e procurar identificar as potencialidades das ações pedagógicas e do aluno. Entretanto, de acordo com o Procedimento de Atendimento e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) proposto

na OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é necessário que a observação não seja um intervenção isolada, mas faça parte de uma atuação conjunta entre o psicólogo e o professor visando a superação da queixa escolar.

Segundo Marinho-Araujo (2014), a observação como metodologia de intervenção do psicólogo escolar deve enfatizar os processos de ensino-aprendizagem e as relações constituídas no contexto da sala de aula. A observação requer um olhar qualificado e conhecimentos teórico-metodológicos para ouvir, sentir, vivenciar e analisar as relações que se constituem no processo de ensino e aprendizagem (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014). Portanto, essa intervenção deve ser planejada, registrada e utilizada posteriormente em momentos de assessoria ao professor e/ou intervenções institucionais como prevê a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

O PE15 teve contato com a Psicologia Escolar em sua formação inicial e acredita que a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) pode contribuir para atuação do psicólogo escolar em outras modalidades de ensino, como no ensino fundamental (series finais), mesmo na itinerância: “Na itinerância, a quantidade de alunos e escolas dificulta a atuação institucional, mas não impede. Em alguns momentos, eu acho até interessante... Eu acho legal ver a atuação de outras escolas, conhecer outros espaços, outras realidades”... (PE 15)

O relato do PE16 mostra uma aproximação com o PAIQUE (GDF/SEE-DF, 2010) que enfatiza a atuação do psicólogo escolar com o professor no processo interventivo promovendo reflexões sobre concepções e práticas e evidenciando a mediação pedagógica como potencializadora de desenvolvimento e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014). Na perspectiva institucional, o PE15 destaca o Projeto Político Pedagógico (PPP) cuja análise pode promover uma compreensão ampliada dos contextos, dos objetivos e desdobramentos das práticas dos professores. Nessa dimensão (Marinho-Araujo, 2014) e a

OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) sugerem uma observação ampla do cotidiano da instituição escolar, para conhecer rotinas, documentos, projetos vivificados, concepções dos atores educativos e da equipe gestora e a utilização dessas informações no planejamento de ações preventivas. O relato do PE19 sobre a sua atuação refere-se à avaliação do contexto escolar.

Atualmente, a ênfase do meu trabalho é a avaliação... A minha avaliação é independente do meu pedagogo... eu faço entrevista, observo em sala de aula. Às vezes, eu faço entrevista individual com a criança, aplico teste, converso com os pais até chegar a alguma conclusão... (PE19).

A prática da avaliação de maneira acrítica e com o foco apenas no indivíduo e nas suas dificuldades de aprendizagem tem sido problematizada pela Psicologia Escolar contemporânea por contribuir para a medicalização e psicologização das questões escolares e por não evidenciarem as questões sociais, políticas, ideológicas e intersubjetivas presentes nas questões escolares (Collares & Moysés, 1996; Cavalcante & Aquino, 2013; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Patto, 1981, 1990; Souza, 2005; Yamamoto et al., 2013). No relato de PE 19, a prática da avaliação tem como finalidade a realização da Estratégia de Matrícula.

Na verdade, [quando] eu entrei aqui na Secretaria... eu achava que fosse ser mais um trabalho preventivo. Só que não é bem assim que funciona, aí me explicaram: Não, porque tem Estratégia de Matrícula... têm meninos há anos esperando pela avaliação; então, eu tenho avaliado, mas continuo com esse plano [atuar preventivamente] quando eu conseguir suprir pelo menos essa carência, que já estava aí se arrastando dos outros anos (...) (PE19).

A Estratégia de Matrícula é um procedimento institucional orientado pela Secretaria de Educação que normatiza a oferta de vagas na rede pública de ensino do

Distrito Federal (GDF/SEE-DF, 2014). Esse procedimento garante aos estudantes com necessidades educacionais especiais o acesso aos atendimentos educacionais especializados oferecidos no âmbito da SEE-DF.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, modalidade de ensino ofertada nas UE, em articulação com os Centros de Ensino Especial (CEE), conforme a Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2013, e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é garantida aos (às) estudantes com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Matrícula. O lançamento dessa informação no Sistema é de exclusiva responsabilidade da Secretaria Escolar da UE, em conjunto com os(as) profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no nível local. (GDF, 2015, p. 21)

A atuação institucional, defendida neste trabalho, entende que a escola é um espaço complexo e em constante transformação onde dialeticamente comparecem contradições e possibilidades de mudanças (Marinho-Araujo, 2010, 2014). Por isso, a atuação nesse contexto requer do psicólogo escolar competências para identificar tanto os problemas quanto as “brechas” ou situações contraditórias que se apresentam como “rachaduras” à lógica hegemônica e dominante evidenciada no discurso do fracasso escolar. Defende-se que, ao evidenciar e atuar nesses espaços contra ideológicos, o psicólogo escolar poderá promover a conscientização e o desenvolvimento dos atores educativos, mediado pelas relações e processos intersubjetivos (Marinho-Araujo, 2010, 2014).

Como a Estratégia de Matrícula é um processo institucionalizado, que mobiliza tanto os atores educativos quanto os profissionais dos serviços especializados existentes na

escola, principalmente o psicólogo escolar, cuja especificidade da prática da avaliação é reconhecida e evidenciada, acredita-se nesse período o psicólogo escolar poderá promover reflexões acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem presente em práticas avaliativas classificatórias e excludentes no contexto escolar. O PAIQUE é considerado uma possibilidade de superação de práticas avaliativas cujo foco é o aluno para ações coletivas e institucionais como coloca o PE10.

Acho que o grande diferencial da orientação pedagógica é sair do foco do problema, da queixa do aluno, e passar por aqueles níveis [PAIQUE] de atuação de uma maneira institucional, porque a gente vem de uma percepção (...) que o problema é o aluno... não é o estilo de aprendizagem, como o professor ensina. Então, quando a OP traz essa questão de mudar o foco, eu acho que facilita, permite a gente realizar práticas com professor, com a instituição, com a escola, com a família e depois com o aluno. (PE10)

O relato de PE10 mostra que a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) contribui para conscientizar o psicólogo escolar de que a avaliação não pode responsabilizar o aluno pelas dificuldades de aprendizagem, mas orientar práticas que envolvam todos os atores educativos, na perspectiva institucional, em busca do sucesso escolar. A proposta do PAIQUE (Neves, 2011), defende a compreensão dialética e relacional do processo de ensino e aprendizagem em oposição à atuação individualizante do psicólogo escolar que visava o tratamento do aluno, essa proposta compreende a produção da queixa nas relações intersubjetivas e no contexto institucional (Neves, 2011; Marinho-Araújo, 2014). O trecho a seguir mostra a importância dos espaços coletivos para o processo avaliativo.

Porque, sem atuar nesses espaços [coletivos], eu não vejo a gente fazendo uma avaliação institucional, eu vejo a gente fazendo avaliação clínica, aplicando testes e achando que avaliou... No que eu estou participando desses espaços coletivos, eu

estou fazendo uma avaliação contextualizada, não é algo isolado, eu estou valorizando o espaço da instituição. Por isso, eu falei da questão da DI [Deficiência Intelectual]... às vezes, eu fico preocupada com esse diagnóstico na escola, porque tem crianças que não funcionam na escola, mas funcionam muito bem em outros espaços... (PE15)

PE15 demonstra perceber as possibilidades de uma avaliação educacional e psicológica que não se restrinja à aplicação de instrumentos psicológicos, mas envolvendo todo o contexto escolar e as relações. A participação nos espaços coletivos é vista pelo participante como essencial para uma avaliação contextualizada e institucional. A preocupação do profissional em relação ao diagnóstico é legítima, uma vez que a utilização do diagnóstico a depender da concepção e dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo psicólogo escolar pode contribuir com mecanismos implícitos de exclusão escolar e restringir o acesso de estudantes ao conhecimento.

A participação do psicólogo nos espaços coletivos favorece ações preventivas como relata o PE18 relata que utiliza essa estratégia para criar um espaço de interlocução com os docentes e promover reflexões acerca das concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Essa ação, se planejada com intencionalidade pode promover o desenvolvimento dos atores educativos.

O meu trabalho... ele tem sido muito no espaço de construção coletiva, eu tenho aproveitado muito o conselho de classe, as coordenações coletivas... Eu ainda não consegui fazer alguns projetos com os professores, de formação continuada, mas eu tenho aproveitado os momentos de coordenação coletiva para fazer uma discussão mais ampla, mais institucional sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento. (PE 18)

A consolidação dos espaços coletivos na escola pode fortalecer as relações com os professores e evidenciar a especificidade da atuação psicológica. Esses momentos são profícuos para mudanças nas práticas pedagógicas e ressignificação de concepções e práticas mediadas por situações diferenciadas, intencionais e competentes que promovam o desenvolvimento adulto. A participação do psicólogo escolar na construção do projeto político pedagógico, por exemplo, pode contribuir para essa integração da equipe escolar como relata o PE08.

A diretora formou um Grupo de Trabalho (GT) para construir o projeto político pedagógico (PPP) da escola; então, eu e a pedagoga participamos de todos os encontros. No mapeamento institucional, a gente levantou informações sobre a participação dos pais em reuniões, quantitativo de alunos infrequentes e reprovados... depois dessa ação, a diretora passou a consultar muito a gente nas decisões pedagógicas... Marcamos o que acontecia na escola e o que precisaria ser desenvolvido. E, com isso, o GT ficou permanente... (PE 08)

A participação de PE08 na construção do PPP demonstra uma aproximação da atuação desse participante com o que é proposto pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Embora a dimensão do mapeamento institucional não se restrinja ao levantamento de dados quantitativos e de demandas escolares, a utilização desse instrumento pode evidenciar questões importantes para o planejamento e organização do trabalho pedagógico. A presença do participante nessa atividade parece ter permitido a construção de espaços de interlocução com a equipe gestora e pedagógica, potencializando esse espaço para futuras intervenções. No que se refere à sistematização metodológica, a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é considerada pelo PE 08 uma diretriz abrangente que orienta as ações do psicólogo considerando a suas especificidades profissionais e o contexto em que está inserido.

Eu acho [a OP] uma diretriz que dá um norte, e, ao mesmo tempo, abre um leque de possibilidades que você pode ajustar ao seu perfil e às necessidades da escola. Talvez, por isso, para alguns psicólogos a OP é muito ampla, pois não tem um passo a passo... As pessoas esperam uma coisa bem minuciosa, bem detalhada... Nós temos histórias profissionais diferentes, então a OP permite que você faça o que tem propriedade e vá ampliando... suas capacidades, suas competências para atuar na escola (PE08).

O relato de PE08 mostra que a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) direciona as ações do psicólogo escolar a partir das dimensões de atuação propostas no documento: mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. PE08 parece compreender que a forma como os profissionais se apropriam da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é influenciada pela trajetória profissional, que é histórica e que essa normatização pode contribuir para desenvolver competências para atuar na escola.

As informações construídas nesta etapa da pesquisa apontam que a atuação dos psicólogos escolares pesquisados é influenciada por experiências pessoais, trajetória acadêmica e profissional, pelas concepções de desenvolvimento humano, aprendizagem e de Psicologia Escolar e demandas da escola. A maioria dos entrevistados não teve contato com a Psicologia Escolar na formação inicial, entretanto demonstram interesse em buscar, na formação continuada, conhecer e se aproximar das discussões atuais da área contemporânea, inclusive influenciados pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Os relatos dos participantes evidenciaram que a utilização da diretriz não é suficiente modificar concepções e as práticas sendo necessária uma formação continuada dos psicólogos escolares que atuam nas EEAA de Ceilândia.

CAPÍTULO VI

Considerações Finais

Este capítulo apresenta as contribuições científica e social desta pesquisa para a formação e atuação do psicólogo escolar. A investigação da Psicologia Escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de Ceilândia, Distrito Federal foi orientada pelos seguintes objetivos: conhecer a influência das Orientações Pedagógicas na atuação do psicólogo escolar na SEE-DF, analisar os relatos dos psicólogos escolares pesquisados acerca da sua atuação, dificuldades e verificar os avanços em relação à OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010).

As Orientações Pedagógicas da Psicologia Escolar da SEE-DF acompanharam as discussões nacionais e locais da Psicologia Escolar e as políticas públicas voltadas para a Educação e promoveram avanços teórico-metodológicos na atuação do psicólogo escolar. Essas normatizações evidenciaram as transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos escolares que atuavam em equipes multidisciplinares na SEE-DF, principalmente na transição da atuação no modelo clínico centrada no aluno para a atuação institucional envolvendo todos os atores educativos. A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) representou avanços nas concepções e nas propostas de atuação do psicólogo escolar em relação aos documentos anteriores, uma vez que, rompeu teoricamente e metodologicamente com a atuação individualizante apresentando uma proposta de atuação institucional comprometida com o desenvolvimento de todos os atores educativos.

As diretrizes examinadas revelaram o protagonismo histórico de pesquisadores do laboratório de Psicologia Escolar da UnB e dos profissionais que atuam em equipes multidisciplinares na SEE-DF em discussões e mobilizações que contribuíram para

mudanças paradigmáticas na atuação do psicólogo escolar e para a consolidação da Psicologia Escolar na rede pública.

Os procedimentos metodológicos de análise documental e entrevistas evidenciaram a importância das primeiras normatizações OP nº 20 (FEDF, 1992,1994a) e OP nº 22 (FEDF, 1994b) para organizar e orientar a atuação do psicólogo escolar e para os avanços teórico-conceituais que levaram à construção dos documentos posteriores. A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), como mostrou os relatos de alguns dos psicólogos escolares pesquisados, contribui para transição da perspectiva do fracasso para a perspectiva do sucesso escolar comprometida com o desenvolvimento humano.

A OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é considerada pelos participantes dessa pesquisa um documento que legitima e respalda suas ações no contexto escolar. No entanto, os relatos dos psicólogos de Ceilândia mostraram que, ainda que coadunada às discussões da Psicologia Escolar contemporânea e subsidiada por referenciais teóricos metodológicos consistentes, é necessária a participação ativa e interativa dos psicólogos escolares para a operacionalização da mesma. Para isso, é premente o desenvolvimento de um processo de conscientização desses profissionais acerca de seus papéis, funções e responsabilidades, da diversidade teórica e metodológica da Psicologia Escolar e da especificidade do conhecimento psicológico nos contextos de atuação profissional multidisciplinar (Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014).

Os espaços coletivos dos quais os psicólogos pesquisados participam como as coordenações setorializadas e coordenações coletivas intermediárias contribuem para promover estudos, discussões e a operacionalização da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010). Embora a diretriz seja utilizada nesses espaços como um potencializador de desenvolvimento de competências, verifica-se a necessidade de uma formação continuada permanente no âmbito da SEE-DF em razão do ingresso de novos profissionais da

Psicologia e da ampliação do atendimento especializado para outras modalidades de ensino como o ensino fundamental (series finais), o ensino médio e a educação de jovens e adultos que requerem um aprofundamento teórico do desenvolvimento humano adolescente e adulto.

No que se refere à atuação dos psicólogos pesquisados e a aproximação com a Orientação Pedagógica, o estudo mostrou que a apropriação da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) é influenciada pela formação do psicólogo escolar (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Marinho-Araújo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011), concepções e demandas da escola. Embora os relatos dos participantes evidenciem o início de um processo de reflexão das concepções de desenvolvimento ensino e aprendizagem e dos pressupostos teórico-metodológicos e de ampliação das práticas, verificaram-se fragilidades na concepção de atuação institucional, mesmo na realização de intervenções envolvendo os atores educativos, que em alguns relatos mantêm o foco no aluno.

Há profissionais que, embora tenham relatado utilizar a OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), apresentam concepções reducionistas do desenvolvimento humano e das questões escolares e realizam práticas como a avaliação psicológica restrita à aplicação de testes psicométricos e atendimentos individualizados com alunos, pais, professores e outros atores no contexto escolar sem considerar as questões institucionais. Outros participantes estão buscando romper com a atuação clínica por meio das ações sugeridas nas dimensões propostas pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) e participação na assessoria profissional da UnB.

A atuação dos psicólogos escolares pesquisados, mesmo orientados pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) impõe diversos desafios na forma como os pressupostos teórico-metodológicos desse documento são apropriados, no planejamento intencional e nas escolhas competentes de ações e práticas preventivas, avaliativas e interventivas na

perspectiva institucional. Os principais desafios apontados pelos profissionais que atuam nas EEAA de Ceilândia foram: a ausência de formação na perspectiva da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010), as condições físicas precárias de algumas EEAA, o número insuficiente de psicólogos para atender ao sistema educacional de Ceilândia, as demandas dos professores e da estratégia de matrícula para a realização de avaliação psicológica no modelo tradicional de forma acrítica e descontextualizada e a ampliação do atendimento especializado para outras modalidades de ensino. A partir dessa análise verifica-se a necessidade de uma formação continuada para os psicólogos subsidiada por referenciais teóricos e metodológicos coadunados à OP/2010 (GDF/SEE-DF) e articulados às necessidades do contexto escolar, principalmente na rede pública de ensino do Distrito. Como limitação desse estudo pode-se destacar a ausência de observação "in loco" das práticas relatadas pelos participantes para um maior aprofundamento das discussões dos resultados apresentados.

Espera-se que os resultados apresentados nesta pesquisa contribuam para a consolidação da atuação dos psicólogos escolares de Ceilândia subsidiada pela OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) e para formação continuada dos psicólogos escolares que atuam nas EEAA da SEE-DF. Defende-se também a ampliação do número de psicólogos escolares para atender todas as instituições escolares e modalidades de ensino no âmbito da SEE-DF e a participação desse profissional nas coordenações central e local, atuando na operacionalização das EEAA e formação dos profissionais que atuam nas EEAA. Por fim pretende-se que as construções teóricas apresentadas componham um registro histórico dos avanços da Psicologia Escolar no âmbito da SEE-DF.

Como agenda futura sugere-se o investimento em espaços coletivos para a formação continuada do psicólogo escolar, tanto em Ceilândia como nas demais regionais da SEE-DF. A realização de pesquisas em outras cidades do DF para investigar a atuação

do psicólogo escolar a partir da OP/2010 (GDF/SEE-DF, 2010) em outras modalidades de ensino a fim de produzir conhecimentos na área de Psicologia Escolar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em Psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Eds), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Editora Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Alecrim, C. G. M. (2005). O papel da Psicologia Escolar na educação inclusiva a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469-475.
- Araujo, C. M. M. (1995). Relações interpessoais professor- aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: Atuação institucional a partir da abordagem por competências* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barreto, M. A., Calafangel, P. A. F. R. D., & Zilanda, P. L. (2009). Estudo com psicólogos escolares: Ações e desafios. *Psicologia Argumento*, 27(58), 261-269.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329.
- Bock, A. M. B. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (2007). Silvia Lane e o projeto do compromisso social. *Psicologia & Sociedade*, 19, 46-56.
- Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, Society, and School Psychologists History and Future Directions. *Journal of School Psychology*, 39 (2), pp. 203–219.
- Brasil (1988). *Constituição Federativa do Brasil*. 40 ed. São Paulo. Saraiva.
- Brasil (1971). *Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 para o Ensino de 1º e 2º graus*.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*.
- Brasil (2007). *Projeto de Lei nº 60 de 2007*.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.

- Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. R. (2014). Da formação à profissionalização de psicólogos no campo educacional: contribuições de uma epistemologia
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e Gestão Democrática: Uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2013). Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD). Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/areas-tematicas/pesquisas-socioeconomicas/294-pdad-2013.html>>.
- Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Eds.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRN.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Ed), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A.V.V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In C. M. Marinho-Araujo (Ed), *Psicologia*

- escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas: Alínea.
- Dazzani, M. V. M., & Faria, M. (2009). Família, escola & desempenho acadêmico. In J. A. C. Lordêlo & M. V. M. Dazzani (Eds.), *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: Contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araujo (Ed), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47(2), 236-243.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (1994). *School psychology: Past, present, and future*. New York: Longwood.
- Fleith, D. S. (2009). A Contribuição do Psicólogo Escolar para o Desenvolvimento das Altas Habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In Guzzo, R.S.L & Marinho- Araújo, C.M (Eds). *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp.33-26), Campinas: Ed. Átomo e Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia (FEDF). (1992). Orientação Pedagógica nº20 – *Atendimento Psicopedagógico*. Brasília: FEDF.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia (FEDF). (1994a). Orientação Pedagógica nº20 – *Atendimento Psicopedagógico*. Brasília: FEDF.

Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia (FEDF). (1994b).

Orientação Pedagógica nº22 – *Atendimento Diagnóstico e avaliação Psicopedagógica*.

Brasília: FEDF.

Governo do Distrito Federal. (2002). Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Governo do Distrito Federal. (2005). Resolução 01 do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Governo do Distrito Federal (2006). Orientação pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília.

Governo do Distrito Federal (2008). Portaria 254 de 12 de Dezembro de 2008. Brasília.

Governo do Distrito Federal (2010). Orientação pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Governo do Distrito Federal (2011). Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011.

Brasília.

Governo do Distrito Federal (2012). Portaria 39 de 09 de Março de 2012 (GDF/SEE-DF, 2012). Brasília.

Governo do Distrito Federal (2014). Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Governo do Distrito Federal (2015). Plano Distrital de Educação (2015/2014). Disponível em: < escola. se.df.gov.br/fde/images/pdf/PDE>.

- Governo do Distrito Federal. (2015). Síntese de informações socioeconômicas/2015. Brasília. Disponível em: < <http://www.ceilandia.df.gov.br/sobre-a-ra-ix/conheca-ceilandia-ra-ix.html>>.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-116). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e Psicologia Escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C. de Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e Compromisso social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R., Mezzalira, A. S. C, Moreira, A. P.G, Tizzei, R., & Silva Neto W. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26,131-141.

- Guzzo, R., Mezzalana, A.S.C., Moreira, A. P.G (2012). Psicologia na rede pública de educação: embates dentro e fora da profissão. *Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 12, 329-338.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., et al. (2004). The international school psychology survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N., et al. (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia (Vol. 27, pp. 5-32).
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Mohammad A., Kanjaradze, A., Forster, J., et al. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.
- Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How many school psychologists are there in each country of the world? International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International*, 30, 555-567.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2013). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52, 3-12.
- Lambert, N. M. (1993). Historical perspective on school psychology as a scientist-practitioner specialization in school psychology. *Journal of School Psychology*, 31, 163-193.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: Em busca de uma atuação institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro (Textos originais publicados 1978).
- Lessa, P. V. & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 131-141.
- Líbâneo, L. C. (2015) *Práticas exitosas em Psicologia Escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Madureira, A. F do A; Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, 9(1), p. 63-75.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2006) Psicologia Escolar e a responsabilidade social: Uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1(6), 57-67.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos com a formação continuada. In H. R. Campos (Ed), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P.C., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 47-76). Campinas: Editora Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Martinez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão Escolar: Desafios para o Psicólogo. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 95-114). Campinas: Alínea.
- Martinez, A. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.
- Martín-Baró, I. (2011). Por uma Psicologia da Libertação. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 181-197). Campinas: Alínea, 2011.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: practitioners, characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediações estéticas na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Ministério da Educação (2006). *Saberes e práticas da inclusão – Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEEP.
- Ministério da Educação (2001). *Lei de diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação (2002). *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: Subsídios pra o sistema de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Brasília: MEC/SEEP.
- Ministério da Saúde (2012). Conselho Nacional de Saúde. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html.
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M., & Pedroza, E. M. (2007). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas: Alínea.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A Psicologia que Defendemos na Escola que Vivemos: Uma contribuição dos bastidores do ‘Voo da Águia. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Moreira, S. V. (2005). Análise documental como método e como técnica. In: Duarte, J.; Barros, A. (Ed). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 369-379). São Paulo: Ed. Atlas.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (1997). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Série Idéias – FDE, São Paulo, 23, 25-31*.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Compromisso ético e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.

- Neves, M. M. B. J., Almeida, S.F.C. (2006). A atuação da Psicologia Escolar no Atendimento aos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares. In S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). São Paulo: Alínea
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S.F.C de, Araujo, C. M. M & Caixeta, J. E. (2001). Uma experiência de extensão em psicologia escolar: Participação – *Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, 5(10), 50-56.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar na 5ª série por alunos, pais e professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2001). A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília. Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas: Alínea
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em Psicologia Escolar: Análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11.

- Nunes, L. L, Alves, S. S, Ramalho, J. V., & Aquino, F S. B (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*: 40(3), 667-682.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Proposta para os Serviços de Psicologia* (Tese de doutorado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Peretta, S., da Silva, S. M. C., de Souza, C. S., de Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., ... & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: Atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- Petroni, A. P. & Trevisan de Souza, V. L. (2014). Psicólogo Escolar e Equipe Gestora: Tensões e Contradições de Uma Parceria Psicologia. *Ciência e Profissão*, 34 (1), 444-459.

- Pimenta, M. A. A. (2012). *Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e queixa escolar: Estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Rey, F. L. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. L. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Cengage learning, São Paulo.
- Rey, F. L. G. (2010). As configurações subjetivas do câncer: Um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 328-345.
- Rey, F. L. G. (2012). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. L. G (2014) Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo- Interpretativa. In Martínez, A. M, Neubern, M & Mori, V. (Eds), *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Campinas: Ed. Alínea.
- Rossi, T.M. de F, & Paixão, D. L. L. (2003). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Ed), *Psicologia escolar: ética e competência na formação profissional*. Campinas: Alínea.
- Santana, A.C.& Lopes de Oliveira, M.C.S. (2010). Análise de um projeto pedagógico em uma perspectiva semiótica e dialógica. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 101-137.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). (2015). Censo Escolar 2014. Brasília. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/455-censo-escolar-2014.html>>.

Secretaria de Estado de Educação (2002). Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 30 de 29 de janeiro de 2013. Disponível em www.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis.

Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Centro de Orientação Médico Psicopedagógica (COMPP). Disponível em <http://www.saude.df.gov.br/sobre-a-secretaria/hospitais-e-regionais/506-centro-de-orientacao-medico-psicopedagogica-comp.html> (acesso em 18/08/15).

Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp.199-230). Campinas: Alínea.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Soares Fortes, P. G. (2014). *Psicologia Escolar em Organização Não-Governamental: Indicadores para a atuação* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 53-61.

Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, 10 (18), 82-107.

Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da Psicologia Escolar /Educativa em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Editora Alínea.

- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto, Brasília*, 23(83), 129-149.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, Valores e Formação de Professores: Contribuições da Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-151). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T. D., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estud. psicol. (Campinas)*, 30(3), 355-365.
- Souza, V. D., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). São Paulo: Alínea.
- Souza, V. L. T. S., Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In Guzzo, R. S. L. (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas: Editora Alínea.
- Unesco & Mec. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de ação*. Brasília: Corde.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926-1927)
- Vygotsky, L. S. (2000a). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931)

- Vygotsky, L. S. (2000b). Manuscritos de 1929. *Educação & Sociedade*, XXI (71), 21-44.
(Texto original publicado em 1929)
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1939)
- Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como Atuam Psicólogos na Educação Pública Paulista? Um Estudo Sobre suas Práticas e Concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.
- Zanella, A. V, Reis, A. C, Titon, A. P, Urnaun, L. C & Dassoler, T.R. (2007). Questões de Método em texto de Vygotski: Contribuições à Pesquisa em Psicologia: *Psicologia e Sociedade*, 19(2), p.25-33.
- Zanella, A.V. & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o processo de pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, v. XXVI, 679-687.

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, psicólogo (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Psicologia Escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da cidade de Ceilândia, Distrito Federal”** sob a responsabilidade de Liliene Alves Veloso da Silva, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. A Psicologia escolar hoje esta presente em vários contextos educativos, mas a escola ainda é o seu principal espaço de atuação, assim o objetivo desta pesquisa é investigar a atuação dos psicólogos escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizadas na cidade de Ceilândia. Gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). A recolha das informações será realizada por meio de questionário, entrevistas e observações em campo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa e os arquivos de gravação em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. A relevância científica e social desse estudo será a produção de conhecimento em psicologia escolar sobre atuação do psicólogo escolar o que pode impactar a formação inicial e continuada desse profissional, além de incentivar políticas públicas de inserção do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 92654439 ou pelo e-mail lilienpsy@hotmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de entrevistas individuais e\ou coletivas nas quais as informações construídas serão compartilhadas, podendo ser publicadas posteriormente na comunidade científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 2

Formulário de análise documental

Análise Documental		
Documento pesquisado	Informação importante	Análise da pesquisadora

ANEXO 3



Universidade de Brasília – Unb
Instituto de Psicologia

**PESQUISA: Psicologia Escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à
Aprendizagem da cidade de Ceilândia, Distrito Federal
Mestranda: Liliene Alves Veloso da Silva
Orientadora: Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho-Araújo**

Roteiro de entrevista com psicólogos escolares

Roteiro de Entrevista

Você está participando da pesquisa de mestrado sobre a atuação do psicólogo escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da cidade de Ceilândia, Distrito Federal desenvolvida por Liliene Alves Veloso da Silva sob orientação da professora Claisy Maria Marinho Araújo. Não há necessidade de identificação. Agradecemos sua colaboração.

Data do preenchimento: ____/____/____

I- Caracterização

Gênero: _____ Idade: _____

Escolas que acompanha: _____

Como você ingressou nas SEEDF?

Há quanto tempo atua na SEEDF como psicólogo escolar?

Há quanto tempo atua nas EEAs de Ceilândia?

Participa de formação continuada em serviço (cursos, grupos, assessorias, outros):

II- Atuação

Como é a sua atuação na EEAA?

- Com o pedagogo(s) com os qual (is) trabalha
- Com o grupo de profissionais das EEAs
- E com os atores da escola (professores, gestores, alunos, famílias e outros)

Como você chegou à essa forma de organização do trabalho?

- Houve influências teóricas? Quais?
- Houve influência de formações externas. Quais?

Que experiências bem sucedidas você pode relatar?

Que dificuldades você encontra para realizar o seu trabalho?

Que apoios você têm para realizar o seu trabalho?

Para você, quais são as possibilidades de atuação a partir da Orientação Pedagógica (OP)?

Quais são os obstáculos e limitações para a atuação segundo a OP?