



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR NAS EQUIPES DE ATENDIMENTO/APOIO À
APRENDIZAGEM DE SAMAMBAIA/DF: A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL A
PARTIR DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS**

REJANE MARIA BARBOSA

Brasília, agosto de 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR NAS EQUIPES DE ATENDIMENTO/APOIO À
APRENDIZAGEM DE SAMAMBAIA/DF: A ATUAÇÃO INSTITUCIONAL A
PARTIR DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS**

Rejane Maria Barbosa

**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 Psicologia Escolar.**

Orientadora: Profa. Dra. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, agosto de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente

Universidade de Brasília – UnB

Prof(a). Dr(a). Raquel Souza Lobo Guzzo - Membro

Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas

Prof(a). Dr(a). Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães - Membro

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF

Prof(a). Dr(a). Marisa Maria Brito da Justa Neves - Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, agosto de 2008

Aos meus pais, porque fixaram minhas raízes.
À Ana Jéssica, Lucas, Anié Maria, Pedro e Ana Luíza,
porque levam as minhas sementes.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final desta caminhada tão significativa para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, é hora de agradecer a todos que estiveram comigo, que em algum momento do percurso contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus porque abençoou o meu desejo de fazer o mestrado e me possibilitou meios de alcançar mais esta conquista. Porque sempre está presente em minha vida e como um pai amoroso vai me conduzindo em meio às alegrias e desafios do cotidiano.

À Professora Claisy Marinho que, de forma tão generosa e amiga, orientou-me neste tempo de ressignificação dos meus desenvolvimentos como pessoa e profissional, colaborando para a realização do meu objetivo de atuar de forma mais competente no meu cotidiano escolar.

À professora Raquel Guzzo, por ter aceitado o convite para participar deste momento, contribuindo com sua experiência e conhecimento para o meu desenvolvimento.

À professora Marília Gonzaga pela disponibilidade e por considerar importante analisar este trabalho, neste momento de ressignificação das práticas no Serviço de Atendimento Psicopedagógico Especializado da SEDF.

À professora Marisa Brito, com quem me sinto muito feliz em compartilhar este momento de conclusão, porque abriu uma via para minha formação continuada, por meio do Projeto de Extensão, muito antes do meu desejo de ingressar no mestrado.

Aos meus pais, Dada e Zilar, primeiros idealizadores da minha vida, que com tanto carinho, amor e dedicação cuidaram de mim pela vida a fora, mantendo-se vigilantes e com os braços estendidos para me apoiar nas dificuldades.

Ao William, meu amor e companheiro leal em todos os momentos! Obrigada pela compreensão, respeito e apoio nesta caminhada de construção da nossa vida.

Aos meus filhos, riqueza sem igual, que de forma admirável viveram este tempo de ausências e mudanças de rotina. Tenho certeza que, assim como eu, estão levando experiências importantes que, mais adiante, se mostrarão necessárias para o sucesso de vocês.

À tia Chica, meu anjo da guarda, pela generosidade em renunciar ao seu descanso para estar em minha casa nos finais de semana cuidando de nós.

Aos meus irmãos, Tiago e Diogo pela ajuda na gravação das entrevistas e na revisão final da dissertação.

À Lizzi, Welden, Roberto, Mercy, meus cunhados, e ao meu sogro, Luiz, pelo apoio e torcida para que tudo desse certo.

Meu obrigado a todos os amigos que torceram e me deram apoio, principalmente à Carol, minha companheira de trabalho, primeira incentivadora desta caminhada. Espero que possamos continuar trabalhando juntas pelas equipes e alcançar muitos resultados!

À minha amiga Sônia, com quem compartilhei momentos, que guardo com saudade, de planejamentos, atendimentos às crianças e conversas “intermináveis” que nos deram tantas alegrias e me fizeram acreditar que era possível alçar vãos mais altos.

À Raquel, pelo exemplo profissional, incentivo e confiança que predominaram em todos esses anos de partilha do trabalho. Obrigada pela compreensão, pelo apoio e por me dar a oportunidade de ser co-constutora desta história das equipes de Samambaia.

À todos os psicólogos de Samambaia pela confiança e disponibilidade em participar da pesquisa, e, aos demais colegas, obrigada pelo apoio.

À Vera, Ana Maria e Liliene por terem colaborado com críticas e sugestões na construção dos instrumentos de pesquisa.

Ao Celso pelo apoio tão singular e pela compreensão, sem os quais não teria sido possível esta caminhada.

À Zezé, Erenice, Maria Luzia, Marisa, Giselda, Raquel e Paula pelas informações que muito enriqueceram este trabalho.

À Benáurea pela revisão geral.

Aos colegas de Laboratório, especialmente Pollianna, com quem compartilhei mais de perto este percurso de desenvolvimento, à Ana Clara, pelas transcrições, e ao Gustavo pelo apoio no tratamento dos dados.

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, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar a atuação dos psicólogos escolares que compõem as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), mais especificamente na cidade de Samambaia, visando conhecer as concepções dos participantes em relação à sua atuação em Psicologia Escolar e os indicadores de competências que estes vêm desenvolvendo em seu contexto de trabalho. Utilizaram-se, como pressupostos teóricos, as bases conceituais da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano, voltadas à especificidade dos sujeitos adultos e reflexões pautadas no desenvolvimento por competências. Como base metodológica, utilizou-se a epistemologia qualitativa. A construção dos dados ocorreu em três momentos: (a) construção de dados para caracterização dos participantes, por meio de um questionário; (b) investigação das concepções de atuação em Psicologia Escolar, por meio da realização de Memorial, e (c) investigação dos indicadores de desenvolvimento de competências, por meio de entrevistas coletivas. Os resultados obtidos indicaram que a atuação dos participantes tem se coadunado ao trabalho institucional em Psicologia Escolar, caracterizado pela criação de espaços de reflexão coletiva e de mediações junto aos diversos atores da escola. Nessa direção, os psicólogos escolares de Samambaia – DF têm desenvolvido competências de reflexão sobre suas próprias intervenções junto à escola, de análise dos processos intersubjetivos que ali ocorrem, e de atuação junto ao grupo de professores para a promoção do desenvolvimento adulto. Evidenciou-se, por meio deste estudo, a necessidade de se estabelecer uma sistematização das atividades já instaladas com vistas ao favorecimento da atuação institucional de forma mais consolidada. Diante, destas conclusões, sugeriu-se que, no âmbito da atuação da Psicologia Escolar na cidade de Samambaia/DF sejam contempladas estratégias do trabalho institucional junto aos próprios profissionais das EAAA em três dimensões de atuação, a saber: *dimensão intra-equipe*, ou seja, do psicólogo junto ao profissional que com ele compõe uma equipe local de apoio à aprendizagem; *dimensão inter-equipes*, isto é, atuação psicológica no grupo de EAAA de Samambaia – DF; e na *dimensão extra-equipe*, junto aos atores da escola. A formação continuada em serviço também surgiu como um dos desdobramentos apontados pela pesquisa, de forma a favorecer, nos próprios psicólogos escolares e nos atores da escola, o desenvolvimento de competências que viabilizem o sucesso da ação educativa. Ao final, relacionou-se algumas possibilidades de articulações administrativo-pedagógicas, no âmbito da SEDF, que favoreçam o trabalho do psicólogo com vistas à a promoção de uma cultura de sucesso no contexto educacional.

Palavras Chave: Psicologia Escolar, Atuação institucional, Desenvolvimento de competências, Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Barbosa. R. M. (2008). *School psychology in the Team of Service/Support to Learning of Samambaia/DF: institutional performance within the approach of competences*. Dissertation of masters degree, Psychology Institute, University of Brasília, Brasília.

ABSTRACT

The objective of this work was to investigate the performance of the school psychologists that are part of the Team of Service/ Support to learning (EAAA) of the secretary of the state of the Federal District (SEDF), more specifically in the city of Samambaia, aiming to know the conceptions of the participants in relations of their performance of school psychology and the indicators of the competents that they have been developing in the context of their performance in work. There were used as theoretical pressuppositions that are in favor of the reflections about the human psychology development specifically the adults, the bases of the concepts of approachment of the historical-culture and the development from the competences. As a metodological base, a quality epistemology was used. The construction of the data happened in three moments : (a) construction of the data to characterize the participants, made by questionnaire; (b) investigation of the conceptions of the performance of school psychology, made by a memorial, and (c) investigation of the indicators of the desenvolvimento of the competences done by group interviews. The results founded indicates that the performance of the participants have been combined to the institucional work in school psychology, meaning that, characterized by criation of spaces of reflection to promote the adult development, together with the diferentes actors of the school. In this direction, the school psychologists of the district - DF, have developed competences of reflection about their intervention with the school, of analization of the intersubjective procedures that has happened, and of the performance together with the group of teachers for the promotion of the adult development. From this study, there were evidence that there was a necessity to establish a sistematization of the activities already installed, with visions in favour of the performance of the institution in more consolidated way. In front of these conclusions, it is suggested that in the range of the performance from the school psychology in the city of Samambaia - DF that strategies of the sistematization of the institucional work should be contemplated together with the professionals of the EAAA, in three dimensions of performance, to know : *dimension intra-team*, that is, the psychologist together with the professional that with him/her forms a local team of support to learning; *dimension inter-teams*, that is, performance psychological together in the EAAA group of Samambaia - DF and, even in the dimension *extra-team*, together with the actors of the school. The formation continued in service has also came up as one of the consequences of the research, to bennefit the promotion of the continues formation in service of the selfsame school psychologists and of the actors of the school aiming the development of the competences that viabilize the success of the educative action. At the end there are related some possibilities of articulations educationals-administrative in the range of SEDF, that bennefit the psychologist's work to achive the overcome of the school failure and to promote a culture of success in the educational context.

Keywords: School psychology, Institucional performance, Development of the competences, Team of service/Support to learning, Secretary of the state of the federal District (DF).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	xii
APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	4
CAPÍTULO I – PSICOLOGIA ESCOLAR	4
A Psicologia Escolar na virada do século: trilhando novos caminhos	4
O contexto da escola: lócus privilegiado para a atuação do psicólogo escolar	9
Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar	12
A Psicologia Escolar no Distrito Federal: 40 anos de história	15
A atuação do psicólogo escolar no âmbito da SEDF	16
Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial	20
Equipes de Atendimento Psicopedagógico	22
Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA)	26
Contexto atual da Psicologia Escolar na SEDF	28
A Psicologia Escolar em Samambaia - DF: Uma trajetória de ressignificação da atuação	32
Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial na DRE de Samambaia/DF	35
Equipes de Atendimento Psicopedagógico na DRE de Samambaia	36
Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem na DRE de Samambaia/DF (EAAA)	40
Contexto atual da Psicologia Escolar na DRE de Samambaia – DF	44
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO ADULTO	48
Abordagem Histórico-Cultural	48
Breve histórico	48
Pressupostos da abordagem histórico-cultural	53

Teoria da Atividade de Leontiev	59
Abordagem de Desenvolvimento por competências	62
Breve histórico	62
Pressupostos da abordagem de desenvolvimento por competências	67
Psicologia Escolar e Desenvolvimento adulto	74
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA	81
CAPÍTULO III – OBJETIVOS	81
CAPÍTULO IV – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	82
Considerações histórico-culturais em pesquisa: contribuições para a reflexão acerca do desenvolvimento humano	82
Epistemologia Qualitativa: perspectivas de superação da dicotomia entre o teórico e o empírico	85
Núcleos de Significação: análise construtivo-interpretativa para a além da descrição dos dados	89
CAPÍTULO V – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
Questões de Pesquisa	92
Contexto de Pesquisa	93
Participantes	94
Dados de identificação	94
Formação em Psicologia	95
Instrumentos de Pesquisa	98
Questionário de caracterização dos participantes	98
Memorial das concepções de atuação em Psicologia Escolar	99
Construção dos Dados de Pesquisa	100
Etapa 1: Caracterização dos participantes	101
Etapa 2: Investigação das concepções em Psicologia Escolar	101
Etapa 3: Investigação dos indicadores de competências	102
Análise dos dados de Pesquisa	103
TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	104
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	104
Bloco 1 - Psicologia Escolar em Samambaia/DF: concepções historicamente	106

construídas	
Sessão de análise 1: Escolha profissional pela Psicologia Escolar	107
Núcleo de significação 1: a escolha profissional como fenômeno multifacetado.	107
Sessão de análise 2: Caracterização da atuação da Psicologia Escolar em Samambaia – DF	115
Núcleo de significação 2: atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional	116
Núcleo de significação 3: A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva clínico-remediativa	128
Bloco 2 - Desenvolvimento de competências dos psicólogos escolares na cidade de Samambaia – DF: a epistemologia da ação como recurso para a ressignificação da atuação	137
Seção de análise 1 - Núcleo de Significação 4: Reflexão sobre as ações do psicólogo escolar nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes	138
Seção de análise 2 - Núcleo de Significação 5: Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar	148
Bloco 3 - Transversalização dos dados	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	174
ANEXOS	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das EAAA e dos Psicólogos Escolares por DRE em 2008	29
Tabela 2	Configuração das EAAA de Samambaia no ano de 2007	41
Tabela 3	Síntese da configuração das EAAA de Samambaia no ano de 2007	93
Tabela 4	Dados de identificação dos participantes	94
Tabela 5	Identificação dos participantes quanto à graduação em Psicologia	95
Tabela 6	Informações acerca da formação dos participantes em nível de pós-graduação	97
Tabela 7	Outras experiências em Psicologia	98
Tabela 8	Síntese da apresentação e discussão dos resultados	105
Tabela 9	Síntese do bloco 1 - Psicologia Escolar em Samambaia – DF: concepções historicamente construídas	107
Tabela 10	Escolha profissional em Psicologia Escolar	108
Tabela 11	Núcleo de Significação 1: Escolha profissional como fenômeno multifacetado	110
Tabela 12	Núcleo de significação relativos à atuação em Psicologia Escolar na cidade de Samambaia - DF	115
Tabela 13	Categoria 1: Concepção da atuação em Psicologia Escolar/perspectiva institucional	117
Tabela 14	Categoria 2: Práticas em Psicologia Escolar/ perspectiva institucional	124
Tabela 15	Categoria 3: Perspectivas da atuação em Psicologia Escolar/ concepção institucional	126
Tabela 16	Categoria 1: Concepção da atuação em Psicologia Escolar/perspectiva clínico-remediativa	130

Tabela 17	Categoria 2: Práticas em Psicologia Escolar/concepção clínico-remediativa	133
Tabela 18	Categoria 3: Perspectivas da atuação em PE/ concepção clínico-remediativa	135
Tabela 19	Síntese do Bloco 2 – Desenvolvimento de competências em Psicologia Escolar na cidade de Samambaia – DF	137
Tabela 20	Núcleo de significação 3: Reflexão sobre as ações dos psicólogos escolares nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes	139
Tabela 21	Núcleo de significação 4: Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar	150

APRESENTAÇÃO

Há cerca de oito anos iniciei minha trajetória como psicóloga escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), tendo trabalhado nos três primeiros anos em uma Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e nos últimos cinco anos, em uma Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) na cidade de Samambaia – DF, composta, além de mim, por duas psicopedagogas.

Este meu percurso profissional, me possibilitou compreender o quão complexa é a atuação do psicólogo em um espaço repleto de possibilidades de desenvolvimento, como é a escola, tendo em vista a interação dos diversos atores que, ao mesmo tempo devem comprometer-se com seu próprio desenvolvimento e dos outros, nas diversas relações que se estabelecem, por exemplo, entre professor-aluno, professor-professor, pais-direção, pais-professores, pais-filhos.

Assim, tenho refletido que pensar a atuação psicológica no contexto escolar é considerar o psicólogo como um artesão em meio a uma grande oficina de construção do desenvolvimento humano, que é a escola; ou, ainda, é permanecer imerso em um imenso universo subjetivo, no qual se articulam inúmeras possibilidades de ressignificação dos significados e sentidos a respeito da vida, por meio da circulação dos pensamentos nas vias estabelecidas pelas palavras e pelas ações.

Caberá ao psicólogo escolar a tarefa de viabilizar o fluxo dos pensamentos, utilizando ferramentas e recursos disponíveis para que, por meio das interações, se coloque em movimento o desenvolvimento de competências de modo a contribuir com a consolidação de uma cultura de sucesso no espaço escolar.

Provavelmente seja este um dos grandes desafios que se apresentam aos psicólogos escolares: desenvolver-se, em meio ao complexo contexto escolar, mobilizando as competências necessárias para intervir de forma lúcida e intencional na complexa rede de interações sociais que compõem o contexto escolar, com o objetivo de zelar pela saúde da instituição e a tomada de consciência dos seus atores, para que eles também se constituam como sujeitos ativos e transformadores do ambiente e das relações sociais, para além das limitações ou entraves que se apresentem no contexto.

Nesta perspectiva tenho acompanhado e convivido com os psicólogos escolares de Samambaia, procurando construir uma trajetória de ressignificação da atuação a partir da partilha das reflexões sobre o nosso trabalho, em diversos momentos nos quais a coesão do grupo acolhe as angústias, a insegurança e apresenta estratégias de intervenção, ajuda a pensar e compreender melhor as situações conflituosas, compartilhando afetos, sucessos, conquistas e avanços.

Assim, a motivação para a realização deste trabalho nasce do desejo particular de querer contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento humano em um espaço tão rico em possibilidades e situações geradoras de aprendizagem, como é a escola. Este desejo se articulou ao de outros psicólogos escolares que, movidos por expectativas semelhantes, no âmbito das EAAA da Diretoria Regional de Ensino de Samambaia/DF (DRESAM/DF) vêm se comprometendo com uma incessante tarefa de reconstruir, a cada dia, sua trajetória profissional para favorecer o sucesso escolar.

Desta forma, este trabalho procurou empreender o registro histórico desta trajetória que vem sendo construída por muitas mãos, por meio da investigação das concepções construídas ao longo da trajetória profissional dos participantes, bem como verificar indicadores de competências, que tem ajudado a contribuir com processos de desenvolvimento no espaço educativo.

Este trabalho de pesquisa está organizado em cinco partes: (1) Considerações Teóricas; (2) Metodologia; (3) Resultados e Discussões; (4) Considerações Finais; e (5) Referências Bibliográficas.

A **PRIMEIRA PARTE – Considerações Teóricas**, compõe-se de dois capítulos e apresenta os pressupostos e concepções norteadoras deste estudo, indicando as opções epistemológicas, teóricas e conceituais utilizadas. O *Capítulo I – Psicologia Escolar apresenta* a trajetória histórica da Psicologia Escolar a partir da década de 1990, época caracterizada pela intensificação do questionamento das práticas psicológicas na interface com a Educação e pela busca de novas possibilidades de atuação. Traz também um panorama histórico da atuação em Psicologia Escolar no Distrito Federal (DF), mais especificamente no que refere ao trabalho desenvolvido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF) há cerca de 40 anos e, finalmente, apresenta o percurso de atuação da Psicologia Escolar na DRE/SAM, no Distrito Federal (DF). O *Capítulo II – Desenvolvimento Adulto* traz uma revisão da literatura da abordagem histórico-cultural,

destacando seus principais pressupostos que favorecem a compreensão do desenvolvimento adulto, e a perspectiva de desenvolvimento de competências que revê conceitos e apresenta reflexões sobre contribuições para a ressignificação da atuação em Psicologia Escolar.

A **SEGUNDA PARTE – Metodologia** é formada por três capítulos: o *Capítulo III* que apresenta os objetivos da pesquisa, o *Capítulo IV – Pressupostos Metodológicos* que traz reflexões acerca dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e a abordagem escolhida para interpretação dos resultados e o *Capítulo V – Procedimentos Metodológicos*, que apresenta informações acerca do método de pesquisa, ou seja, questões de investigação, contexto de pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos de construção, de tratamento e de análise dos dados.

A **TERCEIRA PARTE – A Pesquisa e seus Resultados**, composta pelo *Capítulo VI – Apresentação e discussão dos dados*, expõe as conclusões da investigação de cada um dos objetivos de pesquisa e, ao final articula-os de forma transversalizada, evidenciando as recorrências dos resultados do trabalho e conclui, desta forma, a apresentação do estudo realizado.

Na seqüência, são apresentadas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, com os desdobramentos das discussões empreendidas, possibilidades de trabalhos que podem contribuir com a atuação dos psicólogos escolares, tanto na cidade de Samambaia/DF, quanto no âmbito da SEDF, e, finalmente sugestões de pesquisas futuras que contribuam com a ampliação da investigação empreendida neste estudo.

PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Capítulo I – Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar na virada do século: trilhando novos caminhos

A história da Psicologia no Brasil, desde o seu surgimento, no século XIX, manteve um estreito vínculo não somente com as questões ligadas à Medicina, mas com a Educação, colocando seus serviços à disposição da formação de professores, da avaliação e do atendimento aos alunos com queixas escolares. Esteve presente no currículo da Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais como disciplina subsidiária e até hoje vigora como parte obrigatória dos programas de licenciatura. Sendo a ciência que estuda o comportamento humano, a Psicologia tornou-se uma grande aliada da Educação. Esta relação resultou frutífera para ambas, uma vez que um dos seus objetos de estudo — a relação entre desenvolvimento e aprendizagem — comparece como questão essencial no cotidiano de professores e psicólogos.

Dentre as diversas disciplinas que compõem o saber psicológico, a Psicologia Escolar é a que ocupa-se mais particularmente desta relação com a Educação. Falar de sua história é rememorar uma trajetória que, em muitas ocasiões, viu prevalecer o caráter psicométrico e higienista contribuindo, assim, para a exclusão e a culpabilização dos próprios sujeitos pela não-aprendizagem. Entretanto, já nos primórdios dessa história, co-existiam outras reflexões que consideravam os fatores ambientais, históricos e culturais no desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano. Exemplo deste fato são as contribuições de Manoel Bonfim, que no século XX, revelava incômodo com a visão inatista do desenvolvimento humano que prevalecia em sua época (Cruces, 2006).

Pode-se dizer que o percurso da Psicologia Escolar tem se caracterizado, principalmente a partir da década de 90, pela necessidade de ressignificação de suas práticas, conforme literatura produzida (Almeida, 2002 e 2001; Araújo & Almeida, 2003; Campos & Cols, 2005; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Guzzo, 2005 e 2001; Guzzo & Weschsler, 1993; Maluf, 2003 e 2001; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2003; Neves & Almeida, 2003; Novaes, 2003 e 2001b; Rossi, 2003; Silva, 2005; Souza, 2007 e 2004; Vectore & Maimoni, 2007).

Exemplo deste movimento é a discussão que Bock (2005) trouxe na apresentação do livro *Educação Inclusiva: direitos humanos na escola*, a partir dos versos de Chico Buarque: “Você que inventou a tristeza agora tenha a fineza de desinventar” (p. 9), utilizados para exprimir o que pensa acerca do papel da Psicologia em relação a algumas questões ligadas à Educação. E completou:

(...) a Psicologia colaborou para a construção da natureza excludente da escola brasileira. Inventamos a tristeza! (...) Com certeza não é tarefa fácil nos darmos conta de nosso papel “patologizador” da pobreza, das diferenças e da desigualdade social. Talvez seja menos fácil ainda abandonarmos nossos apoios teóricos que são carregados dessas perspectivas. (...) O esforço, agora, deve ser de todos. De todos que queiram colaborar para “desinventarmos a tristeza. (pp. 10-11).

A partir da mobilização gerada por reflexões como esta, ocorreram, na virada do século, avanços consideráveis na discussão teórica, possibilitando maior clareza ao papel do psicólogo escolar e novas perspectivas para a formação inicial e continuada. (Araújo, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martinez, 2007 e 2003; Neves, 2007 e 2001; Sampaio, 2007; Guzzo, 2001; Novaes, 2001b; Guzzo & Weschler, 1993). De fato, as novas propostas de atuação, articuladas com o contexto institucional, demarcaram um novo momento do trabalho em Psicologia Escolar.

Instituições como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, criada em 1990, exercem, desde então, papel importante no reconhecimento legal da atuação do psicólogo escolar nos espaços educativos. A ABRAPEE conta, atualmente, com representação nos estados de Minas Gerais, Goiás, Paraná e Rondônia, e tem favorecido a articulação e o fortalecimento da área, por meio da organização de congressos e de publicações para veiculação do conhecimento científico produzido por psicólogos escolares e profissionais de áreas afins.

A revista semestral da ABRAPEE, intitulada *Psicologia Escolar e Educacional*, criada em 1996, e os boletins eletrônicos, disponíveis a partir do ano de 2004, apresentam, em sua maioria, temas ligados ao desenvolvimento de aptidões, traços de personalidade, estudos de escalas e validação de testes psicométricos. Outros artigos destacam as relações que ocorrem no contexto educacional e suas implicações para o processo de aprendizagem.

Entre os assuntos freqüentemente veiculados na referida revista estão a criatividade e as altas habilidades no contexto educativo (Mariani & Alencar, 2005; Matos & Fleith, 2006), questões ligadas à aquisição da leitura e da escrita (Barreira & Maluf, 2004; Cabral & Tavares, 2005; Nucci, 2003), Psicologia no ensino superior (Cunha & Carrilho, 2005; Serpa & Santos, 2001), relação entre aspectos diversos do contexto educacional (Dalsan, 2007; Souza, 2004), entre outros.

Também a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), particularmente pelo empenho do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia Escolar/Educacional, constituído em 1994, tem promovido uma densa reflexão acerca da interface da Psicologia com a Educação. O grupo é composto por professores vinculados a universidades de diferentes regiões brasileiras nas quais desenvolvem pesquisas e estudos na área.

As investigações desse GT nutrem o debate articulado da teoria com a realidade, que ocorre principalmente a cada dois anos, por ocasião dos Simpósios da Associação, gerando publicações dos temas apresentados. Os livros reúnem concepções teórico-metodológicas diversas sobre a Psicologia Escolar/Educacional e abarca um amplo espectro de trabalhos na área.

Os temas predominantes são a atuação e a formação de psicólogos, correspondendo a mais da metade dos trabalhos publicados (Cruces & Maluf, 2007; Guzzo, 2002; Maluf, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2007; Neves, 2007; Sampaio, 2007; Senna & Almeida, 2005; Souza, 2007; Vectore & Maimoni, 2007). Comparecem, também, assuntos como o ensino especial/inclusão (Araújo & Campos, 2007; Anache, 2007 e 2005), criatividade (Martínez, 2001; Novaes, 2001a), história da Psicologia Escolar (Cruces, 2003; Netto, 2001; Witter, 2001), a Psicologia Escolar em contextos educativos diversos (Mira, Tardin & Pedroza, 2005; Novaes, 2002).

No cenário internacional destaca-se a *Internacional School Psychology Association – ISPA*, fundada em 1982 e filiada à UNESCO. A instituição congrega cerca de 650 psicólogos escolares em 50 países e tem como objetivo principal a promoção da interlocução, em nível mundial, dos psicólogos que atuam no contexto educacional. A

ISPA¹ trabalha para promover o desenvolvimento psicológico saudável da criança e do adolescente no que se refere ao aspecto escolar.

A instituição promove a expansão e a consolidação da Psicologia Escolar por meio de encontros, chamados “Colóquios”, que acontecem a cada ano em um país diferente. Divulga trabalhos científicos por meio da revista *School Psychology International*, além de cartas de psicólogos escolares de várias partes do mundo — *world go round* — que compartilham experiências. Estas iniciativas oportunizam uma rica movimentação da Psicologia Escolar em nível mundial.

Algumas associações europeias e norte-americanas de Psicologia Escolar mantêm filiação com a ISPA, o que facilita o trânsito de informações. Chama atenção a ausência de uma vinculação direta de instituições da América do Sul, mais especificamente do Brasil, que poderiam contribuir significativamente com a produção de conhecimentos, por exemplo, acerca da atuação do psicólogo escolar em contextos caracterizados pela repetência e a evasão escolar.

A ISPA produz, ainda, documentos e diretrizes² para a formação de psicólogos escolares, dentre eles a *ISPA Constitution and Bylaws*, *ISPA Code of Ethics*, *International Guidelines for the Preparation of School Psychologist*, *Scientific Journal – School Psychology International*, *The ISPA Standards for Accrediting Professional Preparation Programs in School Psychology* e *ISPA Brochure*.

A leitura destes documentos e a consulta dos temas veiculados na revista e nos encontros anuais indicam que a atuação do psicólogo escolar em âmbito internacional ainda é compreendida preferencialmente como atendimento ao aluno e aconselhamento de pais e professores. No que se refere aos conhecimentos teóricos que embasam as práticas em Psicologia Escolar observa-se, principalmente, a presença da psicologia evolutiva e da personalidade para favorecer o desenvolvimento infantil.

Como se percebe nesta breve apresentação dos principais temas acerca da Psicologia Escolar, tanto em nível nacional quanto internacional, a área apresenta um significativo potencial heurístico, abarcando muitas possibilidades de compreensão da atuação e formas diferenciadas de intervenção no contexto escolar.

Além da discussão acerca de algumas instituições que se organizam em torno da Psicologia Escolar, faz-se necessário contemplar, ainda, algumas reflexões sobre as

¹ Informações acessadas em 16 de julho, 2008, em <http://www.ispaweb.org>

² Idem ao anterior.

concepções teórico-metodológicas da Psicologia Escolar e Educacional. Este tema é compreendido de forma diversa por estudiosos e profissionais da área; por exemplo, para alguns, Psicologia Escolar e Psicologia Educacional são áreas com especificidades diferentes, uma relacionada à produção de conhecimentos psicológicos que se aplicam à Educação e outra relacionada à aplicação destas construções teóricas junto à comunidade escolar.

Neste trabalho, defende-se que estes termos não podem representar a separação do assunto em duas áreas diferentes, relacionando a primeira à construção teórica e a segunda mais diretamente a questões de ordem prática. Concorda-se com Marinho-Araújo (2005) quando comentou que: "... a distinção desses termos (Psicologia Escolar e Psicologia Educacional) gera compreensões estanques tanto do exercício profissional do psicólogo na escola quanto das inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional" (p. 18).

Sob este prisma acredita-se que o entrelaçamento da Psicologia Escolar com a Psicologia Educacional, em uma perspectiva de produção e aplicação de conhecimento, coaduna-se com uma proposta de imersão do psicólogo escolar pesquisador, como membro efetivo no espaço educacional.

A partir da inserção do psicólogo na escola, como membro da equipe escolar, é possível promover novos espaços de discussão, como a formação de grupos de professores, nos quais seja possível a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estudos teóricos e estudos de caso, por exemplo, e ainda, a revitalização de momentos de interação grupal, já institucionalizados pela escola, como os conselhos de classe, coordenações coletivas de professores, reuniões bimestrais de pais e mestres, associação de pais e mestres. Estes espaços de discussão devem proporcionar reflexões acerca dos processos subjetivos implicados nas práticas pedagógicas que permeiam o trabalho da instituição.

Desta forma, a participação do psicólogo escolar no cotidiano da escola oportuniza a escuta das vozes institucionais, isto é, das concepções, dos valores, dos juízos acerca das situações de sucesso e de fracasso e outros aspectos decorrentes da inter-relação dos atores nesse contexto. Esta escuta favorece a compreensão e a intervenção do psicólogo escolar, com foco em encontros coletivos para promover a reflexão permanente das práticas profissionais (Araújo, 2007 e 2003; Araújo & Neves, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Kupfer, 2004).

Privilegiando esses enfoques, a Psicologia Escolar passa a ser compreendida em uma perspectiva institucional e relacional, e não apenas como aconselhamento e atendimento aos alunos com queixas de aprendizagem. Neste sentido, Marinho-Araújo & Almeida (2005) descaram que o caráter relacional do trabalho do psicólogo escolar deve estar direcionado para:

(...) a análise das relações interpessoais, como unidade de análise da prática pedagógica para, entre outras ações preventivas, criar com e entre professores, um espaço de interlocução que privilegie não só aspectos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, mas, sobretudo, o exercício da conscientização dos aspectos intersubjetivos, constitutivos desse desenvolvimento, o psicólogo estaria contribuindo para a promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (p. 67).

A próxima subseção apresenta reflexões acerca do contexto escolar, no qual o psicólogo escolar encontrará seu objeto de trabalho e será levado a assumir um compromisso social com a comunidade escolar, além de colaborar no desenvolvimento adulto e infantil dos envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem.

O Contexto da Escola: Locus Privilegiado para a Atuação do Psicólogo Escolar.

Considerar o psicólogo escolar como membro efetivo do contexto escolar significa pensar em novas possibilidades de atuação, bem como potencializar a intervenção psicológica por meio da valorização dos espaços de discussão existentes na instituição. Este profissional passa a ser integrante essencial para a promoção do desenvolvimento, em relação ao grupo de professores, ao corpo de direção, outros funcionários, pais e alunos.

Acredita-se que a inserção do psicólogo na escola auxilia na ressignificação de concepções e intervenções que até os dias atuais prevêm uma trajetória de patologização e de deficiências para aqueles alunos que não alcançam o resultado esperado em cada fase escolar, justificando, assim, o déficit de aprendizagem.

A participação do psicólogo no cotidiano da escola favorece a reflexão entre seus atores para a mudança de uma visão que centra o problema da não-aprendizagem no

aluno, não estimulando o questionamento dos métodos utilizados, das relações estabelecidas entre professor e aluno e de outros fatores presentes no contexto escolar que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhos desenvolvidos por Collares e Moysés (1996), e Patto (1999) revelam a prevalência de aspectos fisiológicos e psicológicos do aluno ou, ainda, sociais e familiares como fatores que, na literatura da área até a década de 1980, explicavam o prejuízo na assimilação do conteúdo e o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal compreensão adiou, por décadas, uma reflexão mais sistêmica dos múltiplos fatores que compõem as situações de fracasso escolar.

Entretanto, como alerta Patto (1999), as saídas encontradas pela escola para justificar a reprovação e a evasão escolar como algo “fora da escola” serviram de armadilha para si própria. À medida que esta pouco se comprometeu com a reflexão acerca dos fatores presentes em seu contexto que corroboram para a construção das queixas escolares, inviabilizou, em grande parte, o desenvolvimento de posturas mais flexíveis diante do aluno e de possíveis soluções facilitadoras da autonomia da escola, no que se refere a problemática das dificuldades de aprendizagem.

A este debate unem-se as reflexões de Guzzo (2005) sobre a escola inserida em uma sociedade capitalista, cujo valor principal é o capital e o mercado, ficando em segundo plano o pensamento e o sentimento dos cidadãos. “A mercadoria se reveste de valor e a pessoa perde a importância – passa a ser considerada, somente na medida em que possui bens.” (p. 18).

A autora localiza, ainda, a instalação desta circunstância no contexto da escola. Tal situação provoca muito mais a reprodução do processo de dominação da elite sobre as classes menos favorecidas do que a promoção da transformação desta realidade. Na verdade, a escola deveria favorecer o estabelecimento de relações mais respeitadas e justas, promovendo a valorização de qualquer pessoa, independente de condição social e econômica.

Guzzo (2005) entendeu esse contexto como: “uma escola que não se posiciona, que não reage, que não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida – uma escola amordaçada que se imobiliza diante da realidade sem conseguir buscar caminhos para sua superação” (p. 20).

A autora observa a instalação de uma rotina escolar desprovida de sentido para muitos alunos, gerando problemas nas relações entre os atores da escola, refletidos nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de indisciplina. Para reagir a tais conflitos a própria escola utiliza, em muitos casos, de um autoritarismo que acaba por reproduzir as relações desumanizadas encontradas na sociedade (Guzzo, 2005).

Suas reflexões acerca do contexto de muitas escolas brasileiras apontam que: Mesmo refletindo sobre o que acontece na realidade, poucos (atores da escola) conseguem transformar a rotina em um espaço de significado para estas crianças — currículos estéreis, tarefas burocráticas mantêm um “que fazer” que justifica um processo educativo completamente alienador. As inúmeras possibilidades de reflexões sobre alternativas que possam lidar com um cotidiano violento e injusto parecem não conseguir mobilizar a direção e professores, na tentativa de romperem com uma postura que mantém a dinâmica da escola e acabam por reproduzir a rotina de sempre, excludente e violentadora (Guzzo, 2005, p. 22).

Portanto, a escola na qual se insere o psicólogo escolar vive um momento de paralisia, de “pseudo-esgotamento” dos métodos pedagógicos e de confusão de papéis escolares, familiares, sociais. Esta situação exige o questionamento acerca das concepções de desenvolvimento, de aprendizagem, de ser humano, de professor, de aluno, e também de escola como promotora da emancipação e da liberdade.

Se, por um lado, se identifica uma escola na qual se refletem conflitos sociais, políticos e econômicos, percebe-se também que os problemas encontrados em algumas instituições escolares sinalizam uma tentativa de sobrevivência, um clamor por mudanças e um sinal de que existem possibilidades de transformação do contexto. Neste sentido, Marinho-Araújo (2003) afirma: “o espaço escolar constitui-se, portanto, em local privilegiado onde, se por um lado explicitam-se as contradições e antagonismos, por outro é possível constituir-se e articular-se interesses sociais mais justos, democráticos e solidários” (p. 23).

Portanto, diante das reflexões supracitadas acerca de alguns aspectos da realidade escolar e também das possibilidades de transformação presentes nesse contexto, verifica-se que a relação da Psicologia com a Educação também necessita ser ressignificada.

Ao invés da atitude adotada pela Psicologia, muito comum na primeira metade do século XX, de divulgação de concepções naturalizantes e psicologizantes acerca do desenvolvimento humano, é necessário que se adote uma postura voltada para uma perspectiva mais institucional e relacional, isto é, de compromisso com a reflexão e intervenção nos espaços de discussão da escola, auxiliando para a transformação deste espaço em local de valorização do ser humano.

Possibilidades de Atuação em Psicologia Escolar.

Diversos autores vêm apontando, desde o início da década de 2000, para o compromisso social e político que o psicólogo escolar deve assumir como agente promotor da reflexão na escola, contribuindo para o desenvolvimento humano infantil e adulto no contexto educativo (Anache, 2005; Campos & Cols., 2005; Cruces, 2005; Guzzo, 2005; Martinez, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2003).

A temática acerca da atuação do psicólogo escolar num enfoque ético-político emergiu a partir de reflexões sobre questões sócio-políticas, como a violência e a desigualdade social que também se refletem na escola (Guzzo, 2005). O trabalho do psicólogo se localizaria na necessidade de transformar as condições vigentes, deslocando o foco de intervenção e de problematização do aluno para uma visão mais sistêmica, contextualizada nos aspectos institucionais e relacionais presentes nos espaços educativos. Esta subseção apresenta alguns trabalhos e reflexões que têm feito avançar a atuação nessa direção, especialmente neste início de século.

Destaca-se a elaboração de um sistema de atendimento às queixas escolares: o PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares, desenvolvido por Neves (2001), que alcançou, desde o ano de 1999, reconhecimento significativo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, do qual fazem parte Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (Araújo, 2003; Araújo & Neves, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2006).

O modelo propôs que a atuação do psicólogo escolar deveria contemplar, em primeiro lugar, o atendimento ao sujeito que demandou a queixa escolar, geralmente o professor, e, caso houvesse necessidade de prosseguir com o atendimento, fossem aplicados outros procedimentos divididos em 04 níveis subseqüentes, que incluía a análise

da história escolar do aluno, encontro com a família, encontro individual com o aluno e encontro com o aluno em grupos de atendimento.

A prática psicológica sugerida foi aplicada em equipes de atendimento psicopedagógico e, segundo a avaliação das professoras atendidas no modelo proposto, a intervenção privilegiou a comunicação com os profissionais da equipe e a participação ativa do corpo docente no atendimento aos alunos. (Neves, 2006).

Os resultados alcançados contribuíram significativamente para a prática dos psicólogos escolares no Distrito Federal e até os dias atuais influencia o estabelecimento de diretrizes para a atuação dos profissionais que compõem o serviço de apoio à aprendizagem na Secretaria de Estado de Educação do DF (GDF, 2006).

Outra perspectiva de atuação, apresentada por Martínez (2001), defendeu a participação do psicólogo escolar na elaboração e implantação da proposta pedagógica da instituição escolar. A autora localiza, no desenvolvimento desta atividade, várias funções específicas do profissional de Psicologia, como o trabalho de assessoria psicológica para o planejamento, intervenção e avaliação que, neste caso, se relacionam com todo o processo de funcionamento do Projeto Político-Pedagógico.

Ainda sobre a necessidade de que o psicólogo escolar esteja engajado na discussão do contexto escolar, Yamamoto (2004) chamou atenção para a necessidade de que estes profissionais conheçam também a história das políticas educacionais e a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na reforma da política educacional de países em desenvolvimento, como o Brasil.

O autor chamou atenção para os objetivos destas instituições de promover, por meio de uma política neoliberal, a transferência das responsabilidades estatais de gerenciamento da Educação para a sociedade civil, além do incentivo à mercantilização da Educação e da necessidade de formação de capital humano para a manutenção do sistema capitalista. Comenta a repercussão destes fatores na política educacional que passa a ser direcionada por interesses do mercado em detrimento de interesses acadêmicos.

Diante a relevância do tema acima apresentado na construção das políticas educacionais, Yamamoto (2004) dirigiu uma crítica aos psicólogos escolares que, por vezes, desconhecem tais assuntos:

O que se verifica da atuação do psicólogo (...) é uma atuação descomprometida ou alheia a toda uma intrincada conjuntura – na qual qualquer

movimento é prenhe de significados – na forma de um trabalho eminentemente clínico nas escolas. Seja como for, a Psicologia frequenta o cenário escolar. Ou melhor, o “psicólogo está presente na escola, mas não a interroga (p. 154).

Marinho-Araújo, Neves & Dusi, (2005) discutiram o papel do psicólogo escolar junto à instituição escolar na construção de uma Cultura da Paz, assunto destacado pela ONU como necessário no combate à violência e restabelecimento da harmonia entre os povos. As autoras destacam:

(...) à escola, enquanto instituição formativa, compete a tarefa da promoção da paz, de sua vivência e difusão através de metodologias específicas, bem como através de ações efetivas que representem as práticas preconizadas no princípio da declaração da ONU sobre o assunto, (...) destacando-se o papel da psicologia escolar como fundamental para a reflexão e implantação da mesma (Marinho-Araújo, Neves & Dusi, 2005, pp.137-139).

Os trabalhos de pesquisa realizados por Araújo e Almeida (2005) discutiram a especificidade da atuação do psicólogo escolar, procurando favorecer o entendimento da *práxis* profissional, como ação preventiva e intencionalmente planejada com vistas a incentivar a construção de estratégias de ensino diversificadas.

As autoras apresentaram ainda, um plano de intervenção do psicólogo escolar em quatro dimensões principais: (a) conhecer com profundidade o contexto escolar e *refletir sobre ele*, por meio da realização do *mapeamento institucional (MI)*; (b) criar estratégias de *escuta clínica* das “vozes institucionais” que favoreçam a análise dos aspectos intersubjetivos dos processos relacionais no contexto escolar. (c) oferecer suporte psicológico por meio de planejamentos e *assessorias ao trabalho coletivo*, criando espaços de interlocução entre os professores, promovendo formação continuada, proporcionando a análise crítica da identidade profissional dos atores da escola, principalmente do professor. (d) *acompanhar o Processo de Ensino-Aprendizagem*, com vistas à compreensão da relação professor-aluno para, prioritariamente, melhorar o desempenho escolar dos alunos e promover a cultura do sucesso escolar, ou seja, combater a produção do fracasso escolar, e disseminar a conscientização das possibilidades de avanços e das ações bem-sucedidas do professor e demais atores escolares que permeiam suas práticas. (Marinho-Araújo e Almeida, 2005, pp. 88-98).

A atuação do psicólogo escolar compreendida desta forma se faz refletir sobre o desenvolvimento de sua identidade profissional a partir da mobilização dos conhecimentos técnicos, características pessoais, experiências profissionais e outros fatores presentes na constituição histórica do sujeito. Como destaca Araújo (2003), o processo de consolidação da identidade do psicólogo escolar é também uma história de construção de novos espaços de desenvolvimento humano, como se verá posteriormente.

A próxima seção apresentará um panorama histórico da Psicologia Escolar no Distrito Federal, tendo em vista sua relevância para conduzir o leitor ao cenário da pesquisa realizada. Tal contexto tem-se caracterizado como foco importante de produção de conhecimento em Psicologia Escolar, tendo em vista os estudos realizados a partir de parcerias estabelecidas entre a Universidade de Brasília e vários psicólogos escolares que atuam nos sistemas de ensino tanto na iniciativa pública quanto privada.

A Psicologia Escolar no Distrito Federal: 40 Anos de história

Considerar a Psicologia Escolar no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é identificar as construções históricas que possibilitaram o nascimento e o desenvolvimento da área, diante dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos que se relacionam com o contexto educacional. O presente capítulo apresenta um panorama histórico dos fatos que delinearam, num período estimado de quatro décadas, uma trajetória de reflexões e intervenções da Psicologia na interface com a Educação na região.

Dentre as contribuições da Psicologia Escolar no Distrito Federal destaca-se a discussão acerca da especificidade da atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares. Neste sentido, algumas linhas de pesquisa, originárias na Universidade de Brasília (UnB), vêm desenvolvendo um corpo teórico que tem ampliado o objeto de trabalho do psicólogo para além do aconselhamento/orientação a pais e professores, avaliação de crianças com queixas escolares e atendimento clínico no contexto escolar.

O capítulo apresenta o percurso dos psicólogos escolares dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), principal lócus da categoria no Distrito Federal, bem como a articulação de atividades desenvolvidas com os

profissionais do Serviço de Apoio Psicopedagógico³, pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, por meio da realização do *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* desenvolvido há 18 anos, com o objetivo de subsidiar, teórico-metodologicamente, a atuação destes profissionais.

Apesar dos vários trabalhos no âmbito da Psicologia Escolar, na UnB e em outras instituições, optou-se por privilegiar os desenvolvidos nesta interface (Universidade e Rede Pública de Ensino do DF), por se entender que tais construções históricas coadunam-se significativamente com a reflexão sobre a atuação do psicólogo escolar, objeto de estudo desta pesquisa.

A atuação do psicólogo escolar no âmbito da SEDF.

Antes de iniciar o relato da atuação do psicólogo escolar no interior da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), é necessário fazer algumas considerações acerca da estrutura e do funcionamento desse Sistema de Ensino, bem como das transformações ocorridas paralelamente à trajetória do serviço psicopedagógico de apoio à aprendizagem.

Até o ano de 1999, a administração do ensino público no DF era realizada pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), subordinada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Tendo em vista modificações administrativo-funcionais empreendidas pelo Governo do Distrito Federal ocorreu, a partir dos anos 2000, a fusão destas duas instâncias, prevalecendo esta última, para a qual foram transferidas as atribuições e funcionários da primeira (Araújo, 2003; Neves, 2001; Pena-Moreira, 2007).

O acesso à Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71 (Brasil, 1971), que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, era de natureza obrigatória para a população de 7 aos 14 anos⁴, inclusive com a previsão de atendimento especializado àquelas crianças portadoras de necessidades especiais (art.9º).

³ O Serviço de Apoio Psicopedagógico é oferecido, há cerca de 30 anos, pela SEDF, como o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem de alunos do ensino fundamental, principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais.

⁴ A partir do ano de 2005, o Sistema Educacional do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental Obrigatório de 9 anos; nesta nova perspectiva, o período obrigatório de escolarização inicia-se aos 06 anos de idade.

Assim, os segmentos da Educação Básica na rede pública no DF estruturaram-se, até os dias atuais, por meio de Escolas Classes, para o atendimento da maioria dos alunos da Educação Infantil e do 1^a ao 5^a ano do Ensino Fundamental; de Centros de Ensino para atendimento do 6^o à 9^o ano do Ensino Fundamental; de Centros Educacionais para os estudantes do Ensino Médio, e de Centros de Ensino Especial (CEE), voltados para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com Neves (2001), foi principalmente a partir da década de 1960 que a política educacional brasileira procurou oferecer à população estratégias de compensação de déficits culturais, fisiológicos e afetivos, com vistas à superação do fracasso escolar. A esse respeito a autora registrou: “No caso específico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, formaliza-se, nesse período, a criação de equipes especializadas para o diagnóstico, com vistas à Educação Especial, como esforço de melhor atender os alunos” (Neves, 2001, p. 47).

Portanto, foi no final da década de 1960 que a então FEDF organizou o primeiro serviço de apoio especializado, subordinado à Divisão de Ensino Especial (DEE), atualmente denominada Diretoria de Ensino Especial (DEE). No final da década de 1980 foi criado também o Serviço de Apoio Psicopedagógico⁵, assim denominado por contar com o apoio especializado de pedagogos e psicólogos para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Este serviço subordinava-se à Divisão de Apoio Escolar (DAE), atual Diretoria de Apoio Psicopedagógico (DAP).

Assim, o trabalho de equipes multidisciplinares para apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) acumula, há aproximadamente 40 anos, uma série de experiências relacionadas ao apoio psicopedagógico oferecido principalmente às escolas de ensino fundamental, mais especificamente nas etapas de Educação Infantil e Séries Iniciais. A existência deste trabalho abriu uma perspectiva pouco comum em nível nacional de atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares, proporcionando a formação de um lócus fértil de reflexões acerca do papel deste profissional.

A elaboração desta seção visa o registro do percurso historicamente construído, a partir das demandas de cada época e conhecimentos disponíveis, que possibilitaram a continuidade dos serviços em Psicologia Escolar, hoje oferecidos. Para

⁵ Em 2006, com a reestruturação do Serviço de Apoio Pedagógico publicada na Orientação Pedagógica nº. 22 (GDF, 2006), o mesmo passou a ser denominado Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

isso, foram realizadas consultas à literatura que trata do serviço de apoio psicopedagógico na SEDF (Araújo, 2003, Araújo & Almeida, 2006; Neves, 2001; Penna-Moreira, 2007), e a documentos que estabeleciam diretrizes para o trabalho de apoio à aprendizagem dentro da rede pública de ensino (GDF, 1992; 1994; 2006).

A título de ilustração, são comentadas algumas informações, extraídas de conversas informais com pessoas que estiveram envolvidas com o serviço de apoio psicopedagógico da então denominada FEDF, atual SEDF, desde a década de 1980 até os dias atuais e que concordaram, mediante assinatura do termo de consentimento, que tais opiniões fossem divulgadas.

A primeira experiência de atendimento especializado a crianças com suspeita de serem portadoras de necessidades especiais, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aconteceu no ano de 1968 (GDF, 2006). O trabalho foi iniciado por um psiquiatra que constituiu a primeira equipe composta por professores com formação em Psicologia e em Pedagogia, localizada na Escola Parque da 307/308. Este serviço visava avaliar e complementar o atendimento oferecido nos CEE aos alunos portadores de necessidades especiais.

No ano de 1971, foi firmado um convênio entre as Fundações Educacional e de Saúde, que previa, a partir de então, a realização do serviço de apoio psicopedagógico por um pólo de avaliação e acompanhamento para alunos com dificuldades de aprendizagem, denominado Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico – COMPP, composto por uma equipe multidisciplinar de médicos psiquiatras e neuropediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos (GDF, 1992).

Porém, o aumento significativo da demanda acabou por sobrecarregar o atendimento no COMPP, e, em 1974, ocorreu a instituição de uma Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, que funcionava no Centro de Ensino Especial nº. 01 de Brasília. Esta equipe era responsável pelo atendimento à toda Rede Pública de Ensino do DF (Neves, 2001).

No que se refere à concepção que embasava o trabalho do serviço de apoio, e, conseqüentemente a atuação do psicólogo escolar, Neves (2001) comentou:

Até esse momento, percebe-se que o pressuposto teórico, que fundamentava a prática do serviço de apoio psicopedagógico oferecido aos alunos da FEDF, apoiava-se na visão de que as crianças que apresentavam dificuldades de

aprendizagem eram portadoras de uma *doença* em nível individual e orgânico (p. 48).

Entretanto, os resultados obtidos na avaliação das crianças encaminhadas para a equipe concluíam que muitos dos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas não eram portadores de necessidades especiais, e, portanto, não deveriam ser encaminhados aos Centros de Ensino Especial.

De acordo com Neves (2001), no ano de 1980 ocorreu na FEDF uma reformulação conceitual acerca da visão do aluno com dificuldades de aprendizagem: este não seria mais considerado deficiente, mas portador de distúrbios funcionais provocados por problemas psicológicos e fatores adversos do contexto sócio-cultural. A formalização de tais reflexões ocorre com a publicação das Diretrizes Pedagógicas nº. 5 (1981), denominada *O atendimento do aluno com deficiências específicas de aprendizagem*.

Em decorrência de tais fatos, em 1987 foram criadas equipes de atendimento psicopedagógico localizadas em espaços cedidos por algumas Escolas-classe do Distrito Federal, compostas por um profissional de Psicologia e um de Pedagogia e subordinadas à Divisão de Apoio Escolar – DAE/FEDF.

M.J.F.B.L., coordenadora das equipes de atendimento psicopedagógico no período de 1987 ao início dos anos 2000 e, uma das pessoas que teve papel relevante na organização deste serviço, destaca o suporte oferecido pela Universidade de Brasília, nos primeiros anos do trabalho, para estabelecimento do serviço de atendimento psicopedagógico por meio da assessoria da Professora Solange Weschler, doutora pela *University of Geórgia* e do Doutor Thomas Oakland, da *University of Texas at Austin*, Estados Unidos.

Assim, com a criação do serviço de atendimento psicopedagógico, o suporte especializado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais passou a ser desenvolvido por duas frentes de trabalho: uma responsável pelo atendimento aos alunos do ensino regular e outra pelo atendimento aos alunos do ensino especial, ambas compostas por equipes multidisciplinares localizadas nas cidades atendidas pela rede.

O atendimento às escolas regulares era feito pelas *Equipes de Atendimento Psicopedagógico (Equipes do ATPP)*, compostas por um psicólogo e um pedagogo, com a função de oferecer atendimento especializado, nas áreas de Psicologia e pedagogia, aos

alunos de primeira à quarta série do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

As equipes que atendiam o ensino especial denominavam-se Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e eram compostas por, no mínimo, um psicólogo e um pedagogo com as funções de avaliar os alunos da rede pública de ensino, e também as crianças da comunidade, que apresentavam suspeita de serem alunos com necessidades especiais (ANEE's), fazendo jus ao atendimento escolar especializado.

A divisão do trabalho de apoio psicopedagógico em dois grupos criou ambientes de atendimento com características bastante peculiares, contribuindo, inclusive, para a compreensão diferenciada das causas e das intervenções nas dificuldades de aprendizagem no âmbito da escola. Portanto, faz-se necessário tecer considerações sobre o funcionamento de cada um desses grupos de atendimento e sobre o tipo de relacionamento estabelecido com o contexto escolar.

Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial.

As Equipes responsáveis pelo diagnóstico e avaliação de alunos com suspeita de serem portadores de necessidades especiais subordinadas à DEE, funcionaram, inicialmente, nos Complexos Escolares, atualmente denominados Diretorias Regionais de Ensino⁶ (DRE), localizadas em cada cidade do Distrito Federal. Com o objetivo de estabelecer diretrizes administrativo-pedagógicas para orientar a avaliação psicopedagógica, foi publicada, no ano de 1994, a Orientação Pedagógica (OP) n°. 22⁷ (FEDF, 1994a).

O documento previa que cada equipe deveria ser composta por, no mínimo, dois psicólogos e um pedagogo. M.L.R.B. da S. e E.N.S. de C., responsáveis pela coordenação destas equipes em nível de diretoria, relatam que havia na rede muitos professores com formação em Psicologia para ocupar a função de psicólogo, o que atendia

⁶ A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal organiza o trabalho administrativo e pedagógico em Diretorias Regionais de Ensino (DRE), localizadas em cada cidade do Distrito Federal, e responsáveis pela articulação institucional com as escolas pertencentes àquela região.

⁷ A OP n° 22 foi editada no ano de 1994, e organizou, desde aquela data até o momento da fusão, o serviço de atendimento das equipes psicopedagógicas que acompanhavam os alunos do ensino regular. No ano de 2006 foi reeditada e passou a estabelecer as diretrizes para o trabalho das EAAA, publicada no ano de 2006.

satisfatoriamente à demanda por estes profissionais para atuação nas equipes e que, conforme iam sendo criadas outras DRE, novas equipes eram constituídas.

Assim, profissionais que ingressavam nas equipes de diagnóstico/avaliação psicopedagógica do ensino especial eram professores provenientes da docência, isto é, professores concursados, na maioria das vezes, para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Psicologia ou em Pedagogia; tal situação estende-se até os dias atuais.

De acordo com a OP Nº. 22 (FEDF, 1994a), o trabalho destas equipes deveria acontecer nas seguintes modalidades: (a) diagnóstico psicológico com o objetivo de descrever quadros característicos dos diversos tipos de necessidades especiais, (b) complementação diagnóstica, compreendida como a realização de avaliações relativas à área da Psicologia e da Pedagogia para complementação de diagnósticos, geralmente empreendidos pela área da saúde, (c) avaliação psicopedagógica para investigação do potencial de aprendizagem do aluno com necessidades especiais e posterior orientação ao professor e à família com vistas ao favorecimento do processo de ensino-aprendizagem, (d) estudo de caso com a participação de profissionais da equipe, professores e responsáveis pelo aluno para definição de encaminhamentos necessários, (e) reavaliação psicopedagógica periódica, realizada com o objetivo de acompanhar a evolução do aluno e assim adequar encaminhamentos e (f) entrevista devolutiva após o encerramento das investigações para orientação aos pais e professores acerca dos procedimentos educacionais a serem adotados.

Como se percebe, as atividades foram trazidas no bojo do trabalho da equipe de avaliação e diagnóstico, não ocorrendo uma especificação das funções exercidas nem pelo pedagogo, nem pelo psicólogo escolar. A OP Nº. 22 indicou, apenas na seção de recursos materiais, que o espaço físico da equipe deve estar equipado com testes psicológicos para investigação do quociente de inteligência e das habilidades psicomotoras, sugerindo, assim, o exercício de práticas de avaliação dos aspectos cognitivos e afetivos, por meio do uso de instrumentos psicométricos, exclusivos dos psicólogos.

E.N.S. de C. explica que, na época, predominava a concepção de que o aluno era quem tinha que se adaptar à escola, e, caso isso não ocorresse, fazia-se necessário proceder a uma avaliação do indivíduo para compreender o que estava acontecendo.

Embora pudessem existir problemas no âmbito da instituição, acreditava-se que o aluno deveria ser mais resiliente e superar as dificuldades.

A OP Nº. 22 (FEDF, 1994a) recomendava que apenas fossem encaminhados para a Equipe de Diagnóstico os alunos com dificuldades de aprendizagem que tinham permanecido em acompanhamento nas equipes de atendimento psicopedagógico por pelo menos um ano, ou ainda, em caráter de urgência, aqueles alunos que apresentassem suspeita de distúrbios comportamentais, sensoriais e cognitivos (FEDF, 1994a).

O documento previa, dentre os principais procedimentos de avaliação, o preenchimento da ficha de solicitação de diagnóstico por parte do requerente, apresentação de exames necessários à investigação do comprometimento do aluno e a participação da família. E.N.S. de C. comenta que a ação diagnóstica baseava-se principalmente em uma perspectiva do desenvolvimento biológico do aluno.

Observa-se que, no caso das Equipes de Diagnóstico, a base de trabalho era predominantemente de averiguação clínica, isto é, centrava-se na investigação de possíveis distúrbios do aluno que ocasionavam problemas escolares. Como comentado anteriormente, acredita-se que este tipo de trabalho contribuiu para que, grande parte da Rede Pública de Ensino do DF, entendesse a atuação do psicólogo escolar de forma remediativa e focada no aluno. A seguir serão apresentadas considerações acerca do serviço de apoio psicopedagógico ao ensino regular.

Equipes de Atendimento Psicopedagógico .

O funcionamento das Equipes de Atendimento Psicopedagógico, como comentado anteriormente – responsáveis pelo atendimento à clientela do Ensino Regular, foi regulamentado cinco anos após o seu surgimento. Em 1992, o Departamento de Pedagogia da FEDF publicou a Orientação Pedagógica nº. 20 (OP nº. 20), que estabelecia as diretrizes para o funcionamento do serviço psicopedagógico. Posteriormente, em 1994, foi publicada a 2ª edição do documento, que apresentou diretrizes mais específicas do que primeira, no que se refere aos objetivos específicos e à sistematização das atividades (FEDF, 1994b).

A OP nº. 20 estabelecia a realização do trabalho em duas grandes frentes de intervenção: uma de natureza preventiva e outra de tratamento das queixas escolares,

denominados atendimento preventivo e atendimento especializado, respectivamente. As equipes deveriam ser compostas por um professor com formação em Psicologia, outro com formação em Pedagogia e outro ainda com formação em Fonoaudiologia. Para a realização do atendimento preventivo, existiam ainda psicólogos escolares lotados nas escolas, graduados em Psicologia e categorizados como “especialistas” no plano de carreira (Araújo, 2003).

O atendimento especializado deveria atender aos alunos multirrepetentes, com dificuldades de alfabetização e/ou hiperatividade, e ocorrer em salas especializadas, preferencialmente em grupos, com quatro sessões semanais, em horário contrário ao da aula; concomitantemente à realização da intervenção com os alunos, a equipe deveria orientar pais e professores quando necessário (FEDF, 1994a).

M.J.F.B.L. comenta que tanto a pedagoga, quanto a psicóloga dessas equipes trabalhavam, como foco de atendimento ao aluno, a psicomotricidade, focalizando questões pedagógicas e emocionais. Cada criança era encaminhada a um ou outro especialista de acordo com o tipo de atendimento que necessitava: pedagógico ou psicológico. Destaca, ainda, o atendimento à família e ao professor, uma vez que estes também deveriam estar envolvidos com a superação da dificuldade da criança.

O atendimento preventivo voltava-se, também, para a superação das dificuldades de aprendizagem, porém considerando o desenvolvimento de ações junto aos demais atores da escola, principalmente junto ao grupo de professores. Assim, o psicólogo escolar poderia contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem a partir do trabalho coletivo.

Dentre os objetivos apresentados na segunda edição da OP nº. 20 (FEDF, 1994b) está a previsão de apoiar alunos de 1º e 2º graus com vistas a melhoria do desempenho escolar, por meio das seguintes ações: realizar avaliação e atendimento psicopedagógico dos alunos de 1ª a 4ª série com dificuldades de aprendizagem; encaminhar os alunos para realização de diagnóstico diferencial, quando necessário, isto é, com vistas à investigação neurológica, psiquiátrica ou outra no âmbito da medicina.

Com relação ao trabalho desenvolvido com a comunidade escolar, a OP nº. 20 (FEDF, 1994b) previa a orientação das famílias e da escola acerca de ações favorecedoras da formação do aluno, bem como dos fatores educacionais, emocionais e sociais que acarretam dificuldades de aprendizagem. O último objetivo específico, apresentado na 2ª

edição da OP nº. 20, relacionado mais diretamente à atuação preventiva do psicólogo escolar, estabelece o dever de “ajudar a escola a funcionar com o menor número possível de punições” (GDF, 1994, p. 4).

Um pouco mais adiante, o documento explica: “... (o trabalho preventivo do psicólogo escolar) deve ajudar a escola a funcionar com o menor número possível de punições, para reduzir as expectativas, as fantasias e os desejos de castigo, conseqüentemente diminuindo a culpa e a agressão” (GDF, 1994, p. 15).

Os documentos sobre as orientações pedagógicas das equipes de atendimento psicopedagógico não apresentam, em seu texto, uma fundamentação teórica para o estabelecimento de diretrizes; entretanto, a reflexão acerca dos objetivos e das intervenções estabelecidas, e acima comentadas, sugere a influência de uma visão liberalista e meritocrática no contexto escolar, que, ao responsabilizar o aluno pelo seu fracasso, pune e castiga o sujeito que é a maior vítima.

Estas reflexões coadunam-se com as conclusões apresentadas por Patto (1999) ao analisar as publicações veiculadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), produzida pelo MEC e amplamente divulgada nacionalmente. A RBEP configurou-se como um dos mais importantes veículos de divulgação das concepções de desenvolvimento e aprendizagem nas décadas de 1970 e 1980. Patto (1999) assim concluiu: “A análise destes e de tantos outros artigos revela-nos, mais uma vez, que (...) o discurso educacional (era de que) a causa principal do fracasso (escolar) encontrava-se no aluno” (p. 145).

No que se refere às atualizações feitas na 2ª edição da OP nº. 20 (GDF, 1994), verifica-se que a percepção acerca da atuação nas equipes de atendimento manteve a mesma concepção, remediativa e curativa, diante das dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem. Mas, pode-se concluir que o trabalho de natureza preventiva é apresentado de forma mais sistematizada. Contudo, o objetivo do serviço de apoio à aprendizagem ainda está focalizado no tratamento das queixas escolares e é sob essa perspectiva que também o trabalho preventivo é sistematizado, fato evidenciado ao se verificar que o processo de avaliação do trabalho preventivo considera apenas a dimensão do aluno.

Entretanto, algumas pesquisas de mestrado e doutoramento, no âmbito do serviço de atendimento psicopedagógico, contribuíram significativamente com reflexões acerca da atuação da Psicologia Escolar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

(Araújo, 1995), sobre a construção de modelos de intervenção psicológica junto aos professores na resolução das queixas escolares (Neves, 2001) e ainda sobre a estruturação de um modelo de desenvolvimento de competências que favorecesse a ressignificação do perfil do psicólogo escolar para uma atuação com foco no trabalho institucional e relacional (Araújo, 2003).

Além disso, a realização de um *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar*, citado anteriormente, pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, articulou, entre outras ações, a realização de cursos de capacitação e de assessoramento aos psicólogos escolares que atuavam no serviço de apoio psicopedagógico da FEDEF.

Neves, Almeida, Araújo & Caixeta (2001) destacaram os seguintes objetivos, relacionados à articulação do conteúdo do curso com as práticas dos psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal: (a) contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva do psicólogo escolar diante das demandas do contexto escolar, buscando considerar “as influências sociais, políticas e culturais que permeiam as relações interpessoais e as concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem” (p. 56), (b) desmistificar os aspectos patologizantes que envolvem a aprendizagem por meio de uma atuação do psicólogo escolar voltada para o trabalho articulado não somente com os alunos, mas também com os professores, (c) “Exercitar o desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e éticas que permitam atuar de uma forma diferenciada na instituição escolar, baseada em uma perspectiva institucional, que contribua para a realização de mudanças estruturais e pessoais junto ao contexto educacional” (p. 56).

Assim, o projeto de extensão, em vigor até os dias atuais, já atendeu, até meados dos anos 2000, cerca de 300 profissionais, por meio de 13 cursos com duração entre 60 e 180 horas, contribuindo com a ressignificação da atuação do psicólogo escolar na rede de ensino pública do Distrito Federal (Araújo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Neves, Almeida, Araújo & Caixeta, 2001).

A repercussão dos trabalhos desenvolvidos associou-se às mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, que previam a inserção do psicólogo no contexto escolar, como um dos agentes educacionais que devem acompanhar o desempenho dos alunos com necessidades especiais (MEC, 2001 e 2002). Assim, estes fatos corroboraram para que, no ano de 2004, a SEDF instituisse a fusão das Equipes de Atendimento

Psicopedagógico com as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, trazendo novos desafios e possibilidades de atuação, como será apresentado a seguir.

Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA).

A composição do serviço psicopedagógico em uma única frente de trabalho, estabelecida na SEDF a partir de 2004, resultou no surgimento das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) que deveriam ser compostas por um psicólogo, um pedagogo e um orientador educacional.

O preenchimento dos cargos se deu por 3 vias: (a) redistribuição dos profissionais que atuavam nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico e nas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial; (b) convite da SEDF aos profissionais do quadro, com habilitação para atuar nas EAAA. Estes se encontravam em situação de regência de classe, ou desenvolvendo outras funções; (c) realização de concurso público para preenchimento das vagas para orientador educacional.

Após dois anos da instituição das EAAA, a SEDF publicou, em 2006, uma nova edição da Orientação Pedagógica nº. 22 (OP nº. 22) com diretrizes técnico-pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho nas equipes. Pena-Moreira (2007) empreendeu análise de como ocorreu o processo de fusão dos serviços de apoio especializado da SEDF, que resultou na criação das EAAA e quais as conseqüências destas mudanças para a Psicologia Escolar. A autora destacou, entre as conclusões da análise documental:

Pela análise da OP das EAAA, verificou-se que alguns avanços se produziram, principalmente os relacionados à atuação preventiva das EAAA e a priorização do contexto escolar no qual os alunos estão inseridos. Contudo, em relação ao enfrentamento das queixas escolares, o modelo de atuação proposto pela OP não traduziu as mudanças que seriam necessárias, para que o enfoque único no aluno fosse superado (Penna-Moreira, 2007, p. 204).

Ainda no que refere ao trabalho dos psicólogos escolares a autora indica a falta de entendimento acerca da especificidade da área:

Notou-se a situação delicada pela qual passa a Psicologia Escolar na SEDF, tanto em função das demonstrações de desconhecimento acerca do seu papel e de sua função, como também, em virtude de terem delegado a outras áreas profissionais, as características e particularidades de uma atuação que também lhe é própria. (Moreira-Penna, 2006, p.160)

Entretanto, o documento cita, dentre os poucos avanços, a realização de oficinas⁸ pedagógicas com professores, pais e alunos coadunando-se, neste ponto, com as perspectivas atuais de atuação no contexto escolar. Outrossim, não tece comentários acerca dos objetivos, do planejamento e da avaliação destes encontros (GDF, 2004).

A organização administrativa do Serviço de Apoio Psicopedagógico passou a ser denominada Serviço de Apoio Pedagógico Especializado e compôs-se de três instâncias. A primeira delas ocorre em nível central, pela gestão da Diretoria de Apoio Psicopedagógico (DAP) articulada à Gerência de Apoio Psicopedagógico (GAP) e ao Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP), a ela subordinados. Em nível intermediário, a atuação se localiza na figura de um coordenador, lotado na DRE, cuja função é de estabelecer articulações entre a coordenação central e as EAAA. Em nível local, a atuação se dá pelas EAAA junto às Instituições Educacionais (IE).

Cada EAAA deveria ser lotada, preferencialmente, em IE com espaço apropriado para realização do serviço, podendo prestar atendimento a mais de uma escola, desde que o quantitativo total de alunos cobertos pela equipe permanecesse em torno de 1.500 (um mil e quinhentos alunos).

A OP N°. 22 (SEDF, 2006) especifica, ainda, como objetivo geral do trabalho das EAAA: “promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais por meio de serviço especializado” (p. 12), devendo seus integrantes estarem comprometidos com a avaliação diagnóstica processual e a intervenção psicopedagógica, prioritariamente, junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades especiais.

Desta forma, verifica-se que o foco do trabalho permanece voltado para o aluno com dificuldades de aprendizagem e com necessidades especiais, e ainda, que a diretriz de trabalho é contraditória, como se verifica na apresentação do documento:

⁸ A realização de oficinas psicopedagógicas se constituem como uma prática das EAAA nas quais são propostas aos participantes a execução de alguma atividade por meio da qual se favoreça a reflexão acerca do seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, entre outros.

“Nesse serviço, a proposta é de atuação preventiva e interventiva, no sentido de colaborar para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem” (GDF, 2006, p.7).

Como se observa, a superação das dificuldades é compreendida de forma equivocada, isto é, como se privilegiasse uma atuação de natureza preventiva quando, na verdade, caracteriza-se como remediativa, como de verifica em um dos objetivos específicos que é função da equipe: “Realizar avaliação diagnóstica processual e intervenção prioritariamente aos alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais” (GDF, 2006, p 12).

A OP nº. 22 especificou, ainda, outras ações direcionadas para o apoio ao professor, para a promoção da relação da família com a escola e para a intervenção na comunidade escolar, com o objetivo de sensibilizá-la acerca do serviço de apoio psicopedagógico e sua importância (GDF, 2006). Pode-se constatar que tais objetivos são apresentados de forma pouco sistematizada e, ainda que denominados específicos, não trazem com especificidade as ações que devem ser empreendidas pelos profissionais das EAAA.

Como pontos favoráveis da OP nº. 22 (SEDF, 2006) a uma atuação efetivamente preventiva e coletiva a ser desencadeada pelo psicólogo escolar, pode-se destacar a proposta de realização de Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência com os professores; tal orientação coaduna-se com as reflexões, constantes na literatura (Araújo & Almeida, 2005; Araújo, 2003; Neves, 2001) acerca da intervenção do psicólogo escolar em âmbito institucional e relacional, por meio da realização de encontros que oportunizem a reflexão dos atores da escola acerca das interações e dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos no contexto da escola.

A próxima seção traz informações do contexto mais recente de trabalho das EAAA no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, mais especificamente, a partir do ano de 2007, com destaque para a atuação do psicólogo escolar.

Contexto atual da Psicologia Escolar na SEDF.

Embora se verifique ao longo da história apresentada nas subseções anteriores diversas ações, no âmbito da SEDF de manutenção do Serviço de Apoio

Pedagógico Especializado, o atual panorama de organização do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal caracteriza-se principalmente pela instalação de uma crise desencadeada pelo questionamento da funcionalidade das EAAA, iniciada no 2º semestre de 2007, que será comentada ao longo desta seção. Para tanto, faz-se necessário apresentar, inicialmente, a distribuição do serviço e a quantidade de psicólogos escolares que compõem as EAAA em todas as DRE do DF, conforme se apresenta na Tabela 1.

Diretoria Regional de Ensino	Número de EAAA	Número de Psicólogos
Brazlândia	06	03
Ceilândia	30	15
Gama	14	10
Guará	08	07
Núcleo Bandeirante	10	09
Paranoá	10	05
Planaltina	15	06
Plano Piloto/Cruzeiro	19	22
Recanto das Emas	05	03
Samambaia	24	09
Santa Maria	13	05
São Sebastião	09	05
Sobradinho	15	08
Taguatinga	16	15
Total	194	103

Nota Neste caso específico, os dados apresentados são do ano de 2007.

De acordo com P.C.P.M., uma das pessoas que respondem, atualmente, na coordenação do Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado, dentre as ações da nova equipe gestora da SEDF, conduzida ao cargo em julho de 2007, começou-se um trabalho de organização dos diversos segmentos que compõem o trabalho administrativo-pedagógico da instituição.

Assim, iniciou-se também a partir do 2º semestre de 2007, um interesse da parte da nova gestão em saber da eficácia dos serviços oferecidos pelos diversos setores da

SEDF, por exemplo, gestão de pessoal, distribuição de benefícios e, entre outros, da necessidade de permanência do atendimento psicopedagógico especializado, criado há cerca de 40 anos, com o objetivo de oferecer apoio técnico à escola para a superação das dificuldades de aprendizagem. O questionamento referia-se à efetiva contribuição das equipes para que ocorressem modificações no quadro de repetência e evasão escolar do ensino público no Distrito Federal.

Alguns profissionais lotados nas DRE do Plano Piloto, Samambaia, Ceilândia e Núcleo Bandeirante, mobilizaram-se no sentido de buscar apoio do Sindicato dos Professores – SINPRO, ao reivindicar a institucionalização das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, o que asseguraria a permanência das mesmas.

Formou-se, também, uma comissão composta por coordenadores intermediários das DRE de Ceilândia, Núcleo Bandeirante e Samambaia com vistas à realização de encontros com o Secretário de Educação do DF, para exposição do trabalho desenvolvido pelas EAAA. Foram feitos dois encontros, nos quais foi apresentada a trajetória das EAAA, ressaltando-se as dificuldades enfrentadas, os esforços empreendidos e as perspectivas acerca da atuação das equipes junto ao contexto escolar.

E entregou-se, ainda, um dossiê rememorando o tempo de existência do serviço de apoio psicopedagógico na Rede Pública de Ensino do DF, que reivindicava a pertinência e importância do trabalho de apoio à aprendizagem, esclarecendo e contrapondo a compreensão da atual gestão da SEDF. O documento foi elaborado a partir de uma parceria entre o Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e a comissão das EAAA.

Como resultado das negociações empreendidas, a SEDF acatou a argumentação empreendida pela comissão e estabeleceu um prazo, de aproximadamente 01 ano, para que as EAAA consolidassem algumas intervenções e apresentassem resultados que justificassem a permanência do Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado.

O desconhecimento acerca das práticas das EAAA, por parte da SEDF, torna-se evidente ao se retomar a trajetória do serviço de apoio psicopedagógico, como discutido anteriormente, tanto em termos da cadência dos fatos que compuseram, até o momento, quanto das dificuldades de definição das funções do psicólogo escolar, em uma perspectiva institucional, evidenciadas na OP nº. 22 (GDF, 2006). Tais fatos sugerem que são desconhecidas, para a instituição, as efetivas contribuições que estes profissionais

podem oferecer, no sentido de, auxiliar para a reestruturação do sistema educacional no DF.

A esta reflexão, coaduna-se o comentário de Penna-Moreira (2007) acerca da dificuldade da SEDF em especificar o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado:

Outro fator de extrema importância a se considerar e que marcou a dificuldade da rede pública de ensino em caracterizar e definir a atuação do seu serviço especializado, tanto do ensino especial como do regular, foi a ausência das orientações institucionais de sistematização e norteamento do trabalho a ser desenvolvido. O fato é que somente 18 anos após a criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e cinco anos após a instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino, a SEDF publicou os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados da rede pública de ensino (Penna-Moreira, 2007, p. 36).

Outros fatores, não relacionados diretamente ao questionamento da atuação das EAAA, têm contribuído para o agravamento da crise, como por exemplo, a suspensão do pagamento da GAEE⁹, dos profissionais das EAAA de algumas DRE, ocasionando evasões do serviço por parte dos seus integrantes, que retornaram para suas antigas funções, na maioria, regência em salas de aula.

Assim, percebe-se que o Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado vem atravessando um momento de crise bastante significativo, para o qual corroboram uma complexa rede de fatores, relacionados ao percurso interno e a relação estabelecida entre a SEDF e as equipes que se refere aos psicólogos escolares, acredita-se que o momento atual das EAAA reflete, em parte, a crise vivenciada por estes profissionais no âmbito da necessidade de ressignificação de suas concepções e práticas, já que a construção social da profissão está relacionada à atuação daqueles que exercitam o construir a Psicologia Escolar cotidianamente.

⁹ A GAEE – Gratificação de Atividade de Ensino Especial, foi criada pela Lei 540/93, sob a denominação de GATE – Gratificação de Ensino Especial, e corresponde ao percentual de 25% que incide sobre o vencimento básico, concedida, aos servidores que atendiam, dentre outros alunos, aqueles portadores de necessidades educativas especiais (PNEE) até a promulgação da lei 4.075/07, que reestruturou a carreira magistério público do Distrito Federal. A partir de então, além da alteração em sua denominação, a GAEE passou a corresponder a um percentual de 15% do vencimento básico inicial do professor de Educação Básica, e a ser oferecida apenas aos servidores que atendiam exclusivamente aos alunos PNEE, conforme explicitado no inciso I do parágrafo 3º da referida lei.

Com relação aos níveis de organização administrativo-pedagógica do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, vale destacar algumas modificações administrativas em nível coordenação central, a partir do 1º semestre de 2008 a Gerência de Apoio Psicopedagógico (GAP) passou a gerir exclusivamente o serviço de apoio psicopedagógico oferecido pelas equipes.

Também foi nomeada, em março do corrente ano, uma nova gerente para assumir os trabalhos da GAP, que, mediante o atual contexto de crise pelo qual vem passando o serviço de apoio psicopedagógico, tem procurado intensificar a comunicação com as coordenações intermediárias e ainda sistematizar parcerias com a Universidade de Brasília, com o objetivo de favorecer a formação de redes de apoio capazes de promover a ressignificação das práticas, para os profissionais das equipes, por meio de um processo de formação continuada.

O próximo capítulo apresenta o relato histórico da Psicologia Escolar em Samambaia - DF, desde o surgimento das Equipes de Avaliação/Diagnóstico do Ensino Especial até o início do 1º semestre de 2008. Comentam-se aspectos construídos, ao longo desta trajetória, que dizem respeito às mudanças na configuração do serviço de apoio psicopedagógico e na atuação do psicólogo escolar e ainda, as estratégias de planejamento do trabalho, de intervenção no contexto escolar e de promoção da formação continuada.

A Psicologia Escolar em Samambaia/DF: Uma trajetória de ressignificação da atuação

Esta seção apresenta um panorama histórico do trabalho do psicólogo escolar que atua na rede pública de ensino, na cidade de Samambaia, no Distrito Federal. Discute-se como estes profissionais estão desenvolvendo suas reflexões e suas práticas diante das construções históricas relacionadas ao serviço de apoio psicopedagógico da SEDF.

Tendo em vista que não há registros na literatura acerca da atuação do psicólogo escolar no contexto do ensino público de Samambaia, serão apresentadas informações obtidas em conversas informais com: profissionais que estiveram presentes desde o início do trabalho da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, no início dos anos de 1980; a atual coordenadora intermediária das EAAA na DRE de Samambaia, ocupante do cargo desde 1999. Além dessas fontes há

também o registro da experiência da própria pesquisadora, como membro efetivo do quadro de psicólogos escolares dessa cidade, há cerca de quatro anos.

Para se proceder com o relato da história da Psicologia Escolar na DRE de Samambaia, faz-se necessário apresentar uma breve contextualização sócio-econômico-cultural pela qual se desenrolaram os fatos até o momento.

Samambaia, 12ª Região Administrativa do Distrito Federal¹⁰, é uma jovem cidade, criada há cerca de 19 anos, com o objetivo de oferecer assentamento habitacional à população de migrantes de outras regiões do país para o DF entre os anos de 1989 e 1994. Assim, a cidade abrigou, nos primeiros anos de existência, uma grande quantidade de moradores, em geral famílias carentes, que receberam sob o “sistema de concessão de uso”, lotes em áreas semi-urbanizadas.

Desde a sua inauguração, e por quase 10 anos de sua existência, a maior parte de suas quadras residenciais, desenho arquitetônico comum ao planejamento urbano da maioria das cidades do DF, permaneceram sem condições mínimas de infra-estrutura.

Vale ressaltar que a cidade possui um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) igual a 0,781, indicando que o nível de escolaridade, expectativa de vida ao nascer e renda per capita está em um patamar mediano. Em comparação ao IDH das demais Regiões Administrativas do Distrito Federal, a cidade encontra-se entre as quatro que possui menor IDH.

Nos últimos cinco anos, a cidade de Samambaia vem apresentando um considerável crescimento econômico, evidenciado pela expansão do comércio e das benfeitorias empreendidas pelo governo na conclusão de obras de abastecimento e tratamento de água, arborização, pavimentação e reconstrução de algumas escolas. Entretanto, ainda são significativos os problemas sociais relacionados à violência, ao desemprego e a falta de lazer.

No que se refere ao aspecto educacional, a cidade tem sua história marcada pela escassez e precariedade física das escolas, muitas delas construídas provisoriamente, e em funcionamento há mais de 14 anos, com classes superlotadas.

¹⁰ A cidade se localiza aproximadamente 30Km de Brasília, possui uma área total de 105,70 Km². Segundo dados estatísticos de 2004, sua população aproximada é de 147.907 habitantes. Informações acessadas em 17 de julho, 2008, disponíveis em <http://www.samambaia.df.gov.br>

Em termos de fundamento teórico-conceitual, o cenário educacional, no qual atua o psicólogo escolar, é marcado, em muitos casos, por explicações alicerçadas em concepções inatistas e deterministas de desenvolvimento, aprendizagem, ensino e educação, que procuram justificar a não-aprendizagem como consequência das condições sócio-culturais dos alunos ou, ainda, como um fenômeno relacionado aos distúrbios fisiológicos e/ou psicológicos dos sujeitos, como se verifica na literatura (Collares & Moysés, 1996; Patto, 1999; Rossi, 2001).

Portanto, são diversos os desafios que comparecem, diariamente, na atuação do psicólogo escolar, que ainda têm sua função socialmente representada como aquele que possui o “remédio” para a cura, ou ainda, aquele que, assim como o professor, é vítima de uma condição sócio-econômica que desfavorece a realização de suas funções (diga-se de passagem, compreendida em uma perspectiva clínica). Apoiar-se nestas vozes institucionais, assumindo uma postura remediativa e atribuindo a ineficiência da atuação aos problemas sociais, são as formas mais “fáceis” de atuar neste contexto.

O problema, é que, desta forma, o psicólogo escolar também fica paralisado devido à violência, à pobreza, à falta de recursos (Guzzo, 2005); ou seja, fica descomprometido com a superação das queixas escolares, pois, nesta linha de raciocínio, ele também é vítima do fracasso social. Assim, acaba corroborando para sua própria desqualificação; torna-se impotente, desnecessário.

Assumir outro posicionamento neste contexto exige do psicólogo escolar, em primeiro lugar, uma atitude de coragem para pensar de forma diferente e rejeitar o lugar social que lhe foi destinado: o de resolver os problemas dos outros. Depois, não é tarefa fácil aceitar que pouco se sabe a respeito de como intervir na escola, que existe um longo caminho a ser percorrido, fazendo-se necessário adquirir novos conhecimentos teóricos, desenvolver outras competências e ampliar recursos pessoais, interpessoais, éticos, estéticos.

Portanto, falar da Psicologia Escolar, na cidade de Samambaia, é remeter-se a uma história que vem sendo construída em meio a muitos desafios e situações de incômodo com a atuação. Mas, é também, contemplar que em meio ao caos, existe uma força que impulsiona a mudança, que mantém a mobilização de um grupo de pessoas em torno do desejo de consolidação de novas práticas, que, de fato, contribuam com o desenvolvimento humano no âmbito educacional.

As seções que se seguem apresentam um panorama histórico do percurso dos psicólogos escolares de Samambaia, no contexto do Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado da SEDF, em meio às mudanças pelas quais passou esse serviço, nos seus 15 anos de existência.

Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial na DRE de Samambaia/DF.

No início da existência da cidade de Samambaia, não havia Centro de Ensino Especial para acolhimento dos alunos com necessidades especiais. Desta forma, esta população era avaliada e atendida pela DRE de Taguatinga, cidade mais próxima. No ano de 1992, foi criada a primeira Equipe de Diagnóstico/Apoio Psicopedagógico do Ensino Especial de Samambaia composta por duas professoras do quadro efetivo da SEDF com habilitação em Psicologia e Pedagogia. A equipe estabeleceu-se na Escola Classe 410 de Samambaia, no período de 1992 a 1997. Em 1998, com a inauguração do Centro de Ensino Especial de Samambaia a equipe foi transferida para uma sala apropriada na nova IE.

De acordo com as diretrizes especificadas na Orientação Pedagógica nº. 22, a mesma subordinava-se à DEE, e os seus profissionais eram responsáveis pela avaliação dos alunos com necessidades especiais e pela orientação a pais e profissionais das escolas, acerca do encaminhamento mais satisfatório e dos procedimentos pedagógicos mais adequados a cada caso.

G. B. J. de C., uma das pessoas que chegou à DRE de Samambaia para compor a primeira equipe de diagnóstico do Ensino Especial, relata que a atuação do psicólogo escolar caracterizou-se não apenas pela realização de sessões psicométricas individuais, mas também pela avaliação realizada na escola do aluno, inclusive com atividades coordenadas pela pedagoga e psicóloga da equipe, em sala de aula e com a participação de todos os alunos. Tal procedimento visava a compreensão das interações do aluno em avaliação com o seu contexto. Eram realizadas ainda entrevistas com o professor para conhecer as atividades pedagógicas desenvolvidas e compreender melhor a relação professor-aluno (Carvalho, 2001).

Assim, o serviço de diagnóstico e avaliação psicopedagógica, procurava considerar o contexto escolar no qual o aluno estava inserido, com o objetivo de ampliar o

processo de investigação, numa perspectiva muito mais interventiva e de acompanhamento do aluno em situação de avaliação por um determinado espaço de tempo, permitindo, assim, verificar como o aluno se desenvolvia mediante mudanças no processo de aprendizagem, propostas pela equipe.

A seção a seguir apresenta outra vertente do Serviço de Apoio Psicopedagógico, a das equipes que atendiam a clientela do Ensino Regular, composta por alunos com dificuldades de aprendizagem da Educação Infantil e das séries iniciais (1ª a 4ª série).

Equipes de Atendimento Psicopedagógico na DRE de Samambaia.

O serviço de atendimento especializado ao aluno com dificuldades de aprendizagem esteve presente na DRE de Samambaia por cerca de 11 anos. Iniciou-se no ano de 1993 com a formação da primeira equipe que deveria oferecer suporte às 22 Escolas Classes que atendiam à comunidade. Nos anos que se seguiram, este número foi ampliado paulatinamente, e em 1994, ocasião da primeira ampliação, passou a ser integrado por 03 (três) equipes. O serviço de apoio psicopedagógico ao ensino regular funcionou até 2004, quando ocorreu a reestruturação do apoio à aprendizagem em Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.

No ano de 1999, o trabalho destas equipes passou a contar com o apoio de uma coordenadora intermediária, com formação em Psicologia, estando, a partir de então, responsável pela organização do serviço na DRE e pela articulação das equipes com a coordenação central. O início do trabalho caracterizou-se pela existência de um número reduzido de equipes para atendimento das escolas (cerca de 10 escolas por equipe), cuja a perspectiva de atuação centrava-se no tratamento das dificuldades escolares com foco no aluno.

Outro acontecimento, ocorrido também em 1999, foi a participação de duas Equipes de Atendimento Psicopedagógico de Samambaia na pesquisa desenvolvida por Neves (2001), que visava o desenvolvimento de novas possibilidades de atuação em Psicologia Escolar frente às queixas escolares¹¹.

Os objetivos específicos da pesquisa referiam-se, dentre outras metas, à

¹¹ Como resultado da pesquisa foi proposto um modelo denominado PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares, comentado no capítulo 1.

promoção do desenvolvimento de competências teóricas e práticas dos profissionais de três equipes do Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, por meio de uma assessoria permanente e sistemática e ainda, à identificação e ressignificação da prática dos psicólogos escolares das equipes acompanhadas (Neves, 2001, p. 65).

Acerca dos resultados alcançados no assessoramento às Equipes de Atendimento Psicopedagógico, Neves (2001) destacou: “Sobre as profissionais das equipes acompanhadas, pode-se afirmar que o trabalho de assessoria possibilitou a apropriação de novos conteúdos e de competências nas formas de desenvolver o trabalho junto aos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem e aos professores” (p. 146).

No que se refere à avaliação das professoras que tiveram seus alunos com queixas escolares atendidos segundo o PAIQUE (2001), a autora apresentou:

A forma enfática como as professoras demonstraram suas opiniões; a ocorrência de trocas bi-direcionais, onde o trabalho das equipes era conhecido e considerado pelas professoras e o trabalho das professoras, pelas equipes; e a compreensão do processo realizado (...) demonstram a boa avaliação, por parte das professoras, da assessoria realizada (Neves, 2001, p. 147).

Assim, a aplicação do PAIQUE proporcionou significativa reflexão acerca das orientações de trabalho que focalizavam o atendimento psicopedagógico no aluno. Este fato somou-se à insatisfação das equipes de Samambaia com o modelo de trabalho oficial, uma vez o processo de intervenção junto ao aluno acontecia em longo prazo, dificultando o atendimento, a contento, dos que aguardavam em fila de espera.

Verifica-se, também, que da forma como o serviço de Psicologia Escolar estava organizado, não era possível que este contribuísse efetivamente para a reflexão de como os atores da escola poderiam superar os problemas sociais encontrados na cidade de Samambaia, ou seja, nem a Psicologia, nem a instituição escolar estavam conseguindo cumprir com a sua responsabilidade social de promover o desenvolvimento humano.

Tais acontecimentos e reflexões motivaram a participação de alguns membros das equipes de Samambaia, no ano de 2001, no curso de extensão sobre práticas de atendimento às queixas escolares, com duração de 120 horas, que fazia parte do *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar*, do pelo Laboratório

de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB. Sobre a demanda de participantes do curso, Neves (2001) comenta: “A participação dos profissionais da SEDF neste curso constitui-se numa evidência da aceitação, por parte desses profissionais, dessa modalidade de formação continuada” (p. 157)

No ano de 2001, o número de equipes foi ampliado para 05 (cinco), e possibilitou o desenvolvimento de um projeto, no qual se destinava uma equipe para o atendimento exclusivo aos alunos da Educação Infantil. O objetivo era realizar precocemente a intervenção psicopedagógica junto aos alunos com queixas escolares. G.R.A.C. relata que, de acordo com a perspectiva inatista e remediativa sob a qual estavam orientadas as atividades das equipes (FEDF, 1992 e 1994), acreditava-se que, quanto mais cedo fossem diagnosticadas as dificuldades e disfunções do aluno, que comprometiam o processo de aprendizagem, tanto mais rapidamente poderiam ser sanadas.

No período de 2000 a 2002, o procedimento de triagem dos encaminhamentos, para atendimento psicopedagógico, era feito por meio do preenchimento e posterior encaminhamento à DRE de uma ficha, oficializada na OP nº 20 (FEDF, 1992 e 1994), onde o professor deveria relatar o motivo do encaminhamento e as características pessoais do aluno quanto aos aspectos cognitivos, psicomotores, sociais e afetivos.

Num segundo momento, a coordenação intermediária realizava entrevista com o professor para esclarecimento de dúvidas e, em alguns casos, redirecionava os encaminhamentos para área médica, por se tratar de demanda não relacionada ao trabalho das Equipes de Atendimento Psicopedagógico.

G.R.A.C., coordenadora intermediária das equipes de Samambaia, e uma das pessoas que mais tem contribuído para a sistematização do trabalho de apoio psicopedagógico em Samambaia, ressalta que havia um grande empenho do setor para ampliar o número de equipes, de modo que se pudesse atender mais rapidamente aos alunos com queixas escolares, em lista de espera.

No ano de 2002, o número de profissionais do atendimento psicopedagógico aumentou, passando-se a contar com um total de 06 (equipes). Este fato possibilitou que o total de equipes responsáveis pelo atendimento às escolas de Educação Infantil fosse ampliado para 02.

Uma característica do grupo de EAAA em Samambaia era a realização de reuniões para coordenações coletivas, organizadas pela coordenação intermediária, com vistas ao repasse de informes administrativos, realização de palestras com especialistas de áreas afins e estudos teórico-metodológicos, entre os próprios membros das equipes, para subsidiar a prática psicopedagógica.

A quarta ampliação no número de equipes aconteceu no ano de 2003, totalizando então um quantitativo de 07 (sete) equipes. G. R. A. C. comenta que, em função das reflexões trazidas pelo PAIQUE (Neves, 2001), numa perspectiva mais interacionista, foram feitas modificações no projeto de atendimento ao alunos do Ensino Regular, e, a partir de então, todas as equipes voltaram a atender a clientela da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como registrado anteriormente, a modificação estrutural ocorrida no âmbito do serviço de apoio psicopedagógico da SEDF, em 2004, levou à extinção das Equipes de Atendimento Psicopedagógico e das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, ocorrendo a fusão das duas modalidades de atuação, que deveriam ser, a partir de então, exercidas pelas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA).¹²

Em função deste acontecimento, foi possível duplicar o número de equipes, tendo em vista que, as transformações administrativas justificavam a necessidade de ampliação. G. R. A. C. relata que a ampliação do número de equipes, a ponto de cada escola ter sua própria equipe, não era tarefa fácil, mas que se tornou uma possibilidade a partir deste período.

G. R. A. C. registra que, em decorrência das reflexões realizadas no grupo de EAAA, e, considerando ainda a reorganização das atividades desenvolvidas, os profissionais das equipes de Samambaia optaram pela sistematização de um processo de formação continuada, a partir da assessoria oferecida, principalmente à atuação dos psicólogos escolares, pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, via *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* (Marinho-Araújo & Neves, 2007).

A próxima seção caracteriza o trabalho das EAAA na referida cidade, enfocando as articulações empreendidas, em particular, pelo psicólogo escolar, com vistas

¹² Para maiores informações sobre o processo de fusão das equipes psicopedagógica, ver Capítulo 1, sobre a Psicologia Escolar no Distrito Federal.

à ressignificação de sua atuação. Apresenta, ainda, as estratégias traçadas no primeiro semestre de 2008, pelo grupo de profissionais, numa tentativa de avançar da crise pela qual passa o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

As Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) na DRE de Samambaia.

Após a fusão, os profissionais, de toda a Rede Pública de Ensino do DF, que compunham as duas frentes de apoio psicopedagógico, isto é, nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, e nas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial foram redistribuídos para formar as EAAA. Na cidade de Samambaia, o serviço foi reestruturado de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 - Configuração das EAAA no ano de 2007

EAAA	Número de profissionais por EAAA			Quantidade de escolas atendidas ²
	Psicólogos	Pedagogos	OE ¹	
Equipe 01	01	01	00	01
Equipe 02	01	01	00	01
Equipe 03 ³	00	01	00	01
Equipe 04	01	00	00	EC e CEF ⁴
Equipe 05	00	01	00	01
Equipe 06	01	01	00	02
Equipe 07	00	01	00	01
Equipe 08	01	01	00	02
Equipe 09	00	01	00	01
Equipe 10	00	01	00	02
Equipe 11	01	02 ⁵	00	01
Equipe 12	01	01	00	02
Equipe 13	00	01	00	01
Equipe 14	01	01	00	02
Equipe 15	00	01	00	01
Equipe 16	01	01	00	01
Equipe 17	01	01	00	02
Equipe 18	01	01	00	02
Equipe 19	01	01	01	02
Total	12⁶	19	01	26

Nota. ¹A sigla OE corresponde a Orientadores Educacionais.

² A distribuição das escolas por equipe obedece ao critério de 1.500 alunos por EAAA previsto na Orientação Pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (GDF, 2006).

³ A Equipe 03 era a responsável pelo apoio à aprendizagem exclusivo aos alunos do CEE.

⁴ A Equipe 04 era responsável pela avaliação das dificuldades de aprendizagem nos Centros de Ensino Fundamental (CEF), instituições escolares que atendem a clientela do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (EF). Contava, ainda, com os serviços de uma fonoaudióloga que oferecia apoio aos alunos do primeiro ao quinto ano do EF, que apresentavam dificuldades de fala.

⁵ O motivo da Equipe 11 contar com duas pedagogas deve-se ao fato de que cada uma delas possuía uma carga de 20 horas semanais que, somadas, correspondem à jornada de 40 horas dos demais profissionais.

⁶ O total de psicólogos escolares na DRE de Samambaia correspondia, na época, a 13 profissionais, pois a este número soma-se a atual coordenadora intermediária.

Verifica-se que o aumento do quantitativo dos profissionais possibilitou a expansão do número de equipes, o que gerou uma configuração satisfatória para a realização do trabalho mais próximo ao contexto de cada escola. Quanto à organização pedagógica e administrativa do corpo de EAAA de Samambaia, foram estabelecidas as seguintes ações pela Coordenação Intermediária¹³, em parceria com os demais profissionais das equipes: (a) Realização de coordenações coletivas semanais para a elaboração de um projeto de atuação das EAAA que contemplasse a intervenção junto aos professores e a direção da escola, para reflexão do processo de ensino-aprendizagem e das interações realizadas no contexto, (b) Distribuição homogênea da carga horária semanal dos membros da equipe para intervenção em cada IE sob sua responsabilidade, (c) Participação mensal das EAAA no processo de assessoramento oferecido pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB.

No período composto entre 2004 até o final de 2007, as EAAA de Samambaia conheceram um fecundo desenvolvimento das reflexões iniciadas em anos anteriores. Vale destacar que o mesmo não aconteceu a partir da iniciativa ou apoio da coordenação central das equipes à época, ou de outras instâncias da SEDF. O movimento de ressignificação da atuação partiu dos próprios membros das equipes, tendo em vista as reflexões proporcionadas pela assessoria da UnB e os estudos empreendidos por muitos, em nível de pós-graduação.

Dentre os temas principais, discutiu-se, especialmente, a necessidade de ressignificação dos processos de avaliação psicopedagógica, migrando de perspectivas psicométrica e classificatória para um modelo de avaliação processual, caracterizada principalmente pelo estudo das interações e dos aspectos histórico-culturais que permeiam a história escolar do aluno.

Outro ponto de reflexão foram as discussões empreendidas por alguns membros das EAAA (cerca de 10 técnicos: pedagogos e psicólogos), em encontros mensais que aconteciam nos pólos de trabalho de tais profissionais, com o objetivo de compreender melhor a especificidade de cada profissional que atua na equipe. O assessoramento oferecido pela UnB colaborou para a criação de espaços de discussão e de estudo acerca da atuação do psicólogo escolar, seja na articulação dos trabalhos com o

¹³ Informações retiradas do Plano de Ação das EAAA de Samambaia para o ano letivo de 2007.

pedagogo e o orientador educacional, seja na intervenção junto às escolas, ou ainda em relação ao grupo de EAAA de Samambaia.

No que se refere à infra-estrutura dos serviços oferecidos, a SEDF destinou para as EAAA, a partir do ano de 2005, uma verba anual para reposição de materiais psicopedagógicos e de escritório, e, ainda, para a aquisição de equipamentos eletrônicos, por exemplo, televisor, aparelho de DVD e outros.

No final do ano de 2007, como comentado na seção anterior¹⁴, os profissionais das EAAA de todo o Distrito Federal foram surpreendidos pela notícia, em caráter extra-oficial, de que as equipes poderiam ser extintas. Não houve nenhuma comunicação institucional, nem mesmo apresentação de justificativas para tal fato.

Outros acontecimentos, que não mantinham ligação direta com a crise pela qual passavam as EAAA, mas que devido à falta de comunicação acabaram por agravar o problema foi a solicitação, por parte da DRE de Samambaia, de devolução das salas de aula ocupadas pelas equipes nas IE. Esta situação levou a coordenação intermediária de Samambaia a estabelecer negociações com os diretores das escolas, no sentido de reestruturar ou mesmo improvisar um espaço físico, nas IE, para garantir a permanência das EAAA, em uma tentativa de continuar oferecendo os serviços de atendimento e apoio à aprendizagem.

Em reunião ocorrida no âmbito da DRE de Samambaia, solicitada pela coordenação intermediária, com o objetivo de obter informações acerca do processo de extinção das EAAA, a assessora do Diretor da DRE informou que o novo Secretário de Educação e sua equipe estavam trabalhando para a organização da casa, e que, possivelmente, o questionamento do Serviço de Atendimento Psicopedagógico Especializado estaria atrelado a tal fato e à necessidade de adequá-lo a um dos princípios norteadores do plano de gestão, que se referia ao princípio da equidade, ou seja, que a todas as IE deveria ser assegurado o direito de contar com os mesmos serviços e recursos, e, já que não existiam equipes suficientes para serem distribuídas nas escolas, o serviço deveria passar por uma reorganização, com vistas ao cumprimento deste pressuposto.

Vale destacar que, em Samambaia, mediante as constantes solicitações da coordenação intermediária de Samambaia de aumento do quantitativo de profissionais nas EAAA, o princípio da equidade foi estabelecido, no início do ano letivo de 2008, por meio

¹⁴ Para mais informações sobre o processo de questionamento da existência das EAAA, ver capítulo 1, contexto atual da Psicologia Escolar na SEDF.

da autorização da DRE para o remanejamento dos profissionais com habilitação em Pedagogia e Psicologia, ocupantes de outras funções, para compor o maior número possível de equipes que assegurassem o acesso ao serviço de apoio à aprendizagem a todas as Escolas Classes. Este novo período da história das EAAA de Samambaia será apresentado a seguir.

Contexto atual das EAAA na DRE de Samambaia/DF.

Após a crise que se estabeleceu no 2º semestre de 2007 no âmbito das equipes de todo o DF, e em decorrência das mobilizações empreendidas por profissionais das equipes de algumas DRE¹⁵, ocorreram, em Samambaia, modificações significativas em nível do intermediário e local no Serviço de Apoio Pedagógico Especializado.

A Coordenação Intermediária passou a contar com uma assistente administrativa, responsável, entre outras atribuições, pela organização dos documentos, pela comunicação entre o grupo de equipes e, ainda, pela confecção e distribuição de materiais diversos para serem utilizados em reuniões administrativas e encontros de formação continuada.

Também foi convidada, pela coordenadora intermediária, uma integrante do grupo de Samambaia, com especialização em Psicopedagogia e mestrado em Psicologia, para auxiliar nas reflexões acerca das possibilidades de intervenção do pedagogo das EAAA junto ao contexto escolar, encarregando-se, principalmente, de oferecer suporte para a realização das atividades previstas no plano de ação das EAAA de Samambaia, como será descrito adiante.

Esta proposta de articulação entre a Psicologia e a Pedagogia, em nível de coordenação intermediária, aproxima-se das sugestões trazidas por Penna-Moreira (2007): algumas ações poderiam cooperar para que, efetivamente, pudesse ser constatada a ressignificação do serviço de apoio especializado da SEDF (...) a reestruturação das Coordenações Intermediárias, de modo que, assim como em cada EAAA, seja obrigatória a presença das três áreas profissionais (Psicologia, Pedagogia e Orientação Educacional), de forma a contemplar as especificidades de cada atuação (pp. 206-207).

¹⁵ Para mais informações sobre as ações empreendidas pelas EAAA para favorecer a permanência das equipes, ver capítulo 1.

Assim, em nível local, o Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, passou por alterações importantes, contando, a partir de então, com o trabalho de 24 EAAA, na proporção de uma equipe por Escola Classe, composta por um pedagogo, que integra o quadro de funcionários da IE, com carga horária semanal de 40 horas¹⁶ e assessorada por um psicólogo escolar, responsável pelo apoio psicológico em 03 (três) IE¹⁷.

Tendo em vista os questionamentos feitos pela nova gestão da SEDF acerca do trabalho das EAAA, a Coordenação Intermediária de Samambaia propôs às equipes a reorganização do plano de ação psicopedagógico de modo que fossem intensificados os encontros para formação continuada e revistas as estratégias de intervenção junto às escolas, para que, desta forma, o trabalho das equipes pudesse alcançar resultados que contribuíssem, mais efetivamente, para a redução do fracasso escolar.

O novo plano de ação previa a sistematização de encontros de psicólogos e pedagogos, separadamente, com vistas à discussão da especificidade de cada profissional, possibilidades de atuação e definição de ações junto à comunidade escolar, com posterior realização de fóruns de discussão acerca das conclusões e produções de cada grupo. Foi solicitada, ainda pela Coordenação Intermediária, a continuidade do assessoramento oferecido pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB.

Assim, após o início das reflexões sobre a especificidade do psicólogo escolar e do pedagogo, construiu-se plano de ação com base nas construções teóricas de Marinho-Araújo & Almeida (2005). Foram estabelecidas 06 (seis) dimensões de atuação das EAAA, algumas mais relacionadas à atuação do psicólogo escolar e outras mais ligadas ao trabalho do pedagogo.

A primeira e a segunda dimensão correspondem à realização de mapeamento institucional e ao desenvolvimento de uma escuta clínica, como procedimentos que possibilitam o estudo e a compreensão do contexto escolar. Tais atividades são realizadas pelo psicólogo com o objetivo de compreender sistematicamente as diversas relações estabelecidas entre os atores da escola, convergências e incoerências entre as práticas cotidianas e os documentos que orientam o processo educacional, e, ainda, identificar as

¹⁶ Exceto no caso específico de uma psicopedagoga que possui carga horária de 20 horas.

¹⁷ Existe um número reduzido de profissionais com habilitação em Psicologia em toda Rede Pública de Ensino do DF. O último concurso para contratação psicólogos, na carreira de especialistas, aconteceu em 2001.

concepções de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento que sustentam as práticas pedagógicas.

A terceira perspectiva de atuação das EAAA de Samambaia corresponde ao trabalho de assessoramento ao corpo de gestão escolar, no que se refere à reflexão pedagógica e psicológica com o objetivo de favorecer o processo de administração escolar.

A quarta dimensão relaciona-se ao processo de ensino-aprendizagem, fundamentado principalmente na intervenção do pedagogo, por meio de um projeto de atendimento aos alunos com queixas escolares. Assim, em cada IE são oferecidas cerca de 40 vagas para alunos com dificuldades de aprendizagem, cujos professores tenham interesse em participar das atividades de atendimento.

Este projeto de intervenção está dividido em três etapas com duração aproximada de um bimestre cada uma: na primeira, o pedagogo da EAAA faz atendimentos a grupos de alunos em sessões previamente estabelecidas, contando com a presença do professor responsável pela criança, que deve observar como se dá a intervenção junto ao aluno. Num segundo momento, o professor deve participar do planejamento e das intervenções juntamente com o pedagogo, e, na última etapa, os professores devem dar continuidade ao procedimento iniciado pela equipe, em sua própria sala de aula, contando com o apoio do pedagogo para esclarecimento de dúvidas e para avaliação do processo de intervenção.

O projeto não contempla, de maneira sistematizada, a intervenção do psicólogo escolar por dois motivos: a dificuldade de estabelecer funções do psicólogo escolar neste tipo de projeto e ainda devido ao fato destes permanecerem pouco tempo em cada escola¹⁸, não participando integralmente das atividades da EAAA.

A quinta dimensão corresponde à avaliação de alunos com necessidades especiais, uma vez que esta é uma das atribuições das EAAA, de acordo com a OP N°. 22 (GDF, 2006). A sexta e última extensão do trabalho diz respeito a promoção da formação continuada do professor e das EAAA; no caso destes primeiros, a contribuição se dá por meio de encontros coletivos nos quais acontecem estudos teóricos, reflexões sobre as práticas e oficinas diversas. Quanto às EAAA, estão previstas articulações teórico-práticas,

¹⁸ No final de 2007, 3 psicólogas pediram afastamento das funções da EAAA, justificando desinteresse em continuar realizando os serviços em meio ao contexto turbulento das equipes na SEDF. Assim, para o trabalho em 2008, a DRE de Samambaia conta com apenas 7 (sete) psicólogos, que devem dar cobertura a todas as escolas classes, desta forma, cada profissional é responsável por, no mínimo, 3 (três) escolas, devendo visitar a todas semanalmente.

estudos de caso e compartilhamento de significados e sentidos acerca da atuação, e ainda recebimento de assessoria do Laboratório de Psicogênese o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília da UnB.

Portanto, ao longo desta apresentação da Psicologia Escolar na DRE de Samambaia/DF, observa-se que o contexto de trabalho dos psicólogos escolares manteve uma natureza de questionamento das práticas junto às escolas atendidas, bem como a busca por uma configuração de funcionamento administrativo-pedagógico que possibilitasse a realização do apoio psicopedagógico de maneira mais satisfatória.

À guisa de conclusão, vale destacar que a movimentação de ressignificação da atuação, observado nas EAAA que atuam em Samambaia, principalmente após a fusão das equipes, está muito mais relacionado ao empenho dos sujeitos que atuam em nível local, diante das demandas que se fazem presentes no contexto escolar e trabalho das equipes, do que propriamente a uma iniciativa da SEDF para a formação continuada.

Assim, esta primeira parte contemplou a trajetória da Psicologia Escolar tanto em nível nacional como internacional, a partir da década de 1990, ocasião na qual se observou a intensificação do questionamento das práticas em Psicologia Escolar no Brasil, e ainda, a trajetória da Psicologia Escolar no Distrito Federal e na cidade de Samambaia, de maneira a apresentar um panorama historicamente construído desta área da Psicologia.

Na segunda parte, serão apresentadas as considerações teóricas que se constituem como subsídios para o desenvolvimento humano adulto, a saber, a perspectiva histórico-cultural e a abordagem por competência. Um terceiro capítulo trará articulações possíveis de ambas as abordagens com a ressignificação da atuação em Psicologia Escolar.

Capítulo II – Desenvolvimento Humano Adulto

Abordagem Histórico-Cultural

Breve Histórico.

“A pedra que rejeitaram os construtores, essa veio a ser a pedra angular...” (Vygotsky, 2004, p. 203). Assim tem início a reflexão de Vigostki acerca da crise paradigmática que a Psicologia enfrentava no início do século XX. Diante de tal analogia, pode-se ter uma idéia das proporções do conflito, vivido pela ciência psicológica, no que se refere a questões basais, como a definição do objeto de estudo, concepção de homem, de desenvolvimento humano e de outros aspectos de cunho teórico-metodológicos, concebidos de forma diversa, pelas principais escolas psicológicas da época.

A reflexão sobre o panorama da Psicologia, naquele momento histórico, era de que a mesma estava dividida em duas linhas antagônicas de trabalho: uma que se coadunava, mais explicitamente, com os pressupostos de uma ciência natural e que visava a explicação de processos sensoriais elementares, e outra que se preocupava com a descrição dos processos psicológicos superiores, a partir de investigações introspectivas, também enraizadas no terreno das ciências naturais.

Desta forma, era pouco provável que a Psicologia conseguisse alcançar uma unificação teórica, com vistas à consolidação de um saber científico comum. Embora as diferentes perspectivas psicológicas divergissem na definição teórica do seu objeto de estudo, todas “bebiam na fonte” das ciências naturais, para construir seus empreendimentos metodológicos. Portanto, embasavam seus estudos na quantificação e na descrição empírica dos fenômenos psicológicos, segundo a concepção de que estes se constroem de forma linear e contínua, com pouca influência dos aspectos culturais e subjetivos (Vygotsky, 2007).

Vygotsky (2004) assim analisou o contexto metodológico daquele momento de crise na Psicologia:

A partir de tudo o que foi dito, deve estar claro que uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas,

de comportamento (...) usando os métodos correntes, só podemos determinar variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas de diferentes animais e seres humanos em diversos estágios de desenvolvimento (p. 62).

Para Vygotsky (2004), como ressaltaram Iarochevki e Gurguenidze, no epílogo de sua obra *Teoria e Método em Psicologia*, a história é que era o grande laboratório, “um gigantesco dispositivo experimental, onde se levam a cabo as provas de hipóteses, teorias, escolas” (Vigostki, 2004, p. 511). Assim, o autor delegou-se a missão de, a partir da compreensão das bases teóricas vigentes, realizar um movimento de reflexão e de síntese que proporcionasse a construção de uma perspectiva teórico-metodológica que “fosse capaz de favorecer não somente a descrição, mas a explicação das funções psíquicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (Vygotsky, 2007, pp. XXXIII-XXIV)

As reflexões geradas provocaram críticas importantes aos construtos sobre desenvolvimento humano da época. Dentre elas, destaca-se a oposição à idéia de que, por meio do desmembramento dos comportamentos complexos, em processos mais elementares, podia-se descrever as funções psicológicas superiores. Também não ficaram ilesas as perspectivas teóricas que defendiam a maturação biológica como a única responsável pelo desenvolvimento intelectual do adulto que já existiria, em germe, na criança.

Em Vygotsky (2007), também vai se localizar a construção de novos caminhos metodológicos de um método experimental de investigação genética do comportamento, que se distanciava do tradicionalmente usado, e embasava-se nos seguintes princípios: (a) o objetivo da investigação deveria ser o processo, e não o objeto em estudo, (b) o compromisso assumido, na análise dos dados, deveria ser com a explicação dos fenômenos, e não apenas com a sua descrição, ou seja, o trabalho do pesquisador deveria ir além das manifestações e aparências comuns dos objetos (análise fenotípica); (c) o problema deveria ser estudado sob o ponto de vista do seu desenvolvimento, da sua origem e das relações que o construíram (análise genotípica).

Ao referir-se ao estudo do desenvolvimento humano, o autor destaca ainda o fato de que, tendo por parâmetro a sua trajetória histórica, vários comportamentos foram consolidados há muito tempo. Para referir-se a tais construções, utiliza o termo

“comportamento fossilizado”, e esclarece: “Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada diz sobre a sua natureza interna” (Vygotsky, 2007, p. 67). Portanto, reitera a necessidade de concentrar a investigação nos processos que deram origem a estes, uma vez que, uma análise fenotípica não favorece a compreensão dos mesmos.

Assim, Vygotsky (2007), fez surgir uma nova perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano. Baseando-se numa abordagem materialista-dialética, postulou que o homem desenvolve-se e ressignifica a sua existência por meio da interação que estabelece com o meio.

Em outras palavras, o caráter materialista-dialético refere-se ao pressuposto de que, embora exista uma influência direta da natureza sobre o homem, este último age sobre ela, ressignificando-a por meio das atividades de trabalho, fazendo surgir novas condições de interação com o seu contexto (Vygotsky, 2007, 2004).

Para Vygotsky (2000), o homem modifica-se a si mesmo e reinventa contextos de desenvolvimento. A partir da criação e do uso de instrumentos, bem como do estabelecimento de relações de trabalho, a humanidade desenvolveu um sistema de signos de comunicação que culminou com o surgimento de uma configuração mental complexa, e qualitativamente superior a qualquer outro tipo de inteligência animal (Vygotsky, 2000).

De acordo com Van Der Veer & Valsiner (2006): “A história dos seres humanos era, para Vygotsky, a história de artefatos, de órgãos artificiais. Esses artefatos permitiam que os seres humanos dominassem a natureza, assim como o instrumento técnico da fala permitiu-lhes dominar seus próprios processos mentais” (p. 225). Acerca da relevância da historicidade e do trabalho para a compreensão do desenvolvimento humano, o próprio Vygotsky (2007) comentou: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (p. 58).

Vale ressaltar que Vygotsky (2007), não era único, dentre os seus contemporâneos, a produzir conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórica e cultural. “Trabalhou numa sociedade em que a ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético” (Cole & Scribner, na introdução de *A formação social da mente*, 2007, p. XXIX). Assim, o comprometimento de outros

estudiosos, como Luria (1990) e Leontiev (s.d.) contribui para a consolidação dos pressupostos que demarcaram a relevância das relações com o contexto para o desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem.

Com o objetivo de investigar as raízes sócio-históricas dos processos cognitivos, Luria (1990)¹⁹ desenvolveu, nos anos de 1931 e 1932, pesquisa com analfabetos, em uma região da Ásia Central (Uzbequistão) caracterizada pelo seu isolamento e estagnação econômica, que contrastava com os altos níveis de desenvolvimento artístico e social de outras regiões russas.

Naquele momento, o contexto social da União Soviética sofria mudanças significativas, provocadas pela implantação de práticas agrícolas coletivas, que demandariam a escolarização da população para a utilização de recursos tecnológicos gerando, assim, novas situações sócio-econômicas de vida para a população.

A partir de sua aproximação com grupos de camponeses analfabetos, e com outros grupos já envolvidos com o processo de modernização da agricultura, Luria (1990) realizou pesquisa etnográfica, se utilizado de entrevistas e propondo execução de tarefas específicas aos participantes, com o objetivo de investigar aspectos relacionados aos processos psicológicos complexos de: percepção, generalização e abstração, dedução e inferência, raciocínio e solução de problemas e imaginação.

A proposição inicial de Luria (1990) era de que as transformações sociais impelem os homens ao desenvolvimento cognitivo, hipótese que se distanciava significativamente dos estudos realizados fora da Rússia, nas primeiras décadas do século XX, que procuravam explicar das diferenças culturais entre os povos por meio de concepções inatistas e raciais.

A título de ilustração, vale destacar algumas conclusões de tais estudos, caracterizados como “culturológicos” (Luria, 1990). Os estudos da época alicerçavam-se na premissa de que, sendo múltipla a origem da espécie humana, isto é, com características fisiológicas e anatômicas distintas, poderia se inferir que, também no que se refere aos aspectos psíquicos, existiam diferenças significativas que implicariam no desenvolvimento sócio-econômico mais avançado de alguns povos em relação a outros.

¹⁹ O projeto de estudo etnográfico, realizado na Ásia Central, principalmente a partir da atuação de Luria, foi concebido em parceria com Vygotsky e outros colaboradores, inclusive por Kofka que acompanhou parte da construção dos dados. (Van Der Veer & Valsiner, 2006; Luria, 1990).

Dentre as opiniões de estudiosos influentes, como Comte e Gobineau (Patto, 1990), na primeira metade do século XX, destacava-se a idéia de que existiam três categorias de raças, no que se refere ao homem: a branca (inteligente), a amarela (trabalhadora) e negra (afetiva), e as conclusões de que a miscigenação da raça branca com as outras gerava uma trágica justaposição de seres degradados.

Também nesta linha de teorização, alguns intelectuais burgueses procuravam justificar a hierarquização da sociedade por meio da aplicação dos princípios darwinistas de que os mais fortes prevalecem sobre os mais fracos, gerando uma proposição teórica que ficou conhecida como Darwinismo Social, que atendia muito mais às demandas políticas do que às científicas (Patto, 1990).

Os resultados da pesquisa de Luria (1990) indicaram que a estrutura cognitiva do homem varia significativamente em função das condições sociais nas quais está inserido. O autor assim destacou, ao relatar suas conclusões:

Percebemos agora a falácia das velhas noções segundo as quais as estruturas fundamentais da percepção, representação, raciocínio, dedução, imaginação e consciência da própria identidade seriam formas fixas da vida espiritual que permanecem inalteradas em diferentes condições sociais. As características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em sua essência (Luria, 1990, p. 218).

O estudo do desenvolvimento da dinâmica mental permitiu o acompanhamento do processo de transição do pensamento, que ocorria nos limites da experiência prática imediata, para um novo nível de utilização de inferências, apoiadas na construção de categorias mentais complexas, que, por sua vez, promovem a reorganização dos aspectos relacionados à cultura e ao convívio social (Luria, 1990; Van Der Veer & Valsiner, 2006; Vygotsky, 2007 e 2000).

Assim, a inter-relação estabelecida entre a recriação do contexto sócio-cultural e a ressignificação dos recursos cognitivos do homem, constitui-se como um mecanismo de evolução histórica do homem. A partir da utilização de instrumentos e da codificação da linguagem, abrem-se duas vias principais de desenvolvimento para a humanidade: a recriação do meio físico, e, principalmente, a possibilidade de interação intencional entre

os seres humanos, com vistas à ampliação do arcabouço sócio-cultural-cognitivo dos sujeitos.

Como ressaltou Luria (1990):

As mudanças sócio-históricas não se limitam a introduzir novo conteúdo no mundo mental dos seres humanos; elas também criam novas formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo. Elas promovem o avanço da consciência humana para um novo estágio (p. 217).

Portanto, a pesquisa desenvolvida por Luria (199), comentada nesta seção, e as reflexões teóricas de cunho histórico-cultural, articuladas por Vygotsky (2007) e seus colaboradores, que serão apresentadas na próxima seção de forma mais específica, permitiram a construção de análises genótípicas contribuindo, assim, para se pensar possibilidades de desenvolvimento humano adulto.

Pressupostos da abordagem histórico-cultural.

Como discutido na seção anterior, a compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural, considera que a questão da maturação biológica ocupa lugar secundário no desenvolvimento humano, sendo o convívio social o principal responsável pelo desenvolvimento dos processos mentais superiores, característica exclusiva da espécie humana.

Acerca da inter-relação dos aspectos biológicos e culturais, Vygotsky (2007) comentou:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (p. 42).

Portanto, é principalmente por meio da cultura e das relações sociais que o homem age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e, novamente, gerando novas condições naturais para o seu desenvolvimento, em plena relação dialética.

No caso da espécie humana, um dos fatos que a diferenciou dos demais animais, ainda que alguns destes possuíssem comportamentos bastante sofisticados, foi a

forma como o homem se relacionou com os objetos, atribuindo-lhes funções, conservando-os física e mentalmente, internalizando suas funções e atribuindo-lhes novas utilizações, portanto, transformando-os em instrumentos e ferramentas para alcançar seus objetivos.

Assim, a utilização de instrumentos como recursos que viabilizavam a concretização de objetivos promoveu a atividade intelectual, e demandou a criação de um sistema de signos capaz de construir uma ponte entre o pensamento e o meio externo. Acerca da utilização de instrumentos e signos pelo homem, Vygotsky (2007) estabeleceu a seguinte reflexão:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (p. 32).

Desta forma, embora signos e instrumentos tenham funções análogas, não coincidem em significado. Enquanto o instrumento funciona como ligação entre o homem e o contexto e, portanto, orienta-se para o controle da natureza, o signo constitui-se como um meio de organização e controle mental da atividade humana (Vygotsky, 2007).

Assim, a relação que o homem estabelece com o meio e consigo mesmo, será sempre de caráter mediado, isto é, entre o estímulo do meio e a resposta a ser dada pelo sujeito, se localiza um elo intermediário, ou um estímulo de segunda ordem com uma função reversa, isto é, de ação sobre o próprio indivíduo.

Nesse novo processo, não mais linear, do tipo estímulo-resposta, mas, complexo, o impulso para agir é inibido, incorporando-se a ele um estímulo auxiliar capaz de construir operações cognitivas qualitativamente superiores de controle sobre o próprio comportamento, não mais a partir de bases biológicas, mas originados na cultura (Vygotsky, 2007, p. 34).

No âmbito da interação histórico-cultural do homem com o contexto, destaca-se o que Vygotsky (2007) denominou de processo de internalização, isto é, a reconstrução interna de situações originadas fora do indivíduo. Assim, comportamentos, reflexões e signos presentes nas relações interpessoais adquirem uma natureza intrapessoal, o que permitiu à humanidade não somente construir novas formas de ação sobre a natureza, mas

incorporá-las historicamente à sua trajetória, por meio da internalização, fazendo com que os homens deixassem as cavernas e para lá não mais voltassem.

Como citado anteriormente, a interação do homem com o contexto e a realização do trabalho geraram uma demanda pela construção de uma via de comunicação, entre o pensamento e o meio exterior, por meio da qual também o processo de internalização fosse favorecido. Tendo em vista a capacidade que o pensamento humano possui de reproduzir a realidade, tanto em uma perspectiva passada quanto antecipando ações futuras, tornou-se possível a criação de um sistema de signos, denominado linguagem, cuja função principal, para Vygotsky (2000), relaciona-se com a organização e formação do pensamento.

Para favorecer a compreensão acerca do papel da linguagem, na inter-relação do contexto com o pensamento, definido segundo seu caráter subjetivo, suas significações e emoções, e não apenas pela sua dimensão cognitiva, o autor faz uma analogia desta com a figura de uma telefonista, cuja função é estabelecer as conexões entre os transmissores/receptores que necessitam comunicar-se.

Vale destacar que, para Vygotsky (2000), a linguagem funciona não somente como mediadora da comunicação entre o contexto e o pensamento, mas como a própria construtora deste último. Portanto, desempenha, não apenas a função de articuladora, mas também de engenheira, mantendo uma relação de construção com os aspectos subjetivos do indivíduo (Rey, 2003; Vygotsky, 2007).

Acerca da função da linguagem, Rey (2003) destacou:

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo (p. 236).

O processo de constituição da linguagem engloba, necessariamente, signo, significado e sentido. O signo é compreendido como a representação simbólica de segunda ordem da realidade e que constitui a palavra; o significado representa uma unidade de generalização da comunicação externa com o pensamento, constituído a partir de uma compreensão estável dos objetos e amplamente compartilhado, no âmbito da cultura; e o

sentido, de caráter mais variável, está relacionado à experiência particularizada dos indivíduos.

Ainda no que se refere à questão do sentido, Rey (2003), a partir dos pressupostos vygotskianos, desenvolve o conceito de *ordem* ou *zona de sentido* como “a tentativa de organizar e significar uma realidade em movimento, que não encaixa em nenhuma lógica que a anteceda, em que o pensamento é obrigado a produzir e organizar o mundo na forma diferenciada e única em que este se apresenta ao investigador num determinado momento” (p.99).

Assim, as reflexões histórico-culturais acerca da relação do pensamento e da linguagem reificam a configuração de um indivíduo que, ao longo do seu processo de desenvolvimento vai se subjetivando, ou seja, desenvolvendo uma consciência crítica a respeito de si e do contexto, gerando novos sentidos que possibilitem a ressignificação dos espaços sociais e da sua atuação no meio (Rey, 2003).

As considerações feitas por Rey (2003) acerca da subjetividade promoveram a construção do tema sob uma nova perspectiva, orientada para uma articulação dialética dos aspectos sociais e individuais, constituídos e constituintes reciprocamente, e não apenas como um fenômeno intrapsíquico. O autor assim se referiu ao conceito de subjetividade:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-se do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade (Rey, 2003, p. 75).

Como se verifica, a análise da subjetividade numa perspectiva dialética de articulação do indivíduo com o social favoreceu a superação da dicotomia existente entre estas duas instâncias, fazendo surgir uma nova compreensão destes processos como sendo contraditórios, mas não excludentes, que se articulam e se constituem a partir das tensões geradas na sua inter-relação. Desta forma, Rey (2003), propôs duas instâncias subjetivas: uma individual e outra social, conforme explicou o autor:

Ao introduzir a categoria de subjetividade social tinha a intenção de romper com a idéia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno

individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconhecamos sua gênese histórico-social, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (p. 202).

Portanto, a subjetividade social relaciona-se com as zonas de significado e de sentido acerca dos fenômenos, numa dimensão que extrapola o âmbito da individualidade, e que conservam características subjetivas de espaços sociais específicos, como o contexto familiar ou o ambiente de trabalho; em resumo, a subjetividade social expressa a dinâmica psicológica de determinados grupos, que compartilham interações em um dado contexto histórico e cultural.

No que se refere, ainda, à articulação da subjetividade individual com a social, o autor destacou:

Poderíamos afirmar que esse tecido subjetivo é um nível qualitativo, essencialmente humano, das sínteses de todos os aspectos da vida social nos quais o homem está imerso, só que essa síntese se organiza de forma simultânea em dois níveis diferentes: pela história individual, em uma configuração única em cada indivíduo concreto (subjetividade individual) e pela história da sociedade, abrangendo todos os indivíduos na qualidade de constituintes dessa trama social, dentro da qual, por sua vez, os indivíduos são constituídos no nível da subjetividade social. (Rey, 2003, p. 107).

Os conceitos discutidos nesta seção conduzem a reflexão para a relevância dos processos de interação social, principalmente aqueles que, de forma intencional, podem gerar situações de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento das funções humanas superiores²⁰, em qualquer etapa do curso de vida.

Em consonância com os pressupostos de Vygotsky (2007), acredita-se que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são interdependentes, e que o processo

²⁰ As funções humanas superiores são aquelas que filogeneticamente caracterizam o funcionamento cognitivo do homem e se relacionam à capacidade de abstrair acontecimentos diversos do cotidiano para a realização de processos de análise, de generalização e de síntese capazes de ressignificar sua ação sobre o meio e sobre si mesmo (Vygotsky, 2007).

de aprendizagem é que conduz o desenvolvimento, uma vez que o contexto histórico-cultural desenvolve papel principal, sobrepondo-se aos aspectos biológicos e fisiológicos.

No que se refere à importância dos aspectos sociais e culturais, em relação aos aspectos biológicos, Baltes, Staudinger & Lindenberger (1999) acrescentam que o desenvolvimento biológico e a necessidade de cultura parecem ser variáveis inversamente proporcionais e significativas para se compreender o curso de vida. Ou seja, à medida que o curso de vida avança, declina o desenvolvimento biológico e aumenta a necessidade e a eficácia da cultura como forma de manutenção do desenvolvimento.

A cultura gera níveis cada vez mais sofisticados de funcionamento, principalmente na segunda metade da vida adulta, sendo este um dos argumentos que justifica a sua necessidade e importância. Paradoxalmente, é também na segunda metade da fase adulta que, para a maioria das pessoas, ocorre um decréscimo nas atividades culturais causado, dentre outros fatores, pela perda do potencial biológico e a necessidade de maior apoio social para manter um nível satisfatório de funcionamento nesta fase do curso de vida (Baltes & Cols, 1999).

Partindo-se destas reflexões acerca da importância do convívio social e da interação com a cultura, Vygotsky (2007) apresentou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 97).

Na ZDP localizam-se aquelas funções que estão prestes a se desenvolver, e que, a partir de um processo de mediação intencional, serão internalizadas e incorporadas ao seu nível de desenvolvimento real, ou seja, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito.

No que se refere ao desenvolvimento adulto, acredita-se que também estas noções acerca do *desenvolvimento proximal* constituem-se como importantes subsídios para se pensar na transformação e na aquisição de capacidades que promovam a ressignificação ao longo do curso de vida, isto é, para além do desenvolvimento esperado na infância e na adolescência, inauguram-se novas possibilidades de ressignificação do comportamento adulto. A estas reflexões, unem-se as construções de Leontiev (s.d.), acerca da Teoria da Atividade, que serão apresentadas na próxima seção.

Teoria da Atividade de Leontiev.

As reflexões empreendidas por Leontiev (s.d.), acerca da atuação do homem sobre a natureza, encontram suas raízes epistemológicas na abordagem histórico-cultural. Foi principalmente a partir das concepções desenvolvidas por Vygotsky (2007), acerca da historicidade e do caráter dialético da interação do homem com o seu contexto, que a Teoria da Atividade desenvolveu-se, contribuindo, assim, para a reflexão acerca das possibilidades de promoção do desenvolvimento humano adulto.

Entretanto, vale destacar que, apesar de Leontiev, Vygotsky e também Luria, terem compartilhado concepções ao longo de suas trajetórias científico-acadêmicas tendo, inclusive, realizado muitos estudos importantes para o surgimento da abordagem histórico-cultural, não deixaram de apresentar divergências recíprocas, e de terem se distanciado progressivamente, quanto ao desenvolvimento de suas construções teóricas (Van Der Veer & Valsiner, 2006).

A Teoria da Atividade formulada por Leontiev (s.d.), supõe que o desenvolvimento da consciência humana acontece na medida em que o homem age intencionalmente sobre a natureza, por meio de uma atividade de trabalho e do uso da linguagem. Vale destacar que foram formuladas diversas críticas a esta perspectiva, principalmente no que se refere à posição na qual foi colocado o sujeito em relação ao trabalho. Como comentou Araújo (2003):

Uma das críticas a esta vinculação e interdependência recai para a ênfase dada por Leontiev ao sujeito psicológico concreto, constituindo-se por meio de uma atividade psíquica interna que se forma a partir da atividade externa. A busca de objetividade na teoria de Leontiev o leva a valorizar os momentos que compõem o processo de atividade, delegando ao sujeito um lugar posterior ao momento da atividade (p. 132).

O autor optou pela busca da objetividade, o que o levou a ignorar a constituição subjetiva do indivíduo, considerando-o apenas como meio para a realização da atividade, como comentou na citação abaixo:

Primeiramente, é dizer, até o esclarecimento dos momentos essenciais que compõem o processo de atividade, o sujeito se mantém fora dos limites da investigação. Ele atua apenas em qualidade de premissa da atividade, de sua

condição. Somente a análise posterior do movimento da atividade e das formas de reflexo psíquico engendrado por ele conduz à necessidade de incluir o conceito sobre o sujeito concreto, da personalidade como momento da atividade (Leontiev, conforme citado em Rey, 2003).

Ainda acerca do lugar do sujeito na Teoria da Atividade, Leontiev (s.d.) destaca principalmente a incorporação dos processos externos de trabalho ao desenvolvimento da consciência, ficando o indivíduo relegado à execução da atividade. Neste sentido, Rey (2003) ressaltou:

A teoria da atividade de Leontiev objetivou o sujeito psicológico concreto e desubjetivou e desideologizou o cenário social no qual esse sujeito se constitui. Para Leontiev a atividade interna é cópia da atividade externa, são idênticas em sua estrutura, sendo a atividade “externa” a causa da interna, o que reproduz um determinismo causal na compreensão da psique. A busca da objetividade leva também Leontiev a ignorar o lugar do sujeito, que aparece como um momento da atividade. (p. 84).

Para além das críticas empreendidas, a construção teórica de Leontiev alcançou reconhecimento junto ao regime de governo soviético, coadunando-se às demandas político-econômicas da época. A Teoria da Atividade atendia plenamente às exigências objetivistas do marxismo, convertendo-se, também, em um pressuposto válido para a psicologia soviética por muitos anos.

Ainda hoje, esta temática corrobora para a reflexão em Psicologia acerca do desenvolvimento humano adulto. Prova disso é a realização, ao longo das últimas décadas, de congressos internacionais que têm por objetivo refletir sobre o valor da Teoria da Atividade como aporte teórico, conceitual e metodológico (Araújo, 2003).

No que se refere à compreensão da atividade, Leontiev (s.d) ressalta que, ao longo de todo o desenvolvimento do psiquismo, a mesma esteve relacionada a processos de manutenção da vida, diretamente relacionada à presença de instintos e funções elementares dos animais inferiores. Entretanto, no âmbito do desenvolvimento humano, adquiriu uma estrutura significativamente complexa: “Comportamentos aparentemente mecânicos e instintivos transformam-se em processos elementares de um comportamento cada vez mais plástico e capaz de se reorganizar” (Araújo, 2003, p 134).

Leontiev (s.d.), discutindo a história da construção da consciência humana, apresenta, inicialmente, a organização do psiquismo animal, caracterizando-o como simplificado e suficiente para a sobrevivência destas espécies. Desta forma, introduz a noção de que o psiquismo animal pode ser caracterizado como a pré-história da consciência humana.

Assim, o psiquismo dos animais inferiores caracteriza-se pela falta de desenvolvimento de um senso de realidade e, ainda, pelo fato de que a linguagem animal não se configura em um processo sócio-histórico, mas é uma manifestação ligada ao instinto, e tem por objetivo guiar alguns comportamentos típicos da espécie, com o fim precípua de sobrevivência. Portanto, o animal desenvolve-se segundo uma ordem biológica, enquanto o homem é orientado por uma perspectiva social e histórica.

Com relação ao psiquismo humano, o autor discute o surgimento da consciência humana por meio das relações de trabalho e do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Portanto, as ações sociais do homem e seus processos simbólicos provocam transformações qualitativas no desenvolvimento do psiquismo humano. Deste modo, a atividade do homem sobre a natureza constrói novos patamares de desenvolvimento, assim como o acúmulo histórico de tal empreendimento ressignifica o homem tanto em termos da ontogênese quanto da filogênese. O trabalho criado e desenvolvido, em consonância com o uso da linguagem, provocou modificações em sua aparência física, em sua constituição anatômico-fisiológica e também em seu contexto.

De fato, o que consolidou o salto qualitativo do homem em relação aos outros animais foi a sua capacidade de desenvolver atividades simbolicamente organizadas para a melhoria de suas condições de subsistência, desde a pré-história até os dias atuais.

Ao discorrer sobre a mobilização social do homem pré-histórico para desenvolver, por exemplo, atividades de caça, Leontiev (s.d.) estabelece diferenciações entre a atividade e a ação. Para o autor, a atividade é o conjunto de ações, reflexões e planejamentos, orientados por uma motivação que o homem desenvolve com o intuito de atingir um objetivo. Como destacou na citação abaixo:

Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto, é, o motivo (...) Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade.

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. (...) Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte (Leontiev, citando em Araújo, 2003).

De acordo com tais reflexões, pode-se considerar que o trabalho desenvolve-se basicamente em três perspectivas: num âmbito global, corresponde à atividade planejada e diretamente relacionada ao seu objetivo; nas ações, cujas motivações coadunam-se com as etapas de execução e não com o intuito geral do empreendimento; e, finalmente, nas operações, compreendidas como o procedimento no qual se articulam as ações que favorecerão o alcance dos objetivos traçados inicialmente.

Portanto, os pressupostos estabelecidos por Leontiev (s.d) acerca da atividade humana, evidenciam uma significativa relação entre a atividade e o desenvolvimento, não apenas infantil, mas também, adulto, que pode ser promovido por meio do planejamento intencional de ações e experiências diversas no cotidiano.

Assim, as reflexões empreendidas neste capítulo, com o foco em uma abordagem histórico-cultural, constituem-se como contribuições significativas para a construção de estratégias que viabilizem o desenvolvimento humano adulto, da mesma forma que a abordagem das competências que será apresentada na próxima seção.

Abordagem de Desenvolvimento por Competências

Breve Histórico.

O percurso da humanidade, desde os tempos mais remotos, é marcado pela ação do homem na e sobre a natureza, com vistas à produção de condições mais satisfatórias à sua existência. Nesta trajetória, os sujeitos produziram instrumentos, conhecimentos diversos e organizaram-se em grupos sociais. Paulatinamente, a raça humana foi se encaminhando para o complexo contexto sócio-político-econômico-cultural encontrado nos dias atuais (Vygotsky, 2007).

Ao longo de vários séculos, os homens modificaram o contexto cultural, desenvolvendo crenças, valores e linguagens diversas, como a escrita, as artes e outras que

indicam a prevalência de um comportamento competente, isto é, capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades e recursos para se alcançar um objetivo.

Assim, a idéia de competência acompanha a história da humanidade desde as primeiras organizações sociais, no que se refere à manutenção e à sistematização das atividades por meio de ofícios, nos quais os sujeitos apropriavam-se de um saber-fazer que envolvia processos de planejamento e fabricação artesanal de objetos.

Na Idade Média, por exemplo, a idéia de competência relacionava-se à existência de tribunais reconhecidamente competentes para julgar infrações (Araújo, 2003). Já no final do século XVIII, a sistematização do trabalho obedecia a uma lógica do modelo de profissão, mais do que de ofício, ou seja, para além do domínio de um saber-fazer a profissionalização implicava o estabelecimento de uma relação de negociação. A noção de profissão filiava-se, ainda, ao estabelecimento de regras por instâncias legitimadas com vistas ao planejamento de uma atuação que só poderia ser exercida por um profissional habilitado (Le Boterf, 2003).

Com o advento da Revolução Industrial, no século XIX, e a conseqüente modificação das relações de produção, a preocupação com o tema da competência aparece atrelada muito mais ao estabelecimento de um sistema de produção, que pudesse favorecer a fabricação de artigos, do que a formação do trabalhador.

Surge, então, um novo conceito de organização laboral com foco no posto de trabalho, isto é, nas tarefas que deveriam ser desempenhadas em função de determinado espaço de produção da empresa, e não mais centradas no perfil do profissional para ocupação do cargo. Este novo modelo atendia de forma mais satisfatória à principal necessidade do sistema capitalista, que era de produzir grande quantidade de mão-de-obra industrial por um baixo custo de especialização (Zarifian, 2003).

O sistema de produção foi determinado, principalmente, a partir das idéias de Taylor e Ford e propunham a fragmentação do processo de fabricação em série, por meio de linhas de montagem, com a realização de ações simples e mecânicas pelos trabalhadores (Brígido, 2001). Este sistema, denominado Organização Científica da Produção, mostrou-se bastante competente para aquele contexto porque proporcionou um desenvolvimento jamais conhecido até aquela data.

Nas primeiras décadas do século XX, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, uma nova configuração social, política e econômica fez ressurgir a preocupação

com a formação e manutenção da mão-de-obra. Desde então, a relação entre organização do trabalho e consolidação de um sistema econômico sustentável vem sendo alvo de profundas reflexões com o objetivo de conformar as necessidades do mercado com as modificações políticas, sociais e culturais.

De acordo com Zarifian (2003) a organização das atividades laborais, ao longo do século XX, se deu segundo dois grandes modelos: o da profissão, que tem raízes nas organizações artesanais, e o do posto de trabalho, iniciado com o advento da industrialização. O autor destaca que, apesar da predominância deste último, ambos serviram de alicerce para a construção de políticas de recursos humanos e desenvolvimento econômico.

A respeito da relação entre demanda de mão-de-obra e o sistema de produção observa-se o estabelecimento de uma dinâmica na qual os setores econômicos buscam o aprimoramento dos instrumentos utilizados, das técnicas de produção e de comercialização. E em resposta a esta necessidade, os trabalhadores procuram qualificar-se por meio da realização de cursos de capacitação e de certificação profissional que os habilitem a desenvolver as funções específicas requeridas pelo mercado (Roggero, 2003).

De acordo com Alexim e Lopes, (2003) a certificação profissional configura-se como “o reconhecimento formal dos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências do trabalhador, requeridos pelo sistema produtivo e definidos em termos de padrões ou normas acordadas previamente, independentemente da forma como foram adquiridos” (p. 2).

Assim, no que se refere ao sistema de certificação, pode-se dizer que, na década de 1960, o mesmo se configurou como um marco entre a demanda por profissionalização e as novas exigências por qualificação (e conseqüente formação) da mão de obra especializada

O final da década de 1960 impôs outros desafios ao sistema econômico, devido ao surgimento de uma crise na produção automobilística americana decorrente do baixo desempenho dos trabalhadores submetidos ao sistema de produção fordista/taylorista; assim, vários estudiosos behavioristas debruçaram-se sobre o tema da formação profissional, e especialmente considerando o desenvolvimento de competências (Brígido, 2001).

Dentre os trabalhos relevantes, destacam-se os estudos de Bloom, em 1968, que deram origem a uma forma de ensino que visava aquisição de competências por meio de um método de instrução programada, que previa o uso de manuais de procedimentos para operacionalização de máquinas. Na década de 1980, ainda se observa uma predominância do uso de uma metodologia descritiva com o uso do termo competência associando-se, predominantemente, à idéia de qualificação, isto é, ao domínio do conhecimento para operar o posto de trabalho.

Entretanto, paralelamente ao desenvolvimento do sistema de instrução programada, outros modelos de produção como o toyotista japonês, que previa a contratação de um número menor de funcionários com maior capacitação para operar várias máquinas, e o modelo sueco, que funcionava segundo a formação de grupos de trabalhadores com responsabilidades coletivas, proporcionaram reflexões acerca de novas possibilidades de organização para a produção, fazendo avançar a discussão acerca de uma nova metodologia de qualificação (Brígido, 2001).

A transição para o século XXI marca um novo momento de crise enfrentada pelo sistema econômico, tendo em vista o rápido avanço tecnológico e as conseqüentes mudanças sociais e culturais. A esse respeito, Zarifian (2003) descreveu: “O sentimento que prevalece é de que estamos entrando em um novo período (...) Profunda incerteza, que nasce de um contexto econômico turbulento e de uma complexificação das tecnologias e dos produtos, com um ritmo rápido de renovação” (p. 60). E Le Boterf (2003) acrescenta: “Confrontadas com a complexidade e com a incerteza, organizadas em estruturas heterogêneas e flexíveis, as empresas e as organizações devem dispor de homens e de mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente” (pp. 20-21).

Os autores supracitados descrevem o surgimento de um novo modelo de formação profissional baseado no desenvolvimento de competências, segundo a definição que o caracteriza como a tomada de iniciativa e responsabilidade por parte do indivíduo ou grupo que mobiliza os conhecimentos, isto é, os saberes formais e informais acumulados ao longo da vida, as capacidades, ou seja, aptidões e potencialidades que o indivíduo dispõe para a ação, e os recursos disponíveis, tais como bens e qualidades pessoais e do ambiente, com vista à resolução de uma situação que demanda intervenção (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003).

Observa-se, ainda neste início de século XXI, o surgimento de novas demandas de formação tendo em vista as mudanças significativas ocorridas na organização do trabalho nas mais diversas áreas, como a industrial, a educacional e a hospitalar. O avanço tecnológico produzido tem solicitado uma ressignificação do perfil do trabalhador, distanciando-se cada vez mais dos pressupostos invariáveis definidos por profissões e postos de trabalho, em direção ao exercício da autonomia na tomada de decisões, haja visto, dentre outros fatores, o rápido fluxo de informações característico da atualidade.

Diversos autores (Alexim & Lopes, 2003; Brígido, 2001; Kuenzer, 2002; Saraiva, 2003; Zarifian, 2003) têm apresentado discussões acerca da necessidade de ressignificação dos métodos de qualificação, isto é, dos processos e capacitação e formação profissional. Sob esta perspectiva Roggero (2003) assinalou:

No campo conceitual, a mudança de contexto também parecia produzir a necessidade de substituição (se não atualização, e essa questão ainda se mostra confusa) do conceito de qualificação por outro que pudesse explicar, de forma mais apropriada (ou atualizada), o significado das mudanças. Foi o que começou a ocorrer em torno dos conceitos de qualificação e competência (introdução, parágrafo, 6º parágrafo).

Ainda com relação às inadequações destes modelos aos novos tempos, Le Boterf (2003) assim avaliou:

Embora esse sistema (da profissão e do posto de trabalho) tenha demonstrado sua eficácia no contexto industrial do nascimento da grande indústria, revelou-se inadaptado para o início do século XXI, visto que os critérios de desempenho e as condições de eficácia do trabalho mudaram. (...) A escalada da complexidade dos problemas a tratar, o caráter incerto do meio, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pela organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e as aspirações dos indivíduos levam ao questionamento da noção de posto de trabalho. A eficácia do trabalho supõe que o sujeito não se limite a executar as instruções transmitidas. Espera-se que o trabalhador exerça sua qualificação para realizar um trabalho; espera-se que o profissional operacionalize competências para administrar uma situação profissional (p. 25).

Neste contexto, diversas reflexões têm desenvolvido uma nova perspectiva de formação profissional, baseada no desenvolvimento de um modelo de competências, segundo o qual o perfil de trabalhador, mais adequado para a atualidade, é o do profissional capaz de mobilizar conhecimentos, saberes diversos e recursos pessoais e do ambiente para a solução de um determinado problema (Le Boterf, 2003; Kuenzer, 2002; Plantamura, 2002; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003).

A próxima seção traz reflexões contemporâneas acerca do tema das competências, destacando os principais aspectos e maneiras de promover o desenvolvimento do profissional nesta nova perspectiva.

Pressupostos da Abordagem de Desenvolvimento por Competências.

O estudo acerca do desenvolvimento adulto vem se configurando como um importante e necessário campo de pesquisa, haja vista os avanços tecnológicos e a atual configuração sócio-cultural, que demandam o exercício de novas capacidades intelectuais, sociais e afetivas. Em uma perspectiva histórico-cultural, pode-se dizer que o ser humano desenvolve-se ao longo de todo seu curso de vida, uma vez que é capaz de manter e aperfeiçoar as interações com seus pares, com instrumentos e com o ambiente por meio das mais diferentes linguagens e signos culturais presentes no seu cotidiano.

O desenvolvimento de competências vem sendo compreendido, atualmente, como uma alternativa para o desenvolvimento adulto, uma vez que propõe uma ação reflexiva diante da atuação dos sujeitos em contextos diversificados. Entretanto, configura-se como um sistema complexo de funcionamento e de avaliação, devido aos diversos fatores que devem ser considerados, tais como conhecimentos, capacidades e recursos diversos, que precisam ser combinados em situações específicas e por vezes imprevistas.

A respeito deste tema, Wittorski (1998) comentou:

O caráter flexível do conceito de competências supõe um abandono dos sistemas de descrição de tarefas precisas e uma ruptura com a certeza e a previsibilidade dos comportamentos. Predomina a relevância das capacidades gerais que permitem administrar uma situação. A imagem do trabalhador ligado ao trabalho se apresenta em desuso, ela aproxima-se mais de um artesão. (p. 26)

Le Boterf (2003) compreende a noção de profissionalismo a partir do desenvolvimento de competência, como comentou:

O profissionalismo está mais ligado à capacidade de enfrentar a incerteza do que à definição estrita e totalizadora de um posto de trabalho. É preciso fiar-se mais nas inteligências e nas competências locais do que se fiar em um planejamento central (p. 16).

Também Plantamura (2002) traz suas reflexões acerca da noção de profissão e arte como sendo a capacidade de lidar com situações incertas, singulares e conflituosas. Apresenta, ainda, o conceito de zona de inovação aplicado ao contexto educacional como sendo:

Processo de formação complexo e multifacetado. Necessita de uma epistemologia da ação, de talento artístico para lidar com realidades incertas, da prontidão perante a realidade, da pedagogia enquanto ciência e prática social, movimento dialético entre conhecimento e ação, entre um conhecimento convertido em ação transformadora e uma ação convertida em conhecimento (seção b. A construção de alternativas educativas: da escrita da própria história para a escrita do mundo, 3º parágrafo).

Dentre as principais características do desenvolvimento de competências emergem novas categorias de desenvolvimento pessoal e coletivo, como a valorização da individualidade, isto é, a forma como o sujeito se relaciona com a tarefa, a autonomia de escolha e a capacidade de improvisação diante de situações inesperadas ou específicas de determinado contexto.

A conjuntura de trabalho não se define predominantemente segundo situações de rotina, mas adquire uma natureza fluida, cabendo nas atividades prescritas um espaço para a mudança, para a inovação e para o inesperado, ou seja, o trabalho não pode mais ser entendido segundo uma configuração fixa e invariável (Le Boterf, 2003).

Conceitos como qualificação e competência começam a ser vistos sob óticas diferentes ou a sofrerem modificações para manter uma interdependência significativa (Alexim & Lopes, 2003; Brígido, 2001; Kuenzer, 2002; Roggero, 2003; Saraiva, 2003). Dentre os pontos de diferenciação destes conceitos destaca-se o caráter circunstancial da competência, isto é, não é um conteúdo conhecido, ela assume roupagens diferentes conforme a interposição de necessidades, estando relacionada a um *saber mobilizar*

(Wittorski, 1998). Já o conceito de qualificação relaciona-se mais a assimilação de atividades prescritas dentro de um determinado perfil profissional.

De acordo com Wittorski (1998):

A noção de competência tem a tendência para substituir cada vez mais o conceito de qualificação. A noção de competência está mais ligada a um processo do que a um estado. Ela é produzida não somente em função das características da situação, mas sim da representação que o ator faz ou constrói (sua produção é dependente dos modos de ver e pensar a situação) (p. 53)

Para Kuenzer (2002) o conceito de competência tal qual tem sido concebido atualmente, define-se como a “capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida” (p. 9). Nesta mesma linha de pensamento, Plantamura (2002) descreve: “As competências não estão fechadas em um quadro-modelo a ser seguido, elas são processo e contêm habilidades, agir, reflexão, sentimentos, motivações, paixões” (conclusão, 2º parágrafo).

Zarifian (2003) comenta, assim, as mudanças ocorridas em decorrência da emergência da discussão acerca das competências: “É uma verdadeira inversão de valores em relação à tradição taylorista; a diminuição das normas se torna algo benéfico, o que mostra, indiretamente que os empregos com muitas normas são, se não um mal, pelo menos uma situação pouco desejável e valorizada” (p. 52).

No campo de articulação entre trabalho e educação, fala-se em pedagogia das competências como uma metodologia que alcance, para além da atuação da escola, a transmissão e a reflexão acerca das possibilidades de atuação satisfatória em diversos contextos de trabalho (Alexim & Lopes, 2003; Ramos, 2001; Saraiva & Masson, 2003). É necessário que os trabalhadores aprendam a administrar os recursos que dispõem com vistas ao desenvolvimento de uma prática profissional bem sucedida e afinada com as atuais necessidades do contexto político-econômico, sem, contudo, desconsiderar nessa mobilização de recursos, a clareza e lucidez acerca de suas potencialidades, limites e desejos.

Para Wittorski (1998), a competência se situa na intersecção de três dimensões: a socialização da história de vida, a experiência profissional e a formação acadêmica. Nessa perspectiva, a competência possui um caráter histórico e agrega ao seu

desenvolvimento uma noção de temporalidade, uma vez que a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e apropriação de recursos ocorrem ao longo da trajetória de vida do indivíduo.

Podem-se destacar, ainda, as reflexões de Le Boterf (2003) que colaboram para a compreensão dos aspectos envolvidos no desenvolvimento de competências. O primeiro deles refere-se ao saber-agir de forma adequada para além do prescrito, ou seja, adotando ações pertinentes em situações variáveis.

O segundo ponto relevante refere-se à capacidade de saber mobilizar e combinar os conhecimentos, recursos e habilidades mais adequados para atuar em determinado momento ou contexto. Isto é, o sujeito da ação deve dispor de uma capacidade plástica de reorganização da ação, *refletindo sobre e transpondo* ações bem sucedidas para situações similares, corrigindo posturas equivocadas e ressignificando seu processo de desenvolvimento e sua trajetória profissional.

O modelo de competências engloba diversos elementos que podem corroborar um agir competente, como os conhecimentos teóricos, os saberes tácitos, relacionais e cognitivos e outros adquiridos a partir do convívio sócio-cultural, além de capacidades diversas, como aptidões e qualidades, e ainda recursos fisiológicos, afetivos, estéticos, do meio e outros (Le Boterf, 2003).

Os conhecimentos teóricos, classificados como “exógenos” por estarem fora da pessoa, nutrem a reflexão acerca de determinada situação e facilita a construção de novas estratégias de intervenção. Geralmente, é construído por meio da escola ou em cursos de formação. Outro tipo de conhecimento necessário à atuação são os relacionados à instituição, ou seja, o conhecimento dos processos, materiais e maquinários disponíveis e das relações formais e informais do contexto.

No que se refere às capacidades operacionais destacam-se os conhecimentos formalizados constituídos por ações prescritas no perfil da profissão. Com relação aos saberes tácitos, vale destacar, que estes se caracterizam como de difícil descrição, isto é, saberes próprios do indivíduo, que provêm da experiência prática e incorporam-se à ação a partir da experiência cotidiana, que passam a serem praticados de forma automática. Existem, ainda, os saberes cognitivos, relacionados à utilização das capacidades de raciocínio, tais como, indução, abstração reflexiva, generalização, dedução e outros (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998).

Vale ressaltar que os pressupostos de Le Boterf (2003) e Wittorski (1998) acerca dos recursos “endógenos”, apresentados acima, podem coadunar-se com as considerações teóricas de Luria (1990), sobre a resignificação dos processos cognitivos superiores a partir das construções históricas ocorridas no contexto. Assim, a articulação destas duas perspectivas favorece a construção de possibilidades que viabilizam e enriquecem o tema do desenvolvimento de competências.

As qualidades e aptidões pessoais, segundo Le Boterf (2003) também podem ser considerados como recursos que se ligam à capacidade de saber-ser no contexto de atuação. Dentre eles, pode-se citar o rigor, convicção, curiosidade, reatividade e outros. Apesar do seu caráter de risco, uma vez que sua avaliação é feita por meio de um julgamento sobre o sujeito, não deixa de apresentar-se como um recurso relevante que se constitui dentro de determinado contexto favorecedor do comportamento.

Tendo em vista que o comprometimento afetivo do sujeito desempenha papel essencial na realização de quaisquer atividades, há que se registrar, ainda, a importância dos recursos emocionais, que proporcionam a mobilização do indivíduo rumo a uma ação competente (Wittorski, 1998).

De acordo com Kuenzer (2002), a ação competente implica além dos conhecimentos teóricos, a mobilização dos recursos emocionais para agir de maneira satisfatória, diante de situações inesperadas ou de perigo, por exemplo, nas quais se torna essencial a mobilização afetiva coerente, o que se constituirá, em muitos casos, fator primordial para a definição de uma ação competente.

Além dos aspectos emocionais, vale destacar a importância do auto-conhecimento para o desenvolvimento de ações competentes, como comentou Le Boterf (2003): “O profissional mobiliza seus recursos não somente em função de uma representação operatória da situação, mas também em função de uma representação que tem de si mesmo, do modo como se aprecia e se auto-avalia” (p. 149).

A manutenção de uma auto-imagem positiva constitui-se como quesito essencial para o desenvolvimento de competências; assim, o envolvimento do sujeito com a tarefa tende a ser melhor em função do bom relacionamento que estabelece consigo mesmo. “A auto-imagem é mais da ordem do *conativo* do que do *cognitivo*: ela incita a ação ou a retém, estimula o esforço ou tenta evitá-lo!” (Le Boterf, 2003, p. 150).

Este sentimento de auto-valorização desenvolve-se ao longo da história de vida, principalmente a partir da interação com o grupo em situações nas quais os sujeitos puderam conhecer suas potencialidades e alcançaram reconhecimento. O cultivo da auto-imagem possibilita olhar as deficiências de uma forma produtiva, porque o indivíduo permanece motivado para aprimorar capacidades (Le Boterf, 2003).

No âmbito da manutenção de uma auto-imagem satisfatória, configura-se a capacidade de refletir sobre as próprias construções mentais, isto é, de produzir reflexões e descrições acerca de seus próprios pensamentos (metaconhecimentos) por meio de um processo de metacognição. Desta forma, é possível que o indivíduo se torne capaz de refletir sobre a sua forma de ponderar e de operacionalizar as intervenções, melhorando, conseqüentemente, a sua atuação.

A respeito da necessidade de reflexão sobre a ação, Plantamura (2002) discorre:

As competências precisam ser renovadas constantemente e encontram sustentação na capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho, o exercício profissional. Não significa condenar a racionalidade técnica, mas não podemos aceitar um currículo que deixa como heranças apenas um diploma e um histórico (conclusão, 1º parágrafo).

Torna-se evidente, a partir da colocação supracitada que o desenvolvimento de uma conduta profissional se faz não somente por meio do acúmulo de experiências, mas principalmente a partir da reflexão sobre as ações cotidianas. Neste sentido, Wittorski (1998) estabeleceu cinco processos para o desenvolvimento de competências como será descrito a seguir.

Primeiramente, localizou que a aquisição de conhecimentos teóricos ao longo da formação ou o exercício da profissão tomados isoladamente são, de alguma forma, propulsores do desenvolvimento de competências. Uma segunda possibilidade seria a alternância entre a aquisição de saberes teóricos e momentos de prática, denominada lógica da reflexão e da ação (Wittorski, 1998).

Outras duas formas, estreitamente relacionadas ao desenvolvimento de metaconhecimentos, dizem respeito à capacidade de reflexão na ação, isto é, de análise retrospectiva sobre ação e, ainda, à lógica de reflexão para a ação, ou seja, a possibilidade de ponderar e ressignificar ações para futuras intervenções. Vale ressaltar que esta

estimulação da ação para uma realidade vindoura atribui ao desenvolvimento de competências um caráter teleológico (Wittorski, 1998).

Concorda-se com Plantamura (2002) quando ele afirma que o processo de construção das competências ocorre principalmente a partir da reflexão sobre a prática e sobre o contexto de trabalho. Desta forma, o autor defende que o saber-fazer deve estar embasado principalmente numa epistemologia da ação, isto é, sob a configuração de uma prática reflexiva que permita conhecer *na* e *sobre a* ação.

O exercício lúcido da reflexão sobre a ação favorece a organização de uma atuação intencional e sistematicamente planejada, evitando intervenções improvisadas. Neste sentido, Araújo (2003) atentou, ainda, à especificidade que envolve a reflexão na e sobre a ação:

O fato de “pensarmos” constantemente nas nossas ações, de refletirmos (durante ou depois) nas inúmeras atividades que desenvolvemos, não nos fornece, de forma automática, a competência de uma “prática reflexiva”. É preciso desenvolver uma “competência de análise” que nos habilite a uma reflexão intencional sobre a realidade (p. 94).

A respeito da inter-relação entre conhecimento teórico e prático, Kuenzer (2002) comenta acerca do lócus privilegiado para o desenvolvimento de competências e dirige uma severa crítica à concepção de que a escola, *per si*, dispõe de condições para gerar e certificar competências:

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora (p. 15).

Vale ressaltar que a sistematização de ações competentes implica não somente um saber agir e um poder agir, mas também um querer agir, ou seja, é necessário que a atividade adquira um sentido, torne-se significativa e necessária para quem a executa. (Le Boterf, 2003). A esse respeito, Kuenzer (2002) resume:

Há outros fatores que intervêm na capacidade de enfrentar situações de risco, que extrapolam a dimensão cognitiva, (e até mesmo a articulação teoria e prática) tais como a disposição para atuar, a estabilidade emocional, a capacidade de atuar em situações de estresse, o comprometimento com o coletivo, e assim por diante (p. 6).

A autora aproxima o conceito de competência da noção de práxis, compreendida por Marx e Engels, como atividade planejada e dirigida para se alcançar um objetivo (Kuenzer, 2002). Nesta perspectiva, a práxis compreende a efetivação de um conhecimento por meio da realização de uma atividade capaz de congrega saberes teóricos, tácitos, habilidades e recursos diversos. “O homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente” (Kuenzer, 2002, p. 10).

Um derradeiro aspecto que merece ser contemplado, diz respeito ao desenvolvimento de competências coletivas. De acordo com Le Boterf (2003), estas podem ser definidas como uma resultante da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais. A importância de tais articulações é tão significativa que muitas delas perduram no tempo e passam a constituírem um arcabouço de competências institucionais, apesar da renovação do quadro de funcionários de uma organização.

Dentre as principais características organizacionais que tornam possível o surgimento de competências coletivas está a criação de espaços para comunicação e partilha de experiências. Espera-se que a partir de tais oportunidades sejam viabilizadas, dentro do grupo, situações de cooperação e de construção de um saber-fazer que somente encontra sustentação a partir do envolvimento de todos.

A próxima seção apresenta uma transversalização dos conteúdos teóricos, apresentados neste capítulo, no âmbito da atuação do psicólogo escolar na atualidade. Acredita-se que os pressupostos teóricos desenvolvidos configuram-se como um arcabouço que viabiliza a construção e a consolidação de novas intervenções da Psicologia Escolar/Educacional nos espaços educativos.

Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto

Após as considerações teóricas apresentadas nos dois últimos capítulos, bem como as reflexões trazidas na primeira parte deste trabalho acerca da história da Psicologia

Escolar, pretende-se estabelecer, nesta seção, reflexões na interface do desenvolvimento adulto com a Psicologia Escolar, tanto no que diz respeito às possibilidades de ressignificação dos conhecimentos, saberes e habilidades do psicólogo escolar, quanto no que se refere ao papel deste profissional junto aos atores da escola.

Como comentado em capítulos anteriores, a necessidade de intervir no contexto educacional de maneira mais ampla, isto é, compreendendo a inter-relação dos diversos fatores do contexto escolar que corroboram para a produção ou para a superação do fracasso escolar, tem gerado nos profissionais ligados à Psicologia Escolar discussões sobre as possibilidades de desenvolvimento de novas habilidades, saberes e conhecimentos, tanto em nível de formação inicial, quanto continuada (Guzzo, 2001; Maluf 2006 e 2001; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Novaes, 2006;).

A literatura traz, ainda, questionamentos e reflexões relacionadas ao objeto de trabalho do psicólogo escolar, de modo que não se direcione mais ao atendimento dos alunos encaminhados com queixas escolares; desta forma, vale refletir sobre qual deve ser a natureza da atuação deste profissional no contexto escolar para que sua intervenção contribua de maneira mais consistente para a promoção do sucesso no contexto escolar.

Diante destas questões, relacionadas à ressignificação da formação e da atuação em Psicologia Escolar, acredita-se que a abordagem por competências e os pressupostos da perspectiva histórico-cultural se interpõem como aportes teóricos que, dentre outros, subsidiam discussões para o atendimento das demandas aqui apresentadas.

Portanto, a discussão que se segue apresenta reflexões acerca do desenvolvimento de competências como possibilidade de ressignificação da formação em Psicologia Escolar, e ainda procura contemplar o compromisso que o psicólogo escolar deve assumir com a promoção do desenvolvimento dos atores da escola, tanto no que se refere aos aspectos profissionais, quanto pessoais.

Pode-se dizer que olhar a trajetória de desenvolvimento da Psicologia Escolar, à luz da perspectiva histórico-cultural, proporciona a reflexão do desenvolvimento da área como possuindo um caráter dialético, ou seja, onde a interação do homem com o contexto provoca mudanças em ambos fazendo surgir, ao longo da história, novas configurações para o desenvolvimento (Leontiev, s.d.; Vygotsky, 2007).

Assim, o desenvolvimento do perfil profissional do psicólogo escolar é compreendido como construído historicamente, a partir da trajetória de vida dos sujeitos e das diversas relações de trabalho que se estabelecem em um determinado espaço sócio-cultural. Ou seja, o percurso da Psicologia Escolar no Brasil tem acontecido segundo uma articulação da atuação dos psicólogos escolares com os conhecimentos existentes em cada época, o que demandou reflexões e proporcionou o surgimento de novas construções teórico-metodológicas acerca da especificidade da área (Anache, 2007; Campos & Cols, 2005; Guzzo, 2005; Marcondes, 2005; Neves, 2005, Silva, 2005).

A partir destas reflexões sobre a constituição cotidiana da identidade da Psicologia Escolar, pode-se dizer que a atividade psicológica no contexto educacional gera diversas possibilidades de auto-reflexão para o psicólogo acerca da sua interação com esse meio social, por exemplo, no planejamento de atividades, na coordenação, na avaliação, no registro de ações que devem ser desenvolvidas e outras que caracterizem uma ação específica em sua atuação. Portanto, a atividade do psicólogo escolar corrobora tanto para sua ressignificação pessoal e profissional, quanto da própria Psicologia Escolar (Leontiev, s.d.; Luria, 1990).

Ainda a respeito das possibilidades de reconfiguração profissional oportunizadas pelo contexto sócio-educacional, vale ressaltar que, tendo em vista as reflexões acerca das mudanças na configuração social, neste início de século XXI (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2003), também para o trabalho do psicólogo escolar foram gerados novos desafios que extrapolam o modelo profissional tradicional, isto é, baseado na definição *a priori*, de um conjunto de ações inerentes ao cargo a ser ocupado demandando o desenvolvimento de novas habilidades, saberes e conhecimentos que favoreçam a mobilização das competências na atuação cotidiana.

Pode-se dizer, portanto, que a atuação competente em Psicologia Escolar relaciona-se mais a uma natureza flexível de interação profissional com as demandas do contexto, organizando estratégias e ferramentas de trabalho que favoreçam a intervenção, segundo as particularidades de cada situação.

Neste sentido, Araújo (2003) destacou:

É possível que o psicólogo escolar faça parte de uma categoria profissional diferenciada que necessite mais do que se adaptar ao ambiente de trabalho: negociar com seus próprios saberes, abdicar de suas onipotências, intervir nas

relações enquanto aprende a se relacionar, transgredir expectativas, transversalizar conflitos (...) nessa trajetória, além de buscar dominar conteúdos técnicos ou científicos e transformá-los à luz penetrante (por vezes incômoda) de sua prática profissional e da realidade social e cultural em que vivem, os psicólogos escolares vão, também, conscientizando-se e validando saberes práticos e habilidades pessoais que os ajudam a criar novas formas de trabalhar, dependendo das situações e dos desafios que ocorrem (p. 99).

Desta forma, faz-se necessário que a formação deste profissional, tanto inicial quanto continuada privilegie a ressignificação profissional com base em uma *epistemologia da ação*, ou seja, considerando a *reflexão sobre a prática* para fazer surgir novos saberes, viabilizando ao psicólogo escolar desenvolvimento contínuo de suas habilidades pessoais e profissionais.

Partindo-se das reflexões acima, vale considerar que *ser psicólogo escolar* não se configura como tarefa simples, fazendo-se necessário que o profissional seja capaz de coordenar e mobilizar os recursos adequados para intervir em um contexto repleto de situações inesperadas que geralmente envolvem concepções e interpretações diferenciadas dos fatos, como é o caso da escola.

Verifica-se que existe na literatura atual em Psicologia Escolar um movimento por reflexões teóricas que subsidiem a atuação profissional; dentre estas, destacam-se as que buscam estabelecer articulações para a ressignificação dos recursos, dos conhecimentos e das habilidades necessárias à atuação competente levando-se em consideração as características do contexto de trabalho profissional.

Entre outras, vale destacar as contribuições de Araújo (2003) que apresentou uma categorização de aspectos que podem ser tomados como base para o desenvolvimento de competências do psicólogo escolar. A autora destacou principalmente os eixos abaixo relacionados como nortes para se pensar o desenvolvimento profissional do psicólogo escolar:

1. Saberes teóricos: ligados à fundamentação teórico-conceitual e metodológica das diversas áreas da Psicologia e da Educação.
2. Saberes técnicos: relacionados aos conhecimentos metodológicos, tecnológicos e operacionais, articulados aos conhecimentos teórico-conceituais, que permitirão atuar na realidade profissional.

3. Saberes práticos: compreendidos como conhecimentos prévios, intuitivos, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais.
4. Habilidades interpessoais: relativas às características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal, que promovam a construção de espaços de interlocução férteis à atuação profissional.
5. Habilidades pessoais: relacionadas às características e recursos pessoais disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional
6. Habilidades éticas: compreendidas como a capacidade de buscar as *várias verdades* presentes na intersubjetividade das relações, negando ações orientadas por *uma verdade*, pautada em juízos de valor ou em normas moralistas.
7. Habilidades estéticas relativas à capacidade de aguçar e potencializar imaginação, perspicácia, fantasia, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à atuação profissional.

Diante das considerações feitas por Araújo (2003) acerca do desenvolvimento de recursos tais como: conhecimentos, habilidades e saberes; inclusive os de ordem prática, necessários à atuação do psicólogo escolar, evidencia-se que será principalmente pela ressignificação de sua trajetória – pessoal e profissional - ao longo do curso de vida que o sujeito irá se tornando mais competente e preparado para a atuação. De acordo com Kuenzer (2002), será por meio da imersão dos sujeitos na atividade prática, em um contexto de trocas de experiências com outros profissionais, que o desenvolvimento de competências se torna possível.

Assim, a criação de espaços coletivos nos quais os psicólogos escolares possam, por meio de um processo de reflexão e internalização, aprofundar conhecimentos teóricos e discutir as práticas, pode fazer surgir inúmeras oportunidades de desenvolvimento, onde a partilha de conhecimentos e de experiências funcionariam como recurso para a ressignificação das competências.

Vale destacar, ainda, que estes encontros coletivos favoreceriam o desenvolvimento de processos de metacognição, isto é, de reflexão intencional, lúcida e prospectiva acerca da própria construção de conhecimento, levando o sujeito a uma tomada

de consciência acerca de seus processos de construção de conhecimento e de aprendizagem (Le Boterf, 2003; Wittoski, 1998).

No que se refere à atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares verifica-se, ainda, que ele deve se comprometer com uma “metafunção”, isto é, de intervir para a circulação de sentidos e significados capazes de contribuir para a atualização das intervenções dos profissionais que ali trabalham. Portanto, deve promover reflexões sobre a atuação e sobre os conhecimentos teóricos necessários à atuação no grupo.

Finalmente, vale destacar que, privilegiadamente, cabe ao psicólogo promover, no âmbito dos trabalhos multiprofissionais, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, por meio da criação de espaços onde os atores da escola pudessem compartilhar suas experiências, compreensões e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo-se, assim, o comportamento assertivo, a circulação de informações diversas e, ainda, a cooperação coletiva dos sujeitos na resolução de problemas ou na consolidação de uma intervenção bem sucedida.

Diante do exposto, verifica-se que o psicólogo em interação com o contexto escolar assume também outros compromissos com uma intervenção mais relacional e institucionalizada, com vistas à promoção do desenvolvimento dos sujeitos e à ressignificação das interações dos atores da escola.

Neste sentido, Guzzo (2001) destacou ao tratar da relação do psicólogo com a escola:

O psicólogo que desejar trabalhar nesta realidade deverá (...) alterar suas estratégias de intervenção (...) é imprescindível que se tome como posição e papel profissional a idéia de que os homens não são puros espectadores da história, mas seus atores (p. 33).

De acordo com as considerações da autora, pode-se destacar que o psicólogo escolar possui uma responsabilidade social com os sujeitos com os quais trabalha, no sentido de intervir para que eles percebam-se como indivíduos ativos e transformadores, que, por meio do processo de internalização, mantêm-se em relação dialética de construção de si próprios e das situações cotidianas (Vygotsky, 2007).

Desta forma, o psicólogo deve estar inserido no contexto escolar como um agente promotor do desenvolvimento de toda a comunidade, isto é, da mobilização de competências individuais e coletivas que possibilitem a ressignificação do processo de

ensino-aprendizagem, para que, em última instância, sejam gerados processos de transformação social, diretamente relacionados à ação educativa da escola (Guzzo, 2001 e 2005).

O trabalho do psicólogo escolar ressignificado histórica e culturalmente possibilita-lhe a migração de uma atuação clínica-remediativa de atendimento ao aluno, considerado portador de dificuldades escolares, para uma intervenção institucional e relacional, capaz de promover a compreensão da queixa escolar como um sintoma de que algo, no âmbito das relações ou do processo de ensino-aprendizagem global encontra-se em desarmonia e precisa ser ressignificado.

A seguir serão apresentados os resultados e as discussões da investigação empreendida acerca da atuação dos psicólogos escolares na cidade de Samambaia – DF que atuam na Rede Pública de Ensino do DF.

SEGUNDA PARTE – METODOLOGIA

Capítulo III - Objetivos

O presente trabalho de pesquisa propôs a investigação da atuação dos psicólogos escolares, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), que trabalham na Rede Pública de Ensino da cidade de Samambaia de acordo com os seguintes objetivos:

1. Investigar as concepções dos psicólogos escolares acerca do seu trabalho no âmbito das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.
2. Investigar indicadores de competências desenvolvidas no grupo de psicólogos escolares no atual contexto das EAAA na DRE de Samambaia/DF.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com os pressupostos metodológicos da Epistemologia Qualitativa, procurando, assim, promover uma construção interpretativa dos dados, como será apresentado na próxima seção.

Capítulo IV – Pressupostos Metodológicos

Considerações histórico-culturais em pesquisa: contribuições para a reflexão acerca do Desenvolvimento Humano

A discussão acerca dos pressupostos epistemológicos de uma pesquisa configura-se como momento relevante para a explicitação das concepções e das diretrizes que garantem ao trabalho uma coesão epistemológica. Coadunam-se, nesse momento de discussão, aspectos filosóficos que permitem observar, estudar e compreender um fenômeno a partir de uma determinada abordagem.

No que se refere à construção de tais pressupostos, pode-se dizer que a ciência psicológica, desde a sua origem, vinculou-se a concepções positivistas, presentes também em outras áreas como a medicina, a física e a biologia. Dentre os aspectos que garantiam o caráter científico da pesquisa positivista, destacavam-se: imparcialidade do pesquisador diante do fenômeno, ênfase na construção empírica, relevância dos resultados obtidos em detrimento dos processos construídos e o isolamento do objeto de estudo de seu contexto original para neutralização de variáveis interferentes.

Nesta perspectiva, Rey (2005), comentou o predomínio, ao longo do século XX, do modelo epistemológico de natureza quantitativa, empírica e descritiva, que dominou o campo das ciências sociais, inclusive a Psicologia. Este modelo possui caráter positivista atóxico, e, compreende a produção científica a partir da acumulação de dados quantificáveis, suscetíveis à verificação e ao tratamento estatístico. O autor afirma que esta situação conduziu a pesquisa a um metodologismo, isto é, a uma valorização dos instrumentos e das técnicas em detrimento das reflexões teóricas.

Rey (2005) afirmou:

Os instrumentos e as técnicas se emanciparam das representações teóricas convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles, as quais não passavam pela reflexão dos pesquisadores. É nessa direção que a medição e a quantificação se elevam como um fim em si mesmas, deixando de lado os processos de construção teórica acerca da informação que aparece nos instrumentos (p. 2).

A valorização da medição e da quantificação acarretou a desconsideração de aspectos importantes, como a reflexão acerca do processo que provoca o fenômeno e a produção de construções teóricas que procuram compreender suas particularidades. Também no que se refere ao papel desenvolvido pelo pesquisador, verifica-se que este passa a aplicar procedimentos pré-estabelecidos, não se posicionando de forma reflexiva, isto é, como produtor de conhecimentos. A pesquisa se estabelece sobre os procedimentos empíricos, adotando muito mais um caráter descritivo, do que explicativo.

Também Vygotsky (2007) apresentou considerações sobre a necessidade de ressignificação epistemológica com vistas a ampliação do conhecimento psicológico para além da observação e do registro de processos: “Na psicologia introspectiva e associacionista, a análise consiste, essencialmente, numa descrição, e não numa explicação como nós a entendemos. A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (p. 64).

Outros dois pontos debatidos por Vygotsky (2007) apontaram para a necessidade de redefinição das análises que geralmente recaem sobre os processos como se estes fossem objetos estáveis e fixos. O autor defende que a reflexão sobre os processos demandam um trabalho de pesquisa sobre a dinâmica encontrada nestas construções históricas.

É um último tópico, destacado anteriormente, mas que merece ser aqui retomado, diz respeito ao que o autor denominou de comportamento fossilizado, como explicou Vygotsky (2007): “Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna” (Vygotsky, 2007, p. 67). Deste fato, decorre que alguns comportamentos adquiriram uma aparência muito parecida a dos reflexos básicos. Assim, a semelhança dos processos superiores e dos reflexos levou estudiosos a traduzirem estes primeiros em um somatório de comportamentos elementares (Vygotsky, 2007). Portanto, o estabelecimento de técnicas de mensuração e de descrição mostrava-se satisfatório para a averiguação de proposições acerca de tais fenômenos.

Para Vygotsky (2007), a utilização de métodos experimentais que investigam os processos superiores como uma cadeia de processos mais simples somados, não esclarece a construção dos mesmos, mas ao contrário, tornam a investigação mais nebulosa e distante da compreensão. Para se estabelecer explicações acerca dos comportamentos superiores seria necessário reconstituir o processo histórico dos comportamentos

“fossilizados” uma vez que estes possuem uma constituição (ou um genótipo) distinta dos reflexos, mantendo apenas uma semelhança fenotípica, isto é, aparente com estes.

Assim, Vygotsky (2007) constituiu um novo método de investigação, denominado método experimental-desenvolvimentista, alicerçado em três pilares principais: na compreensão do processo de construção do comportamento, na escolha pela explicação dos fenômenos, em detrimento da descrição dos mesmos e na construção de procedimentos metodológicos que possibilitassem reconstruir o caminho percorrido pelo homem no desenvolvimento de funções cognitivas superiores.

Portanto, para além da preocupação com os critérios que asseguravam, numa perspectiva metodológica determinista, a validade da construção empírica - tais como a neutralidade do pesquisador, o isolamento de variáveis interferentes, e, ainda, a construção de instrumentos e a utilização de procedimentos que retratassem de forma automática as informações desejadas - fazia-se necessário lançar um novo olhar sobre a experimentação, isto é, preocupar-se mais com a articulação dos dados construídos e de que forma estes ressignificam os conhecimentos teóricos disponíveis.

Em paralelo ao seu trabalho teórico-metodológico, Vygotsky (2004) ocupou-se em analisar o contexto da Psicologia no que se refere às teorias desenvolvidas por várias correntes psicológicas, no início do século XX. O autor destaca que, muitas escolas se viam obrigadas a delimitar objetos de estudos diferentes dentro da própria Psicologia, para tornar sustentáveis suas proposições e conclusões. Assim, os behavioristas elegeram o comportamento como objeto de estudo em detrimento da consciência, a Psicanálise ocupou-se das relações intrapsíquicas e do estudo do inconsciente, e ainda, no caso da Gestalt, predominou o uso da descrição fenomenológica dos processos conscientes, mas sem o estabelecimento de uma relação com os aspectos sociais e culturais nos quais os sujeitos estavam inseridos.

A existência de tais divergências acerca do objeto de estudo da Psicologia, bem como dos métodos de pesquisa e suas características, gerou uma crise na Psicologia, comentada por Vygotsky (2004) desde o início do século passado: “A Psicologia está vivendo uma séria crise no Ocidente e na URSS (...) É necessário e urgente elaborar uma metodologia científica objetiva comum, uma formulação comum dos problemas mais importantes que cada ciência (refere-se às escolas psicológicas) em separado, já não pode, não apenas formular, mas nem mesmo tentar resolver” (p. 26).

Entretanto, Vygotsky (2004) considerava que, para além do aspecto desorganizador da crise, nela também está presente um princípio criador. E foi a partir desta situação de tensão, que estudos posteriores vêm contribuindo para a ressignificação do conhecimento e da pesquisa em Psicologia. Neste contexto, destacam-se os estudos que contemplam a compreensão dos processos de desenvolvimento humano numa perspectiva de relação com o meio e a partir de uma base de interpretação qualitativa, como será apresentado a seguir.

A Epistemologia Qualitativa: perspectivas de superação da dicotomia entre o teórico e o empírico

Estudiosos, como Rey (2005), vêm trabalhando, mais recentemente, na definição de novas bases epistemológicas, de natureza qualitativa, para o desenvolvimento da pesquisa em Psicologia. Desta forma, o autor defende a sistematização de uma Epistemologia Qualitativa, de cunho construtivo-interpretativo, comprometida com a produção do conhecimento e não apenas com a apropriação linear de uma realidade posta. Portanto, o desenvolvimento de um trabalho de cunho qualitativo não se coaduna com a legitimação do aspecto qualitativo por meio dos instrumentos de investigação, mas com o estabelecimento de uma postura reflexiva diante da realidade para a promoção de construções teóricas, isto é, conhecimentos acerca do desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que a Epistemologia Qualitativa está alicerçada numa perspectiva construtivo-interpretativa, isto é, de produção humana do conhecimento e não como algo universalmente estabelecido, pronto para se observar e conhecer. Rey (2005) destaca o conceito de “zona de sentido” segundo o qual a investigação qualitativa pode gerar novas formas de interpretação dos fenômenos, em consonância com os aspectos históricos e culturais que compõem o lócus da pesquisa e o perfil particular do pesquisador.

O paradigma epistemológico de base qualitativa mantém, também, uma relação de interdependência com a subjetividade, apresentado em capítulos anteriores. Vale retomar a sua definição como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (Rey, 2005, p. 19).

Assim, o estudo da subjetividade é o principal aspecto balizador da Epistemologia Qualitativa, porque permite apreender sentidos, compreensões mais fluidas e particularizadas do sujeito e significados, isto é, sentidos mais estáveis e unificados socialmente que os indivíduos têm acerca de determinado assunto ou objeto de estudo.

Caberá, então, ao pesquisador, estabelecer um trabalho metodológico que possibilite compreender, para além das informações imediatas que aparecem na coleta de dados, os sentidos subjetivos presentes nas recorrências, na mobilização emocional e na dinâmica de trabalho estabelecida no contexto de pesquisa.

Neste sentido, a compreensão acerca dos componentes do processo de pesquisa, ou seja, o próprio pesquisador, os participantes, a coleta de dados, a utilização dos instrumentos e o objeto da pesquisa assumem novos significados e perfis, divergem significativamente das concepções adotadas num paradigma positivista e, em alguns casos, apresentam mesmo interpretações opostas.

Ainda sobre a produção do conhecimento, ressalta-se que, numa pesquisa de base qualitativa, o critério de validação não se constitui segundo um aspecto quantitativo de participantes, mas sim, a partir da forma como os participantes se estabelecem no contexto, segundo as demandas a serem investigadas. Tal situação se torna possível porque o foco da pesquisa qualitativa é a construção de interpretações sobre o problema, e não a apresentação de uma caracterização estatística de populações.

Assim, seja em contextos de pesquisa com grupos de participantes, seja em situações de investigação do singular, a validade do processo se mantém sem prejuízos, uma vez que prevalece uma concepção prospectiva de produção e ressignificação teórica e não de confirmação da realidade preexistente, onde se sobressaem os aspectos qualitativos da construção do conhecimento em detrimento da quantificação dos dados.

Entretanto, compreender a pesquisa no âmbito da construção do conhecimento não significa abrir mão do momento empírico de investigação, mas considerá-lo como uma etapa do processo de construção teórica. Assim, fica estabelecida uma inter-relação entre o teórico e o empírico que supera a antiga dicotomia onde o aspecto teórico correspondia a uma “mera especulação ou um simples rótulo para nomear o empírico e a prática ao atributo de uma realidade externa” (Rey, 2005, p. 9).

Torna-se imprescindível que a investigação favoreça o estabelecimento da comunicação, o que caracteriza a Epistemologia Qualitativa como um processo dialógico

entre pesquisador e participantes. “A comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (Rey, 2005, p. 14).

Nesta perspectiva, a comunicação é entendida como via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Observa-se uma mudança substancial na natureza da caracterização dos sujeitos da pesquisa, outrora considerados como fontes de informações de uma realidade que deveria ser descrita, obedecendo a uma lógica epistemológica baseada na resposta. Agora, passam a ser compreendidos como membros do processo de construção teórica implicados com as suas próprias necessidades de compreender o fenômeno; portanto, passam a atuar de forma reflexiva, por meio da construção de hipóteses assumindo, assim, a função de participantes.

O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa desfaz também a natureza de imparcialidade do pesquisador, isto é, será considerado como fator inseparável do trabalho investigativo o olhar subjetivo, permeado de emoções, valores, intuições, sentidos e significados constituídos historicamente em sua trajetória de vida. O pesquisador será também o núcleo gerador de um sistema de inteligibilidade capaz de organizar uma síntese teórica. Sua inserção no processo de pesquisa define-se pela atuação direta e ativa no contexto, não estando sujeito a uma seqüência rígida de procedimentos e regras, mas levando em conta as necessidades que vão se delineando em função da construção teórica.

Para isso, deve desenvolver uma postura flexível, criativa e interativa que possibilite a criação de uma dinâmica de comunicação e construção da informação empírica integrada com os participantes da pesquisa. Nesta perspectiva, o foco do trabalho desloca-se do resultado pautado nos dados coletados para o processo dinâmico de construção teórica. “A ciência está muito mais envolvida com a criação e o desenvolvimento de zonas de sentido do que com uma apreensão finalista do real” (Rey, 2005, p. 121).

Do princípio supracitado pode-se depreender que a teoria associa-se muito mais à representação que o homem faz do real, dentro de um contexto histórico e cultural, onde o empírico adquire significado, do que das configurações estáticas acessadas por

meio de regras fixas e sistemas padronizados de investigação. Para Rey (2005) a teoria definiu-se como “... construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica”. (p. 29).

A Epistemologia Qualitativa traz, também, uma nova significação para os instrumentos que, de acordo com Rey (2005) configuraram-se como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto que caracteriza a pesquisa” (p. 42). Numa base qualitativa, os mesmos não precisam obedecer a regras padronizadas de construção; pelo contrário, devem ser suficientemente específicos para atender às peculiaridades do contexto de pesquisa.

Os instrumentos constituem-se como vias de produção de informação e não de resultados, o que implica um compromisso dos participantes com a construção de significados e sentidos. Por isso, estas ferramentas de pesquisa devem possuir uma capacidade de mobilizar aspectos emocionais nos sujeitos, uma vez que este fato se constitui como ponto crucial para a expressão dos sentidos subjetivos que possibilitarão a atividade de teorização dentro de um determinado contexto.

Finalmente, o processo de apreensão da realidade é compreendido como uma construção e não como uma coleta de dados. De acordo com Rey (2005), o dado é uma evidência incontestável da realidade; no entanto, a apreensão e significação da realidade é sempre uma atribuição humana de sentidos e significados.

À guisa de conclusão, apresenta-se a citação de Rey (2005) que ressaltou acerca da Epistemologia Qualitativa:

Considero importante e essencial para a formação dos pesquisadores nesta perspectiva o rompimento com a representação de que o conhecimento representa um caminho que conduz ao descobrimento de algo pronto para ser conhecido, de uma realidade que se apresenta de uma forma única, havendo, portanto, um caminho correto para chegar a ela, quando na realidade existem múltiplas alternativas de inteligibilidade e significação das realidades que, como a subjetividade, são complexas (p. 202).

A próxima seção apresenta reflexões metodológicas de interpretação de dados baseada numa perspectiva qualitativa constituída a partir da identificação de núcleos de

significação apreendidos da análise dos dados construídos, segundo um processo de investigação científica.

Núcleos de Significação: Análise construtivo-interpretativa para além da descrição dos dados

De acordo com Rey (2005), um dos maiores desafios para o desenvolvimento de uma metodologia de base epistemológica qualitativa refere-se à tendência que os pesquisadores têm de manter um trabalho essencialmente descritivo e superficial da informação. Tais considerações refletem a necessidade de se buscar alternativas que viabilizem consolidar métodos de pesquisa com vistas à compreensão da subjetividade.

Em consonância com tais objetivos, Aguiar e Ozella (2006) apresentaram a metodologia baseada nos *núcleos de significação* como alternativa de acesso aos aspectos subjetivos que constituem o sujeito. Tais zonas de significado localizam-se em camadas mais profundas da expressão individual e social, isto é, para além do discurso aparente, registrado na construção dos dados.

Os autores mantiveram uma base de análise materialista histórico-dialética, e, partindo das construções empreendidas por Vygotsky (2007) acerca da relação pensamento e linguagem, defenderam uma metodologia de análise da subjetividade, como caminho para a produção de significados:

Para Vigostki a linguagem seria o instrumento fundamental no processo de constituição do homem. Os signos seriam o meio de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência. Portanto, servem não apenas para a comunicação, mas como meio para a atividade interna do indivíduo. (...) O pensamento não se exprime na palavra, mas por ela se realiza. Se ele se expressa na palavra com significado, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento (Aguiar & Ozella, 2006, p. 3).

Portanto, a análise da expressão verbal ou escrita configura-se como uma possibilidade de construção e internalização de significados acerca do homem e do contexto no qual está inserido. Neste ínterim, a linguagem destaca-se como mediadora

entre os objetos, processos e o contexto da pesquisa, funcionando como elo promotor da construção do conhecimento.

Numa perspectiva histórico-materialista-dialética a unidade de análise está diretamente relacionada com as categorias de sentido e de significado porque elas representam as construções subjetivas desenvolvidas pelos indivíduos num dado contexto. O significado corresponde à organização histórica e social de um conceito e o sentido relaciona-se a representações que se diferenciam dos significados pela sua natureza mais particular e fluida, intimamente relacionada à trajetória histórica de um indivíduo ou grupo de pessoas. A produção de sentidos e significados relacionam-se, portanto, à existência de necessidades do sujeito que, por sua vez, se convertem em motivação para a produção de pensamentos e interação com as questões do contexto.

Os sentidos e os significados organizam-se em zonas de sentido ou de significação, passíveis de análise a partir da construção de dados. A metodologia de construção dos dados, sugerida pelos autores, propõe a utilização de entrevistas e outros instrumentos, tais como relatos escritos, narrativas, questionários e frases incompletas que possibilitem a recorrência de dados e o aprimoramento da análise.

Essa metodologia de compreensão dos dados não tem como objetivo fazer uma análise do discurso produzido, mas procurar compreender aspectos subjetivos dos participantes. A análise, então, divide-se em três etapas: na primeira, são identificados os pré-indicadores de significação a partir de uma leitura flutuante. A segunda parte caracteriza-se pela organização dos pré-indicadores segundo critérios de proximidade ou distanciamento das temáticas, constituindo os indicadores sempre relacionados a temas significativos da vida dos sujeitos. A terceira etapa relaciona-se ao processo de interpretação dos dados construídos e à busca dos núcleos de significação propriamente dito que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), pode ser assim caracterizado:

A análise dos núcleos configura-se como um processo de análise complexo, completo e sintetizador, sendo analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria. É importante apreender as necessidades para proceder-se à análise das determinações constitutivas do sujeito. (p. 8).

Como se percebe, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa vem trilhando uma trajetória teórico-metodológica capaz de alcançar interpretações e construções acerca

de aspectos complexos e de difícil acesso, como é o caso dos aspectos relativos à subjetividade. A seguir serão apresentadas as questões de pesquisa propostas como pontos de investigação deste estudo.

Capítulo V – Procedimentos Metodológicos

Questões de Pesquisa

As mudanças ocorridas no contexto mundial a partir da revolução tecnológica, neste início de século, não somente possibilitaram uma ampliação da visão acerca do desenvolvimento humano, como contribuíram para a instalação de uma crise na forma de ensinar e nas concepções subjacentes a estas práticas de ensino que, até então, pareciam aplicar-se satisfatoriamente à sociedade da primeira metade do século XX.

No atual contexto educacional brasileiro, observam-se os reflexos desta crise, surgindo a necessidade de se buscar intervenções inovadoras que possibilitem um salto qualitativo na formação escolar da população. Acredita-se que este seja o principal desafio ao qual foram submetidos os agentes educadores da escola, dentre eles, na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), o psicólogo escolar.

Diante das novas demandas que se colocam a esse profissional, os psicólogos escolares que atuam na rede pública de ensino na cidade de Samambaia no DF, têm se mobilizado no sentido de buscar, por meio de um processo de formação continuada, a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências que possibilitem uma ressignificação da atuação junto ao contexto educativo.

Esta pesquisa pretende investigar as competências que estes profissionais têm desenvolvido nesta trajetória de ressignificação da atuação. Acredita-se que os resultados deste trabalho venham ao encontro da necessidade apontada por Cruces (2003) de se continuar investindo na pesquisa e na discussão acerca da formação, inicial e continuada, a fim de se chegar a uma atuação sólida e significativa do psicólogo escolar.

As pesquisas e discussões, produzidas nos últimos dez anos, retratam um desconforto relacionado tanto à formação quanto à atuação do psicólogo escolar, por vezes baseada na patologização e medicalização das queixas escolares (Souza, 1997). Vale destacar o uso de instrumentos psicométricos, com vistas a localizar a causa do problema, principalmente, no aluno, não se importando, devidamente, com as relações existentes nos diferentes contextos e suas implicações no processo de aprendizagem (Freller, 1997).

Diante deste contexto de atuação do psicólogo escolar, a pesquisa investigou as seguintes questões:

1. Quais concepções, acerca da atuação em Psicologia Escolar, os psicólogos escolares de Samambaia vêm desenvolvendo, considerando o percurso de formação e atuação profissional de cada participante?
2. Quais competências os psicólogos escolares têm desenvolvido, mediante o contexto de trabalho das Equipes de Samambaia?

A próxima seção apresenta breves considerações acerca do contexto histórico-cultural no qual foi realizada a pesquisa, tendo em vista que o mesmo foi amplamente comentado na primeira parte deste trabalho.

Contexto da Pesquisa

Nos capítulos 2 e 3, da primeira parte deste trabalho, foram apresentadas informações detalhadas acerca do contexto histórico de atuação dos psicólogos escolares, participantes da pesquisa, tanto no âmbito do DF, quanto da Samambaia. Desta forma, seguem-se breves considerações, mais relacionadas à organização administrativa das EAAA. A Tabela 3 apresenta um panorama da distribuição do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado na DRE de Samambaia no momento em que a pesquisa foi realizada.

Tabela 3 – Síntese da configuração das EAAA de Samambaia no ano de 2007

Quantidade de EAAA	Número de profissionais			Quantidade de escolas atendidas
	Psicólogos	Pedagogos	OE1 ¹	
19	12	19	01	26

Nota. ¹A sigla OE corresponde a Orientadores Educacionais

Cada EAAA dispõe de sala própria, localizada em uma das escolas atendidas, denominada Escola Pólo, e, no caso da equipe ser responsável pelo atendimento de mais uma Instituição Escolar (IE), compromete-se com visitas semanais a esta. Dentre as principais atividades realiza atendimento e avaliação psicopedagógica aos alunos, atendimento individualizado e coletivo aos pais e professores, coordenação das atividades entre os membros da equipe e, ainda, encontros coletivos entre as equipes de Samambaia.

Para o custeio de materiais pedagógicos, de escritório e de bens duráveis, recebem uma verba anual de R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

Participantes

Dados de Identificação.

Participaram da pesquisa 09 psicólogos escolares que trabalhavam nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) de Samambaia no ano de 2007, conforme dados apresentados na Tabela 4.

Nota. Legenda: M – masculino; F – feminino.

Tabela 4 - Dados de identificação dos participantes

Nº.	Identificação	Idade	Gênero	Formação	Atuação	IE atendidas	Composição EAAA
1.	PE1	45	M	16 ANOS	12 ANOS	02	Psicólogo/Pedagogo
2.	PE2	32	F	03 MESES	03 MESES	02	Psicólogo/Pedagogo
3.	PE3	31	F	07 ANOS	03 ANOS	02	Psicólogo/O.E
4.	PE4	36	F	02 ANOS	01 ANO	02	Psicólogo/Psicopedagogo
5.	PE5	36	F	03 ANOS	04 ANOS	02	Psicólogo/Pedagogo
6.	PE6	40	F	18 ANOS	13 ANOS	01	Psicólogo/Pedagogo
7.	PE7	46	M	15 ANOS	15 ANOS	01	Psicólogo/Pedagogo
8.	PE8	30	F	07 ANOS	04 MESES	02	Psicólogo/Psicopedagogo
9.	PE9	54	F	25 ANOS	12 ANOS	01	Psicólogo/Pedagogo

A média de idade dos participantes é de 38 anos. A maioria é do sexo feminino, sendo apenas 02 do sexo masculino. Com o objetivo de apresentar a média do tempo de formação de maneira mais fidedigna, haja vista que o intervalo localiza-se entre 03 (três) meses e 25 anos de formação, optou-se por localizar os participantes em dois grupos: o primeiro, com média de 18,5 anos, constituído por psicólogos com tempo de formação superior a 10 anos, e o segundo, pelos participantes com tempo de formação inferior a 10 anos, cuja média é de 3,8 anos. No que se refere ao tempo de atuação em Psicologia Escolar, seguindo-se o mesmo critério de agrupamento, verifica-se que uma

parte dos participantes possui um tempo médio de atuação de 13 anos e, outro, de 1,7 (um vírgula sete) anos.

A maioria dos participantes atendia a duas Instituições Escolares (IE), sendo que, dos 03 (três) PE que atendiam somente uma escola, 01 (um) atuava no Centro de Ensino Especial, e os outros dois atuavam em IE com demanda aproximada de 1.500 alunos, o equivalente ao quantitativo discente de 02 (duas) IE.

Todos os participantes da pesquisa atuavam em equipes formadas por duplas, sendo que 05 (cinco) destas eram compostas por psicólogo escolar e pedagogo, 03 (três) eram compostas por psicólogo escolar e psicopedagogo²¹ e 01 (uma) por psicólogo escolar e orientador educacional.

Formação em Psicologia.

Todos os participantes fizeram a graduação no Distrito Federal. Dos PE graduados na IES 1²², de natureza particular, (N=04) apenas PE3 cursou disciplinas e realizou estágio em Psicologia Escolar. Já os PE que estudaram na IES 2, de natureza particular, (N=04) e na IES 3, de natureza pública, (N=01), contaram, em seu currículo, com formação teórica e prática na área. Pode-se observar, ainda, o predomínio de estágios na área clínica (37,5%) seguido da escolar (31,25%). A Tabela 5 apresenta, com mais detalhes, os dados comentados.

Tabela 5 – Identificação dos participantes quanto à graduação em Psicologia

Identificação	Instituição	Disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar (PE)	Estágios por área específica
PE1	IES 1	Psicologia do Excepcional	Clínica
PE2	IES 2	Psicologia Escolar Psicologia e NEE ¹ Intervenção Psicopedagógica Psicologia da Aprendizagem	Jurídica Hospitalar Clínica Escolar

²¹ Os profissionais caracterizados como psicopedagogos são aqueles que, tendo formação em Pedagogia, possuem também especialização em Psicopedagogia.

²² A sigla IES corresponde à Instituição de Ensino Superior.

Avaliação Psicológica			
PE3	IES 1	Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem I e II	Escolar
PE4	IES 2	Psicologia do PNE ² Tópicos Especiais em PE Intervenção Psicopedagógica Psicologia da Aprendizagem	Clínica
PE5	IES 2	Intervenções Psicopedagógicas Psicologia do PNE Psicologia da Aprendizagem Psicologia Institucional Intervenções Psicossociológicas	Escolar Hospitalar Clínica
PE6	IES 1	Não cursou disciplinas correlatas à PE	Clínica
PE7	IES 2	Psicologia Escolar I e II	Escolar
PE8	IES 1	Não cursou disciplinas correlatas à PE	Organizacional
PE9	IES 3	Psicologia Escolar I e II Psicologia do Desenvolvimento Psicologia da Infância	Organizacional Escolar Clínica

Nota. A sigla NEE corresponde a Necessidades Educacionais Especiais.

² A sigla PNE corresponde a Portador de Necessidades Especiais.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação e outros cursos de formação profissional, observa-se o panorama exposto na Tabela 6.

Tabela 6 – Informações acerca da formação dos participantes em nível de pós-graduação

Identificação ¹	Tipo de Curso		
	Especialização	Mestrado	Cursos de Formação Profissional
PE1	Ontopsicologia	Desenvolvimento Humano no contexto cultural	Curso de Aperfeiçoamento e Estudo das Queixas Escolares Curso para EAAA – após fusão Criatividade na Educação
PE3	Psicopedagogia		Introdução à Deficiência Mental
PE4	Psicopedagogia		Terapia conjugal e familiar
PE5			Curso para EAAA – após fusão Superdotação no contexto escolar Técnicas de Psicoterapia Infantil
PE6	Administração Escolar		Dificuldades de Aprendizagem O Lúdico no Atendimento Psicopedagógico Psicologia Clínica
PE7	Educação Infantil		Avaliação e Apoio Psicopedagógico Avaliação Funcional Atendimento e Apoio Psicopedagógico
PE8	Gestão em RH		Psicologia Infantil Qualidade (ISO) Assessoria às EAAA – Projeto
PE9			Permanente de Extensão em Psicologia Escolar - UnB

A maioria dos participantes possui formação em nível de pós-graduação, em áreas relacionadas com a Educação; também apresentam formação profissional em áreas correlatas à Psicologia Escolar e à Psicologia Clínica. Quanto a experiências profissionais em outras áreas da Psicologia, fora do âmbito da SEDF, destacam-se a área organizacional e clínica, como detalha a Tabela 7, apresentada a seguir.

Tabela 7 - Outras experiências em Psicologia

Identificação	Função	Área	Principais atividades desenvolvidas
PE1	Psicólogo	Educacional	Atendimento às queixas escolares.
PE5	Psicóloga	Clínica	Atendimento infantil e adulto
PE6	Psicóloga	Clínica e Escolar	Projeto escola de pais/ atendimento individual
PE8	Gerente	Organizacional	Seleção de pessoas/treinamento
	Analista	Organizacional	Seleção de pessoas/treinamento
	Analista	Organizacional	Responsável social/seleção/avaliação

Instrumentos de Pesquisa

Questionário de Caracterização dos Participantes.

O uso de questionário constitui-se como um recurso de investigação de características de uma população ou de um grupo de participantes em um processo de pesquisa, possibilitando o levantamento de informações descritivas. Geralmente utiliza-se este termo para designar qualquer instrumento de coleta de informações, podendo-se utilizar, ainda, o termo “formulário” quando se tratar de uma investigação de dados direcionada para um grupo específico de sujeitos. (Tanaka & Melo, 2001).

Uma das características deste instrumento é o fato dele ser auto-aplicável, isto é, de não necessitar da interação do participante com o pesquisador para ser preenchido. Em função disso, faz-se necessário que, em seu processo de elaboração, o pesquisador defina com clareza os objetivos a serem alcançados, e, procure sistematizar questões de maneira concisa, direta e sem ambigüidades, possibilitando uma compreensão nítida do teor de cada pergunta (Gil, 2006).

Deve-se evitar uma construção numerosa de itens para que o preenchimento se torne exaustivo, fator que pode acarretar prejuízos à qualidade das informações fornecidas. Por outro lado, deve ser suficientemente extenso para garantir que os objetivos do pesquisador sejam alcançados. Vale destacar, ainda, a importância da apresentação estética, do encadeamento dos temas, e do estabelecimento do tempo de aplicação, como fatores significativos, para que o mesmo aconteça de forma satisfatória.

No caso desta pesquisa, foi elaborado um questionário com o objetivo de construir dados de identificação dos psicólogos escolares. O mesmo compôs-se de 03 (três) seções: a primeira objetivou adquirir informações sobre idade, gênero, tempo de formação e atuação em Psicologia Escolar, número de escolas atendidas e composição da equipe na qual atua cada PE. A segunda parte investigou a formação em nível de graduação, pós-graduação e de cursos de formação profissional. E, a terceira, averiguou outras atuações em Psicologia, fora do âmbito da SEDF. Assim os dados construídos por meio deste instrumento foram objeto de análise e compuseram os resultados na parte de discussão do trabalho. O instrumento encontra-se no Anexo I.

Memorial acerca das Concepções de Atuação em Psicologia Escolar.

A utilização de memoriais como instrumento de pesquisa científica, devidamente reconhecido pela comunidade acadêmica, iniciou-se no Brasil na década de 1970, relacionando-se principalmente à construção autobiográfica de candidatos à carreira docente, para a obtenção de diplomas e, ainda, com vistas ao acesso à pós-graduação (Passegi, 2006). Etimologicamente, o termo memorial originou-se do latim, *memoriale*, e significa: “aquilo que faz lembrar” e sua utilização, enquanto recurso de investigação, pode ser compreendida como uma história autobiográfica onde o autor analisa sua trajetória de formação e atuação.

Passegi (2006) defende o uso destas narrativas autobiográficas como ferramenta que permite transformar saberes implícitos em conhecimento, promovendo concomitantemente a ressignificação do sujeito. Coaduna-se, portanto, às reflexões histórico-culturais acerca do processo de transformação dialética do social e do individual pelo processo dinâmico de internalização dos significados, e, novamente a recriação do contexto.

Neste sentido, ao se estabelecer reflexões sobre o comentário de Severino (2002): “... a história particular de cada um de nós se entretete numa história mais envolvente de nossa coletividade” (p. 175), pode-se dizer que, a reflexão do sujeito acerca do seu percurso profissional, pode conduzi-lo não somente à tomada de consciência de sua trajetória profissional, mas também do percurso coletivo na profissão (Nóvoa, 1988).

A utilização do memorial proporciona a comunicação do adulto acerca do seu processo de formação e atuação, considerando não apenas o seu saber formal, mas a sua compreensão subjetiva, tácita, constituídas por meio de sua *práxis*, isto é, “nos tecidos de suas experiências de vida e nos contextos socioculturais onde agem e interagem” (Passey, 2006).

Diante do exposto, foi utilizado o memorial para investigar as concepções dos participantes produzidas ao longo de sua trajetória intelectual e profissional, o que possibilitou a identificação das práticas que vêm sendo historicamente construídas pelos psicólogos escolares, articulando as informações, mais especificamente, ao 1º objetivo da pesquisa.

O instrumento compôs-se de 04 (quatro) questões que buscaram construir uma narrativa, rememorando a trajetória profissional dos participantes em Psicologia Escolar e ainda, a compreensão destes acerca de como deve ser a atuação, mediante o percurso histórico de cada um. O Memorial está disponível no anexo II.

Construção Dados de Pesquisa

Como mencionado anteriormente, a construção de dados teve como objetivo investigar: as concepções dos participantes no que se refere à Psicologia Escolar, a atuação dos PE e os indicadores de competências desenvolvidas segundo os seguintes eixos de trabalho: a) atuação do PE junto aos diversos setores da escola, b) a atuação do PE junto aos demais técnicos da própria EAAA, c) a atuação do PE no grupo de equipes de Samambaia.

O projeto desta pesquisa foi aprovado em dezembro de 2007 pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, conforme os critérios para realização de pesquisa com seres humanos, previstos na Resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o Parecer de Aprovação encontra-se no Anexo III. Também

no final do segundo semestre de 2007, foi obtida autorização junto à Subsecretaria de Educação Pública – SUBEP/ SEDF, para realização da pesquisa na Diretoria Regional de Ensino de Samambaia, junto aos psicólogos escolares das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (Anexo IV).

O convite aos psicólogos escolares de Samambaia/DF foi feito em reunião de coordenação das EAAA, mediante apresentação do projeto de pesquisa. Na ocasião, foi distribuído o termo de participação livre e esclarecido aos psicólogos que manifestaram interesse em inserir-se na pesquisa (Anexo V).

A construção dos dados foi realizada em três etapas assim distribuídas: preenchimento do questionário de caracterização dos participantes, com duração de 01 (uma) semana; realização do memorial, com duração de 01 (uma) semana; e, por último, realização das entrevistas coletivas, com duração de 02 (duas) semanas. Portanto, a etapa de construção dos dados teve a duração de, aproximadamente, 01 (um) mês.

A seguir, apresenta-se breve detalhamento de cada etapa.

Etapa 1: Caracterização dos Participantes.

O encontro foi realizado no espaço de trabalho de uma das EAAA, cuja psicóloga era participante da pesquisa, em sala de reunião, com a presença de 06 psicólogos escolares. No início do encontro foram retomadas, pela pesquisadora, algumas informações acerca dos objetivos da pesquisa, esclarecimento sobre as fases da pesquisa e perspectiva da participação dos psicólogos escolares na construção dos dados. Em seguida, procedeu-se com as orientações e o preenchimento do instrumento de caracterização dos participantes

Etapa 2: Investigação das Concepções em Psicologia Escolar.

No mesmo encontro realizado para a etapa 1, foi realizado o memorial com os Psicólogos Escolares acerca da trajetória em Psicologia Escolar de cada participante. Desta forma, eles puderam rememorar aspectos relacionados a formação e a atuação em Psicologia Escolar, conforme a utilidade do instrumento apresentada anteriormente. O

encontro teve duração aproximada de duas horas e a pesquisadora esteve presente com o objetivo de esclarecer dúvidas.

Três psicólogos escolares, por motivos particulares, não puderam comparecer ao encontro marcado para participação das etapas 1 e 2 por motivos particulares. Foram realizados, então, encontros individuais nos seus respectivos pólos de atuação, em dias sucessivos à realização do encontro acima relatado, procedendo-se com a mesma sistemática adotada no encontro com os demais psicólogos, isto é, esclarecimentos prévios acerca da realização da pesquisa, orientações para o preenchimento dos instrumentos e permanência da pesquisadora ao longo do encontro para esclarecimentos de dúvidas.

Etapa 3: Investigação dos Indicadores de Competências.

Com objetivo de aprofundar a reflexão acerca do tema da atuação em psicologia escolar, bem como verificar indicadores de desenvolvimento de competências foram realizadas, conforme o 3º objetivo da pesquisa, entrevistas coletivas, do tipo aberta, cujo tema norteador era a atuação dos participantes nas EAAA. Deste modo visou-se a circulação de significados e de sentidos dos psicólogos escolares acerca do trabalho por eles desenvolvidos.

Tendo em vista que o número total de participantes (N=9) poderia trazer desvantagens ao processo da entrevista, tais como, prolongamento exaustivo da mesma, ou, ainda, oportunidades reduzidas de participação de todos, optou-se pela distribuição randômica dos participantes em dois subgrupos de entrevista. Formou-se o grupo A, composto por quatro psicólogos escolares e o grupo B, composto pelos outros cinco participantes.

O intervalo de realização da entrevista coletiva entre os dois grupos foi de quinze dias; os encontros aconteceram em duas escolas-pólos diferentes, com duração aproximada de duas horas cada. A discussão foi devidamente armazenada em aparelho digital para posterior transcrição e análise. No início de cada entrevista foram dadas orientações sobre a realização da mesma, e, manteve-se uma configuração dialógica entre os participantes e a pesquisadora ao longo de todo o processo.

Análise dos Dados da Pesquisa

A análise dos dados visou à reflexão sobre os dados construídos em cada etapa da pesquisa, e, em segundo nível, à transversalização destas análises com o objetivo de evidenciar aspectos recorrentes e fortalecer a argumentação teórica a partir das informações construídas.

Foram estabelecidas categorias de pesquisa *a priori*, isto é, anteriores à análise dos dados, em consonância com os objetivos da pesquisa. Esta forma de elaboração de categorias inspira-se nas construções metodológicas de Bardin (1977), encontrando amparo também, nas proposições de Franco (2003) acerca da classificação de informações e posterior reagrupamento das mesmas segundo critérios estabelecidos.

A análise das informações foi constituída predominantemente a partir de uma epistemologia qualitativa, ou seja, visando a interpretação e não apenas a descrição dos resultados. Para apoiar o processo de interpretação dos dados foram utilizados, ainda, os pressupostos de Aguiar e Ozella (2006) acerca dos núcleos de significação.

Vale ressaltar que, no caso das entrevistas coletivas, as mesmas foram registradas por meio de gravação digital e transcritas na íntegra, para que em seguida, se realizasse o tratamento das informações construídas segundo os procedimentos acima comentados.

TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Dados

Após a realização dos procedimentos de construção dos dados, explicitada no capítulo anterior, seguem-se as análises e discussões que articulam as informações aos objetivos da investigação. Nesta etapa da pesquisa, são empreendidas interpretações acerca da atuação dos psicólogos escolares de Samambaia. As construções teóricas apóiam-se no pressuposto da epistemologia qualitativa de que o conhecimento caracteriza-se como uma produção humana, ou seja, coaduna-se com a criação de uma zona de sentido interpretativo acerca de um fenômeno ou acontecimento e não como o registro (coleta de dados) e descrição de algo pronto, como registrou Rey (2005): “O dado como evidência incontestável da realidade existe, no entanto seu significado é sempre uma produção humana” (p. 102).

Apoiando-se na afirmação acima, acredita-se que o homem produz significados e sentidos, formais e informais, de situações e do seu contexto, que, uma vez partilhados e combinados, acarretarão na formação de um saber mais amplo, isto é, de um saber coletivo, que conduz um grupo de pessoas, seja ele familiar, cultural ou acadêmico, a uma organização e a um funcionamento particular. Conforme comentou Rey (2005): “... conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (p. 6).

Assim, a análise dos dados privilegiou as construções subjetivas dos participantes acerca do objeto de investigação, isto é, da atuação dos psicólogos escolares no contexto de Samambaia, compreendendo os instrumentos como recursos importantes para a composição do cenário de pesquisa, mas não como foco principal da construção de informações

Vale retomar os objetivos da investigação, a saber: conhecer as concepções de atuação em Psicologia Escolar dos psicólogos escolares de Samambaia e analisar os indicadores de competências que vêm sendo desenvolvidas, a partir do contexto de trabalho dos mesmos.

Desta forma, a análise e a discussão dos dados estão dispostas em três blocos, onde são analisadas, primeiramente, as concepções, práticas e perspectivas construídas pelos participantes ao longo de sua trajetória de formação e atuação. No segundo bloco são apresentadas considerações acerca dos indicadores de competências que vêm sendo desenvolvidas no grupo de psicólogos escolares de Samambaia. E, finalmente, o último bloco traz uma transversalização dos dados apresentados nos momentos anteriores, e articulações entre as concepções, as práticas e as competências discutidas. A Tabela 8 sintetiza os blocos de discussão e os seus respectivos eixos.

Tabela 8 - Síntese da apresentação e discussão dos resultados

Blocos de análise e discussão	Eixos
1. Psicologia Escolar em Samambaia - DF: concepções historicamente construídas	Escolha profissional dos participantes pela Psicologia Escolar Caracterização da atuação do Psicólogo Escolar em Samambaia/DF
2. Desenvolvimento de competências dos psicólogos escolares na cidade de Samambaia - DF: a epistemologia da ação como recurso para a ressignificação da atuação	Reflexão sobre as ações do psicólogo escolar nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar
3. Transversalização das etapas anteriores	O predomínio da atuação institucional em Samambaia Demanda por sistematização da atuação dos psicólogos escolares junto aos membros da própria equipe e aos atores da escola

A seguir será apresentado o Bloco 1 de análises e discussões, acerca dos dados construídos que se coadunam com o primeiro objetivo da pesquisa: investigar as concepções e as práticas dos psicólogos escolares produzidas ao longo de sua trajetória profissional. Como recurso metodológico foi realizado um memorial, onde os participantes lembraram sua trajetória profissional, práticas e perspectivas acerca da atuação em Psicologia Escolar.

Bloco 1 - Psicologia Escolar em Samambaia/DF: concepções historicamente construídas.

Como mencionado, anteriormente, a reconstrução do caminho de formação e de atuação dos psicólogos escolares de Samambaia se deu por meio da utilização do memorial, e organizou-se em torno de dois eixos principais de inteligibilidade: a *escolha profissional* pela Psicologia Escolar e a *caracterização da atuação*.

Com relação ao tratamento dos dados, trabalhou-se segundo a configuração metodológica dos núcleos de significação (Aguiar, 2007; Aguiar & Ozela, 2006). Assim, o processo de análise dos indicadores revelou como núcleo de significação 1 no primeiro eixo, o caráter multideterminado da escolha profissional, e, no segundo eixo, duas grandes perspectivas históricas da atuação em Psicologia Escolar, uma de natureza clínico-remediativa, isto é, baseada no tratamento dos problemas e conflitos psicológicos que o aluno apresenta, e outra institucional, relacionada à compreensão do contexto escolar e à intervenção junto aos atores da escola com vistas ao favorecimento dos processos intersubjetivos e do desenvolvimento adulto.

A apresentação e a discussão dos dados, no Bloco 1, organizam-se em duas seções: a primeira, ligada ao primeiro eixo e que traz como núcleo de significação 1, *da escolha profissional como fenômeno multifacetado*; e a segunda, referente ao segundo eixo, com os núcleos de significação 2 e 3, a saber: *a atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional e, a atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva clínico-remediativa*, conforme especifica a Tabela 9, apresentada a seguir.

Tabela 9 - Síntese do Bloco 1 - Psicologia Escolar em Samambaia – DF: concepções historicamente construídas

Eixos	Núcleos de significação (NS)
1. Escolha profissional dos participantes pela Psicologia Escolar	NS1. A escolha profissional como fenômeno multifacetado.
2. Caracterização da atuação do Psicólogo Escolar em Samambaia/DF	NS2. A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional NS3. A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva clínico-remediativa

A seguir será apresentada a primeira seção de análise e discussão da atuação dos psicólogos escolares de Samambaia, relativo à escolha profissional como fenômeno multifacetado, no qual se relacionam aspectos pessoais, sociais e econômicos.

Seção de análise 1: escolha profissional dos participantes pela Psicologia Escolar

Núcleo de significação 1: a escolha profissional como fenômeno multifacetado.

Os dados apresentados e discutidos nesta seção organizam-se conforme exposto na Tabela 10 e serão comentados na seqüência.

Tabela 10 - Escolha profissional em Psicologia Escolar

Núcleo de significação	Definição	Categorias
1. A escolha profissional como fenômeno multifacetado	Opção por uma profissão mediante a interação do sujeito com o contexto, levando-se em conta aspectos pessoais, sociais, acadêmicos, econômicos, e históricos.	Interesse pela área Oportunidade de emprego

Como apresentado na Tabela 14, os fatores que levaram os participantes a optarem pela atuação em Psicologia Escolar foram agrupados em duas categorias relativas ao interesse pela área e a oportunidade de emprego, o que conduziu a interpretação da escolha profissional como um fenômeno que ocorre segundo um grupo de fatores relacionados ao desejo pessoal, mas também ao contexto sócio-econômico.

Assim, pode-se dizer que o processo de definição da trajetória profissional constitui-se como um momento significativo no curso de vida do indivíduo, principalmente no contexto sócio-econômico das grandes metrópoles brasileiras. Em torno do tema circulam construções teóricas variadas, muitas delas baseadas em técnicas de orientação vocacional, que privilegiam uma abordagem clínica de investigação, e no uso de testes psicológicos para a descrição do perfil que melhor se coaduna com uma determinada área de atuação (Bohoslavsky, 1998; Parson, 1909).

Os primeiros registros acerca da articulação entre o perfil do indivíduo e o de determinada profissão datam do início do século XX, e foi desenvolvida por Parsons (1909), que procurou relacionar o estudo das aptidões inatas e interesses do indivíduo às exigências de cada ocupação profissional. O modelo foi denominado *Traço e fator* e guardava estreita relação com a investigação médica, no que se refere à utilização de instrumentos de medida e descrição para identificação de traços de personalidade e orientar, assim, o indivíduo à sua vocação (Bock, 2002).

Desde então, outros pressupostos foram incorporados ao estudo do processo de orientação vocacional, que ampliaram a discussão acerca da escolha profissional para

um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo (Ginzberg, 1976; Super, 1976), e não somente a partir das aptidões inatas do sujeito, mas da relação que ele estabelece com o meio (Bohoslavsky, 1998).

As construções empreendidas, até a década de 1970, que convergiam com uma perspectiva inatista e determinista na orientação vocacional, foram denominadas por Bock (2002) como teorias tradicionais:

Este modelo entende que, (...) o indivíduo, a partir de certa idade, teria suas características pessoais cristalizadas, apresentando-se com certos traços específicos de personalidade, aptidões e interesses determinados e quase que perenes. Isto possibilitaria a comparação deste perfil pessoal com os vários perfis ocupacionais já preexistentes (p. 42).

Esta concepção de orientação vocacional coadunava-se com a visão liberal da sociedade, isto é, alicerçava-se na igualdade de oportunidades, na liberdade de expressão e no respeito à individualidade de cada pessoa, como pilares para o seu desenvolvimento social e profissional (Ferreti, 1997).

Uma mudança significativa na compreensão do processo de orientação vocacional ocorreu a partir do final da década de 1970. Sob o contexto da ditadura militar, a escola passou a ser vista como aparelho ideológico do Estado, e diversos estudiosos começaram a questionar os princípios liberais sobre os quais a instituição estava alicerçada (Cunha, 1977; Ferreti, 1997), concluindo que o sistema educacional, na verdade, é desigual, e que as aptidões não são inatas, mas um somatório da educação recebida com as condições psicofisiológicas, históricas e econômicas.

Também, Pimenta (1979) questionou o caráter psicologizante da orientação vocacional, baseado na descrição de fenômenos psíquicos. A autora defendeu, a partir de uma visão mais fenomenológica, que também deveriam ser considerados fatores relativos a inserção do indivíduo no mundo, ou seja, o processo de escolha profissional deveria contemplar as dimensões social e subjetiva.

Este movimento de questionamento das articulações do sistema educacional com o mercado de trabalho foi compreendido como um período de construção de teorias críticas (Bock, 2002), e convergiu para o questionamento do processo de orientação vocacional, concluindo-se que, dada a necessidade de considerar os diversos fatores

implicados nesta questão, mais adequado seria considerá-lo como um processo de orientação profissional.

A seguir são apresentadas e discutidas as categorias encontradas a partir da análise dos motivos que levaram os participantes a optarem pela atuação em Psicologia Escolar.

Tabela 11 – Núcleo de Significação 1: Escolha profissional como fenômeno multifacetado

Categories	Indicadores	Registros
Interesse pela área	Convívio com profissionais das EAAA	<i>“Como professora de área específica, via em minha escola o trabalho das EAAA e me interessei. Formada em Psicologia me ofereci para fazer parte da Equipe.” (PE3)</i>
	Conhecimento da área	<i>“Fui ser psicólogo escolar após insistidas leituras sobre Psicologia na escola (...) e de ouvir depoimentos de profissionais ligados à área.” (PE7)</i>
	Parâmetro de escolha baseado no compromisso social	<i>“Através da Psicologia Escolar é possível desenvolver trabalhos que abrangem uma camada mais ampla da sociedade e que geralmente tem pouco acesso a qualquer tipo de psicologia.” (PE1)</i>
	Acesso facilitado à área	<i>“Fiz esta opção com o intuito de atuar dentro da minha área junto à Secretaria de Educação, mas não tinha muita noção de qual seria a</i>

Oportunidade de
emprego

*minha atuação dentro de uma
equipe de apoio/atendimento.”
(PE5)*

*“Fui aprovada em concurso e,
como sempre tive interesse em
trabalhar com crianças, apesar da
minha experiência anterior ter sido
toda na área organizacional,
resolvi encarar o desafio.” (PE8)*

*“Pra ser sincera, tornei-me
psicóloga escolar porque foi a área
de mais fácil acesso na época. Não
tinha a mínima intenção de atuar
na área.” (PE9)*

Convite da SEDF

*“Durante minha formação
profissional não tinha a pretensão
de atuar na Psicologia Escolar (...)
em fevereiro deste ano, (...) fui
convidada para compor a EAAA
nesta DRE e desde então venho me
interessando pela Psicologia
Escolar.” (PE2)*

*“Inicialmente ao ingressar na
Secretaria de Educação recebi a
proposta de atuar nas equipes
psicopedagógicas.” (PE6)*

Em consonância com as informações apresentadas na Tabela 11, verifica-se que os motivos que levaram os psicólogos participantes desta pesquisa a optarem pela área escolar não se coadunaram, privilegiadamente, com a “aptidão para o cargo”, mas com as construções históricas e culturais de seu contexto, implicando, em alguns casos, em uma falta de alternativa, ou em uma primeira oportunidade de exercer a Psicologia, ou, ainda, em conciliar a atuação psicológica com uma situação profissional anterior. Os registros dos memoriais dos participantes da pesquisa evidenciam que a escolha profissional relaciona-se com uma série de fatores, que extrapolam a identificação, *a priori*, do indivíduo com a profissão.

Os dados apresentados indicam que a opção dos participantes pela atuação em Psicologia Escolar aconteceu segundo uma convergência de fatores e circunstâncias sociais, institucionais e pessoais. Os fatos que motivaram a escolha profissional foram agrupados em dois temas: o interesse pela área, despertado, principalmente, pelo convívio com psicólogos escolares, e, também, a oportunidade de atuação como psicólogo escolar, uma vez que alguns dos participantes já eram professores de séries iniciais do quadro efetivo de professores da SEDF e foram convidados para trabalhar no Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado por serem habilitados em Psicologia.

Estes fatos se coadunam com as reflexões, baseadas em uma perspectiva mais próxima da abordagem histórico-cultural, de escolha profissional que busca superar a dicotomia entre a sociedade e o indivíduo, rompendo com a idéia de que a sociedade configura-se como um contexto acabado, onde as pessoas fazem suas escolhas profissionais segundo seus interesses e aptidões (Bock, 2002).

Os motivos que levaram PE3 e PE7 a optarem pela Psicologia Escolar, a partir do contato com profissionais e assuntos da área, coadunam-se com o pressuposto de que o contexto no qual o homem se insere mantém uma relação permanente de interdependência que impele o desenvolvimento de ambos (Vygotsky, 2007).

No que se refere aos motivos de PE5, PE8, PE6 verifica-se que suas escolhas profissionais pela Psicologia Escolar relacionam-se sobremaneira ao acesso facilitado à área, uma vez que a SEDF adotou entre outros parâmetros de composição das equipes, o remanejamento de profissionais que, possuindo habilitação em Psicologia, foram convidados à trabalhar no serviço psicopedagógico (GDF, 2006; FEDF, 1992 e 1994). Este

fato permitiu a estes participantes uma compatibilização entre a condição empregatícia e a possibilidade de exercício da profissão de psicólogo.

Assim sendo, a opção por determinada profissão é sempre multifacetada (Bock, 2002), ou seja, não acontece somente em função dos recursos internos do indivíduo, e, em casos como o de PE9 e de PE2, a escolha profissional possível não se coadunou, nem mesmo, com sua área de interesse.

Outra temática que merece ser analisada, diz respeito ao fato de que, embora os participantes tenham cursado, em sua maioria, disciplinas correlatas à Psicologia Escolar e realizado estágios na área, não foram comentadas estas vivências do período de graduação como fatores relevantes para a escolha profissional; destaca-se, também, o comentário de PE4²³ acerca do seu desconhecimento sobre como deveria atuar dentro de uma equipe de apoio à aprendizagem. Este fato suscita a reflexão acerca da qualidade das disciplinas oferecidas em nível de graduação, no que se refere ao aos subsídios oferecidos aos estudantes, de modo que, uma vez imersos no campo profissional, sintam-se capacitados para iniciar suas atividades.

Dentre as possíveis articulações teóricas com estes fatos, a literatura traz dados de pesquisa realizados no Distrito Federal (Araújo, 2003; Senna & Almeida, 2006), que indicam uma formação inicial insuficiente no que se refere à formação do Psicólogo Escolar:

As dificuldades na formação do profissional ainda são marcantes, necessitando urgentes mudanças nos cursos de graduação em Psicologia, tanto no que diz respeito ao currículo, quanto aos aspectos relativos à prática, à oferta e à qualidade dos estágios supervisionados, de modo que atendam às especificidades da área de Psicologia Escolar (Senna & Almeida, 2005, p. 224).

Assim, reitera-se a necessidade de proporcionar ao estudante, desde os primeiros semestres da graduação, a imersão em uma dimensão tanto teórica quanto prática do contexto psicológico (Gomes, 2002; Marinho-Araújo, 2007; Sampaio, 2007), por acreditar-se que será do movimento dialético entre os conhecimentos, recursos e habilidades que o sujeito dispõe e o contexto de atuação que serão geradas, verdadeiramente, as demandas de formação, e constituída a possibilidade de

²³ Conforme descrito na caracterização dos participantes, PE4 cursou diversas disciplinas diretamente relacionadas à Psicologia Escolar, inclusive uma intitulada *Intervenção Psicopedagógica*, ver p 124.

ressignificação dos conhecimentos teóricos consolidados e das competências necessárias à atuação (Senna & Almeida, 2005).

No que se refere ao interesse de PE1 pela Psicologia Escolar, devido a possibilidade de se alcançar, de maneira mais ampliada, camadas sociais que geralmente não dispõem de acompanhamento em Psicológico, Gomes (2002) traz considerações acerca do questionamento, presente na literatura, da prática do psicólogo a partir de sua função social.

Recomenda-se que a atuação psicológica, no âmbito educacional, seja pautada na mediação entre a instituição escolar e a comunidade, com vistas à reflexão do caráter ideológico da escola, da interferência dos aspectos sociais nas práticas pedagógicas e na promoção da conscientização dos papéis de cada um na ação educativa. Assim, torna-se possível auxiliar a escola na construção de uma nova configuração comunitária, que lhe devolva sua função institucional no desenvolvimento integral do ser humano (Gomes, 2002; Guzzo, 2006, 2005 e 2001).

A consideração de PE1 acerca da necessidade de que a atuação do psicólogo ampare uma camada mais ampla da sociedade, que geralmente tem pouco ou nenhum acesso a ela, corrobora ainda com as considerações acerca de um dos maiores desafios da Psicologia: a contribuição para a resolução de situações configuradas no interior das instituições, geradoras de opressão e sofrimento, que inviabilizam o cumprimento dos direitos humanos (Silva, 2005).

Como se percebe, o processo de escolha profissional dos participantes se coadunou com importantes questões sócio-culturais, configuradas a partir de suas trajetórias de vida, que se entrelaçam às construções teóricas de cada época. Estes dados convergem com as reflexões acerca da relação histórica e dialética que o homem mantém com seu contexto, por meio da qual os sujeitos constroem novas situações de convívio e de desenvolvimento que perpassam tanto os espaços de subjetividade individual quanto social (Leontiev, s.d.; Rey 2003; Vygotsky, 2007).

A próxima seção discute os dados referentes à construção da atuação dos psicólogos escolares de Samambaia, segundo os dois núcleos de significação identificados, que se relacionam ou a uma perspectiva institucional ou a uma dimensão remediativa.

Seção de análise 2: Caracterização da atuação do Psicólogo Escolar em Samambaia - DF

O processo de análise desta segunda seção identificou dois núcleos de significação que serão discutidos segundo as categorias especificadas na Tabela 12.

Tabela 12 - Núcleos de significação relativos à atuação em Psicologia Escolar na cidade de Samambaia - DF

Núcleos de significação	Definições	Categorias de análise dos núcleos de significação ²
2. A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional	Baseada na gestão dos aspectos intersubjetivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem no âmbito coletivo, isto é, estendendo a ação psicológica aos diversos segmentos escolares com o objetivo de favorecer o desenvolvimento adulto e a ressignificação das práticas.	1. Concepção da atuação em Psicologia Escolar 2. Práticas em Psicologia Escolar 3. Perspectivas da atuação em Psicologia Escolar
3. A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva clínico-remediativa.	Baseada no paradigma “saúde X doença” cujo foco de trabalho é a medicalização, das dificuldades de aprendizagem por meio do atendimento ao aluno com queixas escolares, auxiliando no tratamento de distúrbios psicomotores e afetivos.	

Nota. As definições dos núcleos de significação apóiam-se nas reflexões de Marinho-Araújo & Almeida (2005).

² Ambos os núcleos de significação foram analisados de acordo com as categorias apresentadas nessa Tabela.

Núcleo de significação 2: atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional.

A análise dos dados que se seguem evidenciaram que, se o desenvolvimento de uma atuação de caráter institucional não está consolidado, pelo menos já se encontra disseminada entre os participantes, que buscam configurar as intervenções cotidianas para uma prática centrada no trabalho coletivo, compreendendo a escola como *lócus* de processos de desenvolvimento.

Assim, verifica-se o desenvolvimento de uma psicologia preventiva, no atual contexto, que favorece a construção de uma identidade profissional da Psicologia Escolar relacionada à promoção do desenvolvimento adulto junto aos diversos segmentos escolares, possibilitando, a redefinição da representação social da escola sobre o fracasso escolar, a análise e a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as tabelas que se seguem, intercaladas pelas respectivas discussões dos dados, indicam que uma nova concepção da Psicologia Escolar começa a ser evidenciada nas práticas e perspectivas dos profissionais participantes. Acredita-se que entre os diversos fatores históricos que contribuíram para o desenvolvimento desta atuação institucional em Samambaia, localiza-se o trabalho que, já na época das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica, caracterizava-se principalmente pela sua natureza interventiva junto ao contexto escolar, evidenciado na iniciativa da equipe de realizar avaliação no contexto de sala de aula e de planejar com o professor as intervenções cotidianas que seriam realizadas por ele.

Seguem-se, na Tabela 13, os resultados da categoria concepção em Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional.

Tabela 13 - Categoria 1: Concepção da atuação em Psicologia Escolar/perspectiva institucional

Indicadores	Registros
1. Atuar em nível institucional	<p data-bbox="595 409 1358 622"><i>“Ser psicólogo escolar (...) significa intervir na instituição escolar como um todo; e estar atento às demandas que emergem dentro do contexto escolar”</i> (PE5)</p> <p data-bbox="595 689 1358 846"><i>“Ser psicólogo escolar é atuar na instituição escolar inserido no contexto educacional, ocupando um espaço físico e de escuta”</i> (PE6)</p>
2. Trabalhar com a subjetividade	<p data-bbox="595 913 1358 1171"><i>Como psicóloga escolar tenho exercido uma função de articuladora e mediadora das relações entre os vários segmentos escolares sem perder de vista os aspectos subjetivos, ou seja, as demandas implícitas da instituição”</i> (PE4)</p> <p data-bbox="595 1238 1358 1395"><i>“Acredito que o PE, trabalha intervindo nos espaços intersubjetivos e mediando a subjetividade social e individual”</i> (PE9)</p>
3. Intervir no processo de ensino-aprendizagem	<p data-bbox="595 1462 1358 1552"><i>“Ser psicólogo escolar é promover mudanças no processo de ensino aprendizagem”</i> (PE9)</p> <p data-bbox="595 1619 1358 1783"><i>“Ser psicólogo escolar é atuar nos processos ligados à aprendizagem, enxergando como eles se dão, e de que forma eles se estruturam e são sustentados”</i> (PE7)</p>

Uma primeira observação a ser discutida diz respeito ao surgimento de um novo paradigma de caráter institucional como se observou no Capítulo 1, a literatura em Psicologia Escolar, no início da década de 1990, manifestava o incômodo dos profissionais

com as práticas vigentes e discutia amplamente a necessidade de reorganizar a atuação, apontando muito mais o desconforto com a postura remediativa do que uma sistematização de atividades que correspondessem melhor às demandas educacionais (Freller, 2004; Guzzo, 2002; Souza, 2004; Souza & Machado, 2004; Torezan, 2002).

Tendo-se como parâmetro das reflexões de Kuhn (2006), de que a construção do conhecimento científico não é o resultado do “puro esforço intelectual”, de uma elaboração teórica, objetiva e neutra, de conceitos nascidos exclusivamente da observação científica, mas fruto de demandas de grupos sociais e culturais que causam mobilização nas diversas comunidades científicas, provocando, na maioria das vezes, desestabilização dos conhecimentos consolidados, pois a forma de trabalho já não atende às necessidades do contexto, pode-se dizer que a Psicologia Escolar iniciava, naquela ocasião, um momento de quebra do paradigma vigente (Maluf, 2003 e 2001; Guzzo, 2001; Senna & Almeida, 2005).

Assim, a identificação de três grandes indicadores de uma nova concepção de atuação em Psicologia Escolar apresentados na Tabela 16, correspondendo a um *trabalho em nível institucional* que considera possibilidades de desenvolvimento adulto em consonância com uma perspectiva histórico-cultural e de desenvolvimento por competências, confirma que a revolução científica, em Psicologia Escolar, está avançando, e que, a partir da atividade profissional, novas possibilidades de atuação tem se sobressaído de maneira satisfatória (Leontiev, s.d.).

Também Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002) observaram, ao analisar as discussões sobre a formação e a atuação na área de psicologia Escolar no Brasil, publicadas nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar, promovidos pela ABRAPEE, entre os anos de 1991 e 1998 que, embora se verifique uma significativa produção de conhecimento na área da Psicologia Escolar, em uma perspectiva preventiva e institucional, a produção teórica dos últimos anos não conseguiu sistematizar satisfatoriamente tais experiências.

Portanto, como apontaram as autoras, a consolidação de uma nova perspectiva de atuação de caráter institucional deve ser favorecida pela sistematização de construções teóricas a partir destas experiências, propiciando uma potencialização dos recursos que favorecem a ressignificação da atuação em Psicologia Escolar.

Indicador 1: atuação em nível institucional.

As reflexões de PE5 e de PE6 acerca da atuação em nível institucional revelam três características importantes de um novo modelo de intervenção: atuação junto aos diversos segmentos da comunidade escolar, imersão do psicólogo escolar como membro efetivo do contexto e a reificação de uma das principais funções da Psicologia: o exercício da escuta clínica.

Estes dados se coadunam com as reflexões acerca de uma perspectiva de atuação preventiva, apoiada na investigação e na compreensão do contexto educacional, denominado *mapeamento institucional*, que envolve escuta psicológica, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem a partir da efetivação do psicólogo como membro da equipe escolar (Araújo & Almeida, 2005).

Neste sentido, também Araújo (2003), indica a necessidade de que o psicólogo ocupe um lugar de escuta das concepções, dos valores, dos juízos acerca das situações de sucesso e de fracasso escolar, além de outros aspectos decorrentes da imersão do psicólogo no contexto da escola e da inter-relação com professores e com o corpo gestor para a promoção da reflexão permanente das práticas profissionais.

Ainda com relação à ampla intervenção do psicólogo escolar junto à comunidade escolar, Guzzo (2001) destacou:

Segundo este paradigma de atuação profissional, espera-se que o profissional de psicologia esteja mais preocupado com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo (...) espera-se ainda que o psicólogo compreenda a importância de seu trabalho sempre integrado com outros setores que interferem no desenvolvimento da criança, sobretudo com a família, a escola e a comunidade (p. 39).

Assim, tendo em vista a convergência dos resultados desta pesquisa com outros trabalhos construtivo-interpretativos que apontam a existência de uma nova concepção institucional que permeia a atuação em Psicologia Escolar no cenário brasileiro (Cruces, 2005; Maluf, 2006; Martínez, 2006; Neves & Cols., 2002), e, levando-se em conta a existência de novas possibilidades de atuação, apontadas na literatura (Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2006 e 2005; Mira, Tardin & Pedroza, 2006; Sampaio, 2007), o momento atual deve estar voltado para a sistematização de ações que construam pontes

entre o teórico e a prática, favorecendo desenvolvimento de competências, por meio dos espaços de formação inicial e continuada (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo e Almeida, 2005).

Faz-se necessário, portanto, que os cursos de pós-graduação estabeleçam novas estratégias de assessoramento da formação continuada, uma vez que estes já vêm contribuindo para o avanço dos conhecimentos e das práticas na área da Psicologia Escolar, como ressaltado por Maluf (2001). É preciso que as atenções se voltem, a partir de agora, para o *como* promover junto aos profissionais que estão imersos na prática e aos estudantes da área, o desenvolvimento de recursos com vistas à consolidação de uma atuação institucional dos profissionais da área (Araújo, 2003).

Indicador 2: trabalho com a subjetividade.

Quanto aos aspectos subjetivos presentes na escola, mencionados por PE4 e PE9, verifica-se que a subjetividade individual e social começa a ser compreendida como objeto de estudo e de trabalho do psicólogo escolar, uma vez que o contexto escolar está carregado de sentidos e significados que se modificam mediante a dinamicidade das configurações subjetivas individuais e sociais (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Com relação à sua atuação, PE4 caracteriza-a como direcionada para o atendimento de dois tipos de demanda: *“tenho exercido a função de (...) mediadora (...) sem perder de vista os aspectos subjetivos, ou seja, as demandas implícitas, (...) quanto às demandas explícitas da escola tenho atuado realizando oficinas temáticas, atendendo professores junto com a turma, (...) avaliações e reavaliações de alunos. Diante disso, tenho a compreensão de que devo diminuir ou alterar a forma de atender as demandas explícitas.”*

Este comentário de PE4 evidencia duas formas de compreender a sua atuação: primeira, voltada para o atendimento das solicitações da escola (demandas explícitas), realizando, por exemplo, a avaliação dos alunos com queixas escolares; e, a outra, proveniente da sua tomada de consciência acerca da necessidade de trabalhar aspectos intersubjetivos (denominadas, por ela, como demandas implícitas), o que provoca dúvidas a respeito de como agir preventivamente sem deixar de responder às solicitações remediativas dos atores da escola.

Seu registro demonstra a preocupação com a ressignificação de sua atuação e, um avanço em suas práticas ao promover intervenções com base no contexto, isto é, atendendo professores juntamente com a turma e não apenas o aluno com queixa, de forma individual.

Com relação ao comentário de PE4 de que acredita ser necessário diminuir ou alterar a forma de atender as demandas explícitas, vale refletir que o trabalho de prevenção não exclui determinados tipos de atividades emergenciais e individuais, mas busca ressignificá-las; deve-se partir do princípio de que, seja por meio de oficinas temáticas ou de avaliações solicitadas pela escola, será possível intervir de forma preventiva se o psicólogo escolar tiver clareza de sua atuação e conseguir trabalhar, com lucidez e intencionalidade, em tais atividades, os sentidos e os significados da demanda da escola. A esse respeito, Araújo e Almeida (2005) descreveram: “O psicólogo preocupa-se mais em ter de “separar ações e atividades” do que em entender concepções e especificidades de atuação (...)” (p. 244).

É para este fato que, também, Kupfer (2004) chamou atenção ao referir-se ao lugar que o psicólogo deve ocupar na escola, nomeado pela autora como “espaço psi”:

Diante da demanda da escola, o psicólogo não a atenderá, nem a recusará, mas a “escutará” (...) o objetivo do trabalho do psicólogo na escola é o de abrir um espaço para a circulação de discursos, naquelas instituições em que a ausência dessa circulação estiver comprometendo a realização dos objetivos institucionais (p. 61).

Acredita-se que a compreensão do tema da subjetividade por parte dos profissionais que atuam em Psicologia Escolar, segundo uma abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano, constitua-se como um importante recurso para a promoção do desenvolvimento adulto e, por conseguinte, para transformação do processo de ensino-aprendizagem, como será abordado na próxima subseção.

Além disso, a mediação do psicólogo escolar nos espaços subjetivos promove a circulação e a internalização de novos saberes, ou seja, a construção de processos de conscientização nos professores e demais membros da comunidade escolar, no que diz respeito às suas funções, papéis e responsabilidades (Vygotsky, 2007). Desta forma, o psicólogo escolar torna-se promotor do desenvolvimento de competências no âmbito

escolar, por meio de momentos de reflexão *sobre a ação*, de realização de oficinas, e outras estratégias de intervenção junto aos atores da escola (Plantamura, 2002).

Finalmente, pode-se afirmar que o trabalho na esfera dos processos subjetivos, área de domínio específico da Psicologia, coadunam-se, com aquelas funções que são próprias do psicólogo escolar, ou seja, podem ser apontados como aspectos que contribuem significativamente para a consolidação de uma nova identidade profissional.

A seguir são apresentadas reflexões acerca da atuação do psicólogo escolar para que a escola consiga atualizar constantemente reflexões sobre sua ação educativa.

Indicador 3: promoção da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

Os registros de PE9 e PE7 acerca da intervenção do psicólogo escolar para promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem relacionam-se a uma atividade tão complexa quanto necessária para a transformação da função educadora da escola. Neste sentido, Gomes (2002) destacou que: “O psicólogo escolar deve trabalhar dentro da escola (...) para favorecer o relacionamento e integração desta (equipe escolar), o processo de avaliação e enriquecer o conhecimento dos professores sobre questões ligadas aos processos de ensino” (pp. 59-60).

Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro junto a equipes escolares que contavam com um psicólogo escolar, Gomes (2002) constatou que a presença deste profissional auxiliou os professores na compreensão subjetiva dos alunos e do processo escolar de forma mais consistente, promovendo a autoconfiança no corpo docente.

Acredita-se que a presença do psicólogo no cotidiano e em plena relação com os atores da escola, mais especificamente com professor, pode desencadear um significativo processo de reflexão e desenvolvimento de novas habilidades pessoais, interpessoais, éticas, entre outras, utilizando-se como estratégia de intervenção psicológica a discussão acerca do planejamento e, a análise das produções dos próprios alunos (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Além disso, a articulação do psicólogo com o serviço de coordenação pedagógica amplia as possibilidades de compreensão e de intervenção de ambos nas situações cotidianas. Uma vez proporcionada a reflexão dos sentidos e dos significados dos

acontecimentos, sejam eles favoráveis ou não ao trabalho escolar, emergem, desta relação entre psicólogo e coordenador, ações que possibilitam diversas reflexões no grupo de professores e o desenvolvimento de competências coletivas (Le Boterf, 2003).

Neste sentido, concorda-se com Medeiros (2005) acerca de que a atuação do psicólogo nos espaços educacionais se constitui de maneira bastante singular, uma vez que a escola precisa atualizar suas concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem segundo os processos de constituição subjetiva implicados em seu contexto.

E, também, com as considerações de Guzzo (2001), acerca do desafio do psicólogo escolar de impactar o sistema educacional por meio de uma intervenção direcionada para a reflexão do currículo, com vista à ressignificação da atuação dos membros da escola e, conseqüentemente, da promoção da saúde no contexto escolar.

Portanto, como ressaltado anteriormente, por meio do trabalho dos aspectos subjetivos o psicólogo poderá lançar mão de estratégias e atividades que promovam a reflexão do processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, contribuindo de maneira bastante particular para que a escola cumpra de maneira eficiente com o seu papel educativo, ou seja, desenvolvendo as competências necessárias para atuar, mediante as particularidades do contexto.

A Tabela 14 e a discussão apresentada a seguir, trazem os indicadores relativos às práticas de participação nos momentos coletivos da escola, sejam eles institucionalizados ou criados conforme a demanda identificada pelo psicólogo, que se alinham a uma atuação de caráter institucional em seu contexto de trabalho.

Tabela 14 - Categoria 2: Práticas em Psicologia Escolar/ perspectiva institucional

Indicadores	Registros
1. Participação nos espaços institucionalizados	<p><i>“No exercício profissional venho desempenhando atividades que envolvem o contexto escolar, como: participação nas coletivas, conselho escolar...” (PE2)</i></p> <p><i>“Atuo nos Conselhos de Classe junto com professores e direção, ouvindo os professores e dando subsídios para sua prática.” (PE6)</i></p>
2. Criação de espaços de reflexão, de vivências e oficinas	<p><i>“... busco criar espaços de interlocução onde o corpo docente possa ouvir as suas próprias vozes e refletir sobre as suas contradições. Isso de forma a favorecer mudança nas concepções e práticas educativas.” (PE9)</i></p> <p><i>“Realizo reuniões com os pais dos alunos uma vez por mês com oficinas temáticas visando desenvolver parcerias.” (PE6)</i></p>

Acerca das práticas cotidianas, que se ajustam a uma perspectiva institucional, agrupou-se os dados em dois tópicos, como apresentado acima. No que se refere ao primeiro indicador, denominado participação nos espaços institucionalizados, PE2 destacou sua participação nos encontros coletivos da escola, de caráter reflexivo, tais como reuniões de professores e conselhos de classe²⁴, enquanto PE6 acrescentou que, em tais momentos, participa escutando e oferecendo subsídios para a prática dos professores.

Tais considerações podem ser discutidas primeiramente como uma evidência de que o processo de formação continuada sistematizado no grupo de EAAA de Samambaia, pela coordenação intermediária, de modo a contemplar coordenações coletivas semanais, estímulo ao estudo teórico e compartilhamento de experiências, e também, o assessoramento em serviço oferecido pelo Laboratório de Psicogênese do

²⁴ Ao longo do ano letivo o corpo de professores e de direção reúnem-se ao final de cada bimestre para avaliar o processo de ensino-aprendizagem no período, conforme prevê o Regimento Escolar, a prática denominada “conselho de classe”.

Instituto de Psicologia da UnB tem promovido a reflexão das práticas destes profissionais (Marinho-Araújo & Neves, 2007; Neves & Cols, 2002).

Vale destacar como o favorecimento dos processos de internalização e mediação configuram-se como subsídios relevantes para a promoção do desenvolvimento adulto, e como o planejamento intencional dos momentos coletivos que favoreçam a comunicação e a reflexão das práticas de sucesso constituem-se como recursos significativos para a consolidação deste novo perfil de atuação institucional.

A respeito da descrição de PE6 acerca de sua forma de atuar nos espaços institucionalizados, isto é, ouvindo e subsidiando as práticas dos professores, faz-se necessário levantar algumas questões, como por exemplo: de que tipo são esses subsídios? Se coadunam com uma perspectiva de reflexão sobre a prática? Ou, por outro lado, se aproximam da prescrição de condutas a serem adotadas pelo professor com o objetivo de “tratar” os alunos defasados?

As colocações de PE9 e PE6, acerca da criação de espaços de reflexão ajustam-se, de maneira mais uniforme, ao primeiro ponto de questionamento, apresentado anteriormente, uma vez que promove o estabelecimento de espaços de circulação da subjetividade tanto no grupo de professores, quanto nas reuniões de pais, favorecendo, assim, a formação de redes de apoio promotoras do desenvolvimento nos diversos segmentos da comunidade escolar. Com relação à realização de oficinas, citada por PE6, verifica-se que tal procedimento coaduna-se com um ponto de avanço da OP N° 22 (GDF, 2006) no que diz respeito à atuação preventiva e priorização do contexto escolar.

Vale destacar, que os participantes não mencionaram nenhum procedimento relativo à investigação do contexto educacional, por meio, por exemplo, do Mapeamento Institucional (Araújo & Almeida, 2005), ferramenta extremamente necessária que, em consonância com a realização da escuta clínica, baliza os processos de intervenção no contexto escolar. Também não aparecem considerações acerca do papel do psicólogo escolar junto aos demais segmentos, como o corpo de direção escolar, junto ao qual também se faz necessária a criação de momentos nos quais estes possam ouvir suas próprias vozes e identificar contradições e convergências em suas ações administrativo-pedagógicas (Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2006).

Assim, tais constatações podem estar relacionadas ao fato de que a atuação ainda não alcançou com clareza e lucidez, a consolidação necessária para se trabalhar de

forma intencionalmente planejada, por meio de ações provenientes da compreensão psicológica do contexto, mas ainda se pauta pelo atendimento das demandas trazidas pela escola e, em parte, intuitivamente constituídas. Desta forma, faz-se necessário que o processo de formação continuada oportunize aos psicólogos escolares a consolidação da concepção institucional que tem predominado, no grupo de participantes da pesquisa.

A seguir, serão apresentados, na Tabela 15, os resultados e a discussão acerca das perspectivas da atuação em Psicologia Escolar, conforme o indicador de promoção da formação continuada dos professores e de atuação sistêmica com foco nas interações do contexto escolar, identificadas durante o processo de construção dos dados.

Tabela 15 - Categoria 3: Perspectivas da atuação em Psicologia Escolar/ concepção institucional

Indicadores	Registros
Promoção da formação continuada dos professores	<i>“Penso que deveria trabalhar mais a fundamentação teórica com os professores através de reuniões, encontros, estudos de casos, trocas de experiências e atividades que proporcionem uma formação continuada.” (PE2)</i>
Atuação sistêmica com foco nas interações que ocorrem no contexto	<i>“Desenvolver um trabalho mais contextualizado e institucionalizado (...) considerando-se a subjetividade do sujeito e entendendo-o como um sujeito ativo, que se constrói na relação com o meio, com o outro e consigo mesmo.” (PE1)</i>

Refletir sobre a construção das concepções em direção às perspectivas que os participantes têm de sua atuação é corroborar com o pensamento de Maluf (2006) de que “fazer história significa também enxergar o que está sendo e o que pode ser. Significa reconhecer as novas práticas e as novas idéias que nascem pequenas e com imenso potencial de transformação...” (p. 137).

Assim sendo, as perspectivas que os participantes têm de suas atuações relacionam-se à identificação de caminhos que necessitam serem percorridos, são como

ações que se encontram em estado embrionário, isto é, na *zona de desenvolvimento potencial* dos psicólogos escolares, fazendo-se necessário que processos de mediação intencionais tornem possíveis novas formas de desenvolvimento adulto no curso das trajetórias profissionais.

Em consonância com as reflexões de Vygotsky (2007), pode-se dizer que este processo de desenvolvimento proximal se estabelece a partir da interação com outro mais capaz, podendo este ser um membro do grupo escolar que, a partir de construções profissionais anteriores relacionadas com a questão, faz circular novos sentidos e significados acerca da atuação, por meio, por exemplo, de um processo de formação continuada.

No que tange às perspectivas de atuação do psicólogo escolar junto aos atores da escola, tema apresentado na Tabela 19, pode-se destacar que, de acordo com os pressupostos de como os recursos cognitivos variam significativamente em função das atividades profissionais desenvolvidas (Luria, 1990), verifica-se que o psicólogo escolar, por meio da promoção da *reflexão sobre a ação*, pode auxiliar no desenvolvimento de competências necessárias ao professor para consolidar uma atuação que promova o sucesso escolar.

Como apontou PE5 acerca da incorporação de espaços coletivos para a partilha das experiências ao processo de formação continuada dos professores: “*deveria atuar junto ao grupo de professores, não apenas em uma perspectiva com temas de oficinas que abarquem questões psicopedagógicas. Mas também proporcionando um espaço de escuta para professores, onde eles pudessem ser ouvidos e compartilhar suas angústias.*”, pode-se dizer que esta estratégia se configura como uma possibilidade de favorecer a saúde nos grupos escolares, mudando a ótica “do fracasso para o sucesso, dos distúrbios, dificuldades, doença e problemas para a saúde, competências e qualidades” (Guzzo, 2001, p. 37).

Desta forma, tornar-se-á possível ressignificar socialmente a atuação do psicólogo escolar alicerçada em uma concepção histórico-cultural (Vygotsky, 2004), com a qual se coadunam as considerações de PE1, acerca do trabalho contextualizado e institucionalizado, compreendendo o indivíduo como sujeito constituído segundo uma perspectiva materialista-dialética.

A próxima seção apresenta as reflexões acerca do núcleo de significação 3, *atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva “clínico-remediativa”*, identificado a partir das construções dos participantes da pesquisa, que será analisado segundo as três categorias anteriormente apresentadas na Tabela 16, a saber: concepções, práticas e perspectivas em uma perspectiva clínico-remediativa.

Núcleo de significação 3: A atuação em Psicologia Escolar em uma perspectiva clínico-remediativa.

Após a análise do núcleo de significação 1, onde se identificou o surgimento de novas concepções, práticas e perspectivas acerca da atuação do psicólogo escolar numa perspectiva institucional, pode-se dizer que a existência de outro ponto de vista da atuação, relacionado a uma abordagem clínico-remediativa, ainda que não tenha se mostrado tão significativo quanto o núcleo anterior, evidencia que, atualmente, co-existem, entre os psicólogos escolares de Samambaia, estes dois paradigmas, caracterizando assim um processo de transição que coaduna-se com as reflexões apresentadas na literatura sobre a busca por uma nova configuração da identidade da Psicologia Escolar.

Neste sentido, Maluf (2001) comentou:

A nova Psicologia Escolar está se fazendo presente mais na prática do que no discurso (...) *os novos psicólogos escolares*²⁵ desenvolvem práticas com um denominador comum, a saber, a maior adequação às necessidades da realidade social brasileira. Eles divergem no discurso, ou seja, embora façam a crítica das atividades “tradicionais”, não explicitam as mesmas bases teóricas para a sua ação atual. Haverá aqui uma contradição entre teoria e prática? Pensamos que não. Em nosso entender, ocorrem movimentos dialéticos de influência recíproca entre teoria e prática. Não se trata mais de buscar e nomear uma verdade única, na teoria ou na prática, e sim de reconhecer “verdades provisórias” capazes de iluminar a reflexão e a ação, numa concepção processual de conhecimento científico, que permite enfrentar com maior probabilidade de êxito os problemas educacionais que se nos apresentam (pp. 138-139).

²⁵ Grifo da autora.

Assim, este tempo, como toda ocasião de transição, caracteriza-se pelo sincretismo das práticas e pela convivência de parâmetros diferentes para balizar as intervenções, até que uma das perspectivas prevaleça (Kuhn, 2006). Neste sentido, Senna e Almeida destacaram (2005)

O momento atual caracteriza-se por uma “transição paradigmática”, que requer tempo e implica várias etapas. Além disso, reconhece a complexidade do conhecimento, desafiando a capacidade intelectual do indivíduo, gerando ambivalências e incertezas e exigindo uma revisão contínua de antigos conceitos e ações de grande porte (p. 225).

Maluf (2006) situa a história da Psicologia Escolar em três momentos, o primeiro, caracterizado pelo entendimento de que esta se constituía como uma área de aplicação da Psicologia Geral. O segundo, marcado pelo questionamento do anterior e pelo surgimento de uma nova compreensão de que, na verdade, a área escolar seria de aplicação dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, o que, em última análise, ocasionou a “psicologização” dos problemas escolares. Assim, diante da insatisfação com tal acontecimento, acompanhou-se o encaminhamento da reflexão para um terceiro momento, no qual se identificou a necessidade de compreender os fundamentos psicológicos do processo educacional, ou seja, a Psicologia deveria dar conta do entendimento acerca da relação entre a atividade educacional do professor e o processo de formação do aluno.

Entretanto, em consequência do que Maluf (2006) chamou de *tendências educacionais extremamente centradas na criança*, ou seja, da supervalorização das atividades espontâneas das crianças, o olhar da Psicologia focou, mais uma vez, o estudo do desenvolvimento infantil, fazendo surgir uma Psicologia da Educação investida de plenos poderes sobre os processos pedagógicos (Kupfer, 2004).

Maluf (2006) concluiu destes acontecimentos, que teceram a trajetória da Psicologia Escolar, que: “Todas essas tendências subsistem, na atualidade, mas vão sofrendo transformações e sendo revisitadas” (p. 144). Esta conclusão coaduna-se com os resultados encontrados nesta investigação, que identificou, como mencionado anteriormente, a convivência de práticas divergentes permeando a atuação dos participantes.

Tais considerações ratificam a demanda de que a formação em serviço seja empreendida como um recurso que favorece a consolidação da atuação institucional,

fazendo avançar a atuação profissional para um trabalho mais sistêmico junto a escola, com o foco principal no desenvolvimento adulto.

A seguir, serão apresentadas as tabelas e as discussões referentes às concepções, práticas e perspectivas que direcionam a atuação para o atendimento das demandas trazidas pela comunidade escolar.

Tabela 16

Categoria 1: Concepção da atuação em Psicologia Escolar/perspectiva clínico-remediativa

Indicadores	Registros
Apoiar as dificuldades de aprendizagem	<p data-bbox="603 792 1356 945"><i>“A principal atividade desenvolvida é o atendimento às queixas e dificuldade no processo ensino-aprendizagem.” (PE1)</i></p> <p data-bbox="603 1016 1356 1272"><i>“O psicólogo escolar é um auxiliar da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, pais...) na melhoria do desempenho, com objetivo de diagnosticar, tratar e/ou encaminhar para os atendimentos necessários ao aluno.” (PE8)</i></p>
Atender às demandas institucionais	<p data-bbox="603 1348 1356 1550"><i>“O psicólogo escolar atua dentro da escola ouvindo as demandas dos segmentos escolares e dentro do possível dando encaminhamentos, orientações e avaliações.” (PE3)</i></p>

A partir dos dados apresentados na Tabela 16, verifica-se que a atuação em Psicologia Escolar, em alguns registros, é compreendida como decorrente da necessidade de diagnosticar e oferecer atendimento especializado aos alunos com os problemas relacionados ao processo de aprendizagem. Dentro desta visão, a existência do psicólogo escolar no âmbito educacional se justifica pelo fato de que, neste contexto, co-existem a

doença, o distúrbio, o transtorno para os quais apenas o psicólogo está habilitado a orientar os alunos, pais ou professores.

Tais reflexões se coadunam com as construções históricas dentro da própria SEDF evidenciadas nos textos dos documentos norteadores do trabalho psicopedagógico (GDF, 2006; FEDF, 1992 e 1994). Pode-se dizer que nem mesmo a OP N° 22 promoveu avanços significativos para uma atuação “não-remediativa”, pois, apesar de prever que o trabalho deveria ser realizado junto aos diversos atores da escola, manteve o foco da investigação no aluno e não nas interações e nos fatores histórico-culturais do contexto (Neves, 2001).

Também Gomes (2002) ao comentar o trabalho do psicólogo escolar em uma perspectiva remediativa destacou que o educando ainda é apontado como objeto principal de trabalho do psicólogo escolar e que as equipes escolares buscam, na ação psicológica a solução imediata para problemas escolares, sem considerar a origem destes ou realizarem análises mais complexas da realidade.

Assim, torna-se possível compreender os comentários de PE6 quando diz: *“Infelizmente encontramos algumas barreiras, a divergência de idéias e ações impensadas, conflitos que envolvem a direção, professor e equipe”* e a observação de PE5 ao referir-se ao ativismo vivenciado em seu contexto de trabalho: *“Temos uma infinidade de coisas para fazer, fichas para preencher e acabamos não fazendo nada com qualidade.”*

De acordo com estas colocações, verifica-se que a cristalização de uma concepção clínico-remediativa da atuação, manifestada na identificação do psicólogo com um profissional que apóia as dificuldades de aprendizagem e faz encaminhamentos, orientações e avaliações, configura-se, como uma situação duplamente “paralisadora” tanto no que se refere à atuação do psicólogo, quanto no que tange à ação educativa da escola.

Ainda como destacou Medeiros (2005) ao referir-se ao papel do psicólogo escolar, historicamente construído: *“... a despeito dos estudos acerca da história da psicologia que lhes esclarece o modo como vai se constituindo, no Brasil, um certo lugar para o psicólogo escolar/educacional marcado pela obrigação de dar resposta aos problemas escolares, e das críticas contundentes ao mesmo, no discurso dos alunos em formação encontramos um misto de medo e ansiedade, acompanhados de queixas de impotência ante a instituição escolar”* (p. 237)

Diante do exposto, há que se pensar na continuidade de uma nova representação social da profissão de psicólogo escolar, por meio de um processo de formação continuada que privilegie a mediação e a internalização de novas possibilidades de atuação, e o desenvolvimento de competências com vistas à ressignificação da atuação da Psicologia Escolar pelos próprios profissionais da área. Vale ressaltar que, no que se refere a questão da atuação em Psicologia Escolar, a literatura tem apresentado construções teóricas e experiências que demonstram o avanço deste processo de transformação (Araújo & Neves, 2007; Araújo & Almeida, 2005; Martínez, 2006; Sampaio, 2007). Entretanto, como destacou Araújo, (2003):

Se existem perspectivas promissoras para que tais pressupostos se façam presentes no cenário nacional da formação inicial a médio ou longo prazos, as urgências dos psicólogos escolares, que hoje já estão implicados nessa realidade, necessitam de suporte, orientação e acompanhamento na construção e re-construção de competências (p. 303).

Assim, a continuidade do processo de ressignificação da atuação do psicólogo escolar, constitui-se como questão premente para que também os serviços de apoio especializado no âmbito escolar, como o oferecido na SEDF, alcancem a concretização de seus objetivos, passando a funcionar como importante recurso institucional capaz de auxiliar no desenvolvimento de políticas educacionais que promovam, de fato, melhorias no contexto social.

A seguir, são apresentados e discutidos os dados da Tabela 17 referentes às práticas que vêm sendo desenvolvidas em uma perspectiva clínico-remediativa.

Tabela 17 - Categoria 2: Práticas em Psicologia Escolar/concepção clínico-remediativa

Indicadores	Registros
Intervenção a partir das demandas da escola	<p>“<i>Ouçõ os problemas da escola e oriento como saná-los.</i>” (PE3)</p> <p>“<i>Suporte à família: anamnese, conscientizando e sensibilizando os pais sobre a necessidade de iniciar um acompanhamento mais específico para seu filho, de mudança na dinâmica familiar, orientando e encaminhando para algum atendimento complementar, realizando visitas à família, oficinas.</i>” (PE2)</p>
Atendimento com ênfase no tratamento do aluno	<p>“<i>Atuo no atendimento a crianças com queixas de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, avaliando e atendendo os alunos.</i>” (PE1)</p>

As práticas acima identificadas que se coadunam com uma intervenção clínico-remediativa foram compreendidas como desencadeadas a partir das demandas da escola e direcionadas para o tratamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os registros de PE3 e de PE2 refletem uma postura importada da atuação clínico-terapêutica, com o objetivo de orientar o atendimento ao aluno, ocupando o lugar de quem diz que regras devem ser seguidas para que os problemas sejam sanados.

Vale destacar, da verbalização de PE2, que são realizadas juntamente com práticas mais relacionadas à atuação clínica, atividades como visitas à família, que se coadunam mais a uma intervenção contextualizada, considerando os aspectos sócio-familiares na compreensão das queixas escolares, e a realização de oficinas que frequentemente se associam a momentos coletivos de construção e reflexão sobre o contexto.

A respeito destas ambigüidades no trabalho psicológico e do lugar ocupado pelo psicólogo junto à escola, Kupfer (2004) comentou que ele: “... ora aceita seu antigo lugar de psicometrista, ora deseja participar de uma reunião de professores (...) opina, aponta erros, critica o modo “pouco afetivo” de alguns professores, “interpreta-os”. Quer agora o lugar do maestro do coro...” (p. 56). Quando na verdade, como completou a autora

em sua reflexão, seu lugar será o de ouvinte, o de dar o retorno de como a melodia, isto é, o funcionamento institucional está em harmonia ou em desajuste, para que os próprios músicos adequem suas ações.

Assim, fica evidente o comentário de Medeiros (2005) ao retomar a reflexão: “... por trás de toda prática educativa há sempre um conjunto de idéias e concepções que a sustentam” (p. 235). Portanto, como analisado anteriormente a respeito da existência de práticas e concepções diversas acerca da atuação do psicólogo escolar e do desenvolvimento humano no atual contexto de trabalho dos participantes, faz-se necessário que, por meio da reflexão sobre a ação, sejam harmonizadas “as cadências, estilos e arranjos”, para que também o grupo de EAAA de Samambaia não desafine em sua atuação.

Como observado, nesta discussão, alguns profissionais que atuam em Psicologia Escolar, no contexto da cidade de Samambaia, apresentam atuações diferentes, demonstrando, em alguns momentos, maior articulação com as perspectivas que se coadunam com uma prática institucional, e em outros, uma filiação, ainda que menos expressiva, com o modelo remediativo. Desta forma, a formação continuada e as trocas coletivas entre os psicólogos escolares podem contribuir significativamente para a reflexão e consolidação da identidade profissional (Araújo & Almeida, 2006, 2005).

No caso da atuação em Samambaia, tendo em vista a estrutura de trabalho que prevê encontros coletivos e semanais para estudos teóricos, partilha de experiências e outras atividades, acredita-se que o contexto se configura como espaço apropriado para o atendimento das demandas evidenciadas acima, fazendo-se necessário que, por meio destes momentos potencializadores do desenvolvimento, se articule a circulação dos sentidos e dos significados da atuação com conhecimentos teóricos que possam iluminar as compreensões dos sujeitos (Medeiros, 2005).

Vale destacar, ainda, que por meio das ações discutidas no parágrafo anterior, torna-se possível a articulação dos conhecimentos com a práxis, e conseqüentemente, o desenvolvimento de competências individuais e coletivas capazes consolidar uma identidade flexível, articulada e preparada para atuar segundo a dinâmica da instituição educacional.

A Tabela 18 apresenta as perspectivas de atuação em uma abordagem clínico-remediativa e, na seqüência, a discussão dos dados.

Tabela 18 - Categoria 3: Perspectivas da atuação em PE/ concepção clínico-remediativa

Indicadores	Registros
Psicoterapia para os alunos	<i>“... Gostaria de poder clinicar na EAAA, pois a demanda de psicoterapia é imensa e por muitas vezes o aluno não consegue o atendimento. Isso é frustrante.” (PE3)</i>

Da consideração de PE3, acerca da vontade de oferecer atendimento psicoterápico aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pode-se refletir sobre pontos importantes que se escondem por detrás deste desejo. Em primeiro lugar, fica mais uma vez evidente a tentativa de se “salvar o velho paradigma” do tratamento e da remediação das dificuldades de aprendizagem, de socialização e outras que ocorrem no contexto da escola (Kuhn, 2006).

Evidencia, também, que a concepção clínica-terapêutica embora não prevaleça como norte seguro para o exercício da Psicologia no contexto educacional, ainda alenta o desejo de PE3 de atuação bem sucedida. Vale destacar que, dentre os 9 participantes, apenas esta psicóloga escolar referiu-se à abordagem clínica como perspectiva da atuação.

Portanto, a conclusão de PE3 ao evidenciar seu descontentamento com sua atuação corrobora, novamente, e insistentemente reafirmada neste trabalho, com a idéia de que a atividade do psicólogo escolar necessita ser apoiada por meio do estabelecimento de pontes entre a academia e os profissionais que estão em campo, de modo a viabilizar o desenvolvimento de novos conhecimentos, saberes e recursos, para que o psicólogo escolar consiga sair do estado de paralisia, no qual alguns profissionais se encontram, desatando-se as mãos para intervenções mais inovadoras, em um contexto complexo, repleto de desafios e situações particulares, como é o cenário educacional.

Como se observou ao longo desta discussão acerca das construções históricas dos participantes na cidade de Samambaia/DF, seus processos de atuação se coadunam com a trajetória de ressignificação da profissão e desenvolvimento de competências, na qual se fazem presentes diversos fatores sociais, acadêmicos, pessoais, entre outros, que apontam para um avanço da atuação em uma perspectiva institucional, o que favorece o trabalho do psicólogo naquele objeto de estudo que se entende ser o principal foco de sua

atuação: a intervenção nos espaços subjetivos, coletivos e institucionais, que permeiam a ação da escola.

Portanto, de acordo com as reflexões de Wittorski (1998) que considerou o desenvolvimento de competências situado na intersecção da experiência profissional com a formação e a socialização da biografia, pode-se destacar a importância do caráter histórico e temporal para a consolidação de novos recursos pessoais, interpessoais, técnicos, entre outros.

Tendo em vista que este processo de aquisição de novas capacidades ocorre, principalmente, em função de como o sujeito se auto-avalia e da apreciação que faz de si mesmo, acredita-se que a utilização do memorial, constituiu-se como importante recurso de construção de dados, permitindo o acesso às características individuais e aos sentidos particularizados de cada participante acerca da transformação da atuação em Psicologia Escolar.

Neste sentido, também Plantamura (2002) fez considerações acerca do registro autobiográfico como caminho de possibilidades de ressignificação da história:

Escrever a própria história significa construir e reconstruir a própria existência. Esta travessia implica enfrentar a própria história, desconstruindo-a e recompondo-a, entendendo que a biografia pessoal é elemento imprescindível a ser considerado no processo de formação (...) O saber da experiência, a memória, a história pessoal e profissional constituem valores, motivações e saberes que devem ser articulados com a formação continuada” (seção b. A construção de alternativas: da escrita da própria história para a escrita do mundo, 1º parágrafo).

Tais reflexões indicam que a relação da Psicologia com a Educação, em Samambaia, passa por um momento de reconstrução, no qual a primeira não é mais a detentora das soluções para os problemas de aprendizagem, mas auxilia a reflexão dos educadores para que estes possam trilhar outros caminhos, desenvolver competências e re-inventar a atuação educativa.

A próxima seção apresenta os dados e as reflexões que procuraram investigar a segunda questão de pesquisa, relacionada às atividades que os psicólogos escolares de Samambaia vêm desenvolvendo em suas atuações que se relacionam a perspectiva institucional.

Bloco 2 - Desenvolvimento de Competências em Psicologia Escolar na Cidade de Samambaia - DF: a epistemologia da ação como recurso para a ressignificação da atuação

Este bloco de discussão refere-se aos dados construídos para responder ao segundo objetivo de pesquisa, a saber, a investigação de indicadores de competências que vem sendo desenvolvidas pelos psicólogos escolares no atual contexto das EAAA de Samambaia/DF. Vale retomar que, como procedimento de pesquisa, organizaram-se os participantes, aleatoriamente, em dois grupos para realização de entrevistas coletivas. O grupo da Entrevista Coletiva 1 foi formado por PE2, PE3, PE4 e PE5 e o grupo da Entrevista Coletiva 2 por PE1, PE5, PE6, PE8 E PE9.

A análise dos dados proporcionou a caracterização deste momento como significativo espaço de *reflexão na ação*, foram identificados dois núcleos de significação relacionados à atuação e ao desenvolvimento de conhecimentos, recursos e habilidades expostos na Tabela 19, que sintetiza os núcleos de significação e as categorias, definidas a priori, que se relacionam à atuação dos psicólogos escolares no âmbito das EAAA que serão discutidas na seqüência.

Tabela 19 – Síntese do Bloco 2 – Desenvolvimento de Competências em Psicologia Escolar na Cidade de Samambaia - DF: a epistemologia da ação como recurso para a ressignificação da atuação

Núcleo de significação (NS)	Categorias
NS3 - Reflexão sobre as ações do psicólogo escolar nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes	Intra-equipe
	Inter-equipes
NS4 - Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar	Extra-equipe

Seção de análise 1: Núcleo de significação 4 - Reflexão sobre as ações dos psicólogos escolares nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes.

Tendo em vista o contexto atual da Psicologia Escolar, caracterizado pela busca de reflexão da atuação e de consolidação de uma nova identidade para o profissional da área, pode-se dizer que a análise dos dados ratificou as discussões e reflexões encontradas na literatura (Maluf, 2007; Marinho-Araújo, 2007; Neves, 2007, Sampaio, 2007; Souza, 2007).

Nos dois momentos de entrevista coletiva compareceram questões significativamente relacionadas à necessidade de consolidar o movimento já iniciado de ressignificação das práticas, o que permitiu a identificação e a reflexão acerca da atuação nas três dimensões relacionadas a uma atuação institucional-relacional. A Tabela 20 apresenta os indicadores de competência e as verbalizações dos participantes que ilustram as análises realizadas, e, na seqüência, segue-se a discussão dos dados, que será apresentada em três subseções correspondentes aos indicadores.

Tabela 20 - Núcleo de significação 4: Reflexão sobre as ações dos psicólogos escolares nas dimensões de atuação intra, extra e inter-equipes

Categories	Indicadores competências	Entrevista 1 - verbalizações	Entrevista 2 - verbalizações
Reflexão sobre a ação na dimensão...	Desenvolvimento de habilidades...		
1. Intra-equipe	Interpessoais, pessoais, éticas, técnicas	<p><i>“Coisa que me chamou muito atenção, que me levou muito à reflexão, foi qual é o meu papel e qual é o papel da pedagoga? Porque nós ainda estamos muito misturadas.” (PE4)</i></p> <p><i>“Eu vejo mais no sentido de que haja realmente uma contribuição, de parte a parte (...) não se particulariza o que o psicólogo vai fazer e o que o outro (pedagogo) vai fazer.” (PE7)</i></p>	<p><i>“eu acho que essas competências também vão sendo desenvolvidas (...) a partir das experiências que a gente vai tendo mesmo (...) o desenvolvimento pode estar se dando a partir do momento que a gente compartilha elas, né?” (PE5)</i></p> <p><i>“Pra gente deixar, um dia da semana, pelo menos, pra gente planejar as nossas atividades.” (PE1)</i></p>
2. Inter-equipes	Metacognitivas, comunicativas, cooperativas e de	<p><i>“... tem que haver sim esse espaço, não somente de escuta, mas também de compartilhamento de novas perspectivas, de conhecimentos” (PE7)</i></p>	<p><i>“no momento em que a gente compartilha (...) é uma forma da gente repensar, refletir a nossa prática e ver onde é que a gente pode mudar, o</i></p>

aprendizagem coletiva

quê que a gente pode fazer...” (PE6)

“Eu acho que o formato das nossas reuniões, “Em relação à coordenação... levar realmente mesmo as informativas, precisa mudar... do jeito as nossas intencionalidades, as nossas que se organiza, nos prepara para um momento propostas... para que a gente possa realmente de outra significação que não é o que muitas estar articulando o nosso trabalho (...) de uma vezes a gente está enfrentando.” (PE7) *forma mais coletiva”* (PE6)

3. Extra-equipe Táticas e técnicas

“Então a gente tem pensado (...) o que é “E... eu acho que se a gente conseguir ter essa necessário trabalhar do ponto de vista dessas aproximação maior com professor e conseguir relações, nessa subjetividade. (...) Porque às realizar um trabalho mais coletivo com ele... vezes o que eles estão pedindo verbalmente não é vai facilitar bastante o nosso trabalho.” (PE6) *o que a gente está vendo que eles precisam.”*

(PE4)

“a gente tinha assim um encontro com os professores, teve época que era toda semana,

“Eu acho que a capacidade de desenvolver né? Então da gente trazer o que eles aplicavam competência tem que passar por isso: saber o que em sala de aula... e ver junto com eles, certo?... está acontecendo no processo educativo que está eles gostavam, chegavam a falar assim: “Ah! sendo implementado naquela determinada Vamo lá pra nossa terapia hoje!” (PE9) *escola.”* (PE7)

1. Reflexão sobre a ação na dimensão intra-equipe.

Embora não tenham sido estipuladas como referenciais para discussão nas entrevistas coletivas, quando se procedeu ao tratamento dos dados, verificou-se que os assuntos que emergiram ao longo do debate encaminharam-se para a reflexão das ações no âmbito de três dimensões de atuação, caracterizadas pela pesquisadora, a partir dos dados construídos, a saber: *dimensão intra-equipe*, relacionada à atuação do psicólogo escolar junto ao pedagogo com que atua na equipe local, *dimensão inter-equipes*, relacionada ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo escolar junto ao grupo de EAAA de Samambaia, e, *dimensão extra-equipe*, referente ao trabalho do psicólogo escolar junto aos atores da escola.

As verbalizações dos participantes permitiram a sistematização de indicadores de competências que vêm sendo desenvolvidas ao longo do processo de formação continuada e mediante a inserção do psicólogo no cotidiano escolar.

Na dimensão intra-equipe, caracterizada pela atuação do psicólogo escolar junto aos demais técnicos que trabalham na mesma equipe, verificou-se a presença de questões relevantes, como a reflexão acerca da especificidade da atuação do psicólogo e do pedagogo, a partir da verbalização de PE4, que relatou a “mistura” de funções do pedagogo e do psicólogo no âmbito da equipe. Com relação à confusão de papéis identificada, Araújo e Almeida (2005) já destacavam:

na prática profissional, o psicólogo também vivencia uma construção difusa de sua identidade, quando é chamado a trabalhar em equipes multiprofissionais compostas de orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e professores. Há sempre indefinições de papéis, de funções e de espaços de atuação; com frequência ocorrem tarefas sobrepostas e encaminhamentos desarticulados (p. 244).

Desta forma, a identificação de questões relacionadas à especificidade da atuação em Psicologia Escolar indica, além de uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades técnicas, que os participantes vêm se comprometendo, em seu cotidiano, com a reflexão e desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais que possibilitem a resignificação de suas atuações no contexto da equipe, a partir da convivência com o pedagogo. Somente dispondo de clareza acerca de suas funções, os técnicos de uma equipe

multidisciplinar, podem exercer suas funções com lucidez, oferecendo, de fato, um suporte especializado consistente ao processo de ensino-aprendizagem (Araújo & Almeida, 2006; Araújo & Almeida, 2005; Araújo, 2003).

Com relação às observações de PE7, acerca da necessidade de integração das atuações do psicólogo e do pedagogo, vale ressaltar que as habilidades de interação, tema evidenciado ao longo da entrevista coletiva, configura-se como recursos pessoais, interpessoais e éticos dos participantes que favorecem o diálogo da equipe nos momentos de planejamento e de avaliação e oportunizam ao psicólogo escolar diferenciar-se e aperfeiçoar-se enquanto profissional.

As verbalizações dos participantes indicam, também, em seu movimento de ressignificar a atuação em Psicologia Escolar, que o desenvolvimento de competências ocorre pela *práxis*, e não somente a partir da aquisição de conhecimentos acadêmicos, como destacou Kuenzer (2002):

“É possível concluir, portanto, que embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Há, pois, que diferenciar articulando estes que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de *práxis*: a teoria e a ação (...). Assim, os processos educativos escolares, seja de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. (...) Não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, que só poderá ocorrer através dos processos sociais produtivos. Não que a prática teórica, e o desenvolvimento de competências cognitivas superiores não sejam de fundamental importância para o desenvolvimento de competências; mas por si sós, são insuficientes” (p. 13).

No que se refere a funções convergentes com a atuação do psicólogo em proporcionar a circulação de sentidos e significados entre os profissionais que atuam na mesma equipe, manifestada por PE5 ao se referir à partilha de experiências; pode-se refletir que psicólogo escolar, ao mesmo tempo de deve buscar o desenvolvimento de suas competências, necessita se manter atento para a identificação das incoerências e contradições existentes na atuação da EAAA, promovendo assim, momentos de reflexão e

de desenvolvimento dos demais profissionais que atuam no serviço de apoio psicopedagógico, em nível intra-equipe.

Neste sentido, convergem os pressupostos de Vygotsky (2007) acerca dos processos de internalização que acontecem em decorrência da relação mediada que o homem estabelece com o contexto e que promovem saltos qualitativos no desenvolvimento, e as conclusões de Luria (1990), acerca da variação da estrutura cognitiva humana em função das condições sociais de seu meio.

Vale ressaltar, ainda, que a interação do psicólogo escolar com os profissionais da equipe, configura-se como situação favorável de desenvolvimento de habilidades e recursos individuais e coletivos, como assinalou Le Boterf (2003), ao referir-se à natureza da competência: “A competência é individual e social ao mesmo tempo. É até mesmo social antes de ser individual” (Le Boterf, 2003, p. 54).

Finalmente, vale destacar o comentário de PEI acerca da necessidade de realizar planejamentos para intervenção da equipe nos contextos de atuação. O estabelecimento de estratégias, devidamente articuladas com as necessidades identificadas no contexto, possibilita a ação intencional e lúcida do psicólogo. Ao planejar a intervenção, a atuação desloca-se do atendimento às demandas remediativas da instituição, para a realização de um trabalho institucionalizado e relacional, em consonância com a observação e a reflexão sobre a realidade.

Neste sentido, pode-se dizer que as atividades de planejamento se configuram como importantes ferramentas das quais o psicólogo escolar pode lançar mão na administração de uma situação complexa, como é a sua atuação no âmbito do serviço de apoio psicopedagógico especializado. O *saber-planejar* relaciona-se à capacidade atender às necessidades do contexto, para além da realização das atividades prescritas no perfil profissional (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2003).

O estabelecimento de momentos de planejamento, também denominados por Le Boterf (2003) como desenvolvimento de atividades metafuncionais²⁶, promove o estabelecimento de redes de organização do trabalho, promovendo desenvolvimento de competências individuais e coletivas que aperfeiçoa capacidades de *saber-mobilizar*, *saber-combinar*, *saber-transportar* e *saber-agir*.

²⁶ Atividades que não visam à realização propriamente dita da tarefa, mas contribuem para sua realização (Le Boterf, 2003, p. 32).

A seguir são apresentadas as discussões relacionadas da atuação do psicólogo escolar no âmbito de sua atuação junto aos atores do contexto escolar.

2. Reflexão sobre a ação na dimensão inter-equipes.

Ao se discutir a demanda por transformações no trabalho coletivo das EAAA, vale destacar, em primeiro lugar, a relevância desta dimensão como suporte para a atuação do psicólogo escolar no cotidiano com a escola. Neste sentido, acredita-se que os encontros de equipes, intencionalmente planejados para o desenvolvimento de recursos, saberes e habilidades, configuram-se como lócus privilegiado de desenvolvimento não somente de competências individuais, mas também coletivas, que contribuem para a consolidação de um novo perfil profissional, conforme ressaltou Zarifian (2003): “É a situação enfrentada em comum que se “faz” a profissão” (p. 109).

De acordo com as verbalizações de PE7 e de PE6, os encontros semanais das EAAA de Samambaia podem se configurar como espaços de oxigenação das práticas, a partir da partilha de conhecimentos, da reflexão sobre as intervenções e sobre as estratégias de trabalho que buscam responder aos desafios cotidianos que o contexto escolar apresenta ao psicólogo.

Estas considerações se coadunam com a idéia de profissionalismo apresentada por Le Boterf (2003) como a mobilização de competências que atendem às demandas de intervenção adequadas às especificidades do contexto. E ainda, com a noção de profissão desenvolvida por Plantamura (2002) como relacionada à habilidade de lidar com situações incertas, singulares e conflituosas.

As falas dos participantes indicam a necessidade de promover a conscientização de que a atuação do psicólogo escolar se dá em consonância com uma configuração variável (Le Boterf), isto é, de natureza fluida que se conforma não somente em função das características da situação, ou das funções inerentes ao cargo de psicólogo, mas também a partir da representação que os profissionais fazem do contexto, e que se sustenta, principalmente, no conhecimento teórico e na circulação dos sentidos e significados proporcionados nos momentos coletivizados.

Com relação à observação de PE7 sobre a mudança de foco das reuniões de caráter predominantemente informativo para a construção mais sistematizada de espaços

de análises e discussões das situações cotidianas, identifica-se uma demanda por momentos que propiciem o exercício do *saber-mobilizar*, ou seja, a partir da discussão dos saberes técnicos e práticos, em articulação com a análise do contexto, torne-se possível acionar recursos apropriados para a atuação competente do psicólogo escolar (Le Boterf, 2003).

Assim, faz-se necessário que sejam aproveitados os momentos de coordenação ou que sejam criados outros espaços onde os profissionais exercitem a gestão dos recursos que dispõem, com vistas ao desenvolvimento de uma prática profissional bem sucedida e afinada com as necessidades do contexto educativo, aprimorando, desta forma, uma pedagogia para o desenvolvimento de competências (Alexim & Lopes, 2003; Saraiva & Masson, 2003; Ramos, 2001), em espaços de discussão de grupos diversos (específicos de psicólogos, de pedagogos e multidisciplinares).

Pode-se depreender, ainda, da fala de PE6 acerca da necessidade de maior integração entre os participantes do grupo de EAAA e a coordenação intermediária, considerações acerca de uma postura mais pró-ativa dos membros das equipes no que se refere ao planejamento e realização dos encontros coletivos de equipe, de modo que esta articulação no interior do grupo promova a discussão de temas que atendam às necessidades dos profissionais.

Assim, os espaços de trabalho na dimensão inter-equipes constituem-se como lócus privilegiado para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cooperativas e de aprendizagem coletiva. Como ressaltou Le Boterf (2003), estes momentos se relacionam a “aprendizagem da própria equipe, e não apenas de alguns ou de cada um de seus membros.” (p. 240). Nos momentos de reunião do grupo, torna-se possível exercitar a escuta as informações tanto do contexto da escola, como do próprio grupo de equipes e olhar para as intervenções insatisfatórias como oportunidades de reorganização dos processos de intervenção.

Acredita-se que a dimensão inter-equipes deva constituir-se como espaço intencionalmente planejado que possibilite o estabelecimento de uma rede de cooperação de competências, na qual os sujeitos possam auxiliar-se mutuamente e consolidar conhecimentos, saberes e habilidades comuns, instaurando uma memória organizacional da atuação em Psicologia Escolar que venha a contribuir, em última instância, com a consolidação de um novo *saber-fazer* na atuação profissional (Le Boterf, 2003).

A próxima seção apresenta a discussão acerca das atividades do psicólogo escolar junto ao complexo contexto da escola, lugar onde os atores da escola desempenham funções e criam articulações para que a ação educativa da escola seja satisfatória.

3. Reflexão sobre a ação na dimensão extra-equipe.

A discussão deste indicador relaciona-se a principal intervenção dos participantes, uma vez que a atuação nas outras duas dimensões, intra e inter-equipe, caracterizam-se mais como uma dimensão metafuncional para o exercício das atividades extra-equipe.

Além disso, o trabalho junto aos atores da escola configura-se como atividade complexa, dada a diversificação dos aspectos objetivos e intersubjetivos que permeiam o contexto educacional. Portanto, continuar trabalhando pela ressignificação da atuação na dimensão extra-equipe constitui-se como principal desafio na atividade do psicólogo escolar, para o qual a abordagem de desenvolvimento por competência configura-se como uma das possibilidades para se alcançar este objetivo.

Neste sentido, faz-se necessário que o psicólogo escolar desenvolva habilidades de comunicação, de trabalho em equipe, criatividade e auto-crítica, reconstruindo assim, habilidades técnicas e de análise das relações interpessoais para que a sua intervenção no contexto educacional consiga promover também uma reorganização das competências dos atores da escola (Martínez, 2006).

Neste sentido, Araújo e Almeida (2006) escreveram:

Defende-se que o psicólogo escolar deveria instrumentalizar-se para o estudo e análise das relações interpessoais, como *unidade de análise* da prática pedagógica para, entre outras ações preventivas, criar *com* e *entre* professores, um espaço de interlocução que privilegie não só aspectos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem humanas, sobretudo, o exercício da conscientização dos aspectos intersubjetivos constitutivos desse desenvolvimento e dessa aprendizagem. Nesse movimento, o psicólogo estaria contribuindo para a promoção da *conscientização* de *papéis, funções e responsabilidades* dos participantes das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (p. 67).

As verbalizações de PE4 acerca da necessidade de que o psicólogo identifique o que, de fato, deve ser trabalhado do ponto de vista da subjetividade e as colocações de PE7 sobre a necessidade de se conhecer o processo educativo da escola, indicam o desenvolvimento de habilidades de escuta e planejamento, bem como a percepção de que o profissional deve buscar, no desenvolvimento de competências, a autonomia necessária para agir da maneira acertada nas diversas situações do cotidiano escolar (Marinho-Araújo, 2007; Zarifian, 2003).

Os comentários de PE6 acerca da mudança da relação do psicólogo escolar com os professores como estratégia de facilitação do trabalho remete à reflexão de que, sendo o corpo docente o segmento que intervém diretamente no processo de ensino-aprendizagem, o psicólogo deve, necessariamente considerar possibilidades de aproximação e intervenções que favoreçam essa comunicação, para a consolidação do vínculo e uma nova compreensão do papel da Psicologia no contexto escolar (Araújo e Almeida, 2005).

Será a partir do investimento na comunicação do psicólogo escolar com o corpo docente que o trabalho de equipe acontecerá de maneira articulada para a realização de um objetivo comum entre estes dois segmentos, o de promover a saúde no contexto escolar, como ressaltou Zarifian (2003) ao referir-se à importância da comunicação.

Neste sentido, a experiência relatada por PE9, ilustra uma situação na qual o trabalho com o grupo de professores, de revisitação das práticas, gerou um espaço de comunicação por meio do qual se favorecia o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre as práticas e as rotinas de trabalho, de forma comprometida.

Estas situações indicam que o psicólogo escolar tem encontrado estratégias bem sucedidas de oxigenar o processo de ensino-aprendizagem (Plantamura, 2002) o que se coadunam com as perspectivas apresentadas por Martínez (2006) quando comentou: “De fato, constitui objeto da Psicologia Escolar qualquer um dos elementos ou processos psicológicos que, no contexto escolar, participe da definição da qualidade da função educativa ali desenvolvida” (p. 108)

Desta forma, o psicólogo passa a ser percebido pelos atores da escola como profissional que catalisa opiniões, sentidos e significados capazes de assegurar o equilíbrio dinâmico do processo de ensino-aprendizagem em um contexto marcado pela necessidade de ressignificação permanente das práticas, como se pode perceber no relato de PE9 ao

comentar “às vezes a coordenadora chega pra nós e diz assim: ‘Gente! Porque vocês não voltam a fazer aquele trabalho que vocês faziam? Foi tão rico!’ E nós víamos professora crescer, professores que tinham muita dificuldade.”

Assim, verifica-se que existe um avanço das reflexões e da implementação de novas atividades que estão mudando o panorama tradicional da atuação, em Psicologia Escolar, delineado anteriormente por Guzzo (2006):

Na prática, no entanto, as escolas, especialmente do sistema público, continuam sem o apoio desse profissional (o psicólogo escolar) e, quando ele existe, o modelo de intervenção ainda se mantém essencialmente clínico, ou seja, atendendo casos problemas com encaminhamentos para atendimento personalizado fora da instituição (p. 172).

Acredita-se que os dados acima discutidos, indicam que a atuação em Psicologia Escolar tem avançado no sentido de retirar o foco da doença para a saúde, e que novas possibilidades de atuação estão sendo consolidadas na cidade de Samambaia, mediante o processo de renovação dos saberes teóricos, técnicos, práticos, e ainda das habilidades pessoais, interpessoais, éticas pelo qual vêm passando os participantes na formação continuada e assessoria em serviço oferecida pela Universidade de Brasília.

A próxima seção apresenta e discute os dados que indicam a necessidade de ressignificação das estratégias de formação em serviço, já inauguradas no âmbito das EAAA de Samambaia, principalmente no que se refere à sistematização de atividades que contribuam para a consolidação da atuação dos psicólogos escolares.

Seção de análise 2 - Núcleo de significação 5 - Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar.

Tendo em vista que, no contexto de trabalho dos psicólogos escolares de Samambaia já está se encontra institucionalizado na organização administrativo-pedagógica das equipes um processo de formação continuada, os dados construídos indicaram uma demanda dos participantes pela reestruturação deste processo de formação em serviço que contemple, além de momentos coletivos para todos os membros das EAAA, outros espaços para discussão da atuação do psicólogo escolar nos quais seja

oportunizada a aquisição dos conhecimentos teóricos específicos da área e a reflexão *sobre a ação*, como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 – Núcleo de significação 5: Demanda por uma formação continuada para o psicólogo escolar

Temas	Indicadores competências	Verbalizações (entrevista 1)	Verbalizações (entrevista 2)
Ressignificação...	Desenvolvimento de habilidades...		
Dos conhecimentos teóricos	Metacognitivas	<p><i>“... discordava na minha formação dessa visão clínica, né? (...) acredito que a posição na equipe precisamos construir conhecimentos nos coloca como articuladores (...) tive que e (...) construir conhecimentos repensar e (...) adquirir competências para lidar através de fundamentação teórica.”</i> (PE4)</p>	<p><i>“Eu acho também que nós construímos conhecimentos com isso e tem sido um grande desafio.”</i> (PE1)</p> <p><i>“... eu vejo assim como uma coisa fundamental para o nosso trabalho. Essa supervisão (assessoria da UnB). Porque foi a época que o nosso trabalho fluiu melhor”</i> (PE9)</p>
Das práticas	Pessoais, interpessoais, éticas	<p><i>“Eu vejo que a gente tem pouca oportunidade de esclarecer as coisas.”</i> (PE3)</p>	<p><i>“nós temos que experienciar, temos que buscar estar dando respostas diferentes (...) a gente tem que estar”</i></p>

buscando generalizar situações diferentes para estar aplicando esses conhecimentos... ”(PE9)

“Temos que construir esse espaço de interlocução... de ver o que está dando certo, do verdadeiro papel da Psicologia caminhos novos que ainda não tenham sido Escolar, a gente não vai (...) tá experimentados, mas são caminhos que as pessoas trabalhando (...) aquilo que a gente estão com a visão que podem ser implementados.” se propõe a fazer que é (...) (PE7)

trabalhar de forma mais institucionalizada.” (PE1)

Como observado ao longo desta discussão dos indicadores de competências que os psicólogos escolares de Samambaia vêm desenvolvendo em seu contexto, pode-se dizer que os processos de formação continuada no grupo de EAAA de Samambaia e o *Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* oferecido pelo Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB têm se mostrado como estratégias importantes para o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão *na* e *para a* ação, à ampliação das habilidades pessoais, interpessoais, técnicas, éticas, e para a aquisição de novos conhecimentos teóricos capazes de iluminar as práticas.

Estas constatações convergem com as considerações acerca da relevância do processo de formação continuada comentado por Araújo & Almeida (2005): “A alternativa *da formação assistida* para o planejamento, a coordenação e o acompanhamento do desenvolvimento de competências (...) apresenta-se como opção metodológica rica e viável aos objetivos de uma formação em serviço” (p. 255).

Acredita-se que a identificação de uma demanda, evidenciada nas verbalizações dos participantes em ambos os momentos de entrevista coletiva, de ressignificação da formação continuada de modo a contemplar estratégias que viabilizem discussões mais relacionadas à atuação do psicólogo escolar, seja um indicador de que o processo de formação já está passando por modificações decorrentes do seu próprio movimento de criação, ou seja, a sua reorganização pode ser compreendida como um segundo momento de sua existência.

Estas reflexões coadunam-se com os pressupostos de Vygotsky (2007) acerca da formação da mente como decorrente, principalmente, da interação social dos sujeitos e com a teoria desenvolvida por Leontiev (s.d) de que, por meio da atividade, o homem ressignifica-se a si mesmo e ao contexto, construindo novas condições ambientais que, por sua vez, o conduzirá a novas possibilidades de desenvolvimento.

Os principais temas que emergiram na análise do núcleo de significação 4, indicam que os participantes, ao refletir *sobre* a ação relacionam a demanda de sistematização da formação continuada à necessidade de *repensar suas práticas e adquirir conhecimentos teóricos específicos da área*. Segundo PE3, os psicólogos não dispõem de muitas oportunidades para esclarecer “as coisas”, e, de acordo com PE7 e PE9, faz-se necessária a construção de espaços de interlocução, nos quais circulem possibilidades de

inovação da atuação e de sistematização das situações experienciadas, como subsídios na busca de respostas às demandas do contexto escolar.

Tais considerações se articulam com as reflexões empreendidas na literatura pela renovação dos espaços de formação continuada que considerem a complexidade do perfil profissional do psicólogo escolar e sua relação com o contexto da escola, tendo como possibilidade de sustentação teórica a abordagem de desenvolvimento por competências (Araújo & Almeida, 2006; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2006).

Com relação aos indicadores de competência, vale ressaltar que pela análise dos dados foi possível evidenciar que os participantes têm desenvolvido habilidades pessoais, interpessoais e éticas que favorecem os processos de reflexão *na ação* e *metacognitivos*, tanto em nível coletivo como individual, como ilustrado na verbalização de PE3: “*Eu sou muito direta, muito objetiva, o que pra mim tá certo, eu coloco mesmo... então eu tenho tentado ficar mais calada, pra pensar no que eu vou falar... Então essa é uma coisa que eu já enxerguei.*”

A verbalização de PE4, apresentada na Tabela 21, ilustra a reflexão acerca dos conhecimentos técnicos adquiridos na formação inicial e a necessidade de desenvolvimento de competências que possibilitem uma nova compreensão do papel do psicólogo. Neste sentido, Marinho-Araújo e Neves (2007) ressaltaram:

Percebe-se que, se por um lado as práticas profissionais em Psicologia Escolar, ao longo dos últimos anos, têm dado maior ênfase a demandas mais coletivas e institucionalizadas, contextualizadas às exigências das práticas pedagógicas, por outro lado o cenário da formação do psicólogo escolar não tem fornecido o suporte necessário à sustentação dessas práticas” (p. 70).

Concorda-se com as autoras acerca da necessidade de assessoria a estes profissionais quando, na seqüência, completaram: “Entende-se a partir disso, que a formação em Psicologia exige uma leitura mais ampla da realidade escolar e social, com maiores aproximações dos contextos educativos, estendendo-se a um acompanhamento assessorado desse profissional em suas práticas profissionais em serviço” (Marinho-Araújo & Neves, 2007, p. 70).

Em consonância com esta perspectiva de assessoramento profissional, as colocações de PE9 ratificam a relevância da supervisão em serviço oferecida via *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* para a consolidação

de práticas bem sucedidas na atuação. E, nesta perspectiva de assessoramento aos profissionais que atuam para a promoção do bem-estar social, muitos estudiosos vêm destacando o compromisso da Psicologia e, dos cursos de pós-graduação com as mudanças e transformações sociais (Araújo, 2003; Guzzo, 2005 e 2001; Maluf, 2001).

As considerações e reflexões empreendidas neste bloco de análises e discussões evidenciaram uma demanda premente dos participantes pela construção de estratégias que possibilitem da ressignificação da atuação, como ilustra a fala de PE3: *“Então... assim, eu ainda estou pensando muito na sistematização do trabalho, né? (...) quando entrei na equipe, eu pensei que a gente teria um momento assim... que eu ouviria: “Olha gente eu tive sucesso nessa experiência de trabalho (...) Eu trabalhei isso, isso e isso!”*e, em outro momento afirma: *“Eu tenho uma esperança de que a gente vai conseguir essa rede”* (PE3).

Verifica-se que os participantes esperam, por meio de uma postura ativa de reflexão e construção das ações, via formação continuada e o assessoramento em serviço, consolidar uma nova atuação na área. Como destacado por PE1 *“Geralmente, essa visão acadêmica fica só lá na academia (...) por isso que eu acho a importância (...) de poder compartilhar a experiência dos trabalhos que elas produzem na academia, pra ela trazer pra sociedade, pra comunidade”*.

Finalmente, o comentário de PE1 acerca da clareza e lucidez que deve acompanhar a atuação do psicólogo escolar, ressalta o compromisso com a formação continuada, constituindo-se como uma responsabilidade individual para com o próprio trabalho, como destacou Martínez (2007):

Consideramos que a formação continuada institucionalizada por meio de palestras, cursos, especializações e eventualmente mestrados profissionalizantes é importante como oferta institucional, porém não é decisiva na formação real profissional, já que esta última supõe sua implicação como sujeito nesse processo, o que não depende, de forma direta, dos espaços de formação (...) nenhum curso de formação pode abarcar todas as necessidades dos sujeitos singulares nem todas as necessidades de uma prática profissional altamente complexa e diferenciada como a que pode realizar um psicólogo concreto em um escola concreta. Por isso é que o autodidatismo se constitui numa importante figura de formação (pp. 129-130).

Como se percebe na discussão empreendida, a sistematização de novas estratégias de formação continuada configura-se como uma demanda do grupo de psicólogos escolares de Samambaia – DF, e indica que os participantes têm desenvolvido competências de análise e estratégias de administração de competências que viabilizam a consolidação de uma atuação bem sucedida junto às instituições escolares.

Bloco 3 - Transversalização dos dados

As análises que se seguem têm por objetivo articular as informações construídas nos dois blocos de apresentação e discussão dos dados, proporcionando uma organização das convergências dos dados, favorecendo a consistência das interpretações acerca dos dados construídos.

Assim, primeiramente serão apresentadas as conclusões de cada bloco de discussão que procuraram responder aos seguintes objetivos da pesquisa:

1. Investigação das práticas construídas em Psicologia Escolar, por meio da realização do Memorial acerca das concepções da atuação.
2. Identificação de indicadores de desenvolvimento de competências dos participantes em seu contexto de trabalho, viabilizado na realização de entrevista coletiva com os participantes divididos em dois subgrupos.

Na seqüência, são identificadas e discutidas as conclusões da pesquisa a partir da transversalização dos resultados discutidos em cada etapa de investigação.

Síntese das construções teórico-interpretativas acerca das concepções construídas em Psicologia Escolar.

No que se refere aos dados construídos por meio do instrumento do Memorial, verificou-se que a escolha dos participantes pela atuação em Psicologia Escolar, configurou-se como um fenômeno multifacetado, no qual se fizeram presentes fatores como o interesse pela área, o desejo de estender o serviço psicológico às diversas camadas sociais, o acesso facilitado à área e a oportunidade de coadunar uma condição empregatícia estável ao exercício da Psicologia.

Quanto à atuação em Psicologia Escolar foi possível identificar que os participantes, ao longo de sua trajetória de vida de formação e de atuação em Psicologia Escolar, vêm consolidando uma nova perspectiva interventiva, relacionada a uma ampliação do trabalho no âmbito da instituição educacional como um todo, ou seja, junto aos diversos atores da escola, alunos, pais, professores e direção e com atividades que privilegiam espaços coletivos e relacionais de promoção do sucesso escolar.

A atitude clínico-remediativa não se configura mais como principal alternativa de trabalho para os participantes. Outrossim, verificam-se, nos registros do Memorial, o predomínio da mobilização de novos conhecimentos, habilidades e saberes que atendam de forma mais adequada às demandas identificadas no contexto escolar, entre estes: a preocupação com a imersão do psicólogo escolar no contexto da escola, ocupando um espaço de escuta psicológica (*PE6*); o interesse pela compreensão dos aspectos subjetivos e intersubjetivos que permeiam as relações no ambiente da escola (*PE4*); e a responsabilidade de intervir de modo a contribuir com a transformação do processo de ensino-aprendizagem (*PE7*).

Assim, verificou-se que os participantes têm empreendido ações de participação nos espaços coletivos institucionalizados da escola, como coordenações de professores e Conselhos de Classe, com o objetivo de escutar as vozes institucionais, acompanhar e apoiar as práticas docentes. Além disso, têm criado outros momentos grupais para a realização de oficinas, partilha de vivências e reflexões com o objetivo de favorecer a mudanças nas concepções e práticas educativas (*PE9*) e formar parcerias com pais e alunos (*PE6*).

No que diz respeito às perspectivas acerca da atuação, os participantes enfatizaram a promoção da formação continuada no grupo de professores e o trabalho de natureza sistêmica com foco nas interações que ocorrem no contexto.

Entretanto, os dados indicaram também uma espécie de “*sincretismo teórico-metodológico*” na atuação atual dos participantes, isto é, convivem juntamente com as concepções, práticas e perspectivas institucionais, compreensões, atitudes e projetos de atuação ainda relacionados à remediação das queixas escolares, em função das demandas dos atores da escolar.

Este fato pode ser compreendido, segundo as considerações de Kuhn (2006), como característico dos processos de mudança de paradigma, e, também como destacaram

Senna & Almeida (2005), ao analisarem o contexto atual da Psicologia Escolar: “o momento atual se caracteriza (...) por uma transição paradigmática que requer tempo e implica várias etapas” (p. 225).

Ainda com relação à análise dos dados construídos, pode-se dizer que o processo de transição paradigmática da Psicologia Escolar avançou significativamente na reflexão sobre a identidade do psicólogo escolar, de modo que os participantes identificam, de maneira bastante satisfatória, que esta área se relaciona a uma atuação institucionalizada, de trabalho com o coletivo da escola, para promover reflexão sobre as práticas pedagógicas, como ressaltado anteriormente.

Desta forma, o desafio atual, no âmbito do trabalho da Psicologia Escolar na DRE de Samambaia – DF, relaciona-se mais ao nível da reflexão sobre as práticas que devem ser empreendidas no contexto escolar para que a intervenção realizada não mais apareça “misturada” às ações remediativas relacionadas às demandas geradas pela escola, mas ao favorecimento do desenvolvimento de competências dos atores da escola, gerando, conseqüentemente, uma cultura de sucesso no âmbito da atuação educativa, capaz de promover a superação das situações de fracasso escolar.

Portanto, para que os psicólogos escolares de Samambaia – DF consolidem as mudanças no nível das práticas desenvolvidas institucionalmente com o coletivo dos atores da escola, faz-se necessário que estes mobilizem competências específicas, relacionadas aos recursos cognitivos, conhecimentos teóricos, habilidades de comunicação, afetos e desejos favorecedores da atuação lúcida e intencional.

Acredita-se que os encontros coletivos das equipes (dimensão inter-equipes) e na reflexão *sobre a* ação no cotidiano de trabalho de cada EAAA (dimensão intra-equipe) no âmbito maior da formação continuada configuram-se como possibilidades privilegiadas de desenvolvimento de competências para os psicólogos escolares (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006 e 2005; Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998).

Porém, vale ratificar que se constatou, por meio da expressão significativamente clara acerca de novas perspectivas de ação institucional e do quantitativo superior de respostas que caminham nesta direção, que não é a perspectiva *clínico-remediativa* a tendência que predomina no grupo de psicólogos escolares de Samambaia – DF. Portanto, verifica-se que esses profissionais têm inserido em suas práticas cotidianas ações de escuta e de intervenção junto aos profissionais que atuam na

escola, estando em consonância com o movimento de consolidação de novas concepções e práticas que viabilizam a relação do psicólogo escolar com toda a comunidade escolar, segundo uma perspectiva de compreensão das interações sociais como aspecto principal a ser considerado (Almeida, 2006; Araújo & Almeida, 2006, 2005; Anache, 2007 e 2005; Cruces, 2005; Guzzo, 2006, 2005, 2002 e 2001; Maluf, 2006 e 2002; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2007, 2006 e 2005; Neves, 2003; Neves & Almeida, 2006; Neves & Machado, 2005; Novaes, 2006; Sampaio, 2007; Souza, 2007).

À guisa de conclusão, vale destacar as reflexões que Cruces (2005) empreendeu em seus estudos, com as quais os resultados da presente pesquisa se coadunam:

Ainda que os psicólogos participantes da pesquisa ora em discussão continuem realizando atividades que vêm sendo desenvolvidas desde a constituição da Psicologia como profissão em nosso país, a maior parte deles desenvolve atividades que marcam uma postura mais crítica e mais compromissada com a construção de práticas educacionais de melhor qualidade, que respeitam a individualidade e, respeitado-a, buscam maneiras de desenvolver ao máximo os potenciais presentes em cada um (p. 62).

Síntese das construções teórico-interpretativas acerca dos indicadores de desenvolvimento de competências dos Psicólogos Escolares de Samambaia.

No que diz respeito à apreensão dos indicadores de competências que os participantes têm desenvolvido no contexto de trabalho das EAAA de Samambaia, verificou-se, por meio da realização das entrevistas coletivas, que os psicólogos escolares de Samambaia têm mobilizado satisfatoriamente recursos pessoais, interpessoais e éticos para a realização da reflexão *sobre a* ação, por meio de processos metacognitivos, como evidenciaram os dados acerca da: necessidade de definir a especificidade do psicólogo escolar, compartilhamento de experiências, organização da EAAA para realizar planejamento das atividades e propostas de reorganização dos encontros coletivos, principalmente no âmbito dos encontros entre as EAAA (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006 e 2005; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Vale destacar, entretanto, que a discussão dos participantes acerca da atuação psicológica no contexto escolar público de Samambaia – DF e no âmbito do grupo de EAAA, por ocasião da realização das entrevistas coletivas, identificou uma demanda de sistematização da atuação nas três dimensões de trabalho dos psicólogos escolares, ou seja, dimensão intra-equipe, inter-equipes e extra-equipe, uma vez que os psicólogos escolares relataram desenvolver ações institucionais no seu cotidiano, mas não com a devida atitude reflexiva na sistematização e conscientização desse fazer profissional, que é um dos critérios principais para o desenvolvimento de competências (Kuenzer, 2002; Le Boterf, 2003; Plantamura, 2002; Wittorski, 1998).

Assim sendo, por não terem o hábito de organizar suas ações em dimensões de trabalho, muitas atividades acabam escapando de um processo de planejamento intencional e de uma organização que favoreça sua inserção nos espaços da escola, bem como a minimização das demandas geradas pelos atores escolares na direção do tratamento dos problemas de aprendizagem.

No que se refere à dimensão extra-equipe percebeu-se que os participantes têm desenvolvido habilidades práticas e técnicas que viabilizam o desenvolvimento de competências de análise da dinâmica de interação do grupo escolar (*PE4*), das diretrizes do processo educativo (*PE7*), da relevância do fortalecimento do vínculo dos psicólogos escolares com o grupo de professores, com vistas à criação de espaços de reflexão *sobre a* prática docente com vistas à ressignificação profissional e, conseqüentemente avanço do processo de ensino-aprendizagem (*PE6* e *PE9*).

O outro grande tema (núcleo de significação 4) evidenciado no tratamento dos dados da entrevista referiu-se à discussão acerca da necessidade de ampliação dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e da aquisição de novos conhecimentos.

Vale destacar, a respeito das necessidades de reconfiguração das práticas, que os participantes localizam pontos essenciais para que isto aconteça, tais como, a criação de espaços de circulação de significados e sentidos a respeito das intervenções que têm sido realizadas em cada equipe e das possibilidades de realização de novos trabalhos (*PE7* e *PE9*); de sistematização de competências coletivas (*PE9*), de modo a favorecer a consolidação de uma atuação institucionalizada (*PE1*).

Portanto, que por meio da interação com os diversos atores da escola, sejam proporcionadas situações de vivência e de partilha dos conhecimentos teóricos, das experiências cotidianas e dos afetos, de modo a favorecer a mediação de novos processos de aprendizagem e ampliação dos recursos que promovam saltos qualitativos no desenvolvimento dos profissionais (Leontiev, s.d; Luria, 1990; Vygotsky, 2007 e 2000;.).

Assim sendo, a investigação dos indicadores de desenvolvimento de competências revelou que os psicólogos escolares de Samambaia mantêm um discurso afinado no que se refere à análise da atuação, caracterizando-se como sujeitos ativos que ao refletirem sobre suas atividades conseguem vislumbrar, para além dos problemas e barreiras enfrentadas no cotidiano, possibilidades de reconstruir o contexto, o que favorece, significativamente, o planejamento de estratégias de formação continuada para viabilizar a sistematização da atuação psicológica junto aos profissionais das EAAA e aos atores da escola (Leontiev, s.d.).

Articulação dos resultados da pesquisa.

Tendo em vista os dados construídos e discutidos, que proporcionaram a identificação de informações significativas acerca da atuação dos psicólogos escolares nas EAAA de Samambaia - DF, foi possível, e necessário, transversalizar os resultados encontrados, trabalhando-os como eixos principais de conclusões da pesquisa que, articulados aos pressupostos teóricos apresentados na primeira parte deste trabalho, favorecem o avanço das reflexões acerca da atuação em Psicologia Escolar, bem como das possibilidades de desenvolvimento adulto por meio da abordagem histórico-cultural e de competências.

A primeira conclusão que surge da articulação das informações construídas nas etapas de discussão refere-se ao fato de que, *no contexto de atuação das EAAA de Samambaia – DF, a atuação do psicólogo escolar tem se caracterizado como sendo predominantemente institucional*, ou seja, privilegiando a promoção do desenvolvimento dos diversos atores da escola e no contexto das próprias equipes com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de recursos, tais como habilidades pessoais e interpessoais, cognitivas, saberes teóricos, práticos e estéticos que favoreçam o desenvolvimento adulto e a mobilização de competências que possibilitem a ressignificação das atuações, como

comentado por PE9: *“Busco criar espaços de interlocução onde o corpo docente possa ouvir as suas próprias vozes e refletir sobre as suas contradições. Isso de forma a favorecer mudança nas concepções e práticas educativas”*.

A identificação dos núcleos de significação relacionados à concepção, práticas e perspectivas segundo uma atuação institucional evidenciados no Memorial, bem como a discussão acerca da necessidade de sistematização do trabalho junto à escola e às EAAA de Samambaia, tratada nas entrevistas coletivas, indicaram um avanço da atuação psicológica no âmbito da SEDF, em relação aos dados construídos por Araújo e Almeida (2006) que identificaram, no ano de 2003, um perfil de psicólogo escolar, no qual 60% dos sujeitos revelaram ter dificuldade de atuação preferencialmente preventiva, 75% admitiram possuir conflitos relacionados à identidade do psicólogo escolar, e 40% disseram realizar predominantemente atividades de atendimento e avaliação aos alunos, bem como de orientação a pais.

Portanto, verificou-se na realização do Memorial e das entrevistas coletivas que os participantes desenvolveram recursos pessoais, interpessoais, éticos, teóricos, entre outros, que possibilitaram a mobilização de competências metacognitivas, de análise, de planejamento e de intervenção que vêm subsidiando a instalação de um novo momento de trabalho caracterizado pela promoção do desenvolvimento de habilidades reflexivas junto aos atores da escola e a renovação das práticas no contexto do ensino público de Samambaia – DF visando promoção da qualidade do ensino.

Vale retomar, nesta reflexão, que tais constatações ratificaram a relevância dos pressupostos histórico-culturais como suporte teórico para se compreender o desenvolvimento adulto, tais como a importância das relações que se estabelecem no contexto dos psicólogos escolares para a promoção de uma postura profissional ressignificada, tendo em vista as diversas situações de intervenção, de planejamento e de avaliação que demandam uma mobilização de competências que, de maneira privilegiada, é favorecida por meio dos processos de mediação e internalização presentes nas relações sociais. Assim, as construções teóricas de Vygotsky (2007 e 2001), oferecem subsídios importantes para a construção de estratégias de formação em serviço que, de forma lúcida e intencional, possam promover a consolidação das práticas institucionais em Psicologia Escolar.

Como definiu o referido autor, o homem se desenvolve e ressignifica sua existência por meio da interação que estabelece com o meio; nesta linha de reflexão, verificou-se que a trajetória dos participantes até o momento, proporcionou-lhes a interação com construções históricas e sociais acerca da especificidade da atuação, do desenvolvimento de competências de análise e de processos metacognitivos que viabilizaram um processo de mediação e de internalização dos conhecimentos e práticas disponíveis.

Desta forma, foi possível provocar modificações na configuração interna de cada sujeito, que, em contrapartida contribuiu com novos sentidos e significados relacionados à atuação em Psicologia Escolar, promovendo um fluxo complexo, constante e dialético de desenvolvimento dos indivíduos e do contexto de atuação por meio da atividade (Leontiev, s.d.).

Verificou-se, ainda, que as alterações empreendidas no contexto das EAAA pela coordenação intermediária, a saber, realização de encontros semanais coletivos para: repasse de informações, estudos teóricos, trocas de experiências, compartilhamento de saberes técnicos e de reflexões sobre a atuação, promoveu importantes saltos qualitativos no desenvolvimento dos psicólogos escolares. Desta forma, verifica-se como a intervenção da coordenação intermediária possibilitou o desenvolvimento de competências coletivas a partir do trabalho em grupo institucionalizado no grupo de EAAA de Samambaia.

Dentre os avanços, pode-se comentar a capacidade de refletir lúcida e intencionalmente sobre sua atuação no grupo de EAAA de Samambaia – DF e, mais especificamente, do psicólogo escolar; e sobre o trabalho que este realiza em parceria com o pedagogo em nível local, com envolvimento emocional, ético em relação às diversas opiniões e maneiras de atuar.

Portanto, as dimensões de atuação *intra* e *inter-equipes* favorecem a consolidação de uma rede de competências coletivas que, de acordo com Le Boterf (2003), somente se constituem a partir das inter-relações que compõem o grupo profissional. O desenvolvimento de uma pedagogia de competências viabilizaria, por exemplo, as capacidades de *saber-mobilizar* e de *saber-transpor* experiências e ações bem sucedidas, levando os psicólogos a um *saber-agir*, isto é, atuar de maneira mais flexível e articulada nas diversas situações cotidianas (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998).

No que se refere à atuação na dimensão *extra-equipe* identificou-se nos registros do Memorial um avanço nas atividades de escuta (Marinho-Araújo & Almeida, 2005) e de compreensão dos processos subjetivos individuais e sociais que permeiam o contexto escolar (PE4), bem como de intervenção junto ao grupo de professores (PE9), para refletir sobre as práticas por meio da realização de oficinas, estudos teóricos e atividades reflexivas (PE6).

Tendo em vista as discussões empreendidas acerca destes aspectos relacionados ao desenvolvimento de recursos por parte dos participantes ao longo da trajetória profissional no cenário das EAAA de Samambaia, vale ressaltar os comentários de Luria (1990) quando teorizou sobre o desenvolvimento humano adulto e sua inter-relação com o contexto: “As características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em essência” (p. 218).

A segunda conclusão geral da pesquisa realizada indicou a necessidade de sistematizar as atividades, já desenvolvidas pelos psicólogos escolares em uma perspectiva institucional, nas dimensões de atuação que compõem o contexto de trabalho, isto é, junto à própria equipe (*dimensão intra-equipe*), ao grupo de equipes (*dimensão inter-equipes*) e ao contexto escolar (*dimensão extra-equipe*). Esta constatação foi evidenciada a partir da ausência de registros, no Memorial, do trabalho realizado principalmente na dimensão inter e intra-equipe, e por meio das verbalizações nas entrevistas coletivas acerca das dificuldades de atuação, principalmente nestas duas dimensões, revelando que as práticas e reflexões sobre a atuação necessitam avançar com o objetivo de consolidar ações diretas no contexto escolar e de planejamento e organização de recursos que viabilizem a atividade em Psicologia Escolar.

Assim, acredita-se que a valorização dos espaços de trabalho coletivo e relacionais, tomados como *locus* de desenvolvimento humano adulto devido às diversas mediações que podem ser intencionalmente desenvolvidas, tais como, as dimensões intra- e inter-equipe, constituem-se como lugares de consolidação de competências com vistas ao favorecimento da atuação junto à escola. (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006 e 2005).

Portanto, a atuação do psicólogo escolar relacionada às dimensões intra e inter-equipes pode se consolidada segundo um movimento de reflexão alicerçado na *epistemologia da ação*; isto é, será na inter-relação dos conhecimentos teóricos e práticos,

oportunizada na práxis cotidiana, que os psicólogos escolares terão oportunidades significativas de consolidação de novas ações de intervenção, de planejamento e de organização de recursos e competências (Kuenzer, 2002).

Com relação à capacidade de análise metacognitiva (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998), evidenciada no grupo de participantes, pode-se dizer que esta se constitui como importante recurso de consolidação da atuação no âmbito da Psicologia Escolar na cidade de Samambaia – DF, a partir da qual torna-se possível estabelecer análises sobre a atuação de cada psicólogo escolar em seu contexto, evidenciando avanços e desafios a serem superados, bem como recursos pessoais, interpessoais, éticos, estéticos, teóricos que favorecem a atuação ou que necessitem ser desenvolvidos.

No que se refere à atuação extra-equipe, verifica-se que seu comparecimento é mais destacado pelos participantes nas diversas situações de trabalho junto aos alunos, pais e professores, o que pode indicar que, dentre as três dimensões de atuação, esta vêm se configurando como aquela na qual os participantes concentram maiores esforços de reflexão e intervenção.

De acordo com as reflexões empreendidas na literatura acerca da atuação voltada para a compreensão do contexto e promoção do desenvolvimento dos atores da escola (Guzzo, 2005 e 2006, Martínez, 2005; Marinho-Araújo e Almeida, 2005), verificou-se, por parte dos participantes da pesquisa, uma atuação convergente com tais considerações, que tem contemplado a realização de encontros para vivência, oficinas, entre outros que viabilizem a reflexão sobre as práticas.

Entretanto, tendo em vista que os participantes não se remeteram, em suas reflexões, ao trabalho realizado junto à direção escolar, vale ressaltar que também nesta linha a atuação na dimensão extra-equipe precisa avançar. Assim, os momentos de encontros coletivos na dimensão inter-equipes necessita contemplar a discussão acerca das possibilidades e da demanda de trabalho evidenciada no contexto escolar referente à intervenção psicológica junto ao corpo de direção da escola, bem como acerca das estratégias de trabalho relacionadas à gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar considerações relacionadas aos objetivos da pesquisa, destacando em que medida os mesmos foram alcançados e de que forma os resultados proporcionaram o avanço das reflexões teóricas e práticas acerca da atuação em Psicologia Escolar.

As questões de pesquisa que orientaram este estudo procuraram investigar: (a) Quais concepções, acerca da atuação em Psicologia Escolar, os psicólogos escolares de Samambaia vêm desenvolvendo, considerando o percurso de formação e atuação profissional de cada participante? (b) Quais competências os psicólogos escolares têm desenvolvido, mediante o contexto de trabalho das EAAA de Samambaia?

Tais questões orientaram a construção dos objetivos da pesquisa. O principal foco desta pesquisa foi a investigação da atuação dos psicólogos escolares que atuam na Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da SEDF, na cidade de Samambaia/DF. Foram utilizados, como aportes teóricos, a abordagem histórico-cultural e a abordagem de desenvolvimento por competências, uma vez que ambas as perspectivas auxiliam na compreensão do desenvolvimento adulto e na reflexão acerca das possibilidades de promover a ressignificação da atuação do psicólogo escolar.

O primeiro objetivo da pesquisa visou *a investigação das concepções dos psicólogos escolares acerca do seu trabalho no âmbito das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*, e foi investigado por meio da realização do procedimento do Memorial, que trouxe questionamentos acerca de quem é o psicólogo escolar, do motivo da escolha pela Psicologia escolar e, ainda, do que os participantes fazem ou acham que deveriam fazer em sua atuação.

Os resultados revelaram que predomina, atualmente, no grupo de participantes, uma perspectiva de atuação institucional. Dentre as principais características deste tipo de trabalho estão: o mapeamento do contexto educativo institucional; a análise das práticas pedagógicas, dos processos de gestão, de planejamento, da avaliação dos processos educativos; a apreciação dos documentos pedagógicos orientadores, dos projetos e legislações; o estudo das relações, da dinâmica relacional entre professores, entre professores e direção, entre professores e alunos, entre escola e comunidade; e, ainda,

observações acerca das rotinas e dinâmicas institucionais e do processo de ensino-aprendizagem em diversos contextos, como a sala de aula, conselhos de classe e outros.

O segundo objetivo de pesquisa buscou a *identificação indicadores de competências que os psicólogos escolares de Samambaia vêm desenvolvendo tendo em vista o contexto das EAAA na DRE de Samambaia - DF*. O processo de investigação ocorreu por meio da realização de duas entrevistas coletivas e possibilitou a reflexão sobre a atuação dos participantes junto à escola, ao grupo de equipes e aos técnicos que compõem cada equipe na qual os participantes trabalham.

A análise e a discussão dos dados acerca da atuação dos psicólogos escolares evidenciaram que os participantes estão desenvolvendo competências que promovem o trabalho junto aos atores da escola, isto é, estão mobilizando e utilizando recursos de análise sobre o contexto escolar, buscando compreender a complexa rede de interações que se estabelecem no âmbito educacional, identificando concepções e ações que favorecem ou não o processo de ensino-aprendizagem.

Esta ação permite que o psicólogo escolar identifique quais recursos devem ser promovidos junto aos atores da escola para a mobilização de competências, por exemplo, de ressignificação das compreensões acerca do desenvolvimento humano, de habilidades pessoais e interpessoais que favoreçam o relacionamento na equipe escolar, e de conhecimentos teóricos que subsidiem práticas mais adequadas às especificidades do contexto, de modo que, diretores, professores e pais atuem de maneira competente e favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, conseqüentemente, promovam o sucesso escolar (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Ainda com relação ao avanço no desenvolvimento de competências de análise relacionadas aos processos metacognitivos, verifica-se que os participantes têm apresentado importantes avanços no que se refere à tomada de consciência de que suas atuações junto no grupo de equipes (dimensão inter-equipes) e junto ao companheiro de trabalho local (dimensão intra-equipe) necessitam ser reorganizadas.

E, para além da constatação da necessidade de ressignificação da atuação, os participantes indicaram, ainda, caminhos e alternativas de mudanças nas dimensões inter e intra-equipe, tais como a sistematização de momentos de estudos teóricos, partilha de experiências bem sucedidas e de reflexão acerca dos desafios encontrados no cotidiano de trabalho, tanto nos encontros coletivos das EAAA de Samambaia quanto nas coordenações

intra-equipe. Tais estratégias de ressignificação da atuação convergem com os pressupostos, outrora discutidos, de mediação e de internalização de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano adulto a partir das interações que se estabelecem no contexto social (Luria, 1990; Leontiev, s.d; .Vygotsky, 2007).

Portanto, a atuação institucional em Psicologia Escolar na DRE de Samambaia – DF indica a existência de uma intervenção profissional que não mais se coaduna com o atendimento individualizado ao aluno ou ainda, à interação do psicólogo com os atores da escola com o objetivo de apenas orientar a condução do processo de ensino-aprendizagem nos casos de queixa escolar.

Em outras palavras, a ação da Psicologia Escolar na DRE de Samambaia – DF tem procurado auxiliar à comunidade escolar na reflexão acerca de sua atuação, promovendo, assim, não somente o desenvolvimento infantil, mas, principalmente, adulto, junto aos pais, professores e direção; além do seu próprio desenvolvimento, por meio da mobilização reflexiva de categorias específicas de recursos internos em busca da resolução de situações problemas típicas a esse contexto. Portanto, a atuação da Psicologia Escolar em Samambaia tem favorecido a substituição da concepção de remediação do fracasso no contexto escolar por outra de promoção do desenvolvimento humano e de consolidação de uma cultura de sucesso educacional.

Pode-se destacar, como fato que tem contribuído para o avanço da atuação em uma perspectiva institucional na cidade de Samambaia – DF, a sistematização de reuniões de coordenação coletiva nas quais as equipes realizam reflexões acerca de estratégias de intervenção junto aos atores da escola, tendo a oportunidade de fortalecer os vínculos afetivos e de compartilhar experiências da atuação; e, ainda, a participação dos psicólogos escolares na assessoria em serviço oportunizada pelo *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* oferecida pelo Laboratório de Psicogênese da UnB (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2006 e 2005; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Neves, 2001; Neves, et. al., 2001).

Tais episódios funcionam como momentos significativos de mediação e de internalização de outras possibilidades de trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional entre os participantes.

Quanto às práticas desenvolvidas pelo Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado, sugere-se que o trabalho que já vem sendo desenvolvido pela coordenação

intermediária, no favorecimento da formação continuada dos profissionais de Samambaia e de planejamento de estratégias de intervenção junto às escolas, seja sistematizado de modo à contemplar a reflexão teórico-prática e o desenvolvimento de novas ações nas três dimensões de atuação do psicólogo-escolar sugeridas nessa pesquisa.

Desta forma, com base dos resultados das investigações realizadas, propõem-se uma categorização de atividades nas dimensões intra, inter e extra-equipes que contemplem a atuação junto aos profissionais das EAAA, aos alunos, aos pais, aos professores e à direção escolar, que venham consolidar as mudanças que já se evidenciam na atuação em Psicologia Escolar no âmbito da SEDF, na DRE de Samambaia, e podem contribuir com o contexto geral das EAAA no DF:

1. Sistematização de atividades do psicólogo escolar no âmbito da própria EAAA (dimensão *intra-equipe*), com o objetivo de:

- a. Promover o hábito de aprofundar a discussão acerca do desempenho da equipe, da ressonância da intervenção junto aos demais sujeitos, das dificuldades encontradas e das ações bem sucedidas, bem como dos próximos passos que devem ser empreendidos.
- b. Planejar as atividades da equipe, distribuídas semanal e mensalmente, de modo a contemplar não somente um cronograma de intervenção junto aos atores da escola, mas também momentos sistematizados de estudo e planejamento entre os técnicos da equipe.
- c. Registrar a avaliação e as reflexões acerca das intervenções realizadas pelas equipes de modo a gerar recursos de análise e reflexão metacognitiva a partir do percurso trilhado pela própria equipe.

2. Sistematização das atividades do psicólogo escolar junto ao grupo de equipes (dimensão *inter-equipes*), com o objetivo de:

- a. Promover a reflexão do grupo de profissionais das EAAA acerca das intervenções realizadas junto aos atores da escola, evidenciando atuações bem-sucedidas e desafios a serem superados, mediando, desta forma, a tomada de consciência e a internalização de novas práticas e perspectivas de análise do contexto, com base em uma epistemologia da ação.
- b. Contribuir com estudos teóricos que promovam a renovação dos conhecimentos necessários à compreensão das interações que se estabelecem

no âmbito escolar, bem como de formas de promoção do desenvolvimento adulto, tais como a abordagem de desenvolvimento por competências que sistematiza a ressignificação de recursos, constituídos como conteúdos simbólicos que podem ser mobilizados e transformados para atender à atividades mais complexas e diversificadas (Araújo, 2003; Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998).

c. Contribuir com o planejamento de momentos em grupo que viabilizem o desenvolvimento de competências coletivas, favorecendo, assim, a construção de uma rede de recursos teóricos, cognitivos e técnicos capazes de sustentar estratégias de intervenção institucional da Psicologia Escolar em Samambaia/DF.

d. Promover o fortalecimento dos vínculos afetivos por meio de momentos de confraternização do grupo, troca dos trabalhos realizados, planejamento de eventos direcionados à educadores, no âmbito da DRE, de modo a manter a motivação e o comprometimento do grupo com o desenvolvimento individual e coletivo, renovação das práticas e manutenção de um auto-conceito profissional saudável.

e. Articular com a coordenação intermediária a realização de visitas periódicas ao espaço da equipe na qual atua com o objetivo de refletir sobre o contexto das escolas nas quais trabalham as equipes, favorecendo, assim, a compreensão acerca das especificidades de cada contexto e a atualização permanente dos sentidos e significados que favorecem o planejamento dos encontros coletivos, em consonância com as necessidades dos psicólogos escolares.

f. Registrar a trajetória de desenvolvimento do grupo de equipes com o objetivo de construir recursos mediadores da reflexão acerca dos avanços e dos desafios na atuação possibilitando a identificação, mobilização e transposição de recursos (habilidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos) para outras situações (Araújo, 2003).

3. Sistematização das atividades do psicólogo escolar junto à escola (*dimensão extra-equipe*), com o objetivo de:

- a. Intervir junto aos atores da escola compreendendo o contexto familiar e escolar no qual o aluno está inserido, considerando pais, alunos e professores como sujeitos ativos e capazes de ressignificar suas interações.
- b. Estabelecer encontros coletivos para pais e professores nos quais possam ser realizadas oficinas, momentos de partilha de experiências e circulação de sentidos e significados que favoreçam a reorganização das percepções e das ações dos atores da escola.
- c. Contribuir com a formação continuada do corpo docente com foco no desenvolvimento de competências que favoreçam a atuação junto aos alunos, o planejamento e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
- d. Promover, junto ao corpo gestor da escola, reflexões acerca das práticas administrativas e pedagógicas e sua consonância com as diretrizes estabelecidas pelos documentos que organizam a atuação educativa.
- e. Acompanhar o processo de elaboração e reflexão do Projeto Político Pedagógico, bem como de outros procedimentos que normatizam o funcionamento da escola, com o objetivo de oferecer assessoramento à direção da escola para reflexão sobre a articulação das normas com as práticas educacionais.
- f. Participar dos espaços institucionalizados, tais como, Conselho de Classe, reuniões de pais e mestres, coordenação de professores, entre outros eventos que visem a integração escola-família-comunidade, com o objetivo de gerar um sentido de pertencimento do psicólogo junto à comunidade escolar, bem como oportunizar a apreensão dos sentidos, dos significados e das vozes institucionais que informam sobre a subjetividade individual e social presentes no contexto escolar.

Em relação ao Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado da SEDF:

1. Sistematização do assessoramento ao trabalho das EAAA, via *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* e, mais especificamente, à atuação do psicólogo escolar.
2. Mudança na dinâmica administrativo-pedagógica em nível central das EAAA, com o objetivo de: proporcionar a realização de reuniões

periódicas de grupos de equipes que trabalham em DRE próximas; organizar fóruns de discussão acerca da atuação dos psicólogos e pedagogos que compõem as equipes; socializar mostras dos projetos desenvolvidos em cada DRE, promovendo a circulação de informações e de experiências que estão dando certo, entre outras, com o objetivo de consolidar a identidade do Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado no âmbito da SEDF.

Apesar da relevância dos dados construídos neste estudo, reconhece-se que as possibilidades de investigação não foram esgotadas. Desta forma, vale sinalizar temas que poderiam orientar pesquisas futuras, entre eles, a realização de estudos acerca da atuação em Psicologia Escolar em outras cidades do DF, com o objetivo de evidenciar concepções, práticas e perspectivas acerca da atuação, verificação do índice de sucesso escolar alcançado pelo “modelo” de atuação institucional que vem sendo desenvolvido em Samambaia e, ainda, estudos que colaborem com a sistematização das atividades que devem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar, apresentadas anteriormente.

A realização deste trabalho coaduna-se com a perspectiva de que a Psicologia Escolar tem muito a contribuir para a promoção do sucesso escolar no âmbito da SEDF, segundo uma nova perspectiva de favorecimento do desenvolvimento adulto no âmbito da escola. Para tanto, faz-se necessário que as instituições escolares contem com a presença de um psicólogo escolar como membro efetivo em seu quadro de funcionário; desta forma, será possível que este profissional contribua não mais para a remediação das dificuldades de aprendizagem, mas para a promoção do desenvolvimento adulto, e, conseqüentemente, infantil, visando a formação de uma cultura de sucesso escolar.

Na direção de garantir a imersão do psicólogo escolar no contexto educativo, vale ressaltar a mobilização dos Conselhos Federais e Regionais de Psicologia que encaminharam um Projeto de Lei, em tramitação no Senado Federal, reivindicando a obrigatoriedade da contratação, pelas escolas, de psicólogos para atuar junto à comunidade escolar.

Vale destacar, ainda, a existência de políticas públicas que demandam a exigência legal de se ter um psicólogo em cada escola, tais como as definidas nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (MEC, 2001), na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação, que orienta a

realização, durante o processo educacional, da avaliação psicológica dos alunos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de identificar as barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

No ano de 2002, por meio do documento intitulado *Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais – Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação* (MEC, 2002), a SEESP definiu que o processo de avaliação deve ser desenvolvido de preferência na escola, com a participação do psicólogo escolar como um dos agentes educacionais.

Assim, conforme as reflexões empreendidas anteriormente, verifica-se que o psicólogo escolar constitui-se como profissional essencial para a análise das múltiplas dimensões que interferem no desenvolvimento dos sujeitos que constroem sua subjetividade nos contextos educativos. Como destacaram Marinho-Araújo e Almeida (2005) acerca da imersão do psicólogo no contexto da escola: “A necessidade de ações preventivas de promoção de saúde no contexto escolar faz com que o psicólogo escolar mantenha-se imerso como parte integrante desse contexto, para analisá-lo ‘por dentro’, incluindo-se como sujeito compromissado e pertencente a essa realidade” (p. 88).

Será por meio da participação do psicólogo como membro efetivo da escola que se viabilizará a realização do mapeamento institucional e da escuta psicológica que oportunizam a compreensão psicológica do contexto e, ainda, a assessoria lúcida ao trabalho coletivo e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem com vistas à promoção ao desenvolvimento de competências junto aos atores da escola (Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Com relação ao alcance dos objetivos da pesquisa, a saber, investigação das concepções de atuação em Psicologia Escolar e das competências que os psicólogos escolares, que compõem as EAAA na DRE de Samambaia, vêm desenvolvendo em seu contexto de trabalho, acredita-se que a construção e a discussão dos dados responderam a estas metas de estudo, de maneira satisfatória.

À guisa de conclusão vale destacar que as discussões aqui empreendidas acerca das contribuições da Psicologia Escolar para a promoção de uma cultura de sucesso, indicam que o Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado tem muito a contribuir, no âmbito da SEDF, para a superação dos índices de fracasso escolar, tendo em vista que os psicólogos podem favorecer o desenvolvimento de competências por parte dos agentes da

escola para a realização de um trabalho afinado com as necessidades de cada contexto e a promoção do desenvolvimento infantil e adulto.

Desta forma, faz-se necessário que a SEDF empreenda:

1. Estratégias de viabilização de um processo sistemático de formação continuada para os psicólogos escolares, e de uma forma geral para os profissionais das EAAA, para que, uma vez capacitados a desenvolver uma atuação institucional, contribuam amplamente com o sucesso da ação educativa no âmbito do Distrito Federal.

2. Oficialização do *Serviço de Apoio Psicopedagógico Especializado*, segundo os trâmites legais, de forma a garantir aos profissionais o espaço físico, as gratificações e todo o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades, como a realização de concurso público para suprimento da carência de profissionais de Psicologia Escolar em todas as DRE.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245. Disponível em <http://www.scielo.br>
- Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Alexim, J. C. & Lopes, C. L. E. (2003). A certificação profissional revisitada. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 29 (3). Disponível em: www.senac.com.br
- Almeida, S. F. C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: ressignificando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje* (pp.77-90). Campinas: Alínea.
- _____, (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.43-57). Campinas: Alínea.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. (pp.213-243). Campinas: Alínea.
- _____, (2005). O psicólogo nas redes de serviços de educação especial – desafios em face da inclusão. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp.115-133). Campinas: Alínea.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

- _____, (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2006). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.59-82). Campinas: Alínea.
- _____, (2005). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjáns Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea
- Araújo, E. R. & Campos, H. R. (2007). Como estranhos no ninho: o jeito diferente de viver das pessoas com a síndrome de asperger. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.245-259). Campinas: Alínea.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Bardin, (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S. D., & Maluf, M. R. (2004). Variação lingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Revista Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 8 (1), 35-46.
- Bock, S. D. (2002). *Orientação vocacional: a abordagem sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Bohoslavky, A. (2002). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brígido, R. V. (2001). Certificação e Normalização de Competências: Origens, Conceitos e Práticas. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (1). Disponível: www.senac.com.br

- Cabral, A. N., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 9 (2), 203-214.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (37-56). Campinas: Alínea.
- Campos, H. R., Lopes, A. C., Onofre, M. H. L, Alexandre, L. B. G. & Silva, F. V. de C. (2005). Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.31-46). Campinas: Alínea.
- Carvalho, G. B. J. de (2001). *O diagnóstico da deficiência mental no contexto da inclusão. Dissertação de mestrado*. Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Cruces, A. V. V.,(2005). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.
- _____, (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V., & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In H. R. Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.163-210). Campinas: Editora Alínea.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 9 (2), 215-224.

- Cunha, L. A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Dalsan, J. (2007). O enfrentamento do fracasso escolar numa escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. *Boletim Eletrônico 06 – 03/10/2007*. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/boletim6.htm>.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.113-141). Campinas: Alínea.
- Dessen, M. A., & Costa Junior, A. L. (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-49). Porto Alegre: Artmed.
- Di Nucci, E. P. D. (2003). O letramento escolar de jovens do ensino médio. *Revista Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 7 (2), 129-134.
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Ferreti, C. J. (1997). *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Freller, C. C. (2004). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In A. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 67-81). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Guzzo, R. S. L. (2006). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.169-178). Campinas: Alínea.

- _____, (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.17-29). Campinas: Alínea.
- _____, (2002). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas: Alínea.
- _____, (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.25-42). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Wechsler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In R. S. Lobo, L. da S. Almeida e S. M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.39- 46). Campinas: Átomo.
- Gomes, V. L. T. (2002). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje. 2ª Edição* (pp.49-75). Campinas: Alínea.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 28 (2). Disponível em: www.senac.com.br
- Kuhn, T. (2006). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a psicologia escolar. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvimento a competência dos profissionais*. (Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, trad.). São Paulo: Porto Alegre: Artmed.

- Leontiev, A. (s.d.). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª Ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.
- Machado, A. M., Veiga-Neto, A. J., Neves, M. M. B. J., Silva, M. V. O., Prieto, R. G., Rannã, W., & Abenhaim, E. (2005). *Educação Inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Machado, A. M. (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2006). Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.135-146). Campinas: Alínea.
- _____, (2003). Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.135-146). Campinas: Alínea.
- _____, (2001). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp59-71). Campinas: Alínea.
- Marcondes, A. (2005). Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva . In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. da J. Neves, M. V. de O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã e E. Abenhaim. *Educação Inclusiva: direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Mariani, M. F. M., & Alencar, E. M. L. S. de. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 9(1), 27-36.

- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- _____, (2005). Psicologia-Escolar e o Desenvolvimento de Competências. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 2 (5), 73-85.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. da J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Neves, M. M. B. J, & Dusi, M. L. H. M. (2005). Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. *Revista de Psicologia Escolar Educacional – ABRAPEE*, 9 (1), 135-146.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.109-133). Campinas: Alínea.
- _____, (2006). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 105-124). Campinas: Alínea.
- _____, (2005). Inclusão Escola: Desafios para o psicólogo. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas: Alínea.
- _____, (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.87-112). Campinas: Alínea.

- Matos, D. R., & Fleith, D. S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 10(1), 109-120.
- Medeiros, C. P. de (2005). Da competência Teórica à implicação subjetiva: uma experiência de formação em psicologia escolar/educacional. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp.231-242). Campinas: Alínea.
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M. & Pedroza, E. M. (2005). Alternativas de atuação da psicologia escolar junto à terceira idade. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.95-114). Campinas: Alínea.
- Netto, S. P. (2001). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp.21-38). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. da J. (2007). Formação inicial em Psicologia Escolar. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.49-67). Campinas: Editora Alínea.
- _____, (2005). Por uma psicologia escolar inclusiva. In A. M. Machado, A. J. V. Netto, M. M. B. da J. Neves, M. V. de O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã e E. Abenheim (Orgs.), *Educação inclusiva: direitos humanos na escola* (pp.107-123). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____, (2001). *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C., (2006). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.83-103). Campinas: Alínea.

- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C. de, Chaperman, M. C. L. & Batista, B. de 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.
- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C. de, Araújo, 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.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.127-134). Campinas: Alínea.
- _____, (2002). A convivência em novos espaços e tempos educativos. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.91-102). Campinas: Alínea.
- _____, (2001a). Modelos interpretativos da criatividade e alternativas de atuação psicossocioeducativa. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp.75-86). Campinas: Editora Alínea.
- _____, (2001b). Visão transdisciplinar na formação do psicólogo escolar. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp.127- 136). Campinas: Alínea.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Passeggi, M. C. (2006). As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia*, 9(13), 65-75.
- Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- 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: entre o verbo e a ação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pimenta, S. G. (1979). *Orientação vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil*. São Paulo: Loyola.
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 28 (2). Disponível em: www.senac.com.br
- Ramos, M. N. (2001). A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (3). Disponível em: www.senac.com.br
- Rey, F. L. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. (Marcel Aristides Ferrada Silva, trad.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____, (2003). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Roggero, R. (2003). Qualificação e competências: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 29 (3). Disponível em: www.senac.com.br
- Rossi, T. M. F. (2001). Significações de professores sobre a escola: o caso de uma escola pública em um assentamento habitacional do Distrito Federal. In Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (sem as páginas). Campinas: Alínea.

- Rossi, T. M. F. & Paixão, D. L. L. (2006). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.147-166). Campinas: Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2007). A educação e a educação do psicólogo: idéias e práticas de pesquisa-ação-formação. In H. R. Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.89-106). Campinas: Alínea.
- Saraiva, S. B. C., & Masson. M. A.C. (2003). Competências, qualificação e avaliação: observações sobre práticas pedagógicas e educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 29 (2). Disponível em: www.senac.com.br
- Sayão, Y. & Guarido, R. L. (2004). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In A. M. & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.83-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. de (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.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. dos (2001). A atuação no ensino superior: um novo campo para psicólogo escolar. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 5 (1), 37-36.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. V. O. (2005). A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In A. M. Machado, A. J. V. Neto, M. M. B. da J. Neves, M. V. de O. Silva, R. G. Prieto, W. Rannã & E. Abenhaim. *Educação Inclusiva: direitos humanos na escola* (pp.13-37). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Org.).

- Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.149-162). Campinas: Alínea.
- _____, (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Super, D. E. (1976). Uma teoria sobre desenvolvimento vocacional. In C. J. Ferretti. *Teorias da escolha profissional, textos selecionados pelo prof. Celso Ferretti*. Rio de Janeiro: Mimeo.
- Tanaka, O. Y., & Melo, C. (2001). *Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer*. São Paulo: Edusp.
- Van Der Veer, R., & Valsiner, J. (2006). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vectore, C., & Maimoni, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In H. R. Campos (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.135-147). Campinas: Alínea.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). SP: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1984).
- _____, (2004). *Teoria e método em psicologia* (7ª ed.). SP: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1996).
- _____, (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Witter, G. P.(2001). Pesquisa em Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (pp. 39-60). Campinas: Alínea.
- Wittorski, R.(1998). De la fabrication des compétences. In R. Wittorski (Org.). *La compétence au travail* (pp.57-69). Education Permanente. N. 135, Paris,.

Yamamoto, O. H., & Neto, A. C. (Orgs.) (2004). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. RN. Editora UFRN.

Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. Tradução: Eric Roland René Heneault. São Paulo: Editora Senac.

ANEXOS

Anexo I – Questionário de caracterização dos participantes	188
Anexo II – Memorial acerca das Concepções de Atuação	190
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	191
Anexo IV – Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética	192
Anexo V – Memorando SEDF de autorização da pesquisa	193



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: A Atuação do Psicólogo Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia

Mestranda: Rejane Maria Barbosa

Profª Orientadora: Profª Drª. Claisy Maria Marinho-Araújo

Questionário de Caracterização dos Participantes

Este questionário faz parte da pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, a qual você está participando. O objetivo desse instrumento é sistematizar informações acerca de aspectos relacionados à formação e atuação do psicólogo escolar.

Não há necessidade de identificação.

Por favor, responda de forma espontânea, expressando sua real opinião; não se sinta constrangido(a) em apontar dificuldades ou dúvidas, pois serão dados importantes para avaliação posterior.

Em caso de dúvida, contate a pesquisadora pelo telefone: 3359 4731, 84119975 ou pelo e-mail: rejanemaria@unb.br. Agradecemos sua colaboração.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Iniciais do Nome: _____ Data do preenchimento: ____/____/____

2. Idade: _____ 3. Gênero: Feminino Masculino

. Tempo de Formação em Psicologia: _____

5. Tempo de Atuação em Psicologia Escolar: _____

6. Quantas escolas sua Equipe atende? _____ EC(s) * _____ CEF(s)** _____

7. Composição atual da Equipe: _____

* EC – Escola Classe ** CEF – Centro de Ensino Fundamental

II – FORMAÇÃO

1 – Graduação em Psicologia

Instituição	Local	Data de conclusão
Estágios Curriculares/participação em pesquisa, projetos de extensão	Áreas Específicas	

1 – Houve disciplinas, na sua graduação, ligadas à Psicologia Escolar? sim não

Quais? _____

2 - Cursos de Pós-Graduação: sim não

Curso	Nome/Área do curso	Instituição	Duração
Especialização			
Mestrado			

3 - Cursos de formação profissional: sim não

Curso	Área	Instituição	Duração

III – ATUAÇÃO

1 – Outras experiências profissionais em Psicologia

Instituição	Função	Área	Atividades	Período



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

**PESQUISA: A Atuação do Psicólogo Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à
Aprendizagem de Samambaia**

Mestranda: Rejane Maria Barbosa

Profª Orientadora: Profª Drª. Claisy Maria Marinho-Araujo

Memorial acerca das Concepções de Atuação

Este instrumento faz parte da pesquisa realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, a qual você está participando e tem por objetivo investigar as concepções dos participantes acerca da atuação do psicólogo escolar.

Não há necessidade de identificação, apenas registre aqui as iniciais do seu nome:

_____.

Responda de forma espontânea, expressando sua real opinião; não se sinta constrangido(a) em apontar dificuldades ou dúvidas, pois serão dados importantes para avaliação posterior.

Em caso de dúvida, contate a pesquisadora pelo telefone: 3359 4731, 84119975 ou pelo e-mail: rejanemaria@unb.br. Agradecemos sua colaboração.

Data do Preenchimento: ___/___/___

- 1) O que é ser psicólogo escolar?
- 2) Como e porque fui ser psicólogo escolar?
- 3) O que faço como PE? O que devo fazer?



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP

PESQUISA: A Atuação do Psicólogo Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia

Mestranda: Rejane Maria Barbosa
Profª Orientadora: Profª Drª. Claisy Maria Marinho-Araújo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa supracitada que tem por objetivo conhecer o trabalho dos psicólogos escolares (PE) que atuam nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da Diretoria Regional de Ensino de Samambaia/ SEDF. Mais especificamente, a construção de dados investigará a formação, a atuação e as competências desenvolvidas pelos PE no que se refere aos seguintes eixos de trabalho: a) atuação junto aos diversos setores da escola, b) a atuação junto aos demais técnicos da própria EAAA, c) a atuação no grupo de equipes de Samambaia.

As informações a serem utilizadas serão coletadas através da análise das respostas aos questionários preenchidos e/ou respostas às entrevistas. Todas as informações serão construídas pela pesquisadora.

Os dados fornecidos poderão ser utilizados e estão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científica-acadêmica.

Conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, vale destacar-se os seguintes aspectos:

- a) Os dados serão analisados de forma sigilosa, com vistas a garantir a privacidade dos sujeitos, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
- b) O participante tem assegurada a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo.
- c) A participação será voluntária, não haverá recompensa financeira e não representará riscos à integridade física ou psicológica aos envolvidos.
- d) As informações e esclarecimentos serão oferecidas ao participante, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia e outros aspectos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvida e/ou desistência, este poderá, a qualquer momento, contatar a pesquisadora responsável (Rejane Maria Barbosa, pelos telefones (61) 3359 4731 ou (61) 8411 9975, ou via e-mail: rejanemaria@unb.br).

Estou ciente do acima exposto e aceito livremente participar da citada pesquisa.

_____ - DF, _____, de _____ de 2007.

Nome da Participante: _____

Assinatura: _____

Telefone(s): _____

E-mail: _____