



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PRÁTICAS EXITOSAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: INDICADORES DA  
ATUAÇÃO NA CULTURA DO SUCESSO**

**Lígia Carvalho Libâneo**

**Brasília, abril de 2015**

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

L694p Libâneo, Lígia Carvalho  
Práticas exitosas em Psicologia Escolar:  
Indicadores da atuação na cultura do sucesso / Lígia  
Carvalho Libâneo; orientador Claisy Maria Marinho  
Araujo. -- Brasília, 2015.  
160 p.

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

1. Psicologia Escolar. 2. práticas exitosas. 3.  
cultura do sucesso. 4. atuação. I. Marinho-Araujo,  
Claisy Maria, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**PRÁTICAS EXITOSAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: INDICADORES DA  
ATUAÇÃO NA CULTURA DO SUCESSO**

**Lígia Carvalho Libâneo**

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

**Orientação: Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo**

**Brasília, abril de 2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claisy Maria Marinho Araujo – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola de Sousa Braz Aquino – Membro externo  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Souza Fleith – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira – Membro  
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, abril de 2015

## Agradecimentos

Essa é a parte da dissertação em que eu agradeço às pessoas que estiveram comigo nesta jornada árdua e prazerosa. Escrevo meu muito obrigada para as muitas pessoas que sonham comigo uma educação transformadora e que me dão as condições para sonhar...

Aos meus pais, Ana e Luiz, meu irmão, Murilo, minha vó Flora, tios, tias, primos e primas, figuras que representam o amor, o cuidado, a paciência, o porto-seguro para os sonhos, as esperanças, as inquietações e são a certeza de que não estarei só.

À Claisy, minha orientadora, que me apresentou à cultura do sucesso. Em suas palavras e ações, consigo ver a Psicologia Escolar que acreditamos se tornar possível! Obrigada pela confiança em me orientar neste tema que em sua trajetória acadêmica lhe é tão caro. Obrigada também por compartilhar comigo conhecimentos e afetos, investindo cotidianamente em minhas potencialidades.

Às participantes de minha pesquisa que foram também partícipes da minha formação acadêmica e profissional. Obrigada pela confiança em apresentar suas atividades e pelo apoio em discutir um tema que ainda estamos começando a construir...

Às professoras da banca Fabíola Aquino, Denise Fleith e Cynthia Bisinoto pela oportunidade do diálogo e pela gentileza, respeito e cuidado com que fizeram provocações, elogios, críticas, apontamentos e sugestões ao meu trabalho. Muito obrigada pelas aprendizagens sobre Psicologia Escolar.

Obrigada aos meus colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, Rosana, Lígia, Leo, Liliene, Cynthia, Pollianna, Dani e Ana Clara, pelos muitos momentos de aprendizado e principalmente pela certeza de que sempre poderei contar. Leo, super obrigada pela ajuda com a estética da apresentação. E aos graduandos que participaram comigo do Projeto de Extensão de Ação Contínua e que trouxeram tantos olhares de sucesso.

Às minhas professoras de disciplina do PGPDS e também meus colegas de pós pelos estudos coletivos e pelas críticas construtivas ao meu projeto.

Aos professores portugueses Leandro Almeida, Rui Lima e Diana Mesquita que fizeram contribuições ao meu projeto nos grupos de pesquisa. E às professoras Eunice Soriano e Cynthia Bisinoto que me arguíram na Jornada do PGPDS, enriquecendo meu trabalho com novas reflexões.

À Cynthia, Dayane, Paula e aos tutores da Socioeducação pelos muitos momentos de aprendizado.

Aos meus pais queridos que escutaram pacientemente as minhas construções teóricas sobre a cultura do sucesso e que ao final desse processo já estavam defendendo, em família, a importância do meu objeto de pesquisa. Obrigada pelo apoio incondicional na alegria e na tristeza.

Às minhas colegas de trabalho que me apoiaram e foram tão compreensivas com meu momento.

Aos meus colegas e professores da graduação em Psicologia da UnB com os quais compartilhei minhas primeiras experiências de pesquisa e extensão. Ivy e Diego, muito obrigada pelo apoio, carinho e amizade.

Obrigada à Claudia e à Maria, Secretárias do PGPDS e do PED, pelo auxílio e pela disponibilidade.

Obrigada ao CNPq pelo apoio à pesquisa.

Aos profissionais da educação que em sua prática cotidiana me fazem acreditar que a educação de qualidade é possível e em muitos casos é também realidade. Obrigada pela inspiração.

E a Deus, principalmente, pela oportunidade da vida!

## Resumo

A cultura do sucesso escolar enfatiza as potencialidades e as possibilidades das ações dos atores educacionais nas instituições educativas. Ela representa um contraponto à cultura do fracasso que possui uma compreensão rígida e determinista das dificuldades, das deficiências e das limitações, especialmente localizadas nos indivíduos. Na cultura do sucesso, as potencialidades humanas são produto das relações sociais que engendram o desenvolvimento dos sujeitos de forma dialética, interativa e mediada. Apresentam-se, nessa pesquisa, as práticas exitosas como atividades inerentes à cultura do sucesso e como materialidades que possibilitam aos profissionais da Psicologia Escolar concretizar essa cultura nos espaços educativos. Para melhor compreender ações na perspectiva do sucesso, construiu-se esta pesquisa de mestrado, realizada junto a oito psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Por meio de entrevistas, observações em campo e conversações investigaram-se as concepções das participantes sobre práticas exitosas, os aportes teórico-metodológicos utilizados pelas psicólogas e as ações bem-sucedidas no cotidiano escolar. Essas informações foram analisadas a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com o foco no processo, nas situações e no conjunto de condições que levaram a sua concretização, originando três zonas de sentido: (a) Identificação e desenvolvimento das potencialidades dos atores educacionais, (b) Ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica e (c) Atuação institucional com os atores educacionais. Como resultado, aponta-se que as práticas exitosas são constituídas por diversos aspectos que abrangem os momentos de planejamento, de desenvolvimento e de avaliação das ações. Verificou-se que os indicadores de sucesso nas práticas apresentadas pelas participantes do estudo como exitosas estão especialmente relacionados às concepções e às ações das psicólogas que concebem a interdependência entre o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na escola e a dinâmica escolar, as relações institucionais e os processos educativos. Além disso, também foram observados indicadores relacionados ao reconhecimento das participantes sobre o seu papel na mediação de processos de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, entre eles aluno, professor, pedagogo, gestor. Espera-se, com esta pesquisa, impactar a formação e a prática profissional em Psicologia Escolar, bem como as pesquisas e as políticas públicas da área, de modo a subsidiar uma atuação coerente com a perspectiva do sucesso, comprometida com as demandas sociais e a transformação das situações de desigualdade e injustiça social.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, práticas exitosas, cultura do sucesso.

## Abstract

The culture of the school success emphasizes potentialities and possibilities of educational agents and educational institutions. It represents a counterpoint to the culture of failure which has a rigid and deterministic understanding of difficulties, deficiencies and limitations, and focused on individuals. In the culture of success, human potentialities are the result of social relations that engender the individuals' development in a dialectic, interactive and indirect way. Successful practices are presented as activities related to the culture of success and, at the same time, to the materialities that make possible to School Psychologist to accomplish. To have a better understanding of the theoretical and methodological background of the actions in the success perspective, this master course research was conducted involving eight school psychologists of the Specialized Team of Learning Support (STLS) of the Department of Education of the Federal District (DEFD). Through interviews, field observations and conversations this study investigated the participants' conceptions about successful practices, identified the theoretical and methodological contributions that were used and also analyzed successful actions into practice in the school routine. These pieces of information were analyzed, based on cultural-historical perspective of human development, from the process, situations and the set of conditions that lead to their accomplishment, originating three zones of meanings: (a) identification and development of the potentialities of educational agents, (b) expansion of conceptions and psychological assessment practices, (c) institutional activities with educational agents. As a result, it is noted that successful practices are composed by many aspects that involves the actions' planning, developing and evaluations steps. It was found that success indicators in successful practices are especially related to the psychologists' actions and conceptions. They believe in the interdependency between the development of the individuals within school and school dynamic, institutional relationships and educational processes. Moreover, it was also observed indicators related to participants' recognition about their role in mediating development processes of individual's potentialities, including student, teacher, pedagogue, principal. It is hoped this research may impact the training and professional practice in School Psychology, as well as researches and public policies of the area, so there are subsidies to practices that matches with the success perspective, committed to social demands and changes of situations of inequality and social injustice.

Keywords: School Psychology; successful practices; culture of success.



**SUMÁRIO**

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Tabelas	x
Lista de Figuras	xi
Introdução	1
Revisão da Literatura e Fundamentação Teórica	6
Capítulo 1. Conhecendo práticas em Psicologia Escolar	6
Capítulo 2. Psicologia Escolar na Cultura do Sucesso	29
A Cultura do Sucesso na Psicologia Histórico-Cultural	39
Práticas Exitosas: Articulando a Psicologia Escolar e Cultura do Sucesso	47
Problematização e Definição dos Objetivos	52
Metodologia	54
Pressupostos Teórico-metodológicos	54
Contexto da pesquisa	59
Participantes	69
Procedimentos de Construção e Recolha das Informações	70
Procedimento de Análise das Informações	75
Discutindo os Resultados	78
Zona de sentido 1: Identificação e desenvolvimento das potencialidades dos atores educacionais	79
Zona de sentido 2: Ampliação das concepções e das práticas de	90

avaliação psicológica	
Zona de sentido 3: Atuação institucional com os atores educacionais	110
Considerações Finais	127
Referências	139
Anexos	156

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Quantitativo de psicólogos escolares e de pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem por Coordenação Regional de Ensino	65
Tabela 2. Atividades das psicólogas escolares acompanhadas no procedimento da observação em campo	73

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Breve historiografia das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal.	60
Figura 2. N° de escolas por Coordenação Regional de Ensino - Rede Pública do DF - 2014.	64

## Introdução

A temática da atuação em Psicologia Escolar é foco de estudos de diversos autores nacionais e internacionais da área (Alecrim, 2005; Andrada, 2005; Araujo, 2003; Arias Beatón, 2009; Barbosa, 2008; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Cabral & Sawaya, 2001; Cavalcante & Aquino, 2013; Chagas & Pedroza, 2013; Cruces, 2005; Facci & Souza, 2011; Filter, Ebsen, & Dibos, 2013; Fleith, 2009; Jimerson et al., 2004; Jimerson et al., 2008; Jimerson et al., 2006; Lara, 2014; Lerner, Fonseca, Sayão, & Machado, 2014; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; Mitjans Martinez, 2003, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014a, 2014b; Neves, 2011; Oakland & Hatzichristou, 2014; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014; Sampaio, 2009; Senna & Almeida, 2005; Souza, 2009; Souza, Petroni & Dugnani, 2011; Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini, & Souza, 2013). Esse tema tem sido investigado a partir de pesquisas nos contextos educativos tradicionais, como a escola, e também em espaços emergentes, como educação superior, creches, cursinhos pré-vestibulares, organizações não governamentais (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Na literatura da área, desde a década de 1980, autores coadunados às perspectivas críticas vêm apontando a necessidade de novas formas de atuação (Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004; Barbosa, 2012; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Maroldi, 2012; Meira, 2000, 2012; Neves, 2011; Neves & Almeida, 2003; Nunes, Alvez, Ramalho & Aquino, 2014; Patto, 1981, 1984, 1990; Souza, 2007, 2009). Segundo essas perspectivas, as intervenções da Psicologia na escola devem fugir das concepções

individualizantes que culpabilizam os sujeitos, especialmente os das classes oprimidas, pelos seus problemas escolares; concepções adaptacionistas, estigmatizantes e domesticadoras acerca da aprendizagem foram e são combatidas. Há que se ter uma reflexão, por parte dos membros da equipe escolar, sobre os impactos das relações e dos processos educativos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, visando evitar mecanismos, sutis ou explícitos, de exclusão desses sujeitos da escola sob o argumento de incapacidades orgânicas e psicológicas, falta de apoio familiar ou de esforço pessoal.

A lógica de padronização hierarquizada e descontextualizada dos resultados das aprendizagens, que evidenciava a manutenção das condições de desigualdade e de injustiça social, presentes na sociedade brasileira e reproduzidas na escola, foi duramente criticada pelos autores das perspectivas críticas em Psicologia Escolar, a exemplo das produções de Patto (1981, 1984, 1990). Com as perspectivas críticas surgiram propostas que apresentavam a escola como contexto privilegiado para a promoção de desenvolvimento psicológico dos alunos e dos membros da equipe escolar, bem como espaço de transformação da ideologia dominante por ser constituído por sujeitos ativos e com intencionalidades que podem levar a mudança social (Araujo, 2003; Guzzo, 2005; Marinho-Araujo, 2014; Martins, 2004; Souza, 2010).

A história da Psicologia Escolar revela as possibilidades para o alvorecer de práticas críticas ao paradigma do fracasso e transformadoras das condições de desigualdade e de injustiça social. A literatura da Psicologia Escolar vem apontando mudanças na prática profissional dos psicólogos, ampliando o trabalho a outros atores educacionais, a partir de diversificadas modalidades de atuação (Barreto, Calafangel & Zilanda, 2009; Lara, 2013; Lessa & Facci, 2011; Marinho-Araujo, 2010; Mitjans Martinez, 2010; Medeiros & Aquino, 2011; Peretta et al., 2014; Petroni & Souza, 2014; Senna & Almeida, 2005; Souza, Ribeiro, & Silva, 2011; Yamamoto et al., 2013).

Na cultura do fracasso, a ação dos psicólogos era focada nas incapacidades individuais dos sujeitos, ocasionando explicações culpabilizadoras dos alunos por seus problemas de aprendizagem, desconsiderando os aspectos político-sociais e intraescolares participantes da produção dessas dificuldades. Na perspectiva do sucesso são evidenciadas as possibilidades, os avanços, os êxitos e as superações dos atores educacionais de modo a construir, no interior da escola, relações e processos potencializadores de desenvolvimento e de bem-estar.

O interesse pelo tema desta pesquisa de mestrado é de natureza acadêmica e pessoal. Desde a graduação, com projetos de iniciação científica, de extensão e participação em pesquisas e intervenções do Laboratório de Psicologia Escolar da UnB, a pesquisadora vem investigando a ocorrência de práticas bem-sucedidas em instituições escolares do Distrito Federal, com a colaboração de psicólogos das EEAA's<sup>1</sup>. Pode-se observar a realização, por professores e psicólogos escolares, de inúmeras experiências cotidianas potencializadoras de avanços no desenvolvimento dos atores educacionais e da melhoria da qualidade do ensino. Com objetivo de dar continuidade a esses estudos, desenvolveu-se essa pesquisa de mestrado junto a psicólogas escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), intencionando-se conhecer as ações exitosas por elas realizadas no cotidiano escolar.

As ações exitosas rompem com as práticas em Psicologia Escolar que corroboram concepções deterministas de desenvolvimento, especialmente relacionadas aos alunos de classes oprimidas. Estas concepções muitas vezes estão embasadas em explicações biologizantes, sociologizantes e psicologizantes acerca dos problemas na aprendizagem, culpabilizando os estudantes pelos fracassos escolares. Ao romper com

---

<sup>1</sup> As Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) são equipes multiprofissionais incorporadas às estruturas da Secretaria de Educação do DF, nas quais atuam psicólogos escolares e pedagogos. A prática desses profissionais fundamenta-se no documento denominado Orientação Pedagógica (O. P.).

essa lógica, as práticas exitosas representam a possibilidade de a Psicologia Escolar colaborar para a melhoria da qualidade do ensino na medida em que auxilia na promoção do desenvolvimento e do bem-estar dos atores educacionais, disseminando a cultura do sucesso.

As ações bem-sucedidas em Psicologia Escolar constituem mediações que visam à partilha com os atores educacionais de reflexão, compromisso e implicação com a produção do sucesso escolar. Por meio delas, os psicólogos medeiam processos de formação da identidade profissional dos membros da equipe escolar em prol do sucesso para todos os estudantes e em todos os níveis e modalidades de ensino. Defende-se que esse trabalho ganha relevância social na medida em que busca evidenciar a existência de potencialidades que precisam tornar-se foco na prática docente, na intervenção psicológica e demais ações educativas. Do ponto de vista científico, esta pesquisa pretende apresentar alternativas para o trabalho psicológico com ênfase no sucesso.

Articulando-se as relevâncias sociais e científicas deste estudo espera-se que a produção de conhecimento sobre atuação em Psicologia Escolar na cultura do sucesso possa influenciar as políticas públicas de educação para que esses profissionais sejam integrados à equipe escolar de modo a contribuir com uma educação crítica, emancipadora e transformadora. Para atuarem profissionalmente nessa perspectiva, é importante que, na formação inicial e na continuada dos psicólogos, sejam desenvolvidas competências coadunadas às exigências de uma prática profissional crítica e emancipadora na direção da cultura do sucesso.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, será apresentado um panorama da literatura que discute a atuação de psicólogos escolares, com objetivo de mapear as práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições educativas.



O segundo capítulo focaliza os aportes teórico-epistemológicos que subsidiaram a conceituação de práticas exitosas que, nessa pesquisa, se constituíram como objeto de investigação com base nas perspectivas críticas da Psicologia Escolar e na Psicologia Histórico-cultural do desenvolvimento humano.

O terceiro capítulo dedica-se à exposição de questões orientadoras que se desdobraram nos objetivos geral e específicos da pesquisa. O quarto explicita a metodologia, em que constam os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da investigação, a caracterização dos participantes e do contexto de pesquisa e os procedimentos de construção, de interpretação e de análise das informações do momento empírico.

O quinto capítulo destina-se à apresentação e à discussão dos resultados, nos quais as práticas apontadas como exitosas foram analisadas a partir da apreensão dos sentidos e dos significados dos participantes sobre essa temática, analisadas com base no método explicativo de Vygotsky<sup>2</sup> (s./d.; 2007).

O sexto capítulo tece as considerações finais, configurando-se como uma síntese dos avanços alcançados com a pesquisa e dos desdobramentos para investigações futuras. Por fim, serão apresentados os instrumentos em anexos e as referências bibliográficas do trabalho.

---

<sup>2</sup> A grafia do nome do autor é bastante diversificada entre os estudiosos e os pesquisadores que se dedicam ao conhecimento da perspectiva histórico-cultural. Neste trabalho, está sendo adotada a grafia *Vygotsky*.

## Capítulo 1

### Conhecendo Práticas em Psicologia Escolar

A Psicologia Escolar tem se consolidado como área de interlocução entre a Psicologia e a Educação na produção de conhecimento, pesquisa e intervenção de psicólogos em contextos educativos (Marinho-Araujo, 2010). O início da atuação da Psicologia Escolar no Brasil (década de 1960) esteve pautado fundamentalmente no atendimento a alunos encaminhados por “problemas de aprendizagem” (Barbosa, 2012; Campos & Jucá, 2003; Cavalcante & Aquino, 2013; Correia & Campos, 2004; Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo & Wechsler, 2001; Lara, 2013; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Neves & Almeida, 2003; Oliveira, 2011; Patto, 1990; Souza, 2007, 2010). As dificuldades escolares eram explicadas por aspectos orgânicos-maturacionais ou emocionais-psicológicos do estudante e/ou de sua família. De um lado, apontavam-se fatores biológicos do aluno como as causas das dificuldades de aprendizagem; do outro lado, acusava-se a família por oferecer um ambiente pobre em estímulos sensoriais, em interações verbais, em contatos afetivos e em interesse no destino das crianças (Patto, 1981).

Ambas explicações assemelhavam-se por individualizar as questões escolares e em pouco ou em nada considerar a participação da escola e dos fatores político-sociais na produção dessas dificuldades. As práticas adotadas eram de cunho terapêutico, curativo e/ou diagnóstico, buscando o ajustamento dos estudantes às normas e às condutas vigentes na escola (Almeida et al., 1995; Angelucci, Kalmus, Paparelli, & Patto, 2004; Barbosa, 2012; Chagas, 2010; Lara, 2013; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Maroldi, 2012; Meira, 2000, 2012; Nunes, Alvez, Ramalho & Aquino, 2014; Patto, 1981, 1984, 1990; Petroni, 2013; Souza, 2007). Esse

tipo de atuação carregava uma concepção implícita de que o sistema escolar tinha pouca ou nenhuma responsabilidade sobre o que acontece com os alunos, apesar de também ser um dos produtores do fracasso escolar (Angelucci e.t al., 2004; Guzzo, 2002; Patto, 1990).

A partir da década de 1980, com a emergência do movimento da Psicologia Escolar Crítica, passou-se a apontar a influência de fatores sociopolíticos e intraescolares na produção do sucesso e do fracasso escolar (Angelucci e.t al., 2004; Barbosa, 2012; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Maroldi, 2012; Meira, 2000, 2012; Nunes et al, 2014; Patto, 1981, 1984, 1990; Souza, 2007). Também a prática do psicólogo escolar tornou-se objeto de crítica porque sua atuação individualizante, adaptacionista e discriminatória escamoteava a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, bem como corroborava a marginalização das classes oprimidas a partir de mecanismos que as expropriavam do acesso e da permanência à escola. A Psicologia Escolar conservava-se à margem da luta pelas causas populares (Bock, 1999; Bock, Ferreira, Gonçalves, & Furtado, 2007; Guzzo & Mezzalira, 2011; Martín-Baró, 1996; Marinho-Araujo, 2014; Moreira & Guzzo, 2014b; Soares Fortes, 2014). Vários estudos que apresentavam críticas à atuação elitizada da Psicologia também fundamentaram práticas transformadoras no interior da escola (Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Chagas, 2010; Oliveira, 2011; Lara, 2013; Moreira & Guzzo, 2014a, 2014b; Neves & Almeida, 2003; Penna-Moreira, 2007; Petroni, 2013). Esses estudos mais propositivos foram principalmente disseminados a partir dos anos de 2000. Tecendo a historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, Barbosa (2012) encontrou que o período iniciado em 2000 é evidenciado como um momento histórico que, embasado na Psicologia Escolar Crítica, estabelece novas conceituações, objeto de estudo e modos de intervenção do psicólogo escolar no campo educativo.

Em estudos contemporâneos, Mitjás Martínez (2009) destacou a existência de duas formas de atuação em Psicologia Escolar: as tradicionais e as emergentes. Como práticas tradicionais, a autora classifica: (a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; (b) orientação a alunos e a pais; (c) orientação profissional; (d) orientação sexual; (e) formação e orientação de professores; (f) elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (em relação, por exemplo, à violência, ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, entre outros).

Entre as ações emergentes, a autora destacou as práticas de (a) diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional; (b) participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; (c) participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; (d) contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; (e) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; (f) contribuição para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; (g) realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e (h) facilitação na implementação das políticas públicas, de forma crítica, reflexiva e criativa. Segundo Mitjás Martínez (2009), as práticas emergentes constituem formas de atuação mais ampliadas e abrangentes do psicólogo escolar, as quais consideram os aspectos organizacionais e os processos relacionais como constituídos e constituintes das formas como os atores educacionais pensam, sentem e atuam no espaço escolar.

Considera-se que a teorização de Mitjás Martínez (2009), sobre a divisão entre atuações emergentes e tradicionais, configura-se como uma explicação didática para o percurso histórico das práticas em Psicologia Escolar, em que ações mais consolidadas

articulam-se às novas possibilidades de trabalho, que surgem como reflexo das mudanças nas concepções teórico-epistemológicas da ciência psicológica e das complexas demandas da educação brasileira (Mitjás Martínez, 2010). No movimento histórico, formas de atuação mais clássicas e tradicionais são ressignificadas a partir das mudanças nas compreensões sobre Psicologia Escolar e dos compromissos sociopolíticos dos profissionais em prol da transformação social.

Com objetivo de conhecer como a atuação de psicólogos escolares tem se desenvolvido nos contextos educativos, realizou-se uma busca na literatura nacional e internacional, privilegiando relatos de pesquisa mais recentes (Alecrim, 2005; Araujo, 2003; Barbosa, 2008; Barreto, Calafangel & Zilanda, 2009; Chagas, 2010; Fávero & Machado, 2003; Filter, Ebsen, & Dibos, 2013; Gontijo, 2013; Hennigen, 2011; Jimerson et al., 2004; Jimerson et al., 2008; Jimerson et al., 2006; Kavenská, Smékalová, & Šmahaj, 2013; Lessa & Facci, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira, & Barbosa, 2011; Mendes, 2011; Medeiros & Aquino, 2011; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014; Oakland & Hatzichristou, 2014; Pereira, 2012; Peretta et al., 2014; Penna-Moreira, 2007; Senna & Almeida, 2005; Souza et al., 2011; Tada, Sépia, & Lima, 2010; Tentes, 2011; Yamamoto et al., 2013). Neste mapeamento, procurou-se verificar as modalidades de ação e as concepções orientadoras dessas práticas, de modo a compreender se as atuações contemporâneas dos psicólogos escolares estão pautadas pelas perspectivas críticas ou se ainda se apoiam nas abordagens individualizantes e culpabilizantes dos indivíduos pelos seus resultados escolares.

Na literatura brasileira são apresentados diversos estudos empíricos destinados à discussão da atuação de psicólogos escolares em contextos diversificados como o ensino superior, as organizações não governamentais, a exemplo das produções de

Bisinoto e Marinho-Araujo, 2014; Caixeta e Sousa (2013); Dadico (2003); Oliveira (2011); Soares-Fortes (2014). Entretanto, nesta dissertação, pela proximidade com o contexto de investigação serão privilegiados os estudos com ênfase na Educação Básica. As pesquisas apresentadas favorecem a compreensão sobre os impactos da discussão das perspectivas críticas na prática cotidiana dos profissionais (Barbosa, 2012; Barreto, Calafangel, & Zilanda, 2009; Hennigen, 2011; Lessa & Facci, 2011; Maroldi, 2012; Medeiros & Aquino, 2011; Peretta et al., 2014; Souza et al., 2011; Tada et al., 2010; Yamamoto et al., 2013).

Com a finalidade de conhecer as ações e os desafios enfrentados por psicólogos escolares que atuavam na cidade de Natal/RN, Barreto, Calafangel e Zilanda (2009) realizaram entrevistas semiestruturadas com 15 psicólogos escolares de instituições particulares de ensino. As ações desenvolvidas foram categorizadas em quatro grandes grupos: com os alunos, com os pais, com os professores e com a instituição.

Entre as práticas que abrangiam os alunos, Barreto et al. (2009) destacaram: “identificação das dificuldades e possibilidades de aprendizagem; encaminhamento para atendimentos clínicos; orientação vocacional; avaliação psicodiagnóstica e atendimento individual” (p. 264). Na categoria “ações com pais”, os psicólogos citaram palestras sobre temas que contribuía para a formação dos alunos e orientação individual e familiar. Com os professores, os participantes da pesquisa relataram realizar atendimento individual, planejamento das ações, qualificação, orientações para que desenvolvessem a sensibilidade ante as limitações e o ritmo individual do aluno e uma postura de maior flexibilidade (Barreto et al., 2009).

Os participantes dessa pesquisa também relataram desenvolver ações com a instituição. Entre as ações, podem ser mencionados a participação nas reuniões pedagógicas, a elaboração de projetos com outros profissionais da instituição, a seleção

de funcionários e os atendimentos individuais aos membros da comunidade escolar. Barreto et al. (2009) concluem seu artigo afirmando que os psicólogos entrevistados são interlocutores dos professores, dialogando e compartilhando ideias, o que, segundo as autoras, favorece as ações docentes. Embora o atendimento com enfoque mais clínico tenha sido citado como ação realizada com todos os grupos, observou-se a coexistência dele com práticas mais abrangentes como a participação nas reuniões pedagógicas, seleção de funcionários e parcerias institucionais para elaboração de projetos.

No Rio Grande do Sul, Hennigen (2011) realizou uma pesquisa-intervenção, na forma de curso virtual, com 23 psicólogas vinculadas a instituições educacionais privadas e/ou públicas. Por meio da pesquisa “criou-se um campo de problematização acerca de concepções e modos de trabalhar” (p. 50). Pelo caráter de pesquisa-intervenção, ao mesmo tempo em que a autora investigava a atuação profissional, as participantes puderam refletir criticamente sobre sua prática de forma colaborativa e pela mediação da pesquisadora. Entre as atividades apresentadas pelas participantes, Hennigen (2011) destacou:

desenvolvimento integral do educando, sexualidade, avaliação psicológica, intervenção em sala de recursos com alunos com transtorno global do desenvolvimento, atelier terapêutico, encontros família e escola, orientação profissional, intervenção com alunos com deficiência mental e quadros de psicose, processo de adaptação na educação infantil, inclusão, TDAH, prevenção do bullying, mudança de nível na escola infantil e Projeto Mais Educação. (pp. 58-59)

Diferentemente da pesquisa apresentada por Barreto et al. (2009), observou-se entre as psicólogas entrevistadas por Hennigen (2011) a predominância da atuação com

foco no estudante e com ênfase na inclusão e no trabalho com alunos que apresentavam alguma deficiência e/ou diagnosticados com transtorno.

Ainda na região Sul, Lessa e Facci (2011) conduziram estudos com 95 profissionais de psicologia vinculados aos Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná. Por meio da aplicação de questionários, as autoras pretenderam “conhecer tempo de trabalho do profissional na equipe, o cargo, a formação, a filiação teórica e as modalidades de atuação” (p. 135) dos participantes. Lessa e Facci (2011) observaram que 49,5% das respostas apresentaram como público-alvo das ações dos psicólogos escolares os pais, os alunos, os professores e os funcionários. A participação de outros membros da comunidade escolar, além dos alunos, demonstrou, segundo as autoras, uma mudança na atuação tradicional do psicólogo escolar exclusivamente com o foco no estudante (Lessa & Facci, 2011).

Em respostas aos questionários, Lessa e Facci (2011) encontraram que, na variável institucional, 62,1% dos participantes marcaram a opção assessoria às escolas e 52,6%, formação de professores. Na variável clínica, 87,4% dos participantes preencheram a opção avaliação psicológica, e 37,9%, o atendimento clínico. Analisando o relato dessa pesquisa, questiona-se a utilização dos termos assessoria à escola e formação de professores para designar atuações institucionais, pois eles restringem as inúmeras possibilidades de atuação nesta dimensão e, ao mesmo tempo, são expressões com múltiplas significações. Além da multiplicidade de conceitos, as duas categorias assessoria e formação, *a priori*, não podem ser tomadas como práticas institucionais, pois, se realizadas com um viés medicalizante, patologizante e individualizante, opor-se-ão às perspectivas críticas e ampliadas da Psicologia Escolar.

Na pesquisa conduzida por Lessa e Facci (2011), 104 projetos foram apresentados pelos participantes. Entre os de maior frequência, foram destacados pelas



autoras o acompanhamento de professores (18,3%), os grupos de adolescentes (17,3%), a orientação de pais (16,3%) e a inclusão (15,4%). Observaram-se, entre os projetos, uma abertura para outros membros da comunidade e não somente atividades dirigidas aos alunos.

De modo a avaliar a perspectiva de atuação dos participantes, as autoras indagaram os psicólogos escolares sobre os referenciais teóricos utilizados e obtiveram como resposta os seguintes autores: Vigotski, Piaget, Emilia Ferreiro, Içami Tiba, Skinner, Patto, Bandura, Paulo Freire, Ana Bock, Assron Beck, Tânia Zagury. Para Lessa e Facci (2011), muitas vezes, o ecletismo impera entre os profissionais e estes misturam autores com bases filosóficas e epistemológicas distintas.

Tomando esses referenciais e as práticas apontadas, as autoras identificaram que 54,3% dos participantes apresentaram o discurso não crítico, 27,2% o discurso crítico e não crítico e 18,5% o discurso crítico. Essa classificação foi realizada a partir dos seguintes critérios: os profissionais que apresentaram atividades envolvendo aplicação de testes e atendimento individual foram incluídos na perspectiva não crítica; os psicólogos escolares que apontaram autores considerados da Psicologia Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e/ou de base teórico-metodológica da Psicologia Marxista e cujo “olhar de atuação da Psicologia no contexto escolar ultrapassa uma compreensão individualizante dos fatos” (Lessa & Facci, 2011, p. 137) foram incluídos na perspectiva crítica. Por fim, aqueles participantes cujas respostas indicavam elementos da crítica, mas também apresentavam práticas e concepções de uma visão mais tradicional foram classificados na categoria crítica e não crítica.

Segundo Lessa e Facci (2011), os participantes da pesquisa e a categoria de psicólogos escolares como um todo estão em um processo de transição, repensando sua prática e buscando novas alternativas para a atuação com enfoque exclusivamente

biologizante e psicométrico. A partir desses resultados, conclui-se que, assim como as categorias assessoria e formação podem se esvaziar de sentido se não forem compreendidos os objetivos de cada ação, também as teorias não podem ser tomadas como significativas de uma única compreensão, pois não se sabe como os participantes apropriam-se destas leituras e as ressignificam. Por esta razão, ressalta-se a importância de que sejam compreendidas as articulações teórico-metodológicas tecidas pelos participantes no desenrolar de sua prática profissional.

Em Rondônia, Tada, Sépia e Lima (2010) realizaram uma pesquisa sobre atuação em Psicologia Escolar com 38 psicólogos da Secretaria Estadual. Como resultados encontraram que o público-alvo das ações dos participantes eram alunos, pais, professores e demais funcionários. Segundo as autoras, 89% dos participantes atuavam clinicamente por meio do uso de testes de personalidade, de avaliação de nível intelectual, de aplicação de provas piagetianas aos alunos encaminhados, da realização de dinâmica de grupo com os professores e equipe de apoio bem como de anamnese com os pais. Para as autoras, a atuação clínica era legitimada pelos documentos oficiais, que apresentavam as atribuições dos psicólogos escolares.

Discorda-se dos critérios adotados pelas autoras de qualificar a atuação clínica apenas pelos instrumentais utilizados pelos participantes, como se provas piagetianas e dinâmicas de grupo fossem, *a priori*, indicadores dessa perspectiva de trabalho. Entende-se que o tipo de atuação está ligado à articulação entre a leitura de contexto, a inserção do profissional nos diversos tempos e espaços educativos, a interação com os atores educacionais e as escolhas teórico-metodológicas para a realização da intervenção psicológica e a avaliação dos impactos da ação na escola.

Outro foco de atenção de Tada et al. (2010) foram os autores apontados pelos psicólogos como aqueles que subsidiavam sua atuação. As respostas dos participantes

foram classificadas por Tada et al. (2010) em área clínica (Freud, Rogers), de aprendizagem (Piaget, Vigotski), de educação (Paulo Freire), de psicopedagogia (Sara Paim, Lúcia Weiss) e de autoajuda (Içami Tiba, Augusto Cury). A mesma crítica apresentada nos estudos de Lessa e Facci (2011) pode ser tecida. Tada et al. são responsáveis pela classificação dos teóricos em áreas de conhecimento; não questionaram os participantes sobre a forma como estas teorias compareciam em sua prática profissional. Acredita-se que essa informação seria importante para compor a análise sobre a perspectiva de atuação dos psicólogos.

A partir das ações e dos referenciais teóricos apresentados pelos sujeitos pesquisados, Tada et al. (2010) sugerem que a formação tradicional pode ser uma das explicações para o atendimento clínico realizado pelos participantes. Acreditam que o desconhecimento sobre os autores da Psicologia Escolar Crítica também se inclui entre os fatores que ainda mantêm os participantes atuando em uma perspectiva mais clínica.

Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini e Souza (2013) realizaram pesquisa junto a 108 profissionais de psicologia (mulheres e homens) que atuavam em 45 Secretarias de Educação no estado de São Paulo, por meio de aplicação de questionários individuais. No que diz respeito aos membros da comunidade escolar com os quais os participantes desenvolviam suas atividades, 34% dos psicólogos afirmaram trabalhar com alunos, pais e professores, 40% marcaram as opções alunos, professores, pais e funcionários, 9% registrou atuar somente com professores, 5% só com alunos e pais, 3% somente alunos e 9% marcaram a opção outros no questionário.

No que tange às modalidades de atuação, os itens eram os mesmos apresentados por Lessa e Facci (2011), uma vez que essas investigações faziam parte de uma ampla pesquisa sobre atuação de psicólogos escolares, abrangente a diversas regiões do país (Souza et al., 2011). Yamamoto et al. (2013) apresentaram, como resultados da

pesquisa, que 69,4% dos participantes desenvolviam formação de professores, 63,5% assessoria às escolas, 58,3% avaliação psicológica, 40,2% atendimento clínico. Entre as ações registradas na opção outras atividades, os autores sinalizaram para as seguintes atividades: atendimento familiar, processos seletivos, discussão de casos com coordenadores e professores, participação em conselhos municipais, organização de eventos, formação de monitores e elaboração de relatórios.

As respostas aos itens foram analisadas e classificadas nas três categorias: 1) atuação clínica; 2) atuação institucional e 3) atuação clínica e institucional. Na atuação clínica, que abarca somente as respostas avaliação psicológica e atendimento clínico, encontraram-se 15% dos participantes. Na categoria atuação institucional, que inclui somente as respostas formação de professores e assessoria às escolas, estavam 30% dos profissionais. Já na categoria atuação clínica e institucional, que mescla as duas primeiras categorias, encontrava-se a maioria dos psicólogos escolares, ou seja, 55% deles.

De modo a investigar as concepções dos psicólogos escolares que respaldavam sua prática, Yamamoto et al. (2013) pesquisaram os autores apresentados pelos participantes e agruparam os teóricos em áreas de conhecimento. Essa classificação é mostrada a seguir: Vigotski, Jean Piaget e Henri Wallon (Psicologia do desenvolvimento); Patto, Machado, Kupfer e Proença (Psicologia Escolar e Educacional); Sigmund Freud, Donald Winnicott e Jacques Lacan (Psicologia clínica de base psicanalítica); Paulo Freire, Miguel Arroyo, Elvira Lima e Celso Vasconcellos (Educação); Mantoan (Educação inclusiva) e José Bleger (Enfoque institucional na educação).

Entre as atividades realizadas, dos 108 psicólogos, 96 citaram desenvolver projetos na área de educação (89%). Os temas dos projetos foram a educação inclusiva;

os trabalhos com alunos, com educadores, com família, com funcionários, com creches; a assessoria às unidades de ensino; os projetos que tiveram como foco a queixa escolar.

Na pesquisa de Yamamoto et al. (2013) observa-se uma ampliação da atuação do psicólogo escolar, que extrapola as práticas de avaliação psicológica e atendimento clínico. Estas coexistem, para a maioria dos psicólogos, com ações de formação de professores e assessoria às escolas. Entretanto, seria importante conhecer de forma aprofundada o que os participantes definem como ação de formação e assessoria para que se tenha clareza das concepções orientadoras das práticas, se guiadas por uma perspectiva crítica ou individualizante/excludente. O próprio conceito de assessoria, por exemplo, apresenta ambivalências. Por um lado ele pode indicar uma disposição do psicólogo escolar em contribuir com os membros da equipe escolar, no âmbito do conhecimento psicológico, reconhecendo esses atores como sujeitos ativos, interativos e intencionais, capazes de organizar coletivamente o trabalho educativo, gerando desenvolvimento e bem-estar no interior da escola. Por outro lado, o psicólogo pode assumir uma postura de saber-poder (Marinho-Araujo & Almeida, 2005) que atravessa a autoridade do professor e demais membros da equipe escolar e lhe desautoriza em seu papel e sua competência profissional. Nessa direção, a postura relaciona-se a assunção do lugar de detentor de conhecimento e solucionador de problemas, fornecendo respostas prontas passadas em orientações individuais e coletivas. Além de se apreender os sentidos sobre os termos referentes a cada categoria, também é importante compreender as apropriações que os psicólogos fazem sobre os referenciais teóricos citados e as relações que estabelecem entre as teorias e a prática profissional na escola.

Em Campina Grande/PB, Medeiros e Aquino (2011) conduziram entrevistas com sete profissionais de Psicologia, que trabalhavam na rede pública de ensino da cidade, com objetivo de conhecer sua atuação. Em relação às atividades desenvolvidas

nas escolas pelos psicólogos, identificaram-se as seguintes respostas: quatro psicólogos mencionaram realizar trabalho com os professores, três participantes citaram trabalhar com as famílias, três disseram realizar mediação das relações interpessoais, três apontaram encaminhamento de crianças a outros profissionais ou instituições especializadas, dois mencionaram escuta individual, um apontou visita domiciliar, um mencionou psicoterapia de grupo e um disse desenvolver psicoterapia breve.

Medeiros e Aquino (2011) explicitam a categoria trabalho com professores a partir de alguns comentários dos psicólogos, que assinalam a assessoria e a orientação aos docentes no processo ensino-aprendizagem e a contribuição do saber da Psicologia para o processo de construção de conhecimento. No que diz respeito à categoria trabalho com professores um psicólogo entrevistado ressaltou a dificuldade de realizar esse tipo de ação uma vez que os docentes se sentem incomodados ao serem questionados sobre sua prática profissional.

Na pesquisa conduzida por Medeiros e Aquino (2011), os participantes assinalaram os seguintes projetos desenvolvidos com as famílias: SOS ambiente, violência e família na escola. A mediação das relações interpessoais, citada por três profissionais, era realizada quando ocorriam conflitos, quer fossem entre professor-professor, professor-aluno ou entre funcionários. Quatro psicólogos disseram trabalhar com projetos desenvolvidos com a equipe, com os seguintes temas: paz nas escolas, família na escola, violência, amor, drogas, sexualidade, SOS ambiente e educação inclusiva.

Além dos projetos realizados com a família, mediação das relações interpessoais e trabalho com professores, os psicólogos apontaram uma outra categoria que consiste no encaminhamento de crianças a outros serviços, como instituições especializadas, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e o Centro Assistencial de Criança Excepcional

(CACE) ou outros profissionais da psiquiatria ou da psicologia clínica. Outras ações desenvolvidas pelos participantes foram: escuta individual, visita domiciliar, psicoterapia de grupo e psicoterapia breve. Neste trabalho conduzido por Medeiros e Aquino (2011), observa-se a coexistência entre ações mais clínicas como psicoterapia de grupo, psicoterapia breve e outras práticas mais abrangentes, como projetos com a equipe escolar e mediação das relações interpessoais.

Em Uberlândia/Minas Gerais, Souza, Ribeiro e Silva (2011) realizaram entrevistas semiestruturadas com 12 psicólogos escolares para investigar sua atuação e sua formação. No que diz respeito às atividades realizadas, a maioria dos profissionais mencionou intervenções junto aos professores, aos pais e em sala de aula, orientação profissional e atendimento aos alunos. Outras formas de atuação com menos frequência de citações foram

Participação na gestão escolar, avaliação psicológica, análise e acompanhamento do desempenho escolar, atendimento aos alunos, orientação disciplinar, elaboração, organização e execução de eventos, orientação de estudos, reunião mensal com alunos representantes de sala, levantamento de dados sobre perfil de alunos, assessoria, recrutamento, seleção e treinamento de funcionários (...) participação na elaboração de propostas pedagógicas para as escolas, oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, levantamento do perfil social dos alunos e participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica (p. 57).

Além da diversidade dos atores que participavam das ações dos psicólogos escolares, observa-se que a maior parte das atividades pareciam contextualizadas às temáticas da escola. Ainda assim, seria importante conhecer o detalhamento de como essas práticas foram realizadas e com quais objetivos, para que se possa qualificá-las

quanto às concepções orientadoras e seus compromissos político-ideológicos de educação escolar.

Ainda em Minas Gerais, outra pesquisa sobre atuação de psicólogos escolares foi conduzida por Peretta et al. (2014). As autoras realizaram entrevistas com seis psicólogos de oito municípios mineiros, tendo em vista conhecer a atuação desenvolvida e a fundamentação teórica balizadora das ações. Os participantes desta pesquisa relataram receber demandas para atendimento clínico aos alunos com a compreensão individualizante das questões escolares. A partir das demandas, os psicólogos disseram criar estratégias para acolhê-las, envolvendo os atores no enfrentamento daquilo que os mobilizava. Peretta et al. (2014) concluíram que os psicólogos entrevistados privilegiavam o trabalho de intervenção institucional, atuando junto ao corpo docente, à coordenação pedagógica e à equipe gestora da escola. Eles destacaram algumas das intervenções com esses atores, tais como a discussão das práticas em sala de aula, a problematização dos rótulos dados aos alunos, estudos sobre a temática da inclusão e da acessibilidade, pesquisas no interior da escola e as “atividades com os professores, buscando implicá-los nas reflexões e decisões inerentes ao processo ensino-aprendizagem” (Peretta et al., 2014, p. 298). Essa pesquisa, realizada com psicólogos mineiros, evidencia uma predominância das atividades institucionais, com os participantes dedicando muitas de suas ações junto aos coordenadores pedagógicos e à equipe gestora. Observa-se, nesta pesquisa de Peretta et al. (2014), a busca dos profissionais da Psicologia em desnaturalizar ideias cristalizadas e em revisitar práticas muitas vezes automatizadas pelos membros da equipe escolar.

No Distrito Federal, Senna e Almeida (2005) realizaram 43 entrevistas com psicólogos escolares da Secretaria de Educação. O objetivo deste procedimento era identificar os aspectos teóricos e práticos que permeavam a formação e suas possíveis



deficiências, as condutas adotadas para supri-las, as funções e as atividades realizadas e as sugestões para melhoria da formação e da atuação do psicólogo escolar.

Segundo as autoras, os psicólogos participantes atuavam com diferentes atores educacionais: alunos, professores, equipes, pais, direção, instituição escolar, comunidade e órgãos governamentais. Como atividades desenvolvidas, foram destacadas: “atendimentos ao aluno, ao professor, à equipe, aos pais e/ou responsáveis e à direção; funções na escola; projetos alternativos” (p. 216). Senna e Almeida (2005) relataram que a atuação com professores estava inserida em uma perspectiva preventiva e relacional (Araujo, 2003), lançando mão de estratégias como workshop, vivências e reuniões mediadas pelo psicólogo.

As autoras ressaltaram que foram observadas novas perspectivas de atuação além da mera resolução de problemas, incluindo ações mais preventivas e institucionais como treinamento, consultoria e capacitação voltada a professores e à equipe escolar. Ao final, concluíram que estes resultados indicam uma diversidade de papéis e funções desenvolvidas pelos profissionais quando comparado ao estudo de Almeida e colaboradores, conduzido no ano de 1995 (Senna & Almeida, 2005).

Observa-se que, embora as autoras relatem a atuação com diferentes atores educacionais a exemplo de alunos, professores, equipes, pais, direção, instituição escolar, comunidade e órgãos governamentais, as categorias de ação apresentadas são um pouco vagas para um entendimento aprofundado da perspectiva de atuação. A palavra atendimento, por exemplo, pode ser empregada de diversas formas, a depender das intencionalidades e das concepções teóricas dos atores e autores das pesquisas. Esta palavra pode se referir a uma prática clínica, a um momento pontual de orientação com o professor, a um espaço de reflexão e de análise com o docente sobre a prática pedagógica ou outras.

Barbosa (2008) conduziu pesquisa com nove psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), que atuavam em Samambaia, cidade do DF. Na investigação, a autora pretendeu conhecer as concepções de Psicologia Escolar e a atuação dos participantes, bem como os indicadores de competências profissionais.

Entre as ações dos sujeitos pesquisados estavam a participação em espaços institucionalizados como reuniões de professores e conselhos de classe; a criação de novos espaços para reflexão; a participação em reuniões de pais, em oficinas, em intervenção a partir das demandas da escola; a avaliação; o atendimento de aluno; a atuação clínica; a visita à família (Barbosa, 2008). As diversas ações encontradas serviram de objeto de reflexão para compreensão das intervenções nas perspectivas clínico-remediativa e institucional. Apesar de representarem paradigmas distintos, Barbosa (2008) observou que coexistiam as duas perspectivas de atuação entre os psicólogos pesquisados “caracterizando, assim, um processo de transição que coadunasse com as reflexões apresentadas na literatura sobre a busca por uma nova configuração da identidade da Psicologia Escolar” (p. 128).

A autora explica a transição do modelo clínico-remediativo para o institucional como decorrente de diversas ações realizadas com vistas a um processo de formação continuada mais sistematizado. Entre as ações de formação conduzidas pela coordenação intermediária da SEDF<sup>3</sup>, destacaram-se as reuniões coletivas semanais, com vistas ao incentivo ao estudo teórico e momentos de compartilhamento de experiências. Além dessas ações formativas a autora anunciou o assessoramento<sup>4</sup> em

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma estrutura organizativa das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Secretaria de Educação do DF. No capítulo metodológico serão apresentadas as instâncias responsáveis pelo serviço de Psicologia Escolar na SEDF.

<sup>4</sup> A dinâmica desse assessoramento será apresentada no capítulo metodológico, como parte da seção *contexto da pesquisa*.

serviço oferecido pelo Laboratório de Psicogênese<sup>5</sup> do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) como um contexto fomentador para a transição do modelo clínico-remediativo para o institucional.

A apresentação desses estudos brasileiros sobre práticas profissionais de psicólogos escolares teve por objetivo construir um breve panorama sobre a temática e não um mapeamento nacional detalhado; nem mesmo os artigos estudados intencionaram apresentar a atuação de todos psicólogos de uma mesma região. Apesar disso, esse panorama possibilitou o conhecimento de que há psicólogos escolares inseridos nas escolas em diversos estados e no Distrito Federal, em escolas privadas e públicas. Assim, conseqüentemente, no que se refere à produção científica em Psicologia Escolar sobre a temática da atuação, pode-se notar que essa é de interesse de autores da área de várias regiões brasileiras.

Observa-se, nos estudos nacionais, que somente a nomenclatura que designa cada ação não é suficiente para qualificá-la, pois termos como assessoria, formação, atendimento e avaliação psicológica, são repletos de significados. As pesquisas também apontam que em muitos casos ações individualizantes e deterministas coexistem com práticas institucionais e ampliadas, o que alguns autores sinalizam como sendo uma transição. Entretanto, deve-se problematizar se as intencionalidades dos psicólogos pesquisados seguem na direção de uma transformação das concepções e das práticas ou se apenas assumem uma atuação híbrida. Quando conflitantes e contraditórias, as práticas psicológicas no cenário escolar podem reificar algumas representações individualizantes e patologizantes da Psicologia perante os atores educacionais e

---

<sup>5</sup> Essa nomenclatura foi utilizada até 2004, quando o nome alterou-se para *Laboratório de Psicologia Escolar*, identificação que permanece até os dias atuais. Nessa dissertação, o referido Laboratório será citado com a nomenclatura atual.

impedir avanços das ações pautadas em uma perspectiva crítica e com foco na mudança social.

Na literatura internacional, encontram-se diversos estudos que se reportam à atuação de psicólogos escolares de diversos países (Arias Beatón, 2009; Filter, Ebsen, & Dibos, 2013; Jimerson et al., 2004; Jimerson et al., 2006; Jimerson et al., 2008; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014; Oakland & Hatzichristou, 2014). O acesso a essas produções possibilita o conhecimento sobre as práticas profissionais da Psicologia no contexto educativo e possíveis comparações com o cenário brasileiro.

Jimerson et al. (2006) conduziram pesquisas com 212 psicólogos escolares da Austrália, 24 da China (Hong Kong), 40 da Alemanha, 22 da Itália e 42 da Rússia. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer características, aspectos da formação, papéis e responsabilidades, desafios enfrentados e interesses dos psicólogos destes países. Essa pesquisa foi realizada a partir de um questionário construído pela Associação Internacional de Psicologia Escolar (ISPA), constituído por itens abertos e fechados. No domínio papéis e responsabilidades, os participantes preencheram o tempo médio gasto em algumas atividades já previamente estipuladas: avaliação psicoeducacional, aconselhamento ao estudante, promoção de intervenções diretas, programas de prevenção primária, consultas com professores/funcionários e com pais/familiares, condução de treinamento de pessoal em serviço e responsabilidades administrativas. Entre essas ações, Jimerson et al. (2006) concluíram que a avaliação psicoeducacional e o aconselhamento aos estudantes foram as atividades que ocuparam os primeiros lugares nos cinco países.

Como o objetivo dos autores voltou-se para aspectos mais gerais da atuação e dos serviços de Psicologia Escolar, alguns detalhamentos sobre as práticas realizadas não foram apresentados e não foi feita uma discussão sobre os avanços teórico-práticos

da área da Psicologia Escolar nestes países. Por tratar-se de regiões tão distintas seria interessante conhecer pormenorizadamente o que os profissionais entendiam pelas terminologias apresentadas no questionário e em que elas se aproximavam e se diferenciavam. Para tanto, seria preciso identificar os objetivos da ação, os referenciais teóricos subsidiadores das práticas e as mediações realizadas. Da forma como a pesquisa foi apresentada, uma possível conclusão sobre as atividades desenvolvidas é de que, nos cinco países pesquisados, ainda há o predomínio da atuação centrada nos estudantes se comparada às ações junto a outros atores educacionais.

Em Portugal, Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014) conduziram uma pesquisa de âmbito nacional com 477 psicólogos escolares de instituições públicas e privadas do país com objetivo de obter informações sobre características pessoais e profissionais, condições de trabalho e práticas profissionais desenvolvidas. Os participantes da pesquisa atuavam em diferentes níveis de ensino, da pré-escola ao ensino médio. Os autores computaram que o maior tempo dos profissionais era despendido em atividades com os alunos, seguido dos professores e pais; o menor tempo com especialistas da escola, comunidade local, equipe de direção e outros funcionários. Entre as práticas apontadas destacavam-se o aconselhamento ao estudante, a avaliação psicoeducacional, a orientação profissional e atividades relacionadas com a educação especial.

Mendes et al. (2014) argumentaram que, em comparação aos psicólogos escolares norte-americanos, os portugueses investigados desenvolviam menos atividades relacionadas à avaliação para o ensino especial. Entretanto, a avaliação psicoeducacional ainda ocupava um lugar de destaque na rotina dos profissionais. Partindo dos resultados obtidos, os autores fizeram crítica à atuação mais avaliativa e individualizada no estudante e sugeriram que a prática deveria estar voltada para

prevenção, para a promoção de bem-estar e para a formação e aconselhamento de pais e familiares, professores e funcionários da escola. Apesar de algumas ações já serem realizadas com outros membros da comunidade escolar, como professores e pais, as quatro primeiras ações que ocuparam o ranking de maior tempo disponibilizado pelos profissionais foram aquelas desenvolvidas principalmente de forma individualizada com estudantes. Isto pode denotar, ainda, uma baixa intervenção nos espaços escolares, impactando as relações e os processos educativos e o bem-estar dos membros da comunidade escolar.

Kavenská, Smékalová e Šmahaj (2013) realizaram uma pesquisa com psicólogos escolares da República Checa mediante resposta dos participantes a um questionário, em formato eletrônico, que continha 71 questões, 58 quantitativas e 13 qualitativas. Dos questionários respondidos, 68 deles foram considerados válidos para a análise estatística. As questões estavam relacionadas a nove áreas: organização do trabalho, qualificação e experiência profissional, conhecimento de legislações, atividades, distribuição do tempo, cooperações e relações, apoio e supervisão, condições de trabalho, avaliação do progresso alcançado e missão.

No que tange às ações realizadas, foi observado um amplo espectro de atividades. Entre as mais comuns, os participantes apontaram: trabalho individual com alunos, consulta com professores e trabalho com classes. Dos 68 psicólogos escolares, 54 ocupavam-se de avaliação diagnóstica, o que, segundo os autores, estava em conformidade com as normas legais. Observa-se, pelos resultados apresentados por Kavenská et al. (2013), que a prática de avaliação diagnóstica é uma das principais atividades da Psicologia Escolar entre os participantes, prevalecendo o foco nas demandas individualizadas e com a legitimação de documento oficial.

Nos Estados Unidos, foi realizada uma pesquisa com 216 profissionais da Associação Nacional de Psicólogos Escolares (NASP). O objetivo de Filter, Ebsen e Dibos (2013) era investigar a discrepância na atuação dos psicólogos entre as práticas reais e as preferidas, bem como as barreiras que mantêm essa diferença. O instrumento era composto por cinco dimensões: dados demográficos, experiências multiculturais, práticas profissionais, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional e, competência multicultural.

Entre as práticas realizadas foram apontadas atividades nas seguintes categorias: avaliações, intervenções, reuniões, treinamentos e outros (incluindo elaboração de relatórios e pesquisas). Como conclusão do estudo, os autores argumentam que existem discrepâncias entre as práticas realizadas e as preferidas, especialmente no que concerne à aplicação de teste de QI, que se desdobra na realização de relatórios. Os autores argumentam que as atividades preferidas apresentam a intenção de atuar mediante a prestação de serviços em nível de sistema, gastando menos tempo com problemas individuais, com objetivo de melhorar os resultados de uma ampla gama de alunos. Segundo Filter, Ebsen e Dibos (2013) a aplicação de teste de QI não é uma prática privilegiada nos atuais estudos da Psicologia Escolar, que estão apontando para práticas de resolução de problema.

O breve panorama apresentado nesse capítulo possibilitou conhecer práticas cotidianas de psicólogos escolares em algumas regiões do Brasil e em alguns países. Foram observadas diversas modalidades de ação, realizadas com diferentes atores educacionais e a partir de variados procedimentos. No entanto, algumas pesquisas não sinalizaram as concepções orientadoras das práticas, o que dificultou a classificação em termos de abordagem, se crítica-transformadora, individualizante-conservadora, híbrida ou em transição. Informações como essa têm relevância para a presente pesquisa de

mestrado, que pretende investigar as práticas exitosas e seus diversos aspectos constituintes.



## Capítulo 2

### Psicologia Escolar na Cultura do Sucesso

A perspectiva da cultura do sucesso privilegia as potencialidades e as possibilidades que os sujeitos podem realizar em contextos educacionais, em vez de validar ou supervalorizar suas dificuldades, deficiências e limitações (Araujo, 2003; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo, 2014; Marinho & Araujo, 2005; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). Essa perspectiva surge como uma forma de contraposição a uma cultura que explicava (ou explica) os fenômenos escolares como resultados individuais dos estudantes, enfatizando suas dificuldades, incapacidades e limitações como fracassos pessoais (Araujo, 2003; Guzzo, 2001; Marinho & Araujo, 2005). Segundo Oliveira e Marinho-Araujo (2009), a cultura do sucesso

Privilegia as potencialidades e possibilidades em vez dos problemas e dificuldades, focaliza as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, valoriza as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo. Nesse sentido, a Psicologia Escolar tem buscado consolidar uma atuação que se baseia em crescimento e sucessos dos atores escolares em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades. (pp. 658-659)

Na cultura do fracasso, duas concepções eram orientadoras da forma de compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem: as biológicas e as sociais. Partindo-se de argumentos científicos que reificavam os determinismos biológicos, neurológicos, sociais, muitas crianças de classes populares foram expropriadas do acesso ao conhecimento (Charlot, 2000; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo,

2010, 2014; Patto, 1981, 1990). Causas médicas, ligadas à desnutrição e a problemas neurológicos, eram apontadas por professores e profissionais da área da saúde para explicar o fracasso dos estudantes (Collares & Moysés, 1996; Cavalcante & Aquino, 2013; Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2010; Moysés & Collares, 1997; Patto, 1981, 1990; Souza, 2005; Yamamoto et al., 2013). Em outra direção, a teoria da carência cultural defendia a tese de que as classes oprimidas tinham uma desvantagem cultural em relação às demais, o que era apontado como a causa de suas dificuldades escolares (Angelucci et al., 2004; Barbosa, 2012; Patto, 1981, 1990; Souza, 2012). Ancorados nesta concepção, alguns programas de compensação eram realizados na escola, de modo a desenvolver nas crianças uma prontidão para a aprendizagem escolar (Patto, 1981).

Observam-se, nos dois argumentos, a patologização da pobreza e, principalmente, a desconsideração dos fatores sociopolíticos e intraescolares na produção do fenômeno do fracasso (Patto, 1981, 1990). Apoiando-se nestas concepções deterministas, fundamentalmente biologizantes e sociologizantes, marginalizadoras das classes oprimidas, os psicólogos assumiam práticas diagnósticas e/ou clínicas de modo a identificar as defasagens dos alunos em relação à norma e adaptá-los ao sistema escolar (Facci & Souza, 2011; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Meira, 2012; Patto, 1981, 1990; Souza, 2007).

As perspectivas críticas na Psicologia Escolar, originadas na década de 1980, começaram a questionar os interesses políticos e ideológicos que subsidiavam explicações individualizantes do fenômeno do fracasso e que também escamoteavam a influência dos fatores intraescolares em sua produção (Almeida et al., 1995; Angelucci et al., 2004; Cavalcante & Aquino, 2013; Dazzani & Faria, 2009; Neves & Almeida, 2003; Patto, 1997). O fracasso escolar, comumente associado às notas baixas, evasões e

repetências dos alunos (Angelucci et al., 2004), passou a ser tomado como fenômeno que ocorre em uma sociedade meritocrática, que responsabiliza somente o indivíduo por suas conquistas ou seus infortúnios, desconsiderando a condição histórica da produção das desigualdades sociais. Segundo Patto (1987), a lógica liberal e meritocrática do mundo capitalista, adotada no interior das instituições educativas, estava fortemente associada à exclusão dos indivíduos das classes oprimidas.

A Psicologia Escolar Crítica surge em resposta à crise que a própria ciência psicológica vivenciou nos anos de 1980, quando passou a confrontar os diferentes enfoques e modos de se conceber o homem, a sociedade e o papel da Psicologia (Barbosa, 2012). A partir da década de 1980, as produções científicas e as práticas de profissionais, fundamentadas em explicações do fracasso escolar como fracasso do indivíduo e não da escola, mobilizaram reflexões na área da Psicologia Escolar e críticas às atuações estigmatizantes e excludentes de alunos de classes oprimidas (Chagas & Pedroza, 2013; Guzzo & Mezzalira, 2011; Lima, 1990; Meira, 2000, 2012; Medeiros & Aquino; Machado & Souza, 1997; Marinho-Araujo, 2010; Patto, 1987; Soares Fortes, 2014, Yamamoto et al., 2013). Este tipo de prática profissional, elitizada, foi criticada por corroborar as condições sociais de opressão e injustiça social, ao invés de promover sua transformação (Bock, 1999; Bock, Ferreira, Gonçalves, & Furtado, 2007; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Martín-Baró, 1996, Parker, 2014).

Em contraposição aos discursos individualizantes, os autores das perspectivas críticas em Psicologia Escolar assumiram o argumento de que, nos processos de aprendizagem dos alunos, participam aspectos de ordem institucional, pedagógica, social, cultural, relacional e emocional (Angelucci et al., 2004; Araujo, 2003; Barbosa, 2012; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Guzzo, 2001; Marinho-Araujo, 2014; Marinho & Araujo, 2005; Neves, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni,

2013; Souza, 2005; Tizzei, 2014). A crítica dirigia-se tanto à leitura e à análise individualizante dos fenômenos do fracasso e do sucesso, como à atuação adaptacionista e discriminatória dos psicólogos escolares (Guzzo & Mezzalira, 2011; Lima, 1990; Meira, 2000, 2012; Machado & Souza, 1997; Marinho-Araujo, 2010; Patto, 1987; Souza, 2007; Yamamoto et al., 2013). A partir dessas críticas, as atuações psicológicas passaram a considerar que as histórias de sucesso e de fracasso no interior das instituições educativas, ao invés de serem explicadas por aspectos inerentes ao indivíduo, deveriam ser analisadas como produção de uma multiplicidade de fatores, entre os quais os sociopolíticos e os intraescolares. Entre os teóricos das perspectivas críticas da Psicologia Escolar, surgem questionamentos sobre como a escola, em seus processos e em suas relações, materializa os mecanismos de exclusão das classes oprimidas.

A função da escola também se tornou elemento importante na teorização da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. O papel desta instituição na mediação dos conhecimentos historicamente acumulados e do desenvolvimento mais complexo dos sujeitos foi disseminado por profissionais e cientistas como direito de todos os estudantes, de todas as classes sociais, em vários níveis e modalidades de ensino. E, nesse sentido, os objetivos da instituição escolar e as condições culturais, relacionais, materiais que os espaços educativos ofereciam passaram a ser fortemente relacionados aos resultados do processo de escolarização dos sujeitos (Meira, 2000, 2012; Marinho-Araujo, 2010; Patto, 1990). A assunção desta multiplicidade de fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem contribuiu para questionar práticas dos psicólogos escolares que legitimavam explicações deterministas, reducionistas, psicologizantes e/ou biologizantes do sucesso e do fracasso.

Do ponto de vista da atuação do psicólogo escolar, o atendimento clínico na escola a estudantes encaminhados por problemas de aprendizagem, que deixava inalterado o contexto escolar, era uma prática incoerente com a peculiaridade que a Psicologia Escolar Crítica assumia (Andrade, 2005). Os novos discursos que impactaram a literatura da área apontavam para a necessidade do profissional reconhecer as práticas escolares como constituídas pelos atores educacionais e constituintes de seus processos de desenvolvimento (Barbosa, 2012; Guzzo, 2001; Lara, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Nunes et al., 2014; Oliveira, 2011; Petroni & Souza, 2014; Senna & Almeida, 2005; Soares Fortes, 2014). Além de identificar, era preciso construir uma atuação pautada em outras bases teóricas, epistemológicas, metodológicas e práticas, que pudesse consolidar-se como práxis profissional comprometida com as demandas sociais e a transformação das situações de desigualdade e injustiça social.

Referendados nas perspectivas críticas, autores da Psicologia Escolar passaram a defender o papel ativo dos psicólogos escolares como agentes de transformação na e da escola, os quais podem assumir ações concretas e efetivas com vistas à mudança social (Guzzo, 2001; Lara, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Moreira & Guzzo, 2014b; Nunes et al., 2014; Oliveira, 2011; Petroni & Souza, 2014; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Senna & Almeida, 2005; Soares Fortes, 2014). Isso se torna possível pela compreensão da escola como espaço de contradições e, por isso mesmo, de mudanças (Marinho-Araujo, 2014).

Em contraposição ao discurso paralisante que defende uma reprodução passiva e linear da ideologia dominante no interior da escola, acredita-se na possibilidade de resistência dos atores educacionais, pela construção de uma instituição transformadora e promotora de desenvolvimento e de bem-estar dos sujeitos que ali convivem (Marinho-

Araujo, 2014). Acredita-se que as pessoas podem, intencionalmente, interpretar e ressignificar a ideologia dominante, criando e recriando as bases nas quais os processos e as relações escolares possam se consolidar de forma coerente com o papel de uma escola emancipadora (Marinho-Araujo, 2014). Essa possibilidade de transformação é um princípio fundamental no processo de mudança de uma cultura do fracasso para a de sucesso. Para tanto, deve-se reconhecer os atores educacionais como sujeitos ativos, interativos e intencionais, capazes de organizar o trabalho educativo de modo a engendrar no interior da escola novos processos e novas relações geradoras de desenvolvimento e de bem-estar (Souza & Andrada, 2013; Zanella, 2007). Nessa direção, o psicólogo escolar precisa ter uma ação propositiva, pautada em fundamentos teóricos coerentes e consistentes com essa concepção (Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2014).

Na construção de novos paradigmas de atuação, a mediação do psicólogo escolar pode favorecer a conscientização dos atores sobre seus papéis e suas responsabilidades na construção e na consolidação de práticas pedagógicas transformadoras (Marinho-Araujo, 2014). Esse processo de conscientização pode possibilitar, no interior da escola, a ruptura com ações discriminatórias e excludentes das classes oprimidas e a edificação de práticas mais críticas e emancipadoras. Conforme apresentado no capítulo anterior, diversos autores da Psicologia Escolar buscaram conhecer como tem se consolidado, no cotidiano das escolas, a atuação dos psicólogos (Barreto et al., 2009; Lara, 2013; Lessa & Facci, 2011; Marinho-Araujo, 2010; Mitjans Martínez, 2009, 2010; Medeiros & Aquino, 2011; Peretta et al., 2014; Petroni & Souza, 2014; Senna & Almeida, 2005; Souza et al., 2011; Yamamoto et al., 2013). Observou-se a emergência de práticas psicológicas mais ampliadas e abrangentes, que consideram a proposta pedagógica da escola, a coesão da equipe pedagógica, a formação do corpo escolar, as políticas

públicas como fatores que influenciam a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, é importante ressaltar que nem toda ampliação da atuação para diferentes modalidades de ações, considerando outros atores educacionais e não apenas os estudantes, significa uma mudança das concepções sobre Psicologia Escolar e dos compromissos sociopolíticos de transformação social. Acredita-se que o grande mobilizador da mudança da atuação dos psicólogos é a concepção de desenvolvimento psicológico como acontecimento permanente, relacional, interativo e dialético, a qual marca a cultura do sucesso.

A cultura do sucesso representa uma mudança de paradigma na atuação dos profissionais da escola porque requer um olhar diferenciado em relação à multiplicidade de fatores envolvidos nos processos educativos, refutando atribuições lineares e deterministas de causalidade explicada por aspectos individuais, pedagógicos ou sociais (Angelucci et al., 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014). O paradigma do sucesso deve envolver a participação consciente, ativa, protagonista, comprometida e intencional de todos os participantes que integram o contexto da escola. (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Esse engajamento implica a revisão de práticas e de concepções, bem como a construção de estratégias individuais, institucionais e coletivas para a criação, apoio, acompanhamento e avaliação dos processos e das relações educacionais, que devem ser pautados em uma perspectiva dialética, relacional e interativa (Marinho-Araujo, 2010, 2014). Acredita-se que essa revisão pode representar mudanças nas conceituações e nos modos de intervenção do psicólogo escolar no campo educativo (Barbosa, 2012; Marinho-Araujo, 2014; Mitjans Martinez, 2010; Souza et al., 2011; Tizzei, 2014).

Entre as possibilidades de atuação mais ampla na instituição educativa, encontra-se a proposta institucional, coletiva e relacional elaborada por Araujo (2003) e

atualizada em Marinho-Araujo & Almeida (2005) e Marinho-Araujo (2014). Essa proposta assenta-se no paradigma da cultura do sucesso e nas concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A proposta institucional de atuação rompe com as práticas deterministas e individualizantes em Psicologia Escolar e privilegia a assessoria e o acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem junto a professores, gestores e equipe técnico-pedagógica. Partindo-se disso, assumem-se intervenções individuais e coletivas que fomentem a experimentação e a inovação de novos modos de trabalho pedagógico, pautados em concepções relacionais e mediadas de desenvolvimento e de aprendizagem, promovendo a atualização dos saberes e dos perfis profissionais.

A mediação intencional do psicólogo escolar no trabalho institucional tem por finalidade possibilitar aos membros da comunidade escolar uma compreensão mais lúcida e crítica sobre os condicionamentos sociais, bem como os interesses político-ideológicos que influenciam e impactam as práticas cotidianas. Segundo Marinho-Araujo (2014), a instituição escolar é um espaço marcado por intencionalidades e finalidades; nele, as forças sociais influenciam os processos de ensino, de aprendizagem, a gestão e o desenvolvimento de relações interpessoais. Apesar disso, a educação escolar pode ser concebida e concretizada como espaço de construção de uma contraideologia à reprodução das situações de desigualdades e injustiças sociais. No âmbito da formação continuada em serviço dos membros da comunidade escolar, além de oportunizar a reflexão, o psicólogo escolar também pode mediar o desenvolvimento de saberes profissionais, coerentes com papéis e responsabilidades do cargo ocupado na instituição.

A atuação institucional em Psicologia Escolar dirige-se a oportunizar intervenções que potencializem o trabalho em equipe, favorecendo mudanças nas



concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem, que cristalizam práticas pedagógicas e originam preconceito e exclusão. Para que isso ocorra, é fundamental a imersão do psicólogo escolar no cotidiano das escolas, participando das rotinas pedagógicas e coletivas, oportunizando vivências e acompanhamento de atividades que materializam as concepções dos atores em suas práticas institucionais e traçando metas de assessorias individuais e coletivas ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A realização de ações de formação continuada em serviço junto a professores, equipe técnica e direção tem o propósito de mediar o desenvolvimento humano adulto desses profissionais, no âmbito do conhecimento psicólogo. Essas ações podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, impactando na percepção de bem-estar e de realização com o trabalho pelos membros da equipe escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2014).

Como forma de consolidar a Atuação Institucional da Psicologia Escolar pautada na cultura do sucesso, Marinho-Araujo (2014) apresenta uma proposta de trabalho que se realiza a partir de quatro dimensões: “Mapeamento Institucional; Escuta psicológica; Assessoria ao Trabalho Coletivo e Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem” (p. 164). A autora propõe que estas ações ocorram ao longo de toda a prática profissional, de forma integrada, em articulação com a realidade e a dinâmica da escola.

A proposta institucional para atuação em Psicologia Escolar é dialeticamente ressignificada em função “dos contextos, tempos, espaços” e das características pessoais e profissionais dos psicólogos e dos atores com o quais convive (Marinho-Araujo, 2014, p. 164). Como não existe um formato de atuação única a toda e qualquer realidade

escolar, de forma a-história, ela deve ser construída de acordo com as especificidades de cada espaço educativo e de seus atores.

Na perspectiva de atuação proposta por Marinho-Araujo (2014), a intervenção do psicólogo escolar deve ser planejada a partir do conhecimento dos “espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções e dinâmicas” (p. 162) da realidade institucional. Para tanto, a autora propõe diversos procedimentos, como “análise da conjuntura” da escola e da comunidade, “análise documental” (análise de documentos e normatizações), “observações institucionais interativas” (p. 165), “escuta psicológica” (p. 166) dos sentidos e dos significados circulados e reverberados pelos membros da equipe escolar e outros. As informações apreendidas nos diversos tempos e espaços institucionais subsidiam a construção de um projeto interventivo, adequado a cada escola e constantemente atualizado e ressignificado.

A assessoria ao trabalho coletivo e o acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem podem acontecer em variados formatos e momentos. Entre eles, a participação nos contextos coletivos, como: “coordenações pedagógicas, reuniões de professores e conselhos de classe” (p. 169); “grupos de estudo, de planejamento e oficinas sobre desenvolvimento humano” (p. 171), nos quais se promovem reflexões e investigações sobre o processo educativo; “observações da dinâmica da sala de aula e dos demais contextos socioeducativos”, de forma participante e interativa; “entrevistas”, “grupos focais” (p. 171); entre outros.

Na contemporaneidade, não há teorias hegemônicas para atuação da Psicologia Escolar Crítica. Entretanto, nessa pesquisa de mestrado, elegeu-se o modelo apresentado em Marinho-Araujo (2014) para atuação institucional. Acredita-se que essa proposta promove orientações teóricas e metodológicas para mudanças significativas nas conceituações sobre os fenômenos psicológicos e nos modos de intervenção do

psicólogo por privilegiar a promoção do desenvolvimento dos membros da comunidade escolar e a análise crítica das estruturas, dos espaços e das relações institucionais.

A atuação na cultura do sucesso exige um planejamento intencional da ação, construído a partir de uma leitura de contexto, da escuta ativa e da inserção em diferentes espaços institucionais. É uma proposta com um compromisso ético-político com a transformação de muitos e que passa pelo desenvolvimento de competências profissionais potencializadoras da atuação dos atores educacionais para uma cultura do sucesso. Além de não intervir somente nas situações de queixa, é uma perspectiva que investe no desenvolvimento humano adulto por se entender que a construção do sucesso escolar passa pela organização intencional dos processos e das relações educativas.

Nesta seção, apresentaram-se aportes teórico-epistemológicos das perspectivas críticas em Psicologia Escolar que, atrelados à abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, subsidiam a conceituação de práticas exitosas, utilizada nesta pesquisa. Embora se acredite na possibilidade de uma atuação na cultura do sucesso em Psicologia Escolar pautada em diferentes enfoques, neste trabalho ela está sendo concebida a partir desses referenciais. O próximo tópico focalizará os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, que fundamentam a reflexão sobre o papel do psicólogo escolar na cultura do sucesso.

### **A Cultura do Sucesso na Psicologia Histórico-Cultural**

A perspectiva do desenvolvimento humano foi desenvolvida pelo psicólogo russo, Lev S. Vygotsky em colaboração com outros pesquisadores, entre os quais se destacam Alexander Luria e Alexei Leontiev. O grupo dedicava-se ao estudo da gênese social das funções psicológicas especificamente humanas (Vygotsky, s./d.). Posteriormente à morte de Vygotsky, Luria e Leontiev seguiram pesquisando e

desenvolvendo conceitos próprios. Nessa dissertação, os pressupostos apresentados fundamentam-se, especialmente, nos trabalhos de Vygotsky (s./d., 1999; 2009; 2007) e em alguns de seus seguidores brasileiros contemporâneos (Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2013; Placco & Souza, 2006; Souza & Andrada, 2013; Zanella, 2007).

Vygotsky (2007) buscou, ao longo de sua obra, introduzir na Psicologia do desenvolvimento humano a discussão do materialismo histórico-dialético sobre categorias como natureza e cultura, entre outros conceitos. Segundo esse autor, o desenvolvimento psicológico do homem é possibilitado pela constituição biológica da espécie que se transforma qualitativamente, mediante a apropriação dos elementos culturais, originados na história da humanidade como resultado da atividade humana.

A cultura, segundo o autor, consiste na potencialidade do homem em dominar e transformar a natureza a partir de seus interesses e motivos. O desenvolvimento da cultura é concebido como produto da vida e da atividade social do ser humano. Filogeneticamente, o homem produz artefatos culturais, instrumentos de natureza física, que objetivamente modificam a realidade e funcionam como ampliadores de suas possibilidades de ação interventiva no mundo (Vygotsky, 2007). A apropriação dos elementos culturais possibilitou (e possibilita) ao homem ser inventor e autor de atualizados produtos e artefatos culturais, que também são compartilhados nas relações sociais (Vygotsky, 2007).

De modo análogo à criação e à utilização de instrumentos, Vygotsky (1999) compreende que, para solucionar um problema de natureza psicológica, o homem utiliza-se de mediadores simbólicos, meios auxiliares, denominados signos (Vygotsky, 2007). Estes são instrumentos psicológicos que orientam a atividade interna humana e empreendem a sua interação com o mundo.

Criados e aperfeiçoados na história do desenvolvimento cultural, os instrumentos, os signos e os sistemas simbólicos são apropriados pelo homem por intermédio das trocas partilhadas historicamente nas relações sociais (Vygotsky, 1999, 2007). Esses mediadores transformam a relação do homem com o mundo, com o outro e consigo e modificam as estruturas e funções psicológicas mais complexas, especificamente humanas. Estas se constituem a partir das funções psicológicas simples, comuns a todos os animais, a exemplo da memória, da atenção, da percepção. Entretanto, distintamente de outros animais, a relação do homem com a natureza não é direta, mas mediada. São as ferramentas físicas e/ou simbólicas que transformam as estruturas, funções e sistema psicológico e modificam a qualidade da interação homem-natureza.

É preciso considerar que, no processo de desenvolvimento humano, as funções psicológicas básicas não são eliminadas, mas são qualitativamente transformadas, possibilitando o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos mais complexos, tais como atenção arbitrária, memória lógica, pensamento abstrato, percepção categorial, imaginação científica, criação (Facci, 2009; Vygotsky, s./d.; Zanella, 2007).

Segundo Vygotsky (2007), toda função do desenvolvimento humano ocorre primeiramente em um plano interpsicológico (social) e depois intrapsicológico (psicológico). A movimentação entre esses planos denomina-se internalização, que consiste na apropriação pelo sujeito dos componentes culturais. Sua apropriação não ocorre de forma mecânica, mas esses componentes são ativamente ressignificados pelo homem nas interações sociais. Esse processo de apropriação contribui para o desenvolvimento e a potencialização das funções psicológicas mais complexas.

A interação do homem com o mundo é marcada por sua natureza intencional e mediada. A ação intencional imprime uma diferenciação importante entre os seres

humanos e os outros animais, que estão submetidos às circunstâncias e à mercê dos estímulos que os rodeiam. A intencionalidade, que consiste na capacidade de agir lúcida e conscientemente, é o que caracteriza as ações humanas (Vygotsky, s./d.).

O conceito de intencionalidade em Vygotsky (s./d.) contrapõe-se aos estudos da Psicologia à época do autor, que se dedicavam a pesquisar as leis do condicionamento humano, principalmente representados pelos experimentos com animais para a compreensão de condições para o controle do comportamento do homem. Em oposição a isso, Vygotsky (2007) defende a singularidade da experiência humana. O homem, para o autor russo, é sujeito de potencialidades e é capaz de dominar e transformar a natureza a partir de seus interesses, necessidades e motivos.

A tomada de consciência pelo homem sobre a situação e os motivos a ele afetos lhe possibilita traçar caminhos e construir metas auxiliares visando alcançar objetivos por ele estabelecidos. Os instrumentos, os signos e os sistemas simbólicos tornam-se elementos culturais importantes, utilizados na atividade mediada e intencional, com objetivo de possibilitar ao homem influir sobre seu próprio comportamento e no de outras pessoas. Na teoria histórico-cultural a escola assume um papel relevante na apropriação dos elementos socialmente construídos e que organizam a interação do homem com o mundo. Esta apropriação concretiza-se pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos alunos.

O contexto escolar no qual esta aprendizagem ocorre, resulta de uma organização intencional e planejada de processos e de relações educativas. A escola, instituição social estruturada, constitui-se com base na história, na cultura, nos fatores econômicos, sociais, filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos. Essa instituição assume uma função relevante no desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e

cultural dos membros da comunidade escolar que participam na construção da dinâmica e dos processos educacionais no cotidiano escolar.

A teorização de Vygotsky (2007) sobre a importância da educação escolar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilitou novas compreensões a respeito do processo de desenvolvimento e de aprendizagem humanos. A aprendizagem escolar implica um ponto de viragem no desenvolvimento psicológico, o qual é potencializado pela mediação intencional do professor e da equipe pedagógica (Vygotsky, 2004, 2009). Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem escolar pode antecipar e promover saltos qualitativos no desenvolvimento. O ensino é considerado elemento constituinte e fundamental para os avanços e as revoluções do educando. O conceito de revoluções é utilizado na abordagem histórico-cultural para explicar as inúmeras mudanças cruciais e revolucionárias e os saltos qualitativos que são gerados no processo de apropriação dos elementos culturais. Nessa direção, Vygotsky (s./d.) entende o desenvolvimento como metamorfoses e transformações qualitativas, evoluções e involuções, engendradas nas relações sociais; contrapondo-se à perspectiva da acumulação lenta, gradual, uniforme e natural.

Com base nessa defesa do autor sobre o psiquismo humano a aprendizagem dos conteúdos escolares é compreendida como um dos principais elementos que potencializam, por meio de mediações intencionais, a dinamicidade do processo de desenvolvimento. Na tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento, o professor é um intermediador entre o aluno e o objeto de conhecimento. Sua mediação qualificada possibilita ao estudante apropriar-se dos conhecimentos produzidos, fruto da prática social.

Nessa abordagem, é preciso ser considerada a complexidade da apropriação dos conhecimentos científicos, processo que demanda a participação ativa do professor e do

estudante, pois a construção de conhecimento envolve a intervenção pedagógica intencional, capaz de oportunizar o desenvolvimento e a reestruturação das funções psicológicas mais complexas (Facci, 2009; Vygotsky, s./d.; Zanella, 2007).

No processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, os alunos são sujeitos ativos na construção de conhecimento e a dinâmica da apropriação dos conteúdos científicos deve considerar essa condição protagônica do estudante. Vygotsky (2004) apresenta o interesse do aluno como um elemento importante na relação com o objeto de conhecimento. Segundo o autor russo, “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p. 145). Nessa perspectiva teórica, o interesse do aluno pelo objeto de conhecimento e a sua expectativa pela atividade a ser desenvolvida não são considerados como algo inato, espontâneo e *a priori* e por isso também devem ser mediados na relação pedagógica (Vygotsky, 2004).

O acesso aos conhecimentos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas complexas, oportunizados pela escola, favorecem a transformação da consciência dos alunos. Os conhecimentos científicos possibilitam-lhes a crítica da realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, proporcionam-lhes as ferramentas necessárias para a transformação das formas de vida humana (Zanella, 2007). A análise crítica da realidade, com sensibilidade e comprometimento com os diversos modos de existência humanos, visa romper com as práticas sociais alienantes e que impossibilitam ao homem emancipar-se (Delari Jr., 2013; Zanella, 2007). Na medida em que os alunos se apropriam destas formas mais complexas de pensamento passam a organizar as vivências cotidianas e sociais, criando e recriando a experiência consigo e com o mundo (Facci, 2009; Vygotsky, 2007).



Os conteúdos científicos, como fruto da produção cultural humana, necessitam ser mediados e apropriados nas relações sociais. Eles potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas mais complexas dos estudantes e a expansão da consciência, constituindo-se como ferramentas para uma ação crítica, consciente e intencional sobre a realidade. Dessa forma, a aprendizagem escolar apresenta-se como uma possibilidade de preparação do sujeito para, criativamente, transformar e reinventar os elementos culturais a partir da construção e da ressignificação de um projeto de sociedade ancorado em relações justas e solidárias.

Nessa perspectiva de desenvolvimento, parece muito limitado considerar somente as notas das avaliações dos alunos como indicador do sucesso escolar, especialmente quando as avaliações são vistas como resultados estanques da aprendizagem e não como instrumento diagnóstico do processo e da relação educativa. Também se pode questionar se os instrumentos de avaliação conseguem apreender os diversos conhecimentos e habilidades que a educação escolar se propõe a desenvolver ou se privilegiam apenas a aquisição de conteúdos.

Em uma perspectiva histórico-cultural, nem o sucesso nem o fracasso podem ser concebidos como resultados individuais, independentes da escola. Partindo-se desta perspectiva, o sucesso escolar pode ser entendido como produto da organização intencionalmente planejada de ações pedagógicas, coletivas e contextualizadas, com objetivo de mediar a aprendizagem dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento da criatividade, da colaboração entre pares, da autonomia, do pensamento crítico, da cidadania dos estudantes. Essa organização relaciona-se ao trabalho social do professor e demais profissionais da educação, que podem ter uma ação transformadora ao construir, no contexto da escola, novas relações e novos processos, fundamentados por uma perspectiva de desenvolvimento humano interativa, dialética e mediada.

Os integrantes da equipe escolar, cada um a seu modo e de acordo com as especificidades profissionais e os papéis sociais, vão construindo e consolidando o sucesso escolar como uma produção coletiva. Esses são, direta e indiretamente, responsáveis pela ação pedagógica que acontece no espaço privilegiado da relação professor-alunos-objeto de conhecimento. Isto porque a prática do professor é histórica e cultural e se ressignifica cotidianamente nos momentos de planejamento, troca de experiências, formação continuada em serviço e na vivência reflexiva dos processos de ensino e de aprendizagem.

A ação educativa tendo como foco de preocupação o sucesso escolar envolve diversas mediações realizadas na escola, a exemplo da elaboração, implementação e execução do Projeto Político-Pedagógico. Essas mediações ocorrem nas múltiplas relações sociais, nos variados tempos e espaços escolares. O sucesso também é fruto das condições sociopolíticas que atravessam a escola e influenciam seus processos e suas relações. Nessa perspectiva, podem ser destacadas as políticas públicas e os investimentos educacionais, a valorização docente pelos governos e sociedade, as condições materiais de trabalho, as políticas de formação docente e de carreira e outros.

Nessa pesquisa, a decisão de se estudar a perspectiva do sucesso escolar decorre da compreensão de que os sujeitos se desenvolvem, mediatizados pelos outros e pelo mundo, e promovem saltos e avanços no desenvolvimento de outras pessoas nos espaços educacionais dos quais participam. A cultura do sucesso apresenta-se como uma possibilidade importante para mudança da atuação do psicólogo por privilegiar os sucessos, as potencialidades, as possibilidades, a promoção da saúde dos indivíduos em contextos educativos, envolvendo as instituições e seus atores.

A cultura do sucesso rompe com as perspectivas cristalizadas e lineares de desenvolvimento humano, que patologizam as diferenças, a heterogeneidade e a

diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo, justificando-as como dificuldades, deficiências e limitações dos sujeitos (Oliveira & Marinho-Araujo, 2009). O compartilhamento de uma cultura do sucesso pela comunidade escolar permite um olhar diferenciado pelos educadores e educandos sobre o processo educativo, valoriza o potencial e as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os atores educacionais e modifica as concepções de educação e as ações pedagógicas.

Na construção e na consolidação da cultura do sucesso cada membro da equipe escolar tem suas responsabilidades e suas atribuições. Nesta dissertação, serão privilegiadas as mediações dos psicólogos escolares que possibilitam a constituição e a implementação dessa cultura no cotidiano escolar. A próxima seção dedica-se a discussão das práticas exitosas em Psicologia Escolar, entendidas enquanto materialidades que expressam as concepções de sucesso dos psicólogos.

### **Práticas Exitosas: Articulando a Psicologia Escolar e a Cultura do Sucesso**

Nessa dissertação, investigaram-se as práticas exitosas em Psicologia Escolar como atividades inerentes à cultura do sucesso e, ao mesmo tempo, a concretização desta cultura pelos profissionais da Psicologia Escolar. Neste trabalho, as práticas exitosas estão sendo compreendidas como materialidades potencializadoras da mudança de uma perspectiva de atuação mobilizada pelo fracasso escolar.

A adoção da expressão “práticas exitosas” foi inspirada nas premiações do Ministério da Educação (MEC, 2006) às experiências bem sucedidas de profissionais que atuam na escola e pareceu uma terminologia adequada para significar as ações coadunadas com a cultura do sucesso escolar. Nesta dissertação, defende-se que o psicólogo escolar tem um papel fundamental na cultura do sucesso e a Psicologia histórico-cultural apresenta-se como opção teórico-epistemológica e metodológica para

essa atuação. Algumas experiências de pesquisa em Psicologia demonstram que intervenções na realidade escolar, fundamentadas nessa perspectiva, têm impactado mudanças nas concepções e nas práticas profissionais (Maheirie et al., 2007; Mendes, 2011; Placco & Souza, 2006; Petroni, 2013; Souza & Andrada, 2013; Souza, Petroni, & Dugnani, 2011; Zanella, 2005; Zanella et al., 2006; Zanella, Da Ros, Dos Reis e França, 2004).

Pautando-se na Psicologia Histórico-cultural, a atuação do psicólogo na cultura do sucesso deverá estar comprometida com o potencial transformador da educação na busca ativa pela emancipação dos sujeitos (Guzzo, 2003). No processo de instalação da cultura do sucesso, o psicólogo escolar pode pensar formas de superação da alienação no trabalho pedagógico pela mediação de processos de conscientização das pessoas sobre suas potencialidades (Marinho-Araujo, 2014; Meira, 2000; Lessa & Facci, 2009; Petroni, 2013). Aplicada aos contextos educativos, tal mediação poderá fomentar intencionalidades dos atores para mobilizar ações de mudanças nas relações, práticas, concepções e processos que ali se desenvolvem.

Em conformidade com a atuação com compromisso social, a intervenção psicológica deve buscar entender a realidade para sobre ela agir. Essa compreensão passa por uma postura de estranhamento diante do que parece familiar e pela ruptura com teorias, modelos e práticas que ocultam as desigualdades (Bock, 1999). Na atuação devem ser privilegiadas as condições objetivas de vida e enfatizada a singularidade das pessoas e dos contextos, desconstruindo visões generalizadas e a-históricas dos sujeitos e dos fenômenos sociais.

Na perspectiva do compromisso social, a prática psicológica visa superar as ações elitistas, discriminatórias e excludentes. Na atuação dos psicólogos escolares essa abordagem deve orientar a realização de ações críticas, transformadoras e

compromissadas com a construção de diferentes saberes que possibilitem a consolidação de processos educativos, de forma democrática e participativa, para todos os educandos.

A transformação do mundo social passa pela mudança das consciências individuais e coletivas (Martín-Baró, 1996; Vieira & Ximenes, 2008). Para modificar a realidade devem ser levadas em consideração as potencialidades dos sujeitos como seres sociais, capazes de criar e recriar sua própria existência, o que é possível pela consciência de si, do outro e do mundo e pela desnaturalização dos fenômenos considerados universais e estáticos (Souza & Andrada, 2013; Zanella, 2007).

Segundo Martín-Baró (1996), mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e a desumanizam. Essa forma de consciência sobre si e a realidade circundante possibilita ao sujeito a descoberta de sua capacidade de domínio sobre si e a natureza. O processo de conscientização supõe mudanças nas relações entre os seres humanos, entre as pessoas e o contexto social mais amplo. A assunção da conscientização como práxis do psicólogo reflete a busca pela desalienação das pessoas e dos grupos, a ruptura com saberes e práticas instituídas que levam a relações interpessoais opressoras, bem como o alcance do saber crítico sobre si e sobre a realidade, como elemento potente para a mudança social.

A mediação intencional do psicólogo no contexto escolar deve buscar a construção, junto aos atores educacionais, de um novo olhar sobre as relações e os processos educativos, com a finalidade de observar em que situações eles são alienantes, opressores e desumanizadores e em que situações são emancipadores, justos e solidários (Zanella, 2007).

A atuação na cultura do sucesso exige do psicólogo escolar uma constante busca em se romper com o que está acriticamente instituído nos espaços educativos, levando-

se em conta a dinâmica dos grupos e da instituição, pois estas são construtoras das subjetividades dos atores educacionais. Partindo-se da identificação dessas dinâmicas e com objetivo de se engendrar uma cultura do sucesso na escola, os psicólogos podem pensar ações que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos membros da equipe escolar. A expansão de suas consciências sobre a realidade circundante pode possibilitar-lhes a experimentação de novos pontos de vistas, organizadores de sua prática profissional e norteadores de formas de escape ao controle social vigente e da transformação dos processos alienantes, cristalizados no interior da escola (Souza & Andrada, 2013; Zanella, 2007).

Para atuar em uma cultura de sucesso, o psicólogo escolar precisa assumir um olhar de sucesso, reconhecendo os avanços e as possibilidades dos sujeitos, em detrimento de suas dificuldades e suas limitações. Para tanto, deve identificar o sucesso em micro e macro contextos e relações e, especialmente, perceber a qualidade das mediações que estão possibilitando os avanços e as revoluções<sup>6</sup> nos desenvolvimentos. Ao observar dificuldades dos membros da equipe no exercício de seu papel profissional, o olhar do psicólogo também deve ser propositivo, buscando construir espaços formativos, nos quais a necessidade identificada torne-se ponto de partida para ações interventivas.

A construção coletiva do sucesso escolar demanda ações diversificadas, individual ou coletivamente, para que sejam engendradas no interior da escola mudanças nos processos e nas relações, pautando-se em uma perspectiva interativa e mediada de desenvolvimento. Trabalhando junto ao professor, o psicólogo pode ajudá-lo a identificar os avanços dos estudantes na aprendizagem, bem como mediar processos

---

<sup>6</sup> Nesse trabalho, os termos avanços e revoluções são utilizados em referência a aspectos do desenvolvimento psicológico entendido como processo dinâmico, marcado por mudanças cruciais, transformações e saltos qualitativos, tal como defendido por Vygotsky (s./d.).

de reflexão para que ele perceba as mediações realizadas, que foram deles favorecedoras (Marinho-Araujo, 2014). Também junto aos gestores e equipe pedagógica podem ser desencadeadas ações com objetivo de sensibilizar criticamente o olhar para identificação dos avanços e das mediações potencializadoras do desenvolvimento da equipe escolar e da comunidade educativa como um todo.

Essa pesquisa foi construída tendo em vista conhecer as ações de psicólogos escolares em seu cotidiano profissional que buscam consolidar uma cultura do sucesso no interior da escola. Os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-cultural, apresentados nesse capítulo, subsidiarão a análise das ações apontadas como bem-sucedidas. Apresentam-se, a seguir, as questões mobilizadoras da pesquisa e os objetivos estabelecidos para se investigar as práticas exitosas em Psicologia Escolar.

### **Capítulo III**

#### **Questões de Pesquisa**

A pergunta de pesquisa consiste em uma problematização que orienta o início de uma investigação e a forma como é elaborada indica as escolhas e os caminhos teórico-metodológicos para se chegar às respostas (Vygotsky, 1999). A construção da questão ou de questões mobilizadoras e a identificação do problema configuram-se como momentos importantes no trabalho do pesquisador (Vygotsky, s./d.). Este capítulo dedica-se à apresentação da problematização e dos objetivos que fundamentaram a realização desta pesquisa sobre práticas exitosas em Psicologia Escolar.

As práticas exitosas marcam uma mudança ontológica na concepção das relações escolares como elementos que contribuem para constituição dos fenômenos do sucesso, do fracasso e da subjetividade dos membros da equipe escolar. Acredita-se que as práticas exitosas, conceituadas a partir das perspectivas críticas em Psicologia Escolar e da Psicologia histórico-cultural, se manifestam contra práticas que partem das situações de fracasso e corroboram-nas.

Essa pesquisa tem a intenção de consolidar o compromisso social da Psicologia Escolar com a construção de práticas em prol da equidade social e da emancipação humana, ao mesmo tempo que, pretende contribuir com o conhecimento científico da área, balizando a atuação de psicólogos escolares no paradigma do sucesso. Para tanto, elegeu-se o contexto da Secretaria de Educação do Distrito Federal que tem um serviço de Psicologia já consolidado desde 1968 e um quadro amplo de psicólogos atuando nas escolas, como membros da equipe escolar. As questões que se seguem foram



mobilizadoras da construção dos procedimentos metodológicos, dos objetivos da pesquisa e da própria compreensão das práticas exitosas como objetos.

1. Quais são as práticas exitosas em Psicologia Escolar?
2. Quais concepções são apresentadas pelos participantes como qualificadoras de uma ação exitosa?
3. Como são realizadas as práticas exitosas em Psicologia Escolar?
4. Quais os aspectos teórico-práticos caracterizam uma ação exitosa em Psicologia Escolar?

De modo a compreender melhor essas questões construíram-se os objetivos geral e específicos desta pesquisa de mestrado, a seguir apresentados.

## **Objetivos**

### **Geral**

Investigar práticas profissionais de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do DF que contribuem para a construção de uma cultura do sucesso.

### **Específicos**

- Investigar por meio de entrevistas como os psicólogos escolares apresentam e descrevem suas ações bem-sucedidas.
- Observar, nos contextos profissionais dos participantes da pesquisa, as práticas exitosas descritas.
- Identificar procedimentos utilizados na realização das práticas anunciadas como exitosas, bem como os aspectos delas constitutivos.

## **Capítulo IV**

### **Metodologia**

Este capítulo metodológico dedica-se à apresentação dos caminhos e dos recursos a partir dos quais as práticas exitosas em Psicologia Escolar foram investigadas. No primeiro momento, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da epistemologia e dos métodos de pesquisa. Em seguida, apresenta-se a caracterização do contexto e dos participantes, os psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ao final, são explicados os procedimentos de construção, de interpretação e de análise das informações que constituem os achados desta pesquisa de mestrado.

#### **Pressupostos Teórico-metodológicos**

A investigação sobre práticas exitosas em Psicologia Escolar foi constituída a partir do arcabouço teórico-metodológico da Psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta teoria norteou a construção do objeto desta pesquisa e sua problematização, dos caminhos metodológicos e da análise das informações, provenientes do trabalho científico de confrontação entre os momentos teórico e empírico (González Rey, 2012; Vygotsky, s./d., 1999, 2007; Zanella, 2007).

Na atividade científica, os pressupostos ontológicos, as interpretações e a produção de teoria estão intimamente relacionados com os conceitos científicos eleitos para análise dos acontecimentos da realidade estudada, pois eles representam uma possibilidade de cognição científica acerca dos fenômenos investigados (Vygotsky, 1999). Os referenciais teórico-epistemológicos orientam o pesquisador, dando visibilidade a aspectos da realidade em suas múltiplas relações e organizando de

determinadas formas os problemas estudados (González Rey, 2010). O caminho metodológico se constitui nessa articulação coerente e intencional entre premissas teóricas, questões de pesquisa e os procedimentos metodológicos (Vygotsky, 1999).

A produção de Vygotsky (s./d., 1999) sobre o método em Psicologia teve como principal preocupação a coerência entre os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que viabilizariam sua investigação. Segundo o autor, o objeto da pesquisa na área deveria ser a análise das funções psicológicas mais complexas, específicas do ser humano, as quais não poderiam ser exploradas pelos tradicionais métodos da época, baseados no esquema estímulo-reação. Dessa forma, o autor russo buscou construir em seus experimentos situações nas quais a formação das funções complexas, pela atividade mediada, fosse um princípio e, ao mesmo tempo, um procedimento da investigação. De modo coerente com as premissas teóricas, ele procurou transformar os métodos científicos da Psicologia para que fossem mais adequados ao estudo do funcionamento psicológico humano, que é complexo, dinâmico e multifacetado.

Na Psicologia histórico-cultural, participantes e pesquisador são concebidos como sujeitos ativos, interativos e intencionais (González Rey, 2003). A intencionalidade do cientista lhe possibilita partir dos modelos teóricos de referência e identificar determinados fatos como relevantes para a pesquisa. Ao mesmo tempo, ele é capaz de se libertar dos conceitos científicos, criando e reformulando construções teóricas próprias e abrindo novas zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (González Rey, 2002, 2003, 2010, 2012).

A participação ativa do pesquisador na construção e na análise das informações é aspecto marcante da tarefa científica. Apesar de fundamentar-se na realidade concreta, a ação do cientista demanda alto grau de abstração para destacar e evidenciar alguns

fenômenos sem tanta visibilidade nas pesquisas científicas e tecer análises explicativas sobre eles (Vygotsky, s./d., 1999; Zanella, 2007). De modo a possibilitar a investigação das funções psicológicas superiores, Vygotsky (s.d., 2007) apresentou três princípios metodológicos: (a) análise do processo, e não do objeto; (b) análise explicativa versus descritiva e; (c) desenvolvimento histórico dos processos psicológicos.

O primeiro princípio contrapõe-se à psicologia tradicional do início do século XX na qual os processos psicológicos eram separados em seus elementos componentes e estudados como objetos estáveis e fixos. Vygotsky (2007) defende a natureza histórica do desenvolvimento psicológico e procura considerar essa premissa na composição de seu método, sugerindo que haja uma “exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (p. 63).

O segundo princípio refere-se ao método explicativo, que se opõe às perspectivas descritivas e atomísticas de pesquisa em Psicologia, que investigavam o fenômeno apontando somente sua manifestação externa ou o decompondo em partes e elementos (Vygotsky, s./d.). Na análise explicativa, o problema de pesquisa é compreendido do ponto de vista do desenvolvimento, revelando a gênese e as bases dinâmico-causais do fenômeno estudado. Procura-se estabelecer, nessa análise, as conexões entre os fatos e as relações que constituem o objeto de estudo em suas múltiplas determinações. Na análise explicativa, interessa estabelecer as conexões entre os fatos e referir o fenômeno a uma série de outros fenômenos (Vygotsky, s./d., 1999, 2007), de modo a considerar a dinâmica interativa e relacional da experiência humana (Vygotsky, 1999).

O último princípio, o desenvolvimento histórico do desenvolvimento psicológico, refere-se à busca pela “desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram”

(Vygotsky, 2007, p. 29). A pesquisa em Psicologia, na compreensão do autor russo, deve “abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças” (Vygotsky, 2007, p. 68). O movimento permitirá ao pesquisador compreender o fenômeno na sua origem relacional com outros fenômenos, transcendendo a consideração apenas da manifestação externa.

Esses três princípios ajudam a compreender o objeto dessa pesquisa, as práticas exitosas em Psicologia Escolar, como ações realizadas por sujeitos ativos que podem transformar a realidade mediante seu trabalho profissional como psicólogos. Nessa perspectiva, as práticas não devem ser analisadas como produtos acabados, mas, ao contrário, devem ser concebidas em processo e analisadas a partir das variadas relações que as constituem.

Por estarem coadunadas com a cultura do sucesso, as práticas exitosas contribuem para a construção de uma educação crítica, emancipadora e transformadora de sujeitos e da sociedade. Entretanto, não são todas as ações em Psicologia Escolar que possuem essa potencialidade. Para conhecer cada prática e investigar seu potencial de transformação social é preciso transcender a descrição de sua aparência externa e compreender os motivos que as engendram. As práticas exitosas instituem-se a partir da ação consciente e intencional do psicólogo na interação com os atores educacionais, o contexto escolar e a sociedade, considerando seus atravessamentos políticos, sociais e ideológicos. A escolha desse objeto é marcada, portanto, pela imbricada relação entre ciência e sociedade, considerando-se que toda pesquisa parte de um princípio ontológico e deve ser coerente com ele, do planejamento à divulgação dos achados da investigação (Zanella & Sais, 2008).

Partindo-se da Psicologia histórico-cultural de desenvolvimento, o desenho metodológico dessa pesquisa foi construído de modo a considerar a condição de sujeitos

sociais e históricos de pesquisador e participantes. Os instrumentos e os procedimentos eleitos foram concebidos como ferramentas interativas, com objetivo de oportunizar, de diferentes maneiras, a comunicação entre pesquisador e sujeito e a circulação de sentidos e de significados no cenário da pesquisa (Aguiar & Ozella, 2013; González Rey, 2012).

Os significados são produções históricas e sociais, conteúdos instituídos e compartilhados nas interações do homem com o mundo, permitindo a comunicação e a socialização das experiências. Em comparação aos sentidos, eles são mais estáveis, “dicionarizados”, embora também se transformem no movimento histórico quando o sujeito dele se apropria e o configura a partir da própria subjetividade (Vygotsky, 1999).

Os sentidos são mais amplos que os significados, pois segundo Vygotsky (2009) representam a “soma de todos os fatos psicológicos que [a palavra] desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p. 465). Os sentidos dizem respeito ao sujeito, “singularidade historicamente construída” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 305), pois se referem às necessidades, aos motivos e aos interesses que os mobilizam e os implicam na atividade (Vygotsky, 1999, 2009). Nem sempre os sentidos estão conscientizados pelos sujeitos, pois representam a unidade entre os processos emocionais e os racionais (Aguiar & Ozella, 2013; Vygotsky, 1999, 2009). Nessa pesquisa, dispôs-se a investigar os significados e os sentidos de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal sobre práticas exitosas para, a partir deles, construir novas zonas de sentido sobre esse objeto, ainda pouco explorado na literatura da Psicologia.

O cenário da pesquisa deve ser construído no intuito dos sujeitos pesquisados reconhecerem-se em um lugar ativo no curso da investigação e implicados com a

temática em estudo, o que favorecerá a manifestação de seus significados e seus sentidos. Estes são apreendidos pelo pesquisador no processo de análise, partindo-se das “interpretações acerca das contradições, tensões e conflitos, sínteses, desencontros, equilíbrios entre as subjetividades dos sujeitos e do pesquisador, entre os indicadores teóricos e empíricos” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 307). Apresenta-se, a seguir, o contexto no qual foi realizada esta pesquisa.

### **Contexto da Pesquisa**

#### **A Psicologia Escolar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.**

Na área da Psicologia Escolar, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) empreende uma iniciativa pioneira em relação às políticas públicas educacionais brasileiras, pois, desde 1968, possui um serviço de apoio técnico, de caráter indisciplinar, composto por psicólogos e pedagogos (Barbosa, 2008; Governo do Distrito Federal, 2010b; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011; Penna-Moreira, 2007; Pimenta, 2012). Com objetivo de refletir sobre o percurso da Psicologia Escolar no DF, Marinho-Araujo et al. (2011) apresentam os principais marcos históricos que demonstram a intensa e constante articulação entre as dimensões teóricas, práticas e políticas da atuação de psicólogos escolares nessa região. Estes confluíram para a organização do que atualmente denomina-se Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Segundo Penna-Moreira (2007), a primeira referência oficial à Psicologia Escolar no DF é datada de 1968 com o início do Atendimento Psicopedagógico na escola parque 307/308 Sul. Nesta época, as concepções higienistas, biologizantes, medicalizantes e o enfoque biológico-evolucionista influenciavam a atuação no sentido

da “realização de diagnóstico diferencial em crianças com história de fracasso escolar ou portadoras de necessidades especiais” (Marinho-Araujo et al. 2011, p. 57). Na Figura 1 e nos próximos parágrafos apresenta-se a historiografia do Serviço de Apoio da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atualmente denominado Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, descrita com base em Marinho-Araujo et al. (2011) e Penna-Moreira (2007).



*Figura 1.* Breve historiografia das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem do Distrito Federal.

No ano de 1971, o serviço inaugurado em 1968, foi transferido da Secretaria de Educação para a de Saúde. Os alunos com história de fracasso escolar, queixas de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais eram atendidos no Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP) por uma equipe formada por médicos psiquiatras e pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos (Marinho-Araujo et al., 2011; Penna-Moreira, 2007).

O crescimento significativo de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem sobrecarregou o COMPP. Por isso, em 1974, foi criada, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, uma nova Equipe de Diagnóstico/Avaliação



Psicopedagógica do Ensino Especial que funcionava no Centro de Ensino Especial nº 01 de Brasília. A Equipe ficou responsável pela “avaliação e atendimento dos portadores de necessidades especiais de toda a Rede Pública de Ensino do DF” (p. 58) e o COMPP responsável pelos casos de dificuldades de aprendizagem (Marinho-Araujo et al., 2011).

Segundo Marinho-Araujo et al. (2011), a experiência da Equipe de Diagnóstico mostrou que muitos alunos encaminhados para avaliação apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas não eram portadores de necessidades especiais, o que motivou, em 1980, a reformulação da nomenclatura do serviço. Em 1987, foram criadas as Equipes de Atendimento Psicopedagógico para o Ensino Regular, compostas por pedagogo e psicólogo, que ofereciam atendimento especializado aos estudantes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, os quais apresentavam dificuldades de aprendizagem. Apesar de o psicólogo ter sido inserido no cotidiano da escola, ainda persistia a concepção remediativa acerca das queixas escolares (Marinho-Araujo et al., 2011). Em 1992, foram publicadas as primeiras Orientações Pedagógicas (OP), nº 20 e nº 22, documentos que apresentavam diretrizes para a atuação do psicólogo e do pedagogo no âmbito da SEEDF, no ensino regular e no ensino especial, respectivamente (Penna-Moreira, 2007).

No ano de 2004, o Serviço de Atendimento Especializado oferecido na rede de ensino do Distrito Federal sofreu uma fusão entre as equipes que atendiam separadamente o ensino regular e o ensino especial. Nomeadas de Equipes Especializadas de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA), foram inseridas na escola com o objetivo de promover a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Além do psicólogo e do pedagogo, também compuseram estas equipes o orientador educacional. Segundo Marinho-Araujo et al. (2011), a O. P. nº 22, revista e publicada nesta época, representou um avanço no que tange à reflexão a respeito da subjetividade

dos atores educacionais e do desenvolvimento de competências de pais, alunos, gestores, com objetivo de favorecer o processo educacional. Contudo, não mudou significativamente em relação ao atendimento das queixas escolares. Penna-Moreira (2007) analisa que, embora o documento tenha anunciado uma atuação preventiva, ele não apresentava bases conceituais consistentes e coerentes com os avanços teórico-epistemológicos da Psicologia Escolar da época, bem como procedimentos práticos que subsidiassem esse tipo de trabalho. Segundo a autora, aquela OP também não representou mudanças significativas no entendimento da queixa escolar, pois a orientação mesclou modelos divergentes e propôs a “observação lúdica” como primeiro momento da avaliação dos estudantes. Sem a construção de uma relação de confiança com o professor e a ênfase na observação da prática pedagógica e da relação professor-alunos-objeto de conhecimento, mudaram-se os procedimentos, mas permaneceu a concepção de atendimento ao aluno (Penna-Moreira, 2007), sem a intervenção necessária no contexto de aprendizagem.

Em 2008, a Psicologia Escolar no DF e a continuidade das EAAA foram questionadas por gestores da Secretaria de Educação. A tentativa de desativação desse serviço e a crise fortemente instalada a partir dessa intenção ao invés de desmobilizarem os profissionais, arregimentaram-lhes a compor uma Comissão Pró-EAAA para representar as equipes e reivindicar a permanência do serviço especializado (Marinho-Araujo et al., 2011). Esse movimento teve apoio de diversos seguimentos da comunidade escolar, especialmente pais, professores e diretores de escolas.

A parceria com o Laboratório de Psicologia Escolar da UnB, iniciada em 1995, teve papel importante neste período de crise. Essa parceria se deu por meio de diversas ações, a exemplo do acompanhamento e da assessoria técnica e científica à Comissão Pró-EAAA, do incentivo à mobilização dos profissionais na defesa e publicização do

serviço, da mediação na articulação política com setores trabalhistas e sociais e do compartilhamento das preocupações, receios e desejos pela permanência do serviço. O movimento foi exitoso e alçou conquistas significativas como a oficialização das EEAA no âmbito da Secretaria, com a publicação da portaria nº 254, de dezembro de 2008, e, ainda, a edição de uma nova Orientação Pedagógica. Acredita-se que as diversas reformulações teóricas, políticas e práticas vivenciadas pelos psicólogos escolares das Equipes Especializadas, especialmente a partir da publicação da Orientação Pedagógica de 2010, que propõe uma atuação mais institucional e relacional em Psicologia Escolar, teve forte impacto na atuação profissional.

Atualmente, o serviço está constituído na forma de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), vinculadas às Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal<sup>7</sup> (CRE). As EEAA são equipes multidisciplinares, compostas por psicólogo e pedagogo, que têm por objetivo “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais” (Governo do Distrito Federal, 2010b, p. 9). As EEAA atuam principalmente nas instituições educacionais do sistema público que ofertam a Educação Infantil, Educação Fundamental – séries/anos iniciais e os Centros de Ensino Especial (Governo do Distrito Federal, 2010b). Atualmente, já existem psicólogos escolares lotados em instituições de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014 (Governo do Distrito Federal, 2014), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) coordena o sistema público e particular de ensino. Ao Distrito Federal aplicam-se as mesmas competências dos estados e dos municípios e, por isso, a SEEDF

---

<sup>7</sup> A Rede Pública de Ensino do DF organiza-se em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), as quais são diretamente responsáveis, pedagógica e administrativamente, pelas 680 unidades escolares do sistema público. As CRE's se articulam e estão localizadas nas 30 Regiões Administrativas (RA's) do DF, mas não se limitam a elas, pois em alguns casos congregam mais de uma RA.

oferece ensino público e gratuito no nível da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), nas seguintes modalidades: Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação do Campo e Educação Indígena.

Em 2014, ano de realização desta pesquisa, foram registradas um total de 473.912 matrículas na Rede Pública de Ensino do DF, incluindo todas as etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional). Na Figura 2, apresenta-se a distribuição das escolas por Coordenações Regionais de Ensino.

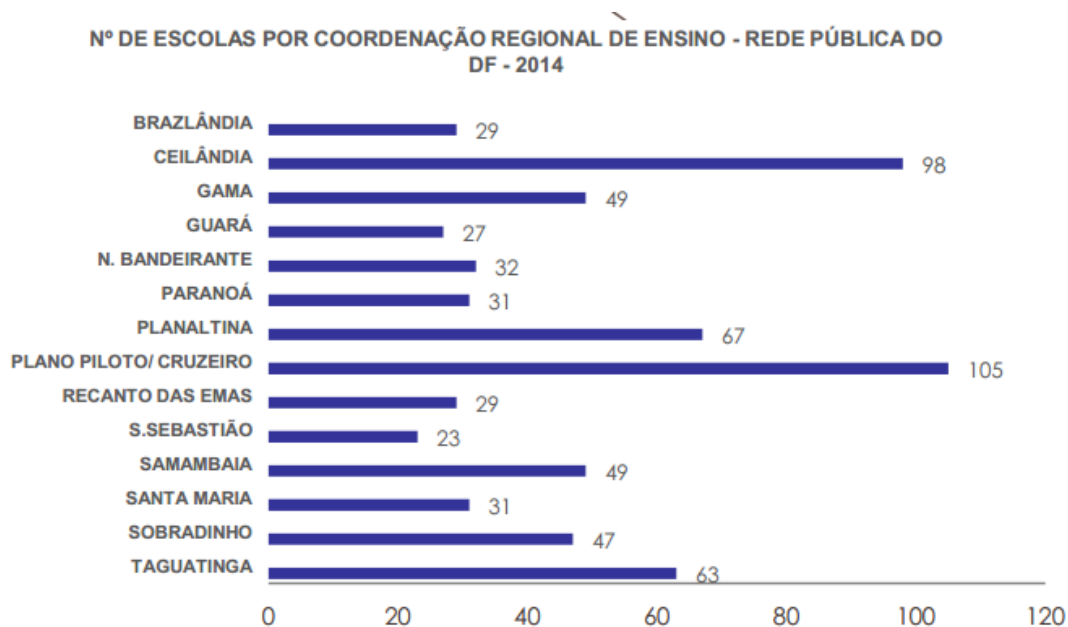


Figura 2. Nº de escolas por Coordenação Regional de Ensino - Rede Pública do DF - 2014. Imagem reproduzida do Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014.

A cada uma das 14 CRE está vinculada uma Coordenação Intermediária das EEAA, responsável pela organização, capacitação e supervisão do serviço (Marinho-Araujo et al., 2011). As coordenações intermediárias vinculam-se ao Núcleo das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (NUEEAA) da SEDF, que está subordinado à Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF e tem como atribuições a

coordenação, a capacitação, a supervisão geral do serviço, a implementação e a divulgação das orientações pedagógicas (Marinho-Araujo et al., 2011). Com a finalidade de compreender melhor a distribuição quantitativa das EEAA e dos psicólogos escolares pelas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), apresenta-se, a seguir, o panorama dessas informações.

Tabela 1

*Quantitativo de psicólogos escolares pedagogos e de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem por Coordenação Regional de Ensino*

<i>DRE</i>	<b>Nº de EEAA</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>			<b>Nº de EEAA</b>
		Psicologia Escolar	Pedagogia	Total	
<i>Brazlândia</i>		3	6	9	6
<i>Ceilândia</i>		15	35	50	30
<i>Gama</i>		10	14	24	14
<i>Guará</i>		7	8	15	8
<i>Núcleo Bandeirante</i>		9	11	20	10
<i>Paranoá</i>		5	10	15	10
<i>Planaltina</i>		6	14	20	15
<i>Plano Piloto e Cruzeiro</i>		22	21	43	19
<i>Recanto das Emas</i>		3	8	11	5
<i>Samambaia</i>		9	27	36	24
<i>Santa Maria</i>		5	22	27	13
<i>São Sebastião</i>		5	14	19	9
<i>Sobradinho</i>		8	19	27	15
<i>Taguatinga</i>		15	17	32	16

<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>226</b>	<b>348</b>	<b>194</b>
--------------	------------	------------	------------	------------

Nota: Reproduzida de Marinho-Araujo et al., 2011, p. 55.

Na Tabela 1, observa-se que o quantitativo de psicólogos é inferior ao de pedagogos. A maioria destes está lotada em uma unidade de ensino e em alguns casos, quando o quantitativo de aluno é muito alto, a escola tem mais de um pedagogo. Já os psicólogos são, na sua maioria, itinerantes, isto é, estão lotados em uma escola e também atuam em outras unidades de ensino.

Embora o serviço de Psicologia Escolar exista na Secretaria de Educação desde 1968, somente em 2008 ele foi oficialmente legalizado, mediante a Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal. Em 2010, foi lançado o documento norteador do serviço, a Orientação Pedagógica (OP), que apresenta as diretrizes técnico-pedagógicas para atuação dos profissionais que compõem as EEAAAs.

### **Diretrizes técnico-pedagógicas para atuação de psicólogos e pedagogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.**

A Orientação Pedagógica (OP) organiza-se em cinco capítulos: Introdução, Contextualização Histórica, Fundamentação Legal, Fundamentação Teórica e Operacionalização da atuação das EEAA. O serviço orienta-se a partir de três dimensões de ação: Mapeamento Institucional, Assessoria ao Trabalho Coletivo e Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem. Esta proposição para o trabalho das Equipes foi adaptada de Araujo (2003), cuja tese de doutorado apresentou uma proposta para atuação institucional, coletiva e preventiva de psicólogos escolares.

Na Orientação Pedagógica, as dimensões do Mapeamento Institucional, da Assessoria ao Trabalho Coletivo e do Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem são expostos com os seguintes objetivos.

O Mapeamento Institucional é um procedimento que visa refletir e analisar o contexto de intervenção da prática da EEAA. A Assessoria ao Trabalho Coletivo consolida-se enquanto uma ação que busca contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção de análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a reflexão e/ou atualização de suas atuações. Mediante a dimensão do Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem, os psicólogos escolares podem favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar (Governo do Distrito Federal, 2010b, pp. 94-98).

### **Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) do Laboratório de Psicologia Escolar.**

Com o objetivo de proporcionar uma formação continuada e permanente aos psicólogos da Secretaria de Educação, o Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, realiza, desde 1995, o Projeto de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar. Por meio de assessoria à prática profissional, busca-se com esse Projeto favorecer a apropriação dos conhecimentos teóricos da ciência psicológica para a realização de uma atuação consistente, competente e comprometida técnica, política e eticamente com os desafios da realidade escolar (Marinho-Araujo & Neves, 2006). Outro objetivo do projeto é oferecer aos alunos da graduação em Psicologia, da Universidade de Brasília, estágio em Psicologia

Escolar, por meio de atividades de intervenção institucional no contexto escolar, as quais são supervisionadas por pesquisadores da UnB e pelos profissionais da Secretaria.

O Projeto tem se consolidado como espaço intencionalmente planejado para que os profissionais se apropriem dos conhecimentos teórico-metodológicos da área da Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano, e reflitam acerca de concepções, perfis e práticas profissionais, ressignificando pressupostos teóricos que orientam sua atuação (Marinho-Araujo et al., 2011). A participação dos psicólogos escolares no Projeto é voluntária.

Em 2014, foram realizadas reuniões mensais com os psicólogos escolares da Secretaria de Educação, cujos objetivos foram estabelecidos de acordo com os interesses dos profissionais, que planejaram, junto com a coordenação do PEAC, discutir as dimensões da OP e as especificidades da atuação do psicólogo escolar nas Equipes. Nas reuniões acompanhadas, buscou-se trabalhar juntamente com os psicólogos escolares formas de consolidação e de ampliação das diretrizes propostas na Orientação Pedagógica de 2010.

Com o intuito de favorecer a construção de espaços de reflexão e de análise da atuação em Psicologia Escolar foram desenvolvidas diversas estratégias teórico-metodológicas como: utilização de mediações estéticas (com materialidades como músicas, pinturas, vídeo, animação, entre outros), estudo de textos, explanação teórico-conceitual, participação no Colóquio de Psicologia Escolar, discussão de casos e de experiências exitosas do cotidiano escolar.

No contexto do PEAC, no início de 2014 formalizou-se um convite para participação na pesquisa aos psicólogos escolares da Secretaria de Educação, apresentando as características metodológicas, os objetivos e demais explicações sobre os procedimentos da pesquisa. Entre os interessados que frequentavam o Projeto, foram



selecionados 10 psicólogos, com representação de 5 Coordenações Regionais de Ensino. A etapa da entrevista teve um estudo piloto com dois psicólogos, para adequação instrumental; as demais oito psicólogas participaram das etapas e procedimentos da pesquisa.

### **Participantes**

Participaram da pesquisa 8 psicólogas escolares atuantes em Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que frequentavam o Projeto de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar e aceitaram colaborar com investigação. Esta foi uma amostra de conveniência, uma vez que a pesquisadora participava do projeto como parte da equipe de execução.

A média de idade das participantes era de 34 anos, em um intervalo que variou entre 27 a 42 anos. No que diz respeito ao período da formação na graduação, a média foi de nove anos em um intervalo entre os anos de 1995 a 2010. Na faixa de um a dois anos de atuação nas Equipes, encontram-se cinco participantes, e três delas trabalham no serviço de Psicologia Escolar da Secretaria há mais de oito anos. A média de escolas atendidas é de duas ou três escolas, apenas uma psicóloga atua em uma única unidade. Das oito participantes, seis estão lotadas em Escola Classe (EC)<sup>8</sup>, três em Centro de Ensino Fundamental (CEF) e duas em Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Estas informações foram recolhidas por meio de um instrumento de caracterização das participantes (anexo 1).

---

<sup>8</sup> A Escola Classe (EC) destina-se “a oferecer as séries e anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer os 6º e 7º anos/5º e 6º séries e o 1º e o 2º Segmentos de EJA”. O Centro de Ensino Fundamental (CEF) é destinado a “oferecer as séries e anos finais do Ensino Fundamental e o 1º e 2º Segmentos da EJA” e o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) destina-se “à proteção e à promoção social da criança e do adolescente, bem como à oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (GDF, 2014).

## **Procedimentos de Construção e Recolha das Informações**

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, segundo orientação da Resolução 466/12 que rege as pesquisas em Psicologia. Após aprovação do Comitê (parecer 714.159), foram agendadas as entrevistas com as psicólogas por telefone ou email. As entrevistas iniciaram o vínculo entre pesquisadora e participantes.

Nesse tópico da seção de metodologia explicita-se o desenho metodológico, no qual estão apresentados os momentos de construção das informações da pesquisa. São detalhados os procedimentos e os instrumentos utilizados com os pressupostos teóricos, os objetivos, sua constituição e o contexto da realização junto aos participantes.

**Entrevista.** A entrevista é um procedimento metodológico que tem por objetivo conhecer os pontos de vistas dos sujeitos sobre o tema da pesquisa (Flick, 2009). Esse método consiste em uma situação de interação humana na qual estão presentes expectativas, sentimentos, representações, concepções, preconceitos e interpretações de entrevistador e entrevistado (Flick, 2009; González Rey, 2012; Szymanski, Almeida & Prandini, 2008). Para tanto, é importante que seja criada uma situação de confiabilidade para que o participante se coloque de forma tranquila e aberta, extrapole as falas e apresente suas motivações, seus interesses e suas necessidades frente à temática em estudo (Szymanski, Almeida & Prandini, 2008). Tomando-se as práticas exitosas como objeto de investigação, as entrevistas foram conduzidas no sentido de conhecer com profundidade as ações realizadas no cotidiano dos psicólogos.

O instrumento adotado nesta pesquisa foi um roteiro semiestruturado (anexo 2), que apresenta maior abertura para acréscimo de novas questões que surgiram ao longo do procedimento, permitindo maior fluidez do diálogo com a participante. O roteiro,

portanto, não apresenta perguntas, mas eixos norteadores para a investigação. Dentre tais eixos destacam-se: (a) descrição das práticas institucionais exitosas desenvolvidas; (b) definição do conceito de práticas exitosas; (c) explicação sobre planejamento e desenvolvimento das ações, nomeando recursos utilizados; (d) apresentação de teorias ou modelos de intervenção que fundamentam a atuação e (e) explicação sobre potencialidades e dificuldades experimentadas na execução das ações. Optou-se por iniciar a interação com as participantes a partir das práticas já realizadas, como um meio de aproximação e de reconhecimento de que este objeto tem concretude em suas ações profissionais cotidianas.

Para realização da entrevista foi feito contato com as participantes via email ou telefonema e de acordo com a sua disponibilidade agendado dia, horário e local do encontro com a pesquisadora. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho das psicólogas escolares. Com cada uma das profissionais foi realizada uma única entrevista; cuja duração média foi de uma hora e quinze minutos. Todas as entrevistas foram gravadas pela pesquisadora em áudio, após autorização da participante.

**Observação.** A 2ª etapa dos procedimentos, que consiste na observação das práticas profissionais das participantes, ocorreu após a realização das entrevistas. A observação é um método de pesquisa que, na área das ciências sociais, está relacionado ao saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos (Viana, 2003). Flick (2009) descreve algumas modalidades do método, tais como a pública ou participante, a natural ou artificial, a observação de outros ou a auto-observação do pesquisador. No entanto, o autor argumenta que, mesmo quando a observação é de outros, aquele que investiga deve refletir sobre suas próprias

percepções e impressões no momento da recolha e da análise das informações, porque estas podem fornecer indicadores<sup>9</sup> importantes para compreensão da realidade.

Dentre os diferentes tipos de observação, a participante é definida como aquela que supera a problemática do observador ao assumir sua não neutralidade (Flick, 2009). Desse modo, pela natureza de sua atuação, o pesquisador tem acesso a determinados acontecimentos que seriam privativos e pode observar comportamentos, atitudes, opiniões, expressões de sentimentos e outros (Viana, 2003).

Nesta pesquisa de mestrado, as observações foram utilizadas como procedimento com a intenção de se identificar os aspectos constituintes das práticas apontadas como exitosas pelas participantes. As psicólogas elegeram as ações que já estavam previstas em seu planejamento para serem acompanhadas pela pesquisadora.

A observação em campo oportuniza uma aproximação com a realidade, diferentemente daquele possibilitada pela entrevista, e também, permite um olhar sobre como as práticas profissionais são realizadas, atentando-se para as ações, as interações e os diálogos (Campolina, 2012). Esta etapa possibilitou compreender com mais profundidade as escolhas metodológicas e teóricas feitas pelas psicólogas para concretizar os objetivos da ação.

Os instrumentos para registros das observações devem ser construídos a partir dos objetivos da investigação, o que direciona um enfoque mais abrangente ou específico sob o contexto (Campolina, 2012; Viana, 2003). Nesta pesquisa, cada ação observada foi registrada em diário de campo, partindo-se de três dimensões orientadoras: relato da situação, acontecimentos observados (interações, mediações,

---

<sup>9</sup> O termo indicador está sendo compreendido nesta pesquisa a partir do conceito de González Rey (2012), segundo o qual o indicador é uma ideia que se torna orientadora para abrir uma possível hipótese no curso da pesquisa.

emoções, implicações, falas, interlocuções) e impressões da pesquisadora (anexo 3) (Campolina, 2012).

Durante esta etapa da pesquisa, observaram-se diversas modalidades de ação como assessoria às gestoras; participação em conselho de classe; rodas de conversa com professores e coordenadores; planejamento e execução de apresentação dos psicólogos escolares sobre seu trabalho a colegas, da mesma regional de ensino, que atuam como pedagogos, profissionais da sala de recurso e orientadores educacionais; atendimentos eventuais a familiares e a professores; entrevista com professor; oficina com familiares ou responsáveis sobre a temática da violência; grupo interventivo com estudantes enfocando questões de autoestima e de alfabetização; oficina com estudantes sobre deficiência. A duração média da observação de cada atividade foi de 3 horas. Todas as observações foram realizadas nas escolas nas quais trabalhavam as psicólogas escolares com exceção da ação de planejamento da apresentação do serviço de Psicologia. Esta se desenvolveu na sede da regional de ensino. Apresenta-se na Tabela 2 uma síntese com as atividades observadas de cada participante da pesquisa, bem como os atores educacionais envolvidos na ação.

Tabela 2

*Atividades das psicólogas escolares acompanhadas no procedimento da observação em campo*

<b>Participante</b>	<b>Atividade observada</b>	<b>Atores educacionais envolvidos</b>
P1	Assessoria às gestoras	Diretor(a) e vice-diretor(a)
P2	Assessoria aos gestores	Diretor(a) e vice-diretor(a)
P3	Participação em conselho de classe	Professoras, Coordenadora, supervisora pedagógica, pedagoga,

---

		profissional da sala de recursos
P4	Roda de conversa	Professores e coordenadora pedagógica
P5	Planejamento e execução de apresentação do trabalho dos psicólogos escolares	Pedagogos, profissionais da sala de recurso e orientadores educacionais
P5	Grupo interventivo enfocando questões de autoestima e de alfabetização	Estudantes com histórico de repetência
P6	Oficina sobre deficiência	Estudantes
P7	Atendimento eventual	Mãe de aluno
P7	Atendimentos eventuais	Professores
P8	Oficina sobre a temática da violência	Familiares ou responsáveis
P8	Entrevista	Professor

---

**Conversação.** Esse procedimento foi inspirado no que González Rey (2011, 2012) denomina de sistemas conversacionais. Segundo o autor, esses sistemas possibilitam a criação de um tecido de informações provenientes do envolvimento entre participantes e pesquisador com a temática em estudo na pesquisa. Esse procedimento favorece ao investigador desloca-se do lugar das perguntas e se integrar em uma dinâmica de conversação, possibilitando aos participantes expressarem reflexões e emoções e se envolverem com o pesquisador, a temática em estudo e os conteúdos emergentes (González Rey, 2012). Os sistemas conversacionais também são compostos

por diálogos do pesquisador que intervêm, ao longo da conversação, refletindo, questionando, posicionando-se (González Rey, 2011, 2012). A opção por este procedimento relaciona-se à possibilidade do pesquisador implicar-se e posicionar-se a respeito do fenômeno investigado, mediante a discussão da prática observada.

Nesta pesquisa, nomeia-se de conversação o procedimento utilizado após a realização das observações das práticas exitosas identificadas pelas participantes, e que teve por objetivo compartilhar percepções entre pesquisadora e sujeitos pesquisados acerca das ações observadas. Durante esse procedimento, a pesquisadora procurava gerar novas perguntas a partir das próprias colocações das psicólogas (González Rey, 2012), provocando-as com reflexões e comentários de modo a conhecer sua intencionalidade na realização da atividade. Algumas questões mobilizadas pela entrevista e pela observação foram registradas em diário de campo para no momento da conversação serem apresentadas às participantes na forma de questionamentos. O objetivo era conhecer de forma mais aprofundada as explicações sobre algumas escolhas teórico-metodológicas e práticas realizadas nas ações apontadas como exitosas por elas.

Com a finalização das ações, as psicólogas se disponibilizavam a compartilhar percepções com a pesquisadora sobre a atividade desenvolvida. As conversações foram gravadas em áudio e tiveram uma média de duração de 50 minutos. Elas foram realizadas com as participantes no mesmo dia e local da observação.

A seguir, apresentam-se os procedimentos de análise das informações das três etapas da pesquisa: entrevista, observação e conversação.

### **Procedimento de Análise das Informações**

Essa seção dedica-se à apresentação do procedimento da análise transversalizada das informações construídas nos procedimentos da entrevista, da observação em campo e da conversação, realizados com as psicólogas escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Esta pesquisa fundamentou-se na Psicologia histórico-cultural que entende cada sujeito como “síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade” (Zanella, 2007, p. 28). Partindo-se dessa premissa, as práticas exitosas em Psicologia Escolar estão sendo entendidas como materializações da cultura do sucesso, que existem como um acontecer histórico, em processo, conduzido por um profissional que ressignifica sua realidade e ativamente a transforma mediante sua atuação.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa, especialmente as entrevistas e as conversações, foram eleitos por permitirem a livre expressão dos participantes e sua implicação com o objeto investigado. Muitos trechos conversacionais são produzidos na interação pesquisador e sujeitos pesquisados e estes representam o contexto no qual os sentidos foram configurados (Vygotsky, 2009).

Na análise e na interpretação do pesquisador, é possível observar as recorrências, a carga emocional, a importância atribuída e as contradições dos participantes a respeito da temática em estudo. Para apreender os sentidos é preciso ultrapassar sua aparência e buscar as motivações dos sujeitos.

Vygotsky (2009) apresenta que o sentido é a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças à palavra e que o significado é uma das zonas do sentido. Acredita-se que no curso dessa pesquisa muitas zonas de sentido emergiram como resultado do processo construtivo e interpretativo da pesquisadora e da



síntese entre indicadores teóricos e empíricos (González Rey, 2002, 2012; Mendes, 2011; Oliveira, 2011). Segundo González Rey (2000), os indicadores

Vão se integrando (...) através da interpretação do investigador, que vai produzindo interpretações teóricas que, sem estar neles explícitas, os incorporam como movimento constitutivo da própria construção (p. 65).

Nessa pesquisa, procurou-se apreender os sentidos e os significados dos participantes sobre os eixos de investigação das práticas exitosas, especialmente descrição e conceituação, aspectos constituintes e procedimentos utilizados. Esses sentidos e significados foram transversalizados e confrontados com os referenciais teóricos da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-cultural com objetivo de originar a organização das zonas de sentido que congregam indicadores da atuação na cultura do sucesso.

## **Discutindo os resultados**

Este capítulo dedica-se à apresentação das práticas classificadas pelos participantes como exitosas e à discussão das ações realizadas, com base nas perspectivas críticas da Psicologia Escolar, na cultura do sucesso e na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Os procedimentos adotados na pesquisa como entrevistas, observações e conversações, possibilitaram a investigação das práticas profissionais das participantes apontadas por elas como exitosas, bem como das metodologias de ação empregadas nas ações desenvolvidas. A observação teve como foco de atenção as mediações das psicólogas com os atores educacionais e as metodologias e os recursos utilizados na realização das ações. As informações foram construídas a partir da apreensão dos sentidos e dos significados das participantes sobre práticas exitosas e da análise explicativa pela pesquisadora das ações relatadas ou observadas em campo (Vygotsky, s.d., 1999, 2007).

Os excertos das entrevistas, das observações descritas em diários de campo e das conversações apresentadas nos resultados serão identificados pelas siglas E, O e C, respectivamente. As participantes da pesquisa foram apresentadas pela letra P e pela numeração de 1 a 8. Para facilitar a compreensão do leitor, algumas das falas foram ligeiramente modificadas, acrescentando-se conectivos e palavras omitidas no diálogo.

Os sentidos e os significados partilhados pelas participantes e analisados pela pesquisadora possibilitaram construções teóricas sobre o objeto práticas exitosas, que, transversalizadas, originaram três zonas de sentidos (Aguiar & Ozella, 2013; González

Rey, 2003; Vygotsky, 1999, 2007, 2009): (a) Identificação e desenvolvimento das potencialidades dos atores educacionais, (b) Ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica, (c) Atuação institucional com os atores educacionais. Cada uma delas será apresentada a seguir.

### **Identificação e Desenvolvimento das Potencialidades dos Atores Educacionais**

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que fundamenta a conceituação de cultura do sucesso discutida nesse trabalho, o desenvolvimento das potencialidades das pessoas depende de inúmeras mediações e possibilidades provenientes dos contextos históricos, sociais, culturais e políticos nos quais os seres humanos se inserem e dos quais participam (Facci & Souza, 2011; Neves, 2011; Neves & Almeida, 2003; Tanamachi, 2000; Vygotsky, 2007). Por meio de diversos argumentos e experimentos, Vygotsky (2007) demonstrou que a mediação do outro social pode potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, levando-o a responder bem às situações-problema e aos desafios colocados.

O reconhecimento do estudante como sujeito de potencialidades é fundamental para o processo educativo, bem como a compreensão de que são as mediações intencionais que favorecem seu desenvolvimento (Araujo, 2003; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Facci, Tessaro, Leal, Silva, & Roma, 2007; Guzzo, 2001; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Marinho & Araujo, 2005; Meira, 2000; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013).

A perspectiva histórico-cultural também auxilia na compreensão do desenvolvimento humano de outros atores educacionais, além dos estudantes. Este é arcabouço importante para se conceber o adulto como sujeito de potencialidades que também aprende e se desenvolve nas relações sociais (Luria, 1990; Oliveira, 2004).

Pesquisas contemporâneas vêm apontando a inserção do psicólogo em contextos escolares, criando situações intencionais com objetivo de mediar desenvolvimento de adultos, especialmente em espaços coletivos, com a intenção de refletir sobre a ação e de promover a ampliação da consciência destes profissionais sobre suas práticas pedagógicas (Mendes, 2011; Petroni, 2013; Petroni & Trevisan de Souza, 2014; Placco & Souza, 2006; Zanella, Ros, Reis & França, 2004).

Entre as ações de identificação e de desenvolvimento de potencialidades dos atores educacionais, nesse relatório de pesquisa, estão sendo apresentados trechos representativos das entrevistas de P4, P5 e P6. Apresenta-se uma prática apontada como exitosa pela psicóloga P4, que constituiu em um momento de avaliação de um estudante, que recebeu de outros profissionais os diagnósticos de deficiência intelectual, epilepsia e TDAH. O relato reproduzido a seguir explicita os objetivos da profissional P4 em realizar esta avaliação, solicitada por uma médica de um serviço de saúde:

Tem uma médica que está revendo esse diagnóstico e pediu um relatório da escola, uma avaliação psicológica com o tal do nível mental. Geralmente minha postura é responder com o que eu observei junto com a pedagoga, explicando que o nível mental não é adequado para aplicação na escola, a questão dos testes e não vou aplicar (...) Mas nesse caso específico, como é um caso que a probabilidade de retirar esse diagnóstico é grande, eu falei: Então *tá*, vou aplicar os testes. (E-P4)

Antes de aplicar o teste psicológico, P4 disse que esteve com a criança em outros momentos para se aproximar dela e relatou uma dessas situações:

A professora tinha brincado com ele um dia antes [com o jogo de rima] e falou que ele não conseguiu fazer quase nenhum [par de figuras que rimam], que ela que tinha feito alguns. Aí, no dia seguinte, por coincidência, eu fui observar a

aula [do aluno avaliado]; [a professora] estava explicando rima para a turma e ele entendeu rima nesse dia... E ele foi brincar comigo desse jogo (...). Aí fui brincando com ele. De vez em quando, eu falava “não, vamos prestar atenção no final da palavra... pião, ão”, ele pegava ‘ão ão’, e juntava assim e foi conseguindo e fez o jogo todo. Ele virou pra mim “está vendo, quando eu aprendo eu sei”... Eu achei essa frase dele fantástica: quando eu aprendo eu sei. Muitas das dificuldades dele é porque ele não aprendeu e não porque ele não consegue... Ele não entendeu... Quando tem a mediação... Enfim, ele é um menino super bacana. (E-P4)

Um indicador da cultura do sucesso que se observa na ação de P4 é a busca por reverter um processo de patologização do estudante, que recebeu ao longo dos anos diversos diagnósticos (Collares & Moysés, 1992; Meira, 2012; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Souza, 2009a), para tanto aceita a parceria com uma médica do centro de saúde que iniciara novo processo de avaliação do estudante.

Com o intuito de rever a quantidade de diagnósticos atribuídos ao estudante, a psicóloga P4 construiu um relatório, subsidiando-se nas seguintes ações (a) observação em sala de aula - “eu fui para sala de aula várias vezes”, (b) aplicação de testes psicológicos - “apliquei o Raven (...), tem (...) o teste de expande cores para ver se a memória da criança é mais visual ou mais verbal ou se é mista” e (c) utilização de jogos e brincadeiras - “brincando com o jogo de rima com ele (...) ele lembrava todas as duplas que a professora tinha feito no dia anterior (...) já vi que ele tem uma memória visual muito boa (...)”. Essas ações fomentaram a compreensão da psicóloga sobre o processo de aprendizagem do estudante.

Na observação em sala de aula, P4 conseguiu perceber os avanços do aluno, mediados pela intervenção pedagógica da professora e na entrevista faz referência à

relação de interdependência entre mediação e aprendizagem (Vygotsky, 2007). Ao expor a fala da criança “está vendo, quando eu aprendo eu sei” a psicóloga apresenta a sua concepção do aluno como sujeito do conhecimento na sua relação com o saber e na medida em que participa de situações de aprendizagem que lhe possibilitam a apropriação do saber (Almeida, 2002; Charlot, 2000; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Tanamachi, 2000; Vygotsky, 2007, 2004). Muitas vezes a criança com um laudo é vista no interior da escola como um sujeito de limitações. A proposta de P4 segue na direção contrária; ela busca apontar as possibilidades e os avanços do estudante potencializados nas situações de sala de aula e na avaliação por meio de jogos.

A situação de avaliação apresentada por P4 representa uma ampliação das concepções e da ação na forma de conduzir esse tipo de atividade. Isto porque, a depender da concepção do psicólogo escolar sobre sujeito, desenvolvimento e aprendizagem, a avaliação psicológica, apontada tradicionalmente como procedimento de diagnóstico e de classificação, pode transformar-se em instrumento simbólico de investigação do potencial de desenvolvimento (Facci & Souza, 2011; Vygotsky, 2004, 2007).

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a relação ensino-aprendizagem deve ser compreendida de forma dialética: identificar avanços do estudante em sala de aula é também reconhecer a qualidade da mediação pedagógica e os sucessos do professor (Vygotsky, 2004). Na situação relatada por P4, observa-se que a psicóloga reconhece o sucesso da professora na mediação da aprendizagem do aluno sobre rimas; mas não faz menção à participação ativa da docente na composição do relatório do estudante. Pela proximidade com a criança, ela deve ser a pessoa que melhor conhece seu processo e sua aprendizagem. Entretanto, esse conhecimento parece

não ter sido aproveitado por P4, que conduziu a avaliação sozinha, sem a colaboração de outros olhares. Acredita-se que a avaliação e a intervenção com o estudante poderiam ter mais potencialidade se a professora também estivesse mobilizada para discutir esses laudos e, especialmente, identificar as possibilidades de desenvolvimento dessa criança a partir de sua participação intencional.

A clareza da concepção de que o desenvolvimento humano é engendrado nas relações sociais, especialmente a partir das ações pedagógicas intencionalmente planejadas, auxilia os professores a reconhecerem-se nesse papel qualificado de mediador e promotor de possibilidades de desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Especialmente junto a professores que compreendem o desenvolvimento como algo natural, linear e universal, e não percebem sua importância na promoção deste, a mediação de processos de conscientização sobre concepções de desenvolvimento e de aprendizagem constitui-se ação primordial do psicólogo que atua na cultura do sucesso. Na fala de P5, reproduzida abaixo, observa-se uma discrepância entre a percepção da psicóloga e a do professor, no que tange às potencialidades e às capacidades ao observarem um mesmo estudante:

Às vezes, o professor passa alguma coisa assim: “não sabe nada”... E quando você vai ver, ele [o aluno] consegue fazer alguma coisa, dá para ver tudo assim. Como é a escrita, se ele tem muita troca, se ele faz alguma coisa, se ele começa fazendo bem e depois ele larga, a coordenação motora, se ele consegue, se a letra dele é bonita se é feia. É tudo isso. (E-P5)

Essa fala apresenta indicadores da atuação do psicólogo na cultura do sucesso. De acordo com o relato de P5, enquanto o professor percebe o aluno como sujeito de incapacidade, afirmando que este “não sabe nada”, ela evidencia suas possibilidades: o aluno “consegue fazer alguma coisa” (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Facci,

Tessaro, Leal, Silva, & Roma, 2007; Guzzo, 2001; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Meira, 2000; Petroni, 2013). Observa-se nesse excerto que P5 analisa vários aspectos da aprendizagem em sua observação, relativos à escrita, à grafia, à coordenação motora e não fica restrita ao não saber. As situações de assessoria ao professor são oportunidades para o psicólogo escolar desenvolver com eles saberes teórico-práticos que lhes auxiliem a perceber as possibilidades dos estudantes, potencializadas pela mediação pedagógica. Quando o professor reconhece o que o aluno está conseguindo fazer, esses avanços podem tornar-se ponto de partida para novas aquisições. Nesses momentos de assessoria, sentidos e significados sobre o processo ensino-aprendizagem podem ser circulados e ressignificados, possibilitando a emergência de práticas bem-sucedidas dos docentes.

A abordagem histórico-cultural aponta a escrita e o ato de escrever como fruto do desenvolvimento cultural do homem (Vygotsky, 1999). Por não fazerem parte da composição genética humana, sua aquisição não acontecerá por um processo de maturação biológica. Como produto da atividade, esses elementos produzidos na história da humanidade necessitam das mediações culturais para serem aprendidos e internalizados pelos sujeitos. As mediações pedagógicas, por seu caráter mais intencional e planejado, apresentam inúmeras potencialidades para essas aquisições.

Vygotsky (2007) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para discutir a mediação do outro social no aprimoramento das funções e processos psicológicos do sujeito que ainda não estão totalmente internalizados, mas que estão em vias de serem realizados sem auxílio. A mediação pedagógica torna-se fundamental para a promoção do desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Ao estabelecer metas intermediárias, o professor pode mediar avanços e revoluções e avaliar, no processo, como suas ações têm favorecido os saltos qualitativos



no desenvolvimento dos alunos, reorientando-as quando necessário. Nesse sentido, defende-se como fundamental para a atuação na cultura do sucesso que o psicólogo possa mediar processos de desenvolvimento humano adulto, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e especialmente sobre suas concepções de desenvolvimento, aprendizagem, mediação, papel docente. Nessa direção, os momentos de reflexão e de meta-análise da prática pedagógica, subsidiados pelos conhecimentos psicológicos, tornam-se espaços férteis promotores de desenvolvimento humano adulto, especialmente relacionado à construção e à consolidação da identidade profissional (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Outra situação da pesquisa em que se observou a identificação de potencialidades dos atores educacionais surgiu do relato de P5 ao apresentar o procedimento que utiliza em sua prática profissional para atendimento da queixa:

A gente recebe a ficha de encaminhamento e vamos esmiuçar isso com o professor. Então, o problema é esse: mas o que você já fez? O que funcionou? O que não funcionou? Tenta tal coisa.. (...) Teve intervenção com o professor, aí vamos observar em sala o que está acontecendo; e, depois, tem a entrevista com a família (...) Aí, chama a criança e atende... Muitas vezes, aliás acho que na maioria, a pedagoga é que inicia as intervenções (...) Nos casos que apresentam mais dificuldade, a gente agenda (...) faz uma avaliação do que a criança tem capacidade, o que está precisando ser estimulado; aí, a gente trabalha aqui na sala. Aí, quando ela avança (...) ganha terminalidade. (E-P5)

Observa-se, pelos relatos de P5, que ela aposta nas capacidades de desenvolvimento dos estudantes e esse é um indicador de sucesso que aparece nessa ação reportada pela psicóloga. O olhar dela se direciona para as possibilidades do estudante já consolidadas e para aquelas que ela acredita que possam ser favorecidas

com a mediação psicológica. Entretanto, ela não busca modificar o contexto escolar, desconstruindo com o professor a concepção de cristalização e de impossibilidade. A profissional P5 assume para si a responsabilidade de desenvolvimento das capacidades do educando que o ensino não tem possibilitado e não implica o docente nessa ação. Acredita-se que esta prática apontada como exitosa por P5 teria mais impactos nas relações e nos processos educativos se a queixa escolar do professor em relação a uma dificuldade do estudante fosse mobilizadora de ações mais coletivas. Embora com um olhar mais relacional, considerando o contexto de aprendizagem, sua intervenção ainda está focada no estudante e não desencadeia reflexões junto ao professor acerca da ação pedagógica realizada com aquele aluno e com outros.

Distintamente disso, a fala de P6 reproduzida a seguir demonstra uma intervenção com o professor ao final de uma observação em sala. Nota-se que ela prefere deixar claro para o docente que a ênfase é o estudante; entretanto, pelo seu comentário, percebe-se um enfoque relacional quando observa a sala de aula, especialmente dirigido ao professor e ao aluno encaminhado:

Sempre tento conversar no final das observações meio que pra dar uma devolutiva. Porque se eu entro na sala dele e saio sem falar nada, é meio esquisito. Aí eu pergunto, geralmente. A gente sempre tenta focar no aluno, para o professor não ficar muito acuado, né? Você observa tudo (...). Sempre quando eu entro na sala eu digo: [ao professor] Estou aqui para observar o fulano tal. Não sei se é a melhor coisa a se fazer. Aí eu pergunto: “Ah como ele é?”. Do jeito que eu observei hoje? Ele é sempre assim mesmo, ou ele estava diferente? E tem alguma coisa que você já tentou fazer que ele vai melhor? Qual a principal dificuldade? Esse tipo de coisa que eu observei realmente que faz sentido. (E-P6)

Outro momento da pesquisa em que esteve presente o discurso das potencialidades foi explicitado por P4, que apontou a ação de assessoria em serviço às pedagogas das Equipes como exitosa. Ao assumir papéis e responsabilidades na formação continuada dessas profissionais, P4 apresentou, como parte de sua intencionalidade, ajudar as pedagogas a reconhecerem as potencialidades dos estudantes:

Por exemplo, na assessoria com as pedagogas, no início eu via mais uma coisa assim de um desespero, uma coisa de “ai, vamos tentar descobrir logo para que médico a gente vai encaminhar”. E, hoje em dia, elas mesmas transformaram o discurso delas de “não, calma, vamos entender melhor o contexto, vamos pra sala de aula, vamos fazer intervenções”. É uma coisa que eu bato muito na tecla com elas e vejo se refletindo na prática é a questão de vamos enxergar potencialidade; porque, geralmente quando chega uma criança encaminhada, essa criança já chega com uma lista de queixa imensa, por mais que a gente peça na ficha de solicitação de apoio o que o professor vê de potencialidade (...). As meninas [pedagogas] estão começando a olhar, no momento que elas estão avaliando e intervindo com a criança, caminhos, possibilidades mesmo (...). Eu sempre discuto muito com elas, o relatório que vai produzir ao final não pode reproduzir o que a professora falou, só que mais detalhado. Se a professora disse que ele não consegue ler e reconhecer as cores (...) tem que ter alguma possibilidade, algum caminho, alguma coisa que a gente enxergou que pode ser um caminho para ser trabalhado com essas crianças, que pode ser que gere resultados positivos na aprendizagem. (E-P4)

Na situação apresentada, observa-se que P4 teve como intencionalidade o desenvolvimento de competências das pedagogas da Equipe, para que elas pudessem

reconhecer e identificar as potencialidades dos estudantes no momento de avaliação. Na sua mediação intencional, a psicóloga escolar procurou socializar e disseminar o olhar de sucesso para outros membros da equipe escolar. Com base nesse olhar, eles podem realizar práticas diferenciadas, dando mais ênfase às potencialidades do que aos fracassos e aos insucessos.

Segundo essa participante, o trabalho das pedagogas não pode reafirmar a percepção das professoras sobre o que o estudante não é capaz de fazer; ao contrário, ele deve apontar os caminhos e sinalizar as possibilidades que subsidiem a atuação com as crianças e o avanço nas suas aprendizagens. Pelo relato, a mediação da psicóloga impactou a transformação da atuação das pedagogas, que passaram a considerar mais o contexto da aprendizagem, realizando observações em sala e fazendo intervenções (Marinho-Araujo, 2014). Pelo relato de P4, infere-se que, observando as possibilidades das crianças, as pedagogas se empoderaram para fazer um tipo de intervenção diferente do diagnóstico das dificuldades. Elas se colocaram no papel de apoio às professoras dos alunos encaminhados por problemas de aprendizagem, apresentando-lhes possibilidades de mediação com os estudantes.

Apesar do olhar para o sucesso que, segundo P4, foi desencadeado por suas intervenções, observa-se no relato da psicóloga que as informações da avaliação com os estudantes são socializadas com o professor somente a partir do relatório. Questiona-se a utilização dele como único meio de retorno ao professor. Acredita-se que outras ações, a exemplo de entrevistas e de conversações, possam ser mais efetivas para provocação de reflexões sobre a prática docente e a relação professor-alunos-objeto de conhecimento.

Partindo-se das ações apontadas como exitosas e das concepções a elas relacionadas, construiu-se a primeira zona de sentido *Identificação e desenvolvimento*

*das potencialidades dos atores educacionais*, composta por alguns indicadores de sucesso. Um primeiro indicador relaciona-se ao compromisso e a busca do psicólogo escolar por desconstruir concepções de patologização do estudante. Um segundo indicador seria o enfoque relacional na análise das ações educativas, proveniente de uma compreensão sobre a relação entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Deste entendimento resulta a percepção de que os avanços dos alunos estão ligados à qualidade da mediação pedagógica. Um terceiro indicador, apresentado nessa zona, refere-se ao olhar e à escuta sensível do psicólogo para as potencialidades de desenvolvimentos dos atores educacionais, bem como para os avanços já consolidados: depreende-se deste indicador a capacidade dos psicólogos escolares em evidenciar essas possibilidades. Por fim, um quarto indicador apresentado nesta zona relaciona-se ao desenvolvimento de competências com os atores educacionais a fim de que aprimorem seu olhar de sucesso e tomem consciência das mediações que promovem avanços no desenvolvimento dos sujeitos.

Na cultura do sucesso, o psicólogo escolar pode trabalhar para que os membros da comunidade reflitam e se conscientizem acerca das concepções deterministas, excludentes e classificatórias adotadas no cotidiano da escola e acerca das práticas pouco reflexivas e já automatizadas. Nessa direção, é importante que o psicólogo exercite um olhar renovado para o que lhe é familiar, permitindo-se assumir uma postura de estranhamento e deslumbramento com o cotidiano, experimentando variados pontos de vista (Martín Baró, 1996; Reis, Zanella, França & Da Ros, 2004). Esse ‘olhar de estrangeiro’ (Peixoto, 1988) transcende ao imediatismo e às concepções cristalizadas, é o que permitirá reconhecer a si e aos outros atores da escola como sujeitos de potencialidades, investindo para que essa potência de desenvolvimento possa se

consolidar em ações que transformem adaptações e alienações em práticas mais críticas, conscientes e comprometidas socialmente.

A próxima zona de sentido apresenta práticas de avaliação psicológica de estudantes que são desenvolvidas a partir de procedimentos variados, englobando ou não os testes psicológicos, e que incluem a participação de outros atores da comunidade escolar, como professores e familiares ou responsáveis. Nas avaliações psicológicas apontadas como ações exitosas pelas participantes também puderam ser evidenciados diversos indicadores de sucesso, apresentados na seção seguinte.

### **Ampliação das Concepções e das Práticas de Avaliação Psicológica**

Nessa pesquisa, a prática de avaliação psicológica foi relatada por P1, P4, P5, P6, P7 e P8 como a principal demanda endereçada a elas. Apesar desses encaminhamentos pelos atores educacionais, essa atividade específica do psicólogo e, na Psicologia Escolar, uma das ações mais tradicionais, tem deixado de ser o único eixo da atuação das participantes, além de ser reformulada e ampliada, especialmente no que tange a princípios teóricos e metodológicos.

Nessa segunda zona de sentido, além da variedade de procedimentos e da participação de diversos atores educacionais na avaliação psicológica, também foram apreendidos sentidos e significados que apontaram para utilização dessa atividade como momento de identificação de potencialidades dos estudantes. Notam-se mudanças nas concepções do teste psicológico como único instrumento legítimo para classificar e identificar possibilidades e dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Na Cartilha sobre Avaliação Psicológica lançada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2007), avaliação é compreendida como um processo amplo e dinâmico, que requer informações provenientes de diversas fontes, entre elas, testes,

entrevistas, observações e análise de documentos. A testagem psicológica não é sinônimo de avaliação, pois os testes podem ou não ser utilizados nesse processo. Sobre o tema da testagem psicológica do aluno, a psicóloga P3 manifestou-se:

A demanda no trabalho modificou porque hoje a nossa perspectiva não é só avaliativa. A avaliação seria um último estágio, porque a gente está avaliando desde o portão... Mas, aquela prática mesmo de aplicar o teste, de ir lá e vir aqui só pra aplicar o teste, o Raven, o Wisc, ela modificou. Porque hoje é muito mais um trabalho institucional do que um trabalho avaliativo. Quando eu falo de avaliativo eu falo de teste psicométrico. Então, por isso que vem modificando.

(E-P3)

No excerto acima, P3 relata perceber que a avaliação psicológica não está limitada à aplicação de testes psicológicos, como ‘Wisc’ ou ‘Raven’. Nesta pesquisa de mestrado, as psicólogas P4, P5, P6, P7 e P8 relataram utilizar recursos lúdicos, como jogos ou brincadeiras, nos momentos de avaliação com os estudantes, de forma a complementar ou substituir os testes psicológicos. Observou-se que a ampliação da concepção de avaliação psicológica passa pela transformação das intencionalidades, finalidades e procedimentos utilizados pelas psicólogas, quando se veem diante das demandas e encaminhamentos que lhes são endereçadas, relacionadas aos alunos.

O conceito de queixa escolar tem sido utilizado em substituição a terminologias como dificuldades e problemas de aprendizagem, de modo a retirar do aluno a responsabilidade pelo não aprender e implicar, no processo de aprendizagem, aquele que apresenta sua percepção do estudante como o portador do problema (Neves, 2011). Essa concepção recupera a dimensão relacional e dialética do processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, porque, geralmente, quem se queixa tem uma intencionalidade de endereçar uma demanda ao psicólogo, com objetivo de que esta seja

resolvida ou remediada (Neves, 2011). Cabe a esse profissional a decisão de receber aquela informação como uma demanda a ser solucionada ou como algo a ser estudado, ressignificado e recolocado como produção de um sujeito que ocupa um lugar institucional e que está constantemente participando de relações intersubjetivas (Marinho-Araujo, 2014).

Na reconceitualização da queixa proposta por Neves (2011), o professor que encaminha um aluno é conduzido ao papel de participante e corresponsável no processo. Ele é convidado a refletir sobre os múltiplos fatores intraescolares que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante, bem como sobre o impacto das relações intersubjetivas na produção da queixa. O espaço de interlocução criado pelo psicólogo junto ao professor nessas ocasiões possibilitaria um momento de reflexão sobre a atuação docente e o “desenvolvimento de competências de análise dos problemas presentes em sua prática pedagógica” (Neves, 2011, p.190).

Na Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2010b) é sugerido adotar o Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção (PAIQUE) para situações nas quais já esteja instalada a queixa escolar. O PAIQUE é um modelo avaliativo e interventivo composto por três níveis de ação: escola, família e aluno (Neves, 2011). Como o PAIQUE está pautado na compreensão de que os fatores intraescolares participam fortemente das situações do sucesso e do insucesso escolar, este procedimento intencionalmente orienta a realização de intervenções na instituição como primeiro nível de atuação do psicólogo escolar que recebe uma queixa. Tais intervenções podem assumir diversos formatos, como a escuta ao professor, a análise da história escolar da criança ou a análise dos documentos da escola, entre outros (Neves,



2011). Somente depois que este nível estiver bem explorado é que se recomenda o trabalho com a família e, se necessário, com o estudante.

A avaliação psicológica no modelo do PAIQUE foi mencionada como ação exitosa pelas psicólogas P5, P6 e P7. As participantes P5 e P6 relataram que desenvolviam o PAIQUE em três etapas: encontro com o professor, encontro com a família e encontro com o estudante (individualmente ou em grupo). Já a participante P7 relatou desenvolver avaliação aos modos do PAIQUE, mas não comentou sobre o encontro com a família. Muitas vezes, as pedagogas das Equipes se inseriam e realizavam, individualmente ou junto com a psicóloga, alguns desses procedimentos. Observam-se, nos relatos a seguir, a descrição da utilização do PAIQUE como procedimento de avaliação psicológica utilizado nas escolas:

O que acontece é que a maioria das escolas tem uma demanda muito grande; eu realmente não consigo atender. Então, tem uma seleção dos casos que são mais preocupantes e isso é passado para mim. A primeira coisa que faço é essa observação em sala e essa conversa com o professor, para entender melhor qual que é a situação. Em seguida tem o trabalho com a família de chamar para fazer entrevista. Às vezes, não acontece sempre na ordem; às vezes, já foi feito o contato com a família, é meio fora de ordem. Aí depois é o atendimento do aluno mesmo, individualmente. (E-P6)

[O PAIQUE] Começa com uma observação da sala de aula (...). Aí, tem a conversa com o professor, que tem um roteiro; e a gente vai colocando (...). Aí, tem a parte psicológica e pedagógica. Eu vou anotando o que eu fiz no dia e, aí, tem os dias de avaliação. Nesta nova proposta, a ideia é de que antes disso [momento da psicóloga com o aluno] as pedagogas já vão vendo aqui. E eu

tenho encontros com professores neste nível um<sup>10</sup> também; e, aí, vou preencher esta fichinha e colocar lá. Isto estou implementando. (E-P7)

No modelo do PAIQUE, proposto por Neves (2011), primeiramente privilegia-se ações que envolvem a análise das questões pedagógicas institucionais, na escola, por entender que as queixas escolares são produzidas nesse contexto e que os fatores intraescolares estão fortemente relacionados com o que se aponta como problemas do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Apesar da recomendação de Neves (2011) de que se inicie pelo primeiro nível de intervenção: a escola, P7 observou que o PAIQUE estava sendo distorcido na Equipe em que trabalha. Segundo ela, todo educando encaminhado pelo professor era visto como aluno para avaliação e os níveis de intervenção escola e família eram rapidamente explorados para que se pudesse chegar ao terceiro nível: o aluno, e atendê-lo individualmente, por meio de avaliação pedagógica ou psicológica. Na fala reproduzida a seguir, observa-se uma reflexão de P7 sobre como alguns professores compreendem o fracasso escolar e a relação deste com o trabalho da Equipe:

Fica para os professores como se a gente não estivesse fazendo nada e eu acho que tem dois lados dessa questão. Um lado que acho que toda equipe sofre porque é uma visão ainda errônea dos professores neste sentido, de que, então, a culpa do fracasso escolar é do aluno e que o aluno tem que ser atendido. Mas tem um lado que falta uma organização e objetividade da Equipe. Porque aí todo mundo que entrava nesta lista, já se considerava direto para avaliação, uma avaliação que era demorada, então não dava. (E-P7)

No trecho da entrevista, do qual foi destacada essa fala, P7 aponta para a concepção de professores sobre o fracasso escolar individualizado no estudante, o que

---

<sup>10</sup> O nível 1 do PAIQUE ao qual a participante se refere é o que Neves (2011) aponta como sendo o primeiro nível de intervenção: a escola, que antecede os encontros com a família e com o aluno.

justificaria o encaminhamento para a avaliação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Além dessa crítica, a psicóloga também sinaliza que a própria Equipe entendia de forma equivocada a queixa, a qual era imediatamente considerada como demanda de avaliação e no modelo do PAIQUE. Dessa fala de P7, pode-se entender que a concepção dos professores de que o fracasso escolar é do estudante não ganha reverberação na atuação dela e das colegas pedagogas, pois buscaram desenvolver ações no contexto de sala de aula, com objetivo de refletir junto com o professor sobre suas concepções e suas práticas pedagógicas. Diante disso, ela propôs uma reformulação que privilegiava a intervenção na escola e com o professor, conforme relato:

A gente pegou a própria Orientação Pedagógica e estamos tentando estruturar o PAIQUE. Toda criança que for encaminhada para a gente tem uma ficha desta e a gente vai imprimir só o nível um; são cinco. Aí, nesta primeira parte, são todas as práticas que estão descritas na OP. Então, no primeiro encontro, vai ser acolher a demanda do professor, ampliar a problematização do encaminhamento, conhecer o trabalho do professor entendendo suas realizações, identificar as percepções e concepções do professor sobre o desenvolvimento, constatar as ações que já foram desencadeadas e seus resultados. A ideia é realmente focar na orientação dada ao professor e aí fazer as observações, dar sugestões para o professor e aí a gente vai aprender o que pode fazer no próximo encontro e o professor vai assinar (...). Então, se pensou e eu propus e o pessoal gostou e a gente está tentando no segundo encontro ia ver o material do aluno (...) o histórico escolar do aluno. Então, fazer as análises das produções, mediar conhecimentos pedagógicos que auxiliam o professor. Então, assim, já foram dadas algumas sugestões, o que deu certo e o que não deu certo, mais uma vez

sugestões e, mais uma vez, assinatura. Aí, já faz outro encontro visitando o espaço escolar e, de novo, conversa com o professor e tal. (E-P7)

Esse relato de P7 é representativo da ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica, considerando o contexto de aprendizagem e a participação junto com o professor. Isto já denota uma mudança das práticas tradicionais em Psicologia Escolar, que individualizavam os fenômenos, concebendo o fracasso como sendo localizado no aluno ou advindo de suas condições familiares (Andrade, 2005; Cavalcante & Aquino, 2013; Marinho-Araujo, 2010; Souza, 2007).

Entre as mudanças nas práticas, P7 ressalta a importância de que nos encontros com o professor, que integram o primeiro nível de intervenção do PAIQUE, estes assinem que receberam as orientações. A fala a seguir apresenta as justificativas para esse procedimento:

Essas sugestões e orientações eram feitas. [Mas a estruturação do PAIQUE] também surge da necessidade de sistematização, de ter a orientação do professor, de ter a assinatura de que ele recebeu aquela orientação, de ter a cópia dessas orientações e tudo o mais. (E-P7)

Acredita-se que a busca de P7 em reestruturar a forma como o PAIQUE estava sendo concebido e realizado, na escola e na Equipe Especializada em que atua, seja um indicador de cultura do sucesso, na medida em que visa desnaturalizar concepções individualizantes do fracasso escolar. Além disso, essa reestruturação intenta construir intervenções no primeiro nível de intervenção, a escola, chamando o professor a ser copartícipe do processo.

Com objetivo de consolidar uma atuação mais contundente no primeiro nível de intervenção, ressalta-se a importância tanto da sistematização das “orientações” dadas ao professor quanto de sua assinatura. Isto porque essa sistematização demanda do

psicólogo estudo, aprofundamento teórico e a análise crítica da realidade escolar, que subsidiem sua intervenção junto ao professor, potencializando e ampliando a intencionalidade na ação da Psicologia. Além disso, a assinatura marca o envolvimento e a correponsabilização do educador, constituindo-se em um ato simbólico na parceria psicólogo-professor para compreensão da queixa escolar, o que está de acordo com a OP e o PAIQUE.

As participantes P2, P3, P5 relataram desenvolver, entre os procedimentos do PAIQUE, a observação em sala de aula de forma articulada à entrevista com o professor, considerando-as práticas exitosas da Psicologia Escolar. As observações da dinâmica da sala de aula e de outras práticas educativas dos membros da equipe escolar constituem procedimentos recomendados pela Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem para a atuação dos profissionais, especialmente relacionadas às dimensões do Mapeamento Institucional e do Acompanhamento ao processo ensino-aprendizagem (Governo do Distrito Federal, 2010b). Marinho-Araujo (2014) evidencia que a observação institucional interativa deve levar o psicólogo escolar ao conhecimento do “currículo vivificado, nas amplas e múltiplas expressões que assume na escola” (p. 165). Segundo a autora, a participação desse profissional no contexto escolar permitirá a ele conhecer as rotinas da escola, os projetos e as concepções dos membros da equipe escolar sobre ensino, desenvolvimento, aprendizagem, papel docente e outras questões, consistindo em informações subsidiadoras de futuras intervenções psicológicas.

A observação das práticas educativas por parte do psicólogo escolar também pode considerar outros elementos presentes na dinâmica da aula, como o espaço físico, os materiais utilizados, o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). O olhar do psicólogo deve ser qualificado, teórico

e metodologicamente, para ouvir, sentir, vivenciar e analisar as relações e processos educativos (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014; Martins, 1996).

No que tange aos procedimentos de entrevista e de observação, a participante P3 disse realizar uma entrevista posterior à observação da dinâmica da sala de aula, escolhendo apresentar ao professor o que foi apreendido, bem como contribuir com sugestões, conforme o seguinte relato:

Eu sento com o professor, elencando o que foi observado e dando sugestões. Elencando, mas sempre partindo do que ele faz de melhor, para depois vir com sugestões que podem estar ajudando dentro da prática dele da sala de aula. (E-P3)

Já a participante P5, desenvolve a entrevista com o professor anteriormente à observação em sala, buscando contemplar neste momento as seguintes perguntas:

Quais são as estratégias que você utiliza com esse aluno que tem uma dificuldade? Quais são as dificuldades que você vê, quais são as potencialidades? Você tem contato com a família? (E-P5)

Observa-se que, neste contato com o professor, a psicóloga P5 escolheu questionamentos referentes à situação escolar do aluno, às estratégias pedagógicas do docente e à relação deste com a família. Nota-se, ainda, que além das dificuldades, a participante indagou o professor sobre as potencialidades do estudante. O relato apresentado a seguir demonstra as ênfases eleitas por P5 no momento da observação da sala de aula:

A postura [do professor], como é que o professor lida com aquela dificuldade do aluno, se ele coloca aquele aluno mais próximo para ele intervir melhor ou se ele deixa correr. Se ele atende de uma forma mais específica de acordo com as necessidades dele. Se as atividades estão adequadas, adaptadas, se for o caso. Se

não são, a gente dá esse feedback também. Na verdade, a gente fala que vai observar o aluno, mas a gente vai observar mesmo o professor; essa é só uma brechinha pra gente entrar na sala. Mas eu observo isso: como o aluno está ali no meio na turma, como ele lida com os colegas e o que professor está fazendo para resgatar esse aluno. (E-P5)

Nota-se que o procedimento da observação de P5 está voltado principalmente para o estudante e suas relações com o professor, os colegas e as atividades pedagógicas. O trecho supracitado é representativo de alguns momentos da entrevista, nos quais a participante abordou a influência dos fatores intraescolares na produção da queixa. Entre eles podem ser destacados: (a) a postura com a qual o professor lida com a dificuldade do aluno; (b) a adequação e/ou adaptação das atividades pedagógicas; (c) a intervenção realizada pelo docente para atrair a participação do aluno e (d) a relação do estudante com a turma.

Observa-se uma distinção entre P3 e P5 na ordenação e nas intencionalidades dos procedimentos de entrevista e de observação em sala. P3 faz a entrevista em momento posterior à observação e, com isso, ela apresenta para o professor o que percebeu, fazendo sugestões. Já P5 entrevista o professor em momento anterior à observação, explorando com ele sua relação com o estudante encaminhado para avaliação e a relação com a família do aluno. Os dois procedimentos apresentam diversas possibilidades, as quais devem ser refletidas pelos psicólogos de modo a escolherem suas intervenções de acordo com as necessidades individuais e coletivas, que eles identificam nos contextos educativos (Marinho-Araujo, 2014).

Entretanto, ressalta-se que diante de um pedido do professor para a avaliação e a intervenção psicológica com o estudante, é preciso ter cuidado com a utilização da observação em sala como primeiro procedimento, especialmente se esta for uma prática

incomum nas atividades rotineiras do psicólogo. A observação em sala, sem qualquer contato prévio com o professor para acolhimento e compreensão da queixa formulada, pode ser entendida pelo docente como uma reafirmação de sua concepção sobre a dificuldade escolar como algo inerente ao estudante (Penna-Moreira, 2007).

Na entrevista com o professor que demanda avaliação podem ser exploradas suas concepções sobre ensino, desenvolvimento, aprendizagem, avaliação, mediação, bem como a análise de como essas concepções impactam a escolha das estratégias pedagógicas, dos métodos de ensino, dos procedimentos avaliativos, a organização do ambiente de aprendizagem e outros. Esse trabalho do psicólogo junto ao professor pode ajudá-lo a refletir sobre sua prática e seu papel profissional e desenvolver competências em serviço para aprimoramento do trabalho, conscientização sobre a importância da mediação pedagógica e disseminação de ações cotidianas bem-sucedidas (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014). A observação da sala de aula é um procedimento que enriquece e amplia a compreensão das concepções do professor por oportunizar a percepção da dinâmica das interações e das mediações com os estudantes.

Segundo P4, nas práticas de avaliação psicológica, o momento com o professor é um dos procedimentos que caracteriza a dimensão interventiva do PAIQUE, uma vez que potencializa a transformação das ações desenvolvidas por ele. E, por isso, a intervenção na instituição escolar, proposta no PAIQUE como primeiro nível de intervenção, deve acontecer com qualidade. Na conversa realizada com P4, ela criticou as concepções dos profissionais da Equipe que entendiam o nível institucional como uma sequência protocolar, conforme o relato a seguir: Se conversei com professor, observei a sala, a professora aceitou, não aceitou, acabou... agora vou para o nível família, para o atendimento individual”. (C-P4). Esse relato é um exemplo da crítica de P4 sobre a forma como o PAIQUE tem sido realizado em algumas Equipes.



Segundo ela, o primeiro nível de intervenção, a instituição e seus atores, tem sido rapidamente explorado, avançando-se para os níveis da família e do aluno. Observa-se a crítica à incompreensão dos profissionais das Equipes sobre as razões de serem privilegiadas as intervenções institucionais em detrimento das práticas tradicionais de atendimento à família e ao aluno (Neves, 2011). A preocupação de P4 denota uma clareza de que fatores intraescolares influenciam os processos de aprendizagem e por isso a atuação no primeiro nível de intervenção do PAIQUE não é mero protocolo. Ela marca uma coerência com a concepção de sucesso e fracasso como fenômenos complexos, multideterminados e como produção coletiva da comunidade escolar.

Com objetivo de “provocar a reflexão e promover uma forma de discussão, de corresponsabilização das professoras no processo quando o aluno é encaminhado” (C-P4) a participante P4 criou e desenvolveu atividades denominadas por ela de “rodas de conversas”. A psicóloga utilizou esta metodologia como uma proposta interventiva com professores que encaminharam alunos para avaliação da Equipe, pretendendo, por meio dela, oportunizar espaço de reflexão sobre a situação dos estudantes e formas de auxiliá-los.

A roda de conversa era realizada mensalmente, com a condução da psicóloga escolar e da pedagoga, e contava com a participação de cinco a seis professores que solicitaram apoio da Equipe para algum estudante. A participante P4 qualificou a ação como exitosa pela possibilidade de as professoras conversarem, trocarem experiência, discutirem e refletirem a partir dos casos encaminhados. Segundo P4, a roda foi inspirada na metodologia da terapia comunitária e em outras ações por ela desenvolvidas nas quais os professores podiam compartilhar tanto experiências exitosas quanto questões educativas angustiantes.

A pesquisadora realizou a observação dessa prática de P4, acompanhando o primeiro dia de uma das rodas de conversa. A atividade iniciou-se com a exibição de um vídeo de animação, seguido de reflexão, a partir da história, com a mediação teórico-conceitual da psicóloga e da pedagoga sobre as relações entre a narrativa e a constituição da identidade docente.

O vídeo de animação apresentado denomina-se *Cordas* e é um curta metragem com cerca de 9 minutos. Trata-se de uma história de uma menina (Maria) que vive em um orfanato e faz amizade com o novo colega de classe que possui paralisia cerebral. Maria cria diversas brincadeiras para ela e o amigo se divertirem juntos. Esse amigo falece ainda criança. Quando Maria cresce, torna-se professora de uma classe de estudantes com deficiências. Registrou-se em diário de campo o momento em que P4 questionou as professoras sobre suas percepções em relação ao filme:

Algumas professoras pareceram muito emocionadas com a animação e enxugavam as lágrimas enquanto P4 abria para a discussão. As primeiras falas eram referentes à amizade das duas crianças e à solidariedade da menina que brincava com a criança na cadeira de rodas. As professoras também ficaram muito mobilizadas com as várias tentativas da personagem Maria em criar atividades em que o amigo pudesse participar, mesmo sem poder andar ou falar. (...) A mediação de P4 deu outro norte para a conversa: as professoras deixaram de enxergar apenas os estudantes e passaram a pensar sobre a constituição da sua identidade profissional (O-P4).

No diário de campo, foram registrados alguns momentos dos diálogos entre a psicóloga da Equipe e as professoras participantes. A pedagoga da Equipe teve uma participação mais pontual, conforme se observa a seguir.

A psicóloga P4 esteve à frente da atividade. Iniciou dizendo que aquele seria um espaço de aproximação entre a Equipe e os professores que demandaram avaliação. E que aquela seria uma oportunidade para as docentes conhecerem o que ela e a pedagoga estão fazendo com os alunos (...). Depois de passar o filme, P4 abriu espaço para a discussão das professoras. Diante das falas delas, a psicóloga fez algumas problematizações e propôs reflexões, chamando a temática da constituição da identidade docente. Em um determinado momento P4 levantou alguns questionamentos como por que eu faço assim, ou não faço assim? O que da minha história também me constitui como profissional hoje? Depois de alguns questionamentos de P4, as professoras foram novamente convidadas a comentar o filme. Nesse momento, observaram-se novos conteúdos nas falas. As participantes comentaram sobre como suas histórias pessoais impactaram suas escolhas profissionais. A psicóloga incentivou as participantes a compartilharem suas ações em sala de aula que foram promotoras do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos. Quando as professoras começavam a assumir um discurso de responsabilização exclusiva da família pelas dificuldades do estudante, a psicóloga recolocava a participação da escola na produção dos processos educativos (...). Observou-se, durante a roda, que as professoras tinham um discurso prospectivo em relação aos alunos. Elas privilegiavam os avanços e, em muitos casos, contavam sobre as mediações que realizavam com o estudante. Elas falavam como os alunos tinham chegado à escola e os avanços que estavam tendo. A coordenadora pedagógica e algumas colegas ajudavam nesse olhar de sucesso, evidenciando os avanços dos alunos e os sucessos da mediação da professora. (O-P4)

Na conversação, a pesquisadora compartilhou com P4 essa percepção sobre o olhar de sucesso daquele grupo. Apresenta-se a seguir o trecho de interlocução:

Pesquisadora: Me surpreendeu positivamente as professoras terem trazido os avanços. Você não percebeu? (...) O que me chamou atenção em alguns relatos foi as professoras apontarem a própria intervenção que fizeram, a própria intencionalidade e a clareza de qual foi a intervenção que ajudou a resolver aquela situação... E então, elas compartilharam essas experiências e acho que elas apontaram mais potencialidades do que dificuldades...

P4: É. Acho que assim, eu tentei, a minha intencionalidade durante a condução do grupo foi puxar pra isso, pra ressignificação do comportamento (...). Eu tentei puxar pra o que elas intencionalmente podem fazer em relação ao trabalho. Eu tento... lógico que nem sempre consigo, muita coisa passa despercebida. Mas foi uma tentativa de tentar puxar pra essa questão do “o que eu estou fazendo” (...). Eu tento fazer refletir sobre “o que estou dizendo”, para se conscientizarem do que está por traz da própria fala. (C-P4)

Essa fala demonstra como o espaço coletivo intencionalmente planejado e com a mediação qualificada de uma profissional da Psicologia pode fomentar a circulação de experiências, a reflexão e a análise das ações, potencializando a ampliação da consciência sobre os diversos fatores que possibilitam os avanços e aqueles que geram impasses na prática profissional (Placco & Souza, 2006). A partir desta compreensão, acredita-se que a roda de conversa constituiu-se, naquele dia, como um espaço da assessoria às professoras, de reconhecimento de suas potencialidades e as de seus alunos, assim como uma possibilidade institucionalmente criada para o desenvolvimento de competências profissionais (Marinho-Araujo, 2014).

O reconhecimento de que os estudantes podem ter sucessos e avanços, quando seus processos mais complexos de desenvolvimento psicológico são intencionalmente mediados pelos professores por meio do ensino, é princípio fundamental da cultura do sucesso, orientada pela perspectiva histórico-cultural (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Soares Fortes, 2014). Percebe-se, no relato de P4, sua intencionalidade em corresponsabilizar as professoras na discussão sobre os fenômenos escolares e em favorecer espaços provocativos de reflexão (Marinho-Araujo, 2014; Neves, 2011).

Questionada sobre a avaliação que fazia daquele primeiro dia de atividade e das expectativas quanto à próxima ação, a participante apresentou suas reflexões e percepções:

Elas vão começando a compreender que: “opa, o que eu estou aprendendo aqui não é voltado para o aluno, o que eu estou discutindo, o que eu estou desenvolvendo aqui é pra minha prática como um todo”. Mas acho que hoje o que ficou mais claro é que não é uma via de mão única. Esse momento aqui não é nem pra gente ficar contando do menino, nem pra elas ficarem reclamando; é pra gente construir, pensar junto mesmo sobre as crianças. (C-P4)

O final da atividade foi marcado pela construção de acordos (“combinados”) para a continuidade da roda nos meses subsequentes. Essa ação de P4 foi muito bem recebida pelas profissionais da escola, que participaram ativamente da roda e se dispuseram a estar presentes nos encontros seguintes.

Essa atividade demonstrou que a psicóloga não se descompromete com o pedido de ajuda das educadoras, mas entende que a sua atuação não poderá ser pela via da culpabilização do estudante e, sim, por meio de reflexões com as professoras acerca de suas concepções sobre o fracasso e o sucesso, e acerca das práticas educativas, das

potencialidades da ação docente para a promoção de desenvolvimento dos alunos (Cavalcante & Aquino, 2013; Dazzani et al., 2014; Lara, 2013; Marinho-Araujo, 2014; Neves, 2011; Souza, 2009b) e das inúmeras possibilidades de construção de práticas exitosas.

A atividade de P4, apresentada como exitosa, revela indicadores de sucesso, especialmente por ter utilizado a queixa de aprendizagem como mobilizadora de reflexões sobre a identidade profissional e a atuação docente. Ela abriu um espaço institucionalizado para discussão desta temática que é pouco explorada nas formações continuadas de professores. O relato reproduzido a seguir é representativo das falas de P4 que apresentou seu investimento em, junto com o professor, colocar as práticas pedagógicas em análise:

Sempre tento trazer pra essa coisa de tentar (...) desnaturalizar, promover uma criticidade, sair do lugar comum, porque o que está posto é mais fácil de ser enxergado. (C-P4)

A ação de P4 com as professoras foi uma forma de ressignificar a queixa escolar, geralmente entendida como um problema a ser resolvido pela psicóloga. De forma respeitosa, P4 partiu da queixa escolar, como mobilizadora de uma intervenção coletiva, com vista ao desenvolvimento profissional das docentes. Ela recolocou as professoras no papel de profissionais com competências para analisar a multiplicidade de fatores envolvidos nos processos educativos e como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, com uma trajetória profissional permeada de desafios e de conquistas e com potencialidades para refletir e analisar conjuntamente sobre suas ações, e eventualmente, transformá-las (Lerner, Fonseca, Sayão & Machado, 2014). Nessa intervenção, a psicóloga evidenciou principalmente a reflexão sobre as práticas

profissionais e o compartilhamento de experiências, especialmente realizadas com os alunos com queixa.

As ações das participantes apresentadas nessa zona de sentido 2 (observação da sala de aula, entrevista com professor e roda de conversa) representam uma ampliação na compreensão de avaliação psicológica. Tanto na entrevista quanto na observação e na roda de conversa, o ambiente de aprendizagem é considerado e a criança encaminhada é vista na sua relação com o docente, os colegas e o objeto de conhecimento. Além de se considerar o ambiente escolar na avaliação psicológica das crianças com queixa, as ações apresentadas como exitosas pelas psicólogas também ressignificam o entendimento de que todo pedido de avaliação é uma demanda para esse tipo de procedimento. A depender das concepções do psicólogo e da situação, esse pedido do professor poderá ser compreendido como solicitação de auxílio para as questões do processo ensino-aprendizagem. O que se observou nas atividades descritas foi a potencialidade dos encaminhamentos de avaliação tornarem-se oportunidades de intervenção institucional do psicólogo escolar junto aos membros da equipe escolar, possibilitando a construção de espaços de formação continuada em serviço.

Acredita-se que os achados desta pesquisa relacionados à ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica, representados pelas ações relatadas de entrevista, observação e roda de conversa, constituem um avanço nas práticas tradicionais em Psicologia Escolar. Eles não se coadunam com uma perspectiva estigmatizante, excludente e descontextualizada da escola. A fala de P4, reproduzida a seguir, demonstra que os professores estão percebendo mudanças das práticas tradicionais em Psicologia Escolar:

Elas entendem que a avaliação sou eu e a pedagoga que vamos fazer uma avaliação global, que vamos produzir um documento global no final. (C-P4).

Essa fala de P4 demonstra que os alunos encaminhados com queixas de dificuldade de aprendizagem são avaliados pela Equipe Especializada, constituída por psicóloga escolar e pedagoga, o que significa que a avaliação será composta pelas dimensões psicológica e pedagógica, respectivamente. Esse excerto corrobora a consideração dos aspectos intraescolares na produção dos fenômenos educativos, bem como das diferentes dimensões que os engendram.

Na Psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico é possibilitado e potencializado nas relações sociais e a escola é um espaço privilegiado de promoção de avanços e de revoluções psíquicas. Essas acontecem pela mediação intencional do professor. Segundo Vygotsky (2007), cada nova aprendizagem antecipa o desenvolvimento psicológico. Por isso, uma avaliação do estudante não pode desconsiderar esse ambiente relacional, interativo e dialético que é a escola em suas infinitas possibilidades de mediação cultural. Essa concepção também implica compreender que o desenvolvimento psicológico não é espontâneo e nem finito e, portanto, o escore de um teste psicológico não é representativo e nem indicativo, por si, das inúmeras potencialidades do estudante (Facci & Souza, 2011).

Nesta segunda zona de sentido, foram observados diversos indicadores de sucesso, que representam avanços nas práticas tradicionais em Psicologia Escolar. Destacam-se, nas ações apontadas como exitosas, uma tentativa de desconstrução de concepções estigmatizantes, diagnósticas e individualizantes sobre o fracasso escolar e a construção de concepções mais relacionais acerca do processo ensino-aprendizagem. Observou-se, por exemplo, que na avaliação do estudante foram consideradas as interações com o professor, a turma e o objeto de conhecimento.

Um segundo bloco de indicadores relaciona-se à reformulação da queixa escolar e resulta da compreensão da natureza relacional e mediada do desenvolvimento e da



aprendizagem humanos. Em uma perspectiva de sucesso, o psicólogo que recebe uma queixa escolar procura escutar nesta individualidade a presença da coletividade. Desse modo, ele não a assume como sua responsabilidade, mas a partir dela ele mobiliza intervenções coletivas, coparticipando a escola e o professor.

Também se observou, nesta zona de sentido, indicadores de sucesso relacionados à construção intencional pelo psicólogo escolar de momentos oportunos para a circulação de situações bem-sucedidas, fomentando a reflexão sobre as situações pedagógicas potencializadoras de desenvolvimento do estudante.

Embora tenha se percebido nos resultados uma ampliação da avaliação psicológica, as intervenções aqui relatadas ainda são provenientes de uma queixa, que é uma manifestação explícita diante de um problema já instalado. Por este motivo, é importante o cuidado com seu atendimento, pois nem sempre o que está colocado como demanda explícita é de fato o que o sujeito e a instituição necessitam (Barbosa, 2008).

A dimensão do Acompanhamento ao Processo de Ensino e Aprendizagem apresentada na OP e na Proposta de Atuação Institucional (Marinho-Araujo, 2014) é muito mais ampla que o atendimento à demanda de fracasso, ainda que em uma perspectiva de reconceituação da queixa escolar. Essa dimensão caracteriza-se pelo trabalho do psicólogo em subsidiar o aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores e gestores sobre a análise e a intervenção da relação professor, aluno e objeto de conhecimento. Nessa direção, o Mapeamento Institucional torna-se um procedimento bastante útil que possibilita o conhecimento da realidade em seus múltiplos aspectos e complexidades (Marinho-Araujo, 2014). Ele é importante para que sejam reconhecidas as brechas institucionais que possibilitam a realização de ações com implicações coletivas. O compromisso ético-político do psicólogo escolar com uma

educação para muitos exige uma intervenção menos dependente das demandas de fracasso e das queixas escolares que lhes são endereçadas.

Na cultura do sucesso, a atuação do psicólogo escolar tem alcance para muitos professores e membros da comunidade escolar, o que difere da atenção à queixa que é direcionada a poucos. Nesta cultura, também fazem parte da análise e da reflexão sobre as práticas pedagógicas as ações dos professores que não encaminham alunos para avaliação e que possuem diversificados indicadores de sucesso. Esses docentes podem ser observados em sala e entrevistados pelo psicólogo escolar, pois suas ações e concepções auxiliam no desenvolvimento da escuta sensível, do olhar de sucesso e outras competências para disseminar, institucionalmente, possibilidades coletivas de desenvolvimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

A próxima zona de sentido dedica-se à apresentação e à explicação das ações apontadas como exitosas, que se relacionam às práticas dos psicólogos escolares ampliadas para os diversos atores da instituição e realizadas nos diferenciados tempos e espaços educativos.

### **Atuação Institucional com os Atores Educacionais**

Entre as ações apontadas como exitosas pelas participantes do estudo e que têm um caráter de trabalho institucional e ampliado, com a parceria de múltiplos atores educacionais, podem ser destacadas: oficinas; estudos coletivos; participação em conselhos de classe e em reuniões semanais de planejamento e acompanhamento pedagógico da equipe escolar; projetos temáticos com alunos e/ou pais e responsáveis; terapia comunitária com professores e atendimento eventual aos diversos atores da comunidade escolar. Embora essas ações tenham sido apresentadas pelas participantes como práticas exitosas, a análise explicativa de cada uma demonstra que há

diferenciações importantes nas intencionalidades e nas finalidades e nas concepções de sucesso e fracasso que as orientam (Vygotsky, s./d.). Apresentam-se, a seguir, algumas ações descritas como institucionais e exitosas, realizadas com diferentes membros da comunidade escolar: alunos, gestores e professores.

Acompanhou-se uma atividade conduzida por P6, em parceria com a pedagoga das Equipes, na Semana da Pessoa com Deficiência. Segundo P6 essa foi uma atividade inédita que surgiu de uma demanda da direção para serem pensadas atividades com alunos e professores nesta Semana. O planejamento foi realizado pela Equipe, coordenador pedagógico e profissional da sala de recurso<sup>11</sup>.

Na atividade observada, psicóloga e pedagoga apresentaram a estudantes do ensino fundamental um breve documentário de uma pessoa com deficiência nos pés e que pilota aviões. Após a exposição do vídeo, as profissionais da Equipe oportunizaram espaço de discussão com os alunos e pediram a eles para escreverem uma carta ou fazerem um desenho para a personagem do filme. Essas produções seriam posteriormente expostas no mural da escola. A mesma sequência foi realizada em 10 turmas, nos períodos da manhã e da tarde.

A duração da atividade em cada turma era de aproximadamente 20 minutos. Observou-se a presença da profissional da sala de recursos, que apoiou, mas não participou da condução. Em uma das turmas, o coordenador da educação integral<sup>12</sup> e a vice-diretora também estiveram presentes, fazendo comentários e interagindo com os

---

<sup>11</sup> As salas de recurso são um “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (GDF, 2010a, p. 76).

<sup>12</sup> Segundo informação apresentada no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o coordenador da educação integral tem como atribuições a articulação do trabalho entre professores de turnos diferentes para que seus trabalhos se complementem. Ele é “o profissional que operacionaliza a integração entre os diversos saberes nos diversos espaços”.

estudantes. Estes atores educacionais pareceram estar à vontade no contexto da sala de aula e se divertir com os comentários dos alunos. As professoras das turmas observadas estiveram em sala durante toda atividade e também ajudaram a psicóloga e a pedagoga na condução. Anteriormente ao início da prática observada, perguntou-se à psicóloga P6 por que essa era uma prática exitosa. O trecho a seguir apresenta sua resposta:

[Porque é um] Trabalho que é bem institucional mesmo. Estar participando de uma atividade que envolve a escola toda; não é individual, é um evento que a escola toda está participando. Poder planejar alguma coisa, eu achei legal. Achei legal também que é um trabalho coletivo da Equipe com a sala de recursos, que foi solicitado pela direção, tem a parceria com os professores para entrar na sala. Acho que isso é bom, esta prática mais coletiva, e é um pouco diferente daquele trabalho típico de psicólogo que eu estou mais acostumada a fazer (...) tipo de avaliação de ficar só na salinha individual. (C-P6)

Nessa fala de P6 são evidenciados por ela três aspectos qualificadores da atividade como exitosa. O primeiro deles aponta a atividade como institucional por ser um evento que envolve toda escola; diferenciando-a do trabalho individualizado. Outro aspecto que qualifica a ação como exitosa é a solicitação da direção e a parceria com a profissional da sala de recursos e com professores. Embora esses não tenham participado da elaboração da atividade, acredita-se que a permissão para o trabalho da Equipe constitua-se em uma autorização e um reconhecimento de que o psicólogo escolar pode realizar outras atividades, além da avaliação psicológica do aluno. O último aspecto expresso no excerto supracitado diz respeito ao conceito de coletivo que foi contraposto ao trabalho de avaliação “na salinha”.

Observou-se que, durante o desenvolvimento da atividade, psicóloga e pedagoga possuíam formas diferentes de conduzir a participação dos alunos, o que é esperado,

uma vez que suas formações são distintas. Nesse sentido, no momento da conversação, indagou-se P6 sobre a intencionalidade que guiou suas intervenções e as da pedagoga. Ela respondeu que não houve um planejamento no sentido do que cada uma iria falar, mas que ela pretendia fazer os alunos refletirem sobre as pessoas com deficiência e sobre o “respeito às diferenças”. A psicóloga entende que a particularidade de sua mediação em relação à da pedagoga consiste em:

Deixar mais em aberto. Não ficar tanto nesse discurso como [a pedagoga] fez de ah, “ser fraco ou forte”. Tentar puxar para o lado do questionamento, para eles pensarem, refletirem. Não só passar “a ideia é essa” (...). É uma coisa particular da Psicologia de respeitar a autonomia da outra pessoa para que ela faça as próprias reflexões, não entregar a coisa pronta (...). Isso falta nas escolas. Os professores, por serem professores, têm uma forma de lidar com os alunos que é muito “eu falo, você escuta. Eu sei, você está aprendendo”. (C-P6)

Essa fala de P6 apresenta suas concepções sobre o trabalho do psicólogo e também sobre a atuação docente. Segundo a participante, os psicólogos têm uma intervenção mais voltada para provocar o questionamento, o pensamento e a reflexão e, ao mesmo tempo, prezam pelo respeito à autonomia da outra pessoa de refletir. O papel do professor, ao contrário, estaria ligado a um trabalho mais diretivo, de dizer ao aluno o que é certo e o que é errado. Observa-se nesta fala, e em outras relacionadas à justificativa dessa atividade, que P6 apresenta uma visão cristalizada sobre o que seja o papel do professor e do pedagogo. Ao afirmar que o “professor por ser professor” trabalha de forma diretiva, ela atribui uma característica à profissão que parece universal e imutável. Por compreender que a escuta ao estudante e o desenvolvimento da autonomia são próprios da atuação do psicólogo, a participante P6 pareceu naturalizar alguns mecanismos institucionais que geram silenciamentos em sala de aula.

Diante desse cenário, assumiu para si o papel de dar voz aos alunos, como se pode notar na seguinte fala da conversação:

Eu tento tomar esse papel um pouco para mim de dar um pouco de voz para as crianças, de não ficar naquele papel do professor. Já tem muitos professores para fazer isso, dizer o que é certo, o que tem que fazer. (C-P6)

Considerando que o objetivo dessa psicóloga era favorecer a reflexão dos estudantes e oportunizar a eles um espaço de voz, acredita-se que a atividade atingiu seu propósito e de forma lúdica, participativa e animada. Entretanto, diante das concepções de ensino-aprendizagem apresentadas por P6, fica o questionamento sobre os impactos que esta atividade provocou na escola como instituição que deve promover desenvolvimento e que constitui identidades.

Com base na leitura de contexto apontada pela participante, de que na escola as crianças não têm voz, reflete-se sobre a escolha dessa atividade para impactar mudanças significativas na realidade. Nas áreas da Psicologia Escolar e da Educação têm sido criticadas contundentemente as práticas escolares que concebem o estudante como um papel em branco, desprezando suas experiências e suas vivências, dentro e fora dos contextos escolares (Freire, 1987; Patto, 1997; Soares-Fortes & Marinho-Araujo, 2010; Vygotsky, 2007). Além de identificar essas práticas, é necessário que as concepções cristalizadas acerca do papel do professor também sejam problematizadas. A partir dessa desnaturalização será possível colocar em análise essas práticas, refletir, de forma consciente e intencional sobre a função da escola e, ainda, desenvolver competências junto à equipe escolar com objetivo de fomentar a construção coletiva do sucesso escolar para muitos estudantes (Marinho-Araujo, 2014).

A ação de P6 mostra uma dupla significação que a palavra individualizante vai assumindo nesta pesquisa. Por um lado, a palavra sinaliza para a culpabilização do

indivíduo por sua dificuldade de aprendizagem, desprezando ou pouco considerando os aspectos intraescolares e político-sociais envolvidos na produção do fracasso escolar (Cavalcante & Aquino, 2013; Collares & Moysés, 1996; Dazzani et al., 2014; Lessa & Facci, 2009; Marinho-Araujo, 2010; Moysés & Collares, 1997; Patto, 1990). Por outro lado, em oposição à perspectiva coletiva, a palavra individualizante se relaciona a uma atuação solitária do psicólogo escolar que, diante de uma demanda implícita ou explícita, busca resolvê-la de uma forma quase mágica, sem considerar os atores da instituição escolar, os próprios processos desenvolvidos na escola e as relações nela constituídas. Isso fica aparente no caso dessa atividade, pois a psicóloga, ao identificar a falta de espaços de escuta para as crianças, cria esse contexto como uma prática circunstancializada e pontual.

Os desdobramentos da análise explicativa (Vygotsky, s./d.) da prática apontada como exitosa por P6 remetem ao eixo da atuação institucional da Psicologia Escolar, que a psicóloga apresenta como uma contraposição à atuação individualizante. Partindo-se dessa atividade na articulação com referências da Psicologia Escolar Crítica compreende-se que há outros aspectos que configuram essa perspectiva de atuação na cultura do sucesso, extrapolando o fato de o psicólogo estar inserido na instituição escolar e trabalhar com os diversos atores institucionais (Guirado, 2009; Lara, 2013; Lerner, Fonseca, Sayão, & Machado, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Souza, 2010; Yamamoto et al., 2013).

Para atuar de forma institucional, o psicólogo precisa compreender o contexto escolar como instituição com especificidades e particularidades, com finalidades, organização e intencionalidades próprias e cuja educação acontece de modo diferente da educação em outros contextos (Libâneo, 2001; Marinho-Araujo, 2014; Vygotsky, 2007). As mediações culturais que se realizam na escola compõem na construção

das subjetividades dos sujeitos que a congregam; por esta razão, o trabalho do psicólogo escolar deve estar ancorado em ações que visam implicar os sujeitos de forma individual e coletiva na construção de processos e de relações, tendo em vista uma educação crítica, emancipadora e transformadora.

Uma prática será exitosa se for coerente com as possibilidades e as necessidades de desenvolvimento das pessoas em prol do sucesso escolar. Para que isso ocorra é importante que o psicólogo esteja inserido no cotidiano escolar como membro da equipe. Partindo-se dessa investigação constante sobre as necessidades e as possibilidades dos atores educacionais, o trabalho do psicólogo desenrolar-se-á da articulação de uma série de fatores como as suas competências, as características da instituição escolar, as particularidades do processo educativo nela desenvolvido e as especificidades dos sujeitos que a integram (Mitjans Martinez, 2010).

O pertencimento à equipe escolar marca a particularidade dos psicólogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois estão imersos nas e vinculados às instituições de ensino, ainda que de forma itinerante. A presença do psicólogo como membro da equipe inaugura inúmeras possibilidades de intervenção, porque ele tem a oportunidade de conhecer, no interior da escola, as relações e os processos educativos (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Com base nesse conhecimento esse profissional pode mediar processos de desenvolvimento da identidade de membros da equipe, como gestores e professores, e processos de conscientização sobre o papel formativo de cada um dentro da escola.

Ações com a equipe gestora têm sido mencionadas por autores da Psicologia Escolar como fértil oportunidade para efetivação da atuação institucional (Mitjans Martinez, 2010; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Petroni, 2013; Petroni & Souza, 2014). Nessa pesquisa, essas ações foram apontadas como práticas exitosas pelas psicólogas



P2, P3 e P4. A psicóloga P6 disse participar semanalmente das reuniões da gestão (direção e coordenação) com os serviços (Sala de recurso e Equipe Especializada). Entretanto, ela disse não perceber “necessidades de intervenção”, sendo este mais um espaço informativo sobre as ações da escola. Outras psicólogas como P4, P7 e P8 relataram ter boas relações com os gestores, mas não comentaram o desenvolvimento de atividades exitosas juntamente com eles.

Na cultura do sucesso, cada membro da equipe escolar tem especificidades de formação e competências profissionais que possibilitam a construção de processos e relações escolares consolidadoras de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (Marinho-Araujo, 2014). Isto passa, necessariamente, por um trabalho coletivo, articulado e integrado da equipe escolar (Moreira & Guzzo, 2014a).

A organização da escola como contexto de ações coletivas, desencadeadoras de formação e de desenvolvimento de todos os atores que dela participam, pressupõe objetivos comuns ao grupo, que impulsionem o planejamento de diferentes ações, voltadas para atender as necessidades do coletivo (Longarezi & Alves, 2009). A ação da Psicologia Escolar com os gestores pode ser entendida como importante maneira de viabilizar esse tipo de trabalho. Para que isso aconteça, é necessário desenvolver com eles competências profissionais adequadas ao seu papel, atribuições e responsabilidades a fim de que, empoderados, possam melhor gerir a equipe pedagógica, construindo objetivos comuns e ações coletivas (Mitjans Martinez, 2010) em vista da cultura do sucesso escolar.

A atividade com gestores foi escolhida por P2 para ser observada na pesquisa. Essa se constituiu em uma ação com diretora e vice-diretora de uma das escolas em que a participante atua. Essa reunião fazia parte do Grupo de Trabalho (GT) composto por gestoras (diretora e vice), orientador pedagógico, coordenador, supervisor e Equipe

Especializada (psicóloga e pedagoga), que fora montado para redigir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, discutido com os professores. Durante o ano de 2014, a Secretaria de Educação do Distrito Federal apresentou como agenda para as reuniões coletivas semanais nas escolas a discussão e a elaboração do PPP. Finda a construção do PPP, nessa escola em que P2 trabalha, o GT continuou funcionando com o objetivo de apresentar respostas às lacunas apontadas no processo de elaboração do documento.

Na observação, acompanhou-se uma das reuniões do Grupo de Trabalho, cuja pauta agregava a discussão de projetos interventivos, tendo em vista a redução da evasão e da defasagem idade/série, da organização curricular e da revitalização do espaço físico escolar. Em razão de a atividade ter sido realizada no período das férias, estavam presentes somente diretora, vice, pedagoga e psicóloga.

A diretora permaneceu durante toda a atividade, mas a vice precisou ausentar-se em alguns momentos para resolver tarefas administrativas. A mesa redonda onde aconteceu a reunião estava coberta por livros de Educação e da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Esses eram apresentados de modo a sustentar algumas argumentações defendidas pela psicóloga e pela pedagoga. Registrou-se em diário de campo esta observação:

Psicóloga e pedagoga tinham mais o turno da voz nessa reunião que as gestoras. Estas escutavam mais e faziam alguns comentários. Observou-se que ao longo da reunião psicóloga e pedagoga propunham reflexões sobre os dados apontados na construção do PPP, relativos à defasagem idade/série, aos índices de evasão, à necessidade de construção de espaços formativos no interior da escola, especialmente nas reuniões coletivas, e à necessidade de que alguns membros da equipe estivessem mais presentes nas ações. Notou-se a preocupação da psicóloga em desnaturalizar os espaços de coordenação como momentos

informativos, recuperando sua potencialidade para a formação continuada em serviço dos atores educacionais. Além disso, a psicóloga evidenciou a importância de que, no trabalho coletivo, os membros assumam seus papéis e responsabilidades, o que muitas vezes passa pela ação do gestor em provocar a participação e a implicação da comunidade educativa. (O-P2)

O momento de assessoria às gestoras aproximava-se de uma exposição dialogada, no qual foram trabalhadas várias temáticas, especialmente sobre o papel relevante do gestor no acompanhamento pedagógico, na articulação e na mobilização dos atores educacionais (Mitjans Martinez, 2010). P2 e a pedagoga sugeriram projetos interventivos para a escola, tentando solucionar algumas das necessidades institucionais verificadas na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Segundo P2, embora não tenham conseguido redigir os projetos, a atividade trouxe ganhos secundários que para ela são até mais importantes, como “a conscientização que (...) conseguiu no processo” (C-P2). Segundo a participante, as ações com os gestores são exitosas porque podem

Melhorar os processos que ocorrem na escola e a qualidade do ensino como um todo, não focada em alunos específicos. Ela contempla desde o bom aluno, aquele que vai bem, até aquele que não vai, até o que tem alguma queixa. (C-P2)

Na ação de P2 supracitada e justificada como exitosa nesse trecho da conversação, observa-se uma aproximação da Psicologia Escolar com a equipe gestora por entender que, dessa forma, o trabalho pode ser ampliado na medida em que pode contribuir para “melhoria dos processos que ocorrem na escola e a qualidade do ensino como um todo”. Infere-se, a partir disso, que a melhoria apresentada está relacionada à assessoria ao trabalho gestor que pode impactar mudanças na forma de organização do trabalho coletivo.

No acompanhamento da prática de assessoria notou-se que psicóloga e pedagoga apresentavam argumentos para a diretora sobre a importância da primeira reunião pedagógica do semestre letivo constituir-se como momento formativo e não somente para comunicação de informações. Ao defender a formação continuada na escola, P2 apresentou os seguintes argumentos:

O professor não vai investir muito tempo fora, então tem que ser uma formação mais efetiva, porque é outra lacuna que a gente percebe. Já tem espaços instituídos de formação que não são aproveitados adequadamente. (C-P2)

De modo a organizar a formação continuada em serviço dos membros da equipe pedagógica, psicóloga e pedagoga aproveitaram aquele momento de reunião para construir uma proposta de trabalho para o primeiro dia de coordenação, depois do regresso das férias.

Observa-se como um importante indicador de sucesso dessa atividade o fato das profissionais da Equipe Especializada terem apontado a importância dos momentos formativos com a equipe escolar, o que passa pela reflexão sobre o papel educativo das gestoras. Diante do ativismo e do imediatismo que muitas vezes atravessa o cotidiano escolar, recuperar a relevância da formação continuada em serviço para o trabalho articulado, consciente e intencional da equipe constitui-se em uma atividade de muitas potencialidades.

Outra intencionalidade da psicóloga com aquele encontro consistiu na reflexão conjunta sobre os papéis e as responsabilidades dos atores educacionais no processo educativo. Segundo P2, alguns membros importantes da equipe pedagógica, com papel de articulação e liderança, estavam ausentes do planejamento e do acompanhamento das atividades. Observa-se, a seguir, o trecho da conversação em que P2 menciona sua

intenção em provocar a diretora a convocar a participação de todos os membros da equipe pedagógica na consolidação do trabalho coletivo:

Dar esses instrumentos para ela, viabilizar que isso aconteça porque é um trabalho bem complexo, essa organização do trabalho pedagógico, fazer com que os atores assumam suas responsabilidades, se não tiver o gestor ali. (C-P2)

Na cultura do sucesso, o trabalho coletivo constitui-se como momento privilegiado de discussão e construção do projeto de escola, o qual se concretiza nas práticas pedagógicas (Marinho-Araujo, 2014). Esta efetivação passa pela negociação cotidiana dos sentidos e dos significados dos atores da instituição sobre a educação escolar que se quer possibilitar. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o psicólogo escolar reconheça como um potente objetivo do seu trabalho a busca por integrar e manter coesa a equipe escolar, trabalhando a integração dos membros para a construção coletiva de um projeto comum de escola (Mitjans Martinez, 2010). A fala de P2, reproduzida a seguir, reflete sua compreensão sobre a importância do trabalho articulado e integrado da equipe pedagógica, mobilizado pela gestora:

Se você tiver a sua organização enquanto gestão, enquanto quem está à frente (...) É um trabalho mesmo de convencimento, de conscientização (...) A escola tem que ter uma coisa mais unificada e pensada com intencionalidade para isso nortear o professor (...) A educação de qualidade pressupõe isso: ela pressupõe clareza (...). A organização não pode ser de um professor, tem que ser uma organização da escola como um todo. (C-P2)

O excerto supracitado é representativo da compreensão de P2 de que as ações pedagógicas devem se consolidar, pautando-se em um planejamento intencional, demonstrando que esse não é exclusivo da sala de aula. Na construção coletiva de um projeto de escola é necessário que haja um norte para o trabalho, constituído com a

participação de todos os membros da equipe escolar, incluindo o professor e articulado às necessidades e às possibilidades das pessoas. Embora se reconheça a importância de um GT para viabilizar alguns tipos de trabalho, reflete-se que este necessita ser bastante representativo do grupo de professores, mantendo um constante diálogo para discussão e construção coletiva da direção do trabalho.

Os gestores, como fomentadores da equipe pedagógica, são fortes aliados na construção da cultura do sucesso e, por isso, é importante que tenham clareza de seu papel, suas atribuições e suas intencionalidades nas ações cotidianas. Essa clareza, consolidada no constante exercício reflexivo da ação, pode auxiliá-los a identificar concepções e práticas educativas cristalizadoras de desenvolvimento humano e do bem-estar no interior da escola, bem como aprimorar o olhar de sucesso para as necessidades e possibilidades de cada membro de sua equipe.

Além da discussão sobre papéis e responsabilidades, a atuação da Psicologia Escolar junto aos gestores e outros atores educacionais, na consolidação de sua identidade profissional em prol de uma cultura do sucesso, passa pela mediação dos conhecimentos psicológicos, especialmente relacionados à Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, tais como apontados no relato:

Questão do desenvolvimento adulto (...) Acho que a especificidade vem de na hora de levar, sou eu que proponho aquele aspecto que é do desenvolvimento, que são dos processos daquele grupo, daquele momento (...) Eu sempre estou naquele eixo de possibilitar àquela pessoa um avanço, um desenvolvimento mesmo, uma aprendizagem. (C-P2)

Porque teoricamente, pensando no trabalho institucional, seria mais compatível com nosso papel pensar palestras pra instrumentalizar os professores sobre aprendizagem. (C-P8)

Então, assim, alguns temas que o grupo pedia muito, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, então a gente desenvolvia dificuldade de aprendizagem dentro do contexto do desenvolvimento, da interação, da mediação e, também, do contexto do que eles pediam muito, da pesquisa, da gente pesquisar alguns conceitos envolvendo Psicologia e neuroaprendizagem. Então, até pra gente desmistificar algumas situações que envolvem medicalização. Então, assim, eles ficavam surpresos quando a gente levava esses temas, né? De dificuldade de aprendizagem e Psicologia, em algum momento, isso recaía na qualidade do ambiente a ser oferecido, no ambiente de aprendizagem propício, que aí retorna muitas vezes ao institucional, ao que o institucional está deixando de oferecer, poderia melhorar. (E-P1)

A diretora falou alguma coisa de capacidades mentais, alguma coisa assim que me lembrou os processos psicológicos superiores e eu vi muito o discurso do grupo assim: “Ah tem que esperar porque ainda não maturou”. Parece uma fruta, está no pé, e só quando ficar madura ele vai conseguir fazer aquilo. E, aí, eu trouxe os autores soviéticos que estudam isso, essa questão, essas capacidades que são aprendidas também. (E-P4)

Observa-se que no excerto de P2 o conhecimento psicológico sobre desenvolvimento humano adulto está sendo utilizado pela psicóloga como recurso teórico e epistemológico orientador de sua intervenção com professores, individual ou em grupo. Sua clareza de que o desenvolvimento humano acontece ao longo de toda vida subsidia suas intervenções de modo a possibilitar avanços e aprendizagens entre os membros da equipe pedagógica.

Já as falas de P1, P4 e P8 são representativas da compreensão de que os conhecimentos psicológicos, especialmente relacionados ao desenvolvimento e à

aprendizagem, devem ser disseminados no interior da escola. Nos excertos, observa-se que os conhecimentos psicológicos foram socializados em contextos institucionalizados por P1 e P4. A psicóloga P8 refletiu que seria importante utilizar-se de palestras para instrumentalizar o professor sobre aprendizagem. Aparentemente, a perspectiva assumida por ela é de ensino desses conteúdos (Souza, 2009a). Acredita-se que, em uma cultura do sucesso, a compreensão da natureza mediada e relacional do desenvolvimento deve ser um recurso teórico-prático que auxilie o psicólogo a identificar, promover, disseminar e avaliar as possibilidades, as superações e os avanços no desenvolvimento dos atores educacionais.

Diferentemente das psicólogas P1 e P4, a participante P5 relatou não perceber os contextos institucionalizados como oportunidades de intervenção. Segundo ela, esses momentos comprometem o tempo dos profissionais da educação e acabam retirando da equipe de apoio espaço para ações planejadas, conforme o relato apresentado na entrevista:

Quando eles não estão em sala de aula eles estão fazendo um curso, então sobra praticamente a coletiva de quarta-feira que está todo mundo. Aí, a Secretaria manda algumas agendas que a gente tem que cumprir na quarta-feira. Então, na coletiva, a gente tem que estudar. Por exemplo, agora está em fase de construção do PPP em todas as escolas. Então, por exemplo, a oficina de elaboração de relatórios que a gente iria fazer, nem sei se vamos, porque vão começar os estudos do PPP. Depois é o estudo do currículo. Então, essas agendas atropelam a gente. (E-P5)

De acordo com P5, a intervenção do psicólogo nos espaços coletivos deve ocorrer principalmente a partir de uma reserva de data e de agenda. Ela entende que a construção do PPP atropelou a realização de sua oficina de elaboração de relatório.



Tanto o conteúdo da fala como sua emocionalidade ao proferi-la demonstram um pesar nessa substituição. Ela não parece ver a construção do PPP como uma brecha institucional, como uma oportunidade de conhecimento da realidade escolar e de intervenção psicológica. Segundo Moreira e Guzzo (2014), na construção do PPP aparecem a visão de homem que se pretende formar, as exposições e os conflitos de ideias, a avaliação de práticas, a explicitação de concepções, constituindo-se em um espaço de reflexão, crítica e construção da identidade da própria escola. Os momentos de construção e de discussão do PPP podem ser espaços de formação continuada em serviço para os profissionais envolvidos, para serem melhor compreendidas as circunstâncias sociais, históricas, culturais, relacionais em que o processo educativo se desenvolve. Ao mesmo tempo, trata-se de uma oportunidade rica de rever processos e avaliar as escolhas teóricas, ontológicas e metodológicas adotadas no documento orientador e no cotidiano escolar.

A profissional P4 comentou, nas etapas da entrevista e da conversação, que sua participação na reunião coletiva, dedicada à construção do PPP, foi avaliada pela coordenadora como fundamental para a problematização de concepções cristalizadas que seriam acriticamente colocadas no documento. Segundo ela, a coordenadora fez o seguinte comentário: “Que bom que você estava na discussão, porque você enxergou uma coisa que a gente que está aqui todo dia, que está dentro do discurso, acaba naturalizando” (E-P4). A psicóloga P4 contou que na construção do PPP os membros da equipe escolar foram divididos em grupos; no dela a pergunta era sobre

O público da escola, quem é o aluno que você atende. Aí, vieram coisas “ah, são alunos provenientes de família desestruturada, com muita violência, muita droga”. Aí, comecei a puxar: O que você entende por família desestruturada? Vamos entender o que é isso? Será que ainda existe aquele modelo de família,

papai, mamãe, filhinho? Será que essa é a maioria? Será que isso influencia diretamente mesmo na aprendizagem? (C-P4)

Para concluir, apresentam-se indicadores de sucesso que foram evidenciados na terceira zona de sentido *Atuação institucional com os atores educacionais*. Um primeiro deles relaciona-se à mobilização do psicólogo escolar na construção articulada e integrada do trabalho coletivo. Esse profissional atua junto com os membros da equipe, negociando sentidos sobre educação, tendo em vista a construção de objetivos comuns e a organização coletiva das práticas e dos processos.

Outros indicadores relacionam-se a ações coletivas dos psicólogos escolares, em situações diferenciadas das demandas de fracasso. Nos espaços coletivos, como reuniões pedagógicas, os profissionais da área contribuem com o saber psicológico, participando da organização e do planejamento de ações cotidianas como elaboração, implementação do PPP e construção de formações continuadas em serviço. A participação do psicólogo como membro da equipe lhe possibilita criar intervenções, potencializadoras das ações bem-sucedidas no interior da escola, que reafirmam o lugar ativo e intencional dos atores educacionais para promoção do sucesso escolar para muitos e como construção coletiva da comunidade escolar.

## Considerações Finais

O objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições alcançadas nessa pesquisa para a área da Psicologia Escolar e, ainda, indicar possibilidades de investigações futuras sobre a temática das práticas exitosas e da atuação na cultura do sucesso.

As práticas exitosas em Psicologia Escolar foram entendidas nesse trabalho como materialidades constituintes da atuação na cultura do sucesso e, portanto, atividades potencializadoras de uma educação crítica, emancipadora e transformadora. Elas se fundamentam em uma concepção de homem como sujeito de potencialidades e de desenvolvimento como processo dinâmico, dialético e mediado, engendrado nas relações sociais. Essas práticas fazem parte da organização intencionalmente planejada das ações pedagógicas, coletivas e contextualizadas, com vistas à construção e à consolidação do sucesso escolar para todos.

No início da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral investigar práticas profissionais de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do DF que contribuem para a construção de uma cultura do sucesso. Pretendia-se recolher as informações e, ao final, apresentar como produto uma sistematização de boas práticas. Entretanto, no transcurso da investigação, essa intenção pareceu impossível e ingênua, diante dos procedimentos metodológicos eleitos e, principalmente, pela complexidade em se qualificar exitosas as práticas em Psicologia Escolar.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que uma atividade não é exitosa em si mesma. Ela existe como tal em processo de construção, na relação entre o psicólogo escolar, os atores educacionais, os referenciais teórico-epistemológicos da Psicologia

Escolar e da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, as demandas dos sujeitos e da instituição e os atravessamentos políticos, sociais, econômicos e ideológicos. As práticas exitosas constituem-se como a materialização do paradigma da cultura do sucesso, organizadora dos momentos do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades, de modo consciente, intencional e articulado.

Partindo do interesse inicial em investigar práticas exitosas em Psicologia Escolar, estabeleceram-se as seguintes questões orientadoras: (a) Quais são as práticas exitosas em Psicologia Escolar?; (b) Quais concepções são apresentadas pelos participantes como qualificadoras de uma ação exitosa?; (c) Como são realizadas as práticas exitosas em Psicologia Escolar?; (d) Quais os aspectos teórico-práticos caracterizam uma ação exitosa em Psicologia Escolar?. Estas questões subsidiaram a formulação dos objetivos, que se concretizaram por meio de entrevistas, observações e conversação.

A tarefa científica consistiu em analisar os elementos constitutivos que levaram à formação de uma determinada prática, apresentada como exitosa. O método explicativo de Vygotsky (s./d.) possibilitou verificar, nas atividades relatadas e/ou observadas nas etapas de entrevistas e de observação, as diversas relações que constituem as ações como materialidades que possibilitam aos profissionais da Psicologia Escolar concretizar a sua atuação na perspectiva do sucesso.

Os participantes desta pesquisa realizaram atividades com professores, alunos, gestores, pedagogas, pais/responsáveis, de forma individual e/ou coletiva, em espaços institucionalizados ou informais. Entre as ações, destacaram como práticas exitosas oficinas; estudos coletivos; entrevistas; rodas de conversa e terapia comunitária com professores; participação em conselhos de classe e em reuniões semanais de planejamento e acompanhamento pedagógico da equipe escolar; grupos interventivos

com estudantes enfocando questões de autoestima; projetos temáticos sobre sexualidade, psicomotricidade, violência e deficiência com alunos e/ou pais e responsáveis; avaliação psicológica; observação em sala e atendimento eventual aos diversos atores da comunidade escolar. Cada uma dessas ações foi realizada com diferentes intencionalidades e finalidades, a partir de diversos procedimentos.

Na análise explicativa (Vygotsky, s./d.), observou-se que uma mesma prática, a exemplo de uma oficina com professores, pode ser pautada por diferentes concepções, resultando em intervenções com alcances variados. Infere-se disso que não são as modalidades de prática ou o público ao qual a ação se destina que apontam para os compromissos ético-políticos das psicólogas com a transformação da atuação. Uma atividade em Psicologia Escolar constitui-se como prática exitosa na articulação entre as concepções e a intencionalidade que fundamentam cada ação, os objetivos elaborados no planejamento, as mediações realizadas com a intenção de concretizá-los e os resultados alcançados com a intervenção psicológica.

A pesquisa demonstrou que mesmo uma prática como a avaliação psicológica, tradicionalmente classificada como individualizante e/ou clínica, pode apresentar diversos indicadores de sucesso. Por outro lado, nem toda tentativa de inovação no interior da escola pode ser compreendida como uma ação coadunada com a cultura do sucesso. Um exemplo disso foram as atividades conduzidas por P4 e P7, ambas baseadas na terapia comunitária, mas que tiveram diferentes intencionalidades e resultados. A primeira objetivou a discussão e a reflexão sobre questões escolares, como a prática e a identidade docente, enquanto a segunda pretendeu construir um grupo com professores para refletir sobre o autocuidado. Estas ações diferiram-se bastante pela concepção acerca da independência/interdependência entre o desenvolvimento dos

sujeitos inseridos na escola e a dinâmica escolar, as relações institucionais e os processos educativos.

Os procedimentos das entrevistas, observações e conversações eleitos para concretização dos objetivos dessa pesquisa, bem como o método explicativo utilizado na análise das informações, possibilitaram a apreensão de diversos aspectos constitutivos de uma prática exitosa. A análise interpretativa dos sentidos e dos significados que os participantes atribuíram ao objeto pesquisado oportunizou a construção de indicadores de sucesso da atividade, presentes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das ações apontadas como bem-sucedidas. A transversalização dessas informações proporcionou a construção de três zonas de sentido, que organizaram a compreensão das práticas exitosas: (a) Identificação e desenvolvimento das potencialidades dos atores educacionais; (b) Ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica; (c) Atuação institucional com os atores educacionais.

Contrariamente às perspectivas naturalizantes, biologizantes e universalizantes, a primeira zona de sentido abordou o desenvolvimento humano como resultado das inúmeras mediações e possibilidades existentes nos contextos históricos, sociais, culturais e políticos nos quais os sujeitos se inserem e dos quais ativamente participam. Evidenciaram-se as ações dos psicólogos escolares na identificação das potencialidades humanas e na promoção de avanços e de saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem dos atores educacionais. Na perspectiva de uma cultura do sucesso, discutiu-se o papel do psicólogo escolar na mediação do desenvolvimento e na atuação dos membros da equipe escolar, por meio da conscientização sobre as concepções de desenvolvimento como processo mediado, interativo e dialético.

A segunda zona de sentido apontou para a ampliação das concepções e das práticas de avaliação psicológica, decorrente da utilização de procedimentos variados, englobando ou não os testes psicológicos e incluindo diversos atores da comunidade escolar como professores, familiares ou responsáveis e alunos. Pode-se discutir que essa ampliação configurou um reconhecimento de que muitos fatores intraescolares interferem na produção da queixa escolar. Partindo-se dela, o psicólogo pode buscar conhecer os indicadores das dinâmicas grupais e relacionais nas quais se engendra a situação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, esse profissional pode subsidiar a atuação docente, com a finalidade de qualificar a relação e a mediação professor-alunos-objeto de conhecimento, com ou sem queixa escolar, enfatizando conceitos da Psicologia do Desenvolvimento como aporte conceitual às práticas pedagógicas.

Embora a avaliação psicológica dos estudantes seja um tipo de demanda mobilizadora da intervenção do psicólogo, os resultados dessa dissertação apontam para outras possibilidades de práticas com indicadores de sucesso, executadas nos espaços coletivos do planejamento e da execução de ações cotidianas da escola. A terceira zona de sentido revelou que, na cultura do sucesso, o psicólogo não age exclusivamente nas demandas de queixa, mas tem um trabalho de mapeamento das necessidades individuais e coletivas de desenvolvimento dos atores educacionais em prol do sucesso que podem ser mediadas por ele ou por outros profissionais, a depender das particularidades das áreas de conhecimento.

Na terceira zona de sentido abordou-se a atuação coletiva e institucional em Psicologia Escolar como forma de potencializar a construção de uma cultura do sucesso no interior da escola. O trabalho coletivo foi compreendido como unidade que possibilita aos atores educacionais a construção de objetivos comuns de educação e a

organização das práticas e dos processos pedagógicos com o propósito de instaurar e fortalecer a cultura do sucesso. Observou-se que o conhecimento psicológico foi utilizado tanto como competência do psicólogo na sua mediação com os membros da equipe escolar quanto nas ações que visavam reflexões sobre concepções de desenvolvimento e de aprendizagem junto aos atores, objetivando uma atuação crítica e sensível aos avanços e aos sucessos dos sujeitos.

A presença dos indicadores de sucesso aponta para a possibilidade de transição de uma cultura do fracasso para uma cultura do sucesso. O breve excerto exposto a seguir representa o anúncio de P8 desse momento histórico na sua atuação, que também é recorrente entre as outras participantes da pesquisa:

Tenho que falar um pouquinho de como eu cheguei, como que encontrei o trabalho dos psicólogos, para onde quero chegar e como está nesse meio termo. Nesse sentido tenho várias ações exitosas e algumas que a gente ainda está com muita dificuldade e outras que eu realmente acho que não é o caminho. (E-P8)

Explicita-se, a seguir, uma síntese dos indicadores, produzida a partir da transversalização das elaborações teóricas realizadas durante o procedimento de análise das informações empíricas no confronto com a literatura e os objetivos da pesquisa. Os indicadores abaixo sinalizam para o processo de construção da cultura do sucesso escolar.

### **Compromisso ético-político com uma educação crítica, emancipadora e transformadora para muitos**

Discutiu-se na dissertação que as opções teóricas orientam as ações adotadas na prática profissional. O compromisso ético-político com uma educação crítica, emancipadora e transformadora para muitos possibilita indagações em relação às ações



que individualizam as questões escolares nos alunos, deixando inalterado o contexto escolar. O compromisso social com muitos exige do psicólogo uma atuação propositiva que se dedica a uma construção coletiva do sucesso, passando pelo desenvolvimento individual dos atores e também da equipe escolar.

### **Clareza ontológica e epistemológica do desenvolvimento humano como processo relacional e mediado**

Em uma perspectiva histórico-cultural, os seres humanos são concebidos como sujeitos ativos, interativos e intencionais e seu desenvolvimento é mediado nas relações sociais. As mediações culturais que ocorrem na escola não podem ser desconsideradas na análise dos fenômenos educativos. Por esse motivo, observou-se que a atuação do psicólogo escolar na cultura do sucesso necessita considerar a interdependência dos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Por serem relacionais e dialéticos, os avanços no desenvolvimento dos atores educacionais são indicadores da qualidade das mediações educativas.

### **Desnaturalização de concepções patologizantes e individualizantes do fracasso escolar**

Na construção e consolidação de uma cultura do sucesso, as concepções patologizantes, estigmatizantes, diagnósticas e individualizantes devem ser desnaturalizadas e ressignificadas. Apresentou-se como resultado que os encaminhamentos de casos individuais para o psicólogo escolar devem sempre ser vistos na sua relação com os aspectos intraescolares e político-sociais. E, por isso, a queixa escolar deve ser ampliada tanto na sua concepção como na intervenção com os atores educacionais.

### **Promoção das possibilidades de desenvolvimento dos atores educacionais e dos avanços na sua atuação em prol do sucesso**

De modo a consolidar uma cultura de sucesso no interior da escola, o psicólogo escolar precisa ter uma escuta qualificada e um olhar de sucesso para identificar possibilidades de desenvolvimento, superações e avanços dos atores educacionais. Além disso, pode-se conceber o psicólogo escolar como um disseminador das experiências bem-sucedidas, evidenciando as mediações qualitativamente diferenciadas que promovem desenvolvimento. Individual e coletivamente, ele medeia o desenvolvimento do olhar de sucesso entre os membros da comunidade escolar, bem como os recursos teórico-práticos para promoção de superações e de avanços. Para tanto, é necessário que o profissional esteja inserido no cotidiano escolar, de modo a conhecer os atores, suas relações e os processos educativos que mereçam intervenção e publicização.

### **Mobilização do psicólogo na construção articulada e integrada do projeto coletivo de escola por seus atores**

Fundamentando-se na Psicologia histórico-cultural, apresentou-se o sucesso como a construção coletiva e intencional da equipe escolar, tendo em vista a formação sociopolítica e o desenvolvimento psicológico dos estudantes, mediante a aprendizagem dos conteúdos científicos. Essa construção coletiva do sucesso passa pela negociação cotidiana dos sentidos e dos significados dos profissionais sobre a educação escolar que se quer promover. A atuação do psicólogo escolar contribui para manter coesa, articulada e integrada a equipe escolar nos acertos e nos ajustes diários em prol do sucesso como objetivo comum, na reflexão e na análise das concepções e das práticas, individuais e coletivas. A intervenção psicológica também se dirige à mediação do

desenvolvimento humano adulto, especialmente relacionado às competências e às atribuições dos papéis profissionais na construção e na consolidação da cultura do sucesso. A análise na ação e da ação realizada junto à equipe escolar pode ser intencionalmente mediada pelo psicólogo escolar, privilegiando-se o protagonismo coletivo nas intervenções educativas.

Além de um anúncio de mudança na atuação pró-fracasso, a presença de indicadores de sucesso nas práticas apontadas como exitosas, apresentados acima, também parecem sinalizar a mobilização das psicólogas para uma educação crítica e emancipadora. Entretanto, para se consolidar como uma atuação coerente com a cultura do sucesso, os indicadores de sucesso não podem ser pontuais e circunstancializados. Eles devem estar presentes nas diversas práticas cotidianas que, coerentes com um planejamento diferenciado para cada instituição, poderão impactar a escola e modificar suas relações e seus processos em uma perspectiva de sucesso. Para realização das ações exitosas o psicólogo escolar deve relacionar crítica e criativamente suas competências com as características e a função social da instituição escolar, as particularidades do processo educativo nela desenvolvido e as especificidades dos sujeitos que a integram.

Na consolidação de uma atuação na cultura do sucesso, os contextos de formação continuada têm um papel importante e foram apontados pelas psicólogas participantes como possibilidades para realização de práticas exitosas em Psicologia Escolar. Segundo as psicólogas, momentos coletivos de discussão da especificidade da área e de compartilhamento de experiências fortalecem os argumentos teórico-epistemológicos e a revisão de instrumentos e procedimentos. Entretanto, notou-se que esses espaços de estudo e mediação teórico-conceitual não estão institucionalizados na Secretaria. Partindo-se das críticas das psicólogas participantes, defende-se a criação de reuniões coletivas e frequentes entre os psicólogos das Equipes Especializadas de Apoio

à Aprendizagem, institucionalizadas intra e inter-regionais da SEDF, com os objetivos de oportunizar e sistematizar espaços para reflexão, partilha e estudos sobre a atuação da Psicologia Escolar, pautando-se na perspectiva do sucesso.

Como desdobramento desta investigação, há o interesse de que os conhecimentos construídos possam ser desenvolvidos e disseminados entre as participantes e demais psicólogos escolares da Secretaria, mediante, por exemplo, a assessoria realizada pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília. No contexto dessa formação continuada, acredita-se que diversas temáticas possam ser exploradas e aprofundadas, entre as quais a especificidade da Psicologia Escolar na cultura do sucesso, a criação de procedimentos e de instrumentos adequados à atuação nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências dos psicólogos escolares para o reconhecimento das potencialidades dos atores educacionais, a ampliação da compreensão teórico-conceitual entre conscientização e desenvolvimento humano adulto.

Acredita-se que a produção de conhecimento construída nesta dissertação sinaliza para algumas questões que merecem aprofundamento e investigação em pesquisas futuras, tais como os indicadores de perfil que possibilitem a atuação do psicólogo escolar na cultura do sucesso, as estratégias metodológicas que balizem a formação inicial e continuada de psicólogos escolares nesta perspectiva, a investigação de procedimentos e de instrumentos coerentes com a perspectiva do sucesso, a observação participante das práticas exitosas em seus diversos momentos de planejamento, de desenvolvimento e de avaliação.

Intenciona-se, ainda, que essa pesquisa venha a contribuir com a discussão mais ampla da atuação do psicólogo escolar na cultura do sucesso em uma perspectiva de transformação das situações de desigualdades e de injustiças sociais e o

redimensionamento das práticas realizadas. Partindo-se da experiência concreta do Distrito Federal, que já possui em seu quadro de funcionários psicólogos escolares atuando nas escolas, anseia-se que esta pesquisa contribua para as defesas teóricas e ético-políticas sobre a importância da criação de concursos públicos para essa área, nas diferentes regiões brasileiras.

A luta política pela presença de psicólogos nas escolas públicas de Educação Básica teve uma abrangência nacional com o Projeto de Lei 3688/2000, em tramitação. Esse PL pretende garantir a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Ressalta-se a necessidade de que na criação dos cargos seja indicada a lotação dos profissionais nas próprias unidades escolares para que possam participar como membros efetivos da equipe escolar. Outra necessidade é de que psicólogos escolares também atuem ou possam atuar em instâncias de planejamento e de organização do trabalho da Psicologia na Secretaria de Educação, assumindo funções de gestores. Também é importante que sejam elaboradas e implantadas políticas de formação continuada em serviço para os profissionais da Psicologia Escolar com o propósito de consolidar a atuação na cultura do sucesso.

Finaliza-se essa dissertação compartilhando a reflexão de que as práticas exitosas são materialidades que desnaturalizam o cotidiano. O olhar do sucesso é como o olhar do estrangeiro, que está todo o tempo deslocado, experimentando, vivenciando as novas perspectivas e se permitindo perceber, diante de costumeiras dificuldades ou impossibilidades, os avanços, as superações, as novidades, as infinitas possibilidades dos sujeitos, da escola, da interação humana.

Espera-se que as reflexões aqui apontadas promovam meta-análises epistemológicas e práticas sobre a atuação profissional, especialmente em Psicologia Escolar. Essas reflexões devem oportunizar defesas filosóficas em prol de opções

teóricas que denunciam a alienação e a domesticação dos sujeitos, possibilitar um trabalho intencional de investimento nas potencialidades dos atores educacionais e no trabalho coletivo e, ainda, sinalizar perspectivas de construção do pensamento crítico, do compromisso social e a busca de melhorias na educação para todos, protagonizada por muitos no contexto educativo. Pretende-se ainda, que essa pesquisa contribua para o alerta que, para atuar na cultura do sucesso, é imprescindível uma clareza ontológica e epistemológica filiada ao compromisso de emancipação consciente dos sujeitos que se desenvolvem nos espaços escolares.

Os indicadores de sucesso aqui evidenciados denunciam a ausência de uma formação e de espaços formativos institucionalizados aderentes a uma discussão fundamentada na cultura do sucesso. Por outro lado, esses mesmos indicadores anunciam, de forma promissora e comprometida, intencionalidades exitosas, práticas de um alvorecer paradigmático, materializadas em novas ontologias que duvidam do que é familiar, sob novos olhares que orquestram, criativamente, possibilidades e potencialidades dos sujeitos, relações, contextos e cenários repletos de sucesso. Resta a nós, psicólogos escolares, a tarefa de concretizar esse anúncio “pró sucesso”, na pesquisa e na intervenção profissional.

## Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: Aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
- Alecrim, C. G. M. (2005). *O papel da Psicologia Escolar na educação inclusiva, a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Almeida, L. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2) 155-165.
- Almeida, S. F. C. D., Rabelo, L. D. M., Cabral, V. S., Moura, E. R., Barreto, M. D. S. F., & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-34.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Arias Beaton, G. (2009). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 155-164.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(especial), 104-123.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: Atuação institucional a partir da abordagem por competências*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barreto, M. A., Calafangel, P. A. F. R. D., & Zilanda, P. L. (2009). Estudo com psicólogos escolares: Ações e desafios. *Psicologia Argumento*, 27(58), 261-269.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp. 277-296). Campinas: Editora Alínea.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.
- Bock, A. M. B. (1999). A psicologia a caminho do novo século: Identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4, 315-329.
- Bock, A. M. B. B., Ferreira, M. R., Gonçalves, M. G. M., & Furtado, O. (2007). Silvia Lane e o projeto do compromisso social. *Psicologia & Sociedade*, 19, 46-56.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001) Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 143-155
- Caixeta, J. E. & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.



- Campolina, L. D. O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: A configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia Escolar e gestão democrática: Uma proposta de atuação em escolas públicas de Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia Escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 35-43.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artemed.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de campinas. *Em aberto*, 13-28.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Conselho Federal de Psicologia. (2007). *Cartilha sobre Avaliação Psicológica*. Brasília.
- Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: Histórias, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Eds.), *O psicólogo e a escola: Uma introdução ao estudo da Psicologia Escolar* (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRN.

- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas: Alínea.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da educação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V & Santos, G. L., (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 421-428.
- Dazzani, M. V. M., & Faria, M. (2009). Família, escola & desempenho acadêmico. In J. A. C. Lordêlo & M. V. M. Dazzani (Eds.), *Avaliação educacional: Desatando e reatando nós* (pp. 249-264). Salvador: EDUFBA.
- Delari Jr., A. (2013). Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a psicologia e a educação. *Revista Nuances: Estudos sobre educação*, 24(1), 45-63.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Bookman e Artmed.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: Contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “- O que este menino tem?”: Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 77-100). Campinas: Editora Alínea.

- Facci, M. G. D., Tessaro, N. S., Gonzalez Leal, Z. F. R, Silva, V. G., & Roma, C. G. (2007). Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: O processo ensino aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), 328-338.
- Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 74-85.
- Fávero, M. H., & Machado, C. D. M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: Uma questão para a psicologia escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 15-28.
- Filter, K. J., Ebsen, S., & Dibos, R. (2013). School psychology crossroads in America: Discrepancies between actual and preferred discrete practices and barriers to preferred practice. *International Journal of Special Education*, 28(1), 88-100.
- Fleith, D. S. (2009). A Contribuição do psicólogo escolar para o Desenvolvimento das Altas Habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 245-264). Campinas: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gontijo, R. F. (2013). *A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: Repercussões no desempenho escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- González Rey, F. L. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo em la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 121-140.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: Um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 328-345.
- González Rey, F. L. (2011). *Subjetividade e saúde – Superando a clínica da patologia*. São Paulo: Editora Cortez.
- González Rey, F. L. (2012). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Governo do Distrito Federal. (2010a). *Orientação pedagógica: Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- Governo do Distrito Federal. (2010b). *Orientação pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Governo do Distrito Federal. (2014). *Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2011-2014*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- Guirado, M. (2009). Psicologia Institucional: O exercício da psicologia como instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2), 323-333.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 25-43). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002). Novo paradigma para a formação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-116). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e Psicologia Escolar: Uma práxis para a liberdade. In S. F. C. de Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar:*

*Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.

Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Editora Alínea.

Guzzo, R. S. L., & Wechsler, S. M. (2001). O psicólogo escolar no Brasil: Padrões, práticas e perspectivas. In R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Eds.), *Psicologia Escolar: Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 39- 46). São Paulo: Alínea.

Helgoth, S., & Sobansky, R. R. (2008). The roles and functions of school psychologists: A global perspective. *International Journal of Psychology: a Biopsychosocial Approach*, 1, 85-98.

Henniger, I. (2011). Psicologia em instituições escolares: Impasses, possibilidades. *Psicologia da Educação*, 33, 49-75.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E. et al. (2004). The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Mohammad A., Kanjaradze, A., Forster, J. et al. (2008). The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.

- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N. et al. (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27(1), 5-32.
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. *School Psychology International*, 34(5), 556-565.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: Em busca de uma atuação institucional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Sayão, Y., & Machado, A. M. (2014). Plantão institucional: Uma modalidade de intervenção face ao mal-estar contemporâneo na educação. *Estilos da Clínica*, 19(1), 199-208.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2009). O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. *Atas do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Lessa, P. V., & Facci, M. G. D. (2011). A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 131-141.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, 9(48), 3-24.
- Longarezi, A. M., & Alves, T. C. (2009). A psicologia como abordagem formativa: Um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, 13(1), 125-132.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.

- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola. Um alerta para a psicologia. In E. R. Tanamachi, M. P. Souza, & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: Desafios teórico práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maheirie, K., Zanella, A. V., Da Ros, S. Z., Titon, A. P., Werner, F. W., Urnau, L. C., & Cabra, M. G. (2007). Processos de criação em educadoras: Uma experiência e suas implicações. *Fractal: Revista de Psicologia*, 19(1), 145-154.
- Marinho-Araujo, C. M (2010). Psicologia Escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M (2014). Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2006) Psicologia Escolar e a responsabilidade social: Uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1(6), 57-67.
- Marinho-Araujo, C. M., Neves, M. M. B. J., Penna-Moreira, P.C., & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia Escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 47-76). Campinas: Editora Alínea.
- Maroldi, A. M. (2012). *Psicologia Escolar: Um estudo bibliométrico da literatura nacional (1962 – 2011)* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2, 7-27.

- Martins, J. B. (2004). Observação participante: Uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 17(3), 266-273.
- Medeiros, L. G., & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65), 227-236.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. P. Souza, & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico práticos* (pp. 35-67). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Eds.). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediações estéticas na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
- Ministério da Educação. (2006). Prêmio Professores do Brasil 2005. Brasília, Brasil.
- Mitjáns Martínez, A. M. (2003). O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: Áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Editora Alínea.
- Mitjáns Martínez, A. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.



- Mitjáns Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014a). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do 'Voo da Águia. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas: Editora Alínea.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014b). O psicólogo na escola: um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), 42-52.
- Mori, V. D., & González Rey, F. L. (2011). Reflexões sobre o social e o indivíduo na experiência do câncer. *Psicologia & Sociedade*, 23, 99-108.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. (1997). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. *Série Idéias – FDE, São Paulo*, 23, 25-31.
- Neves, M. M. B. J. (2009). A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-73). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). São Paulo: Alínea.
- Neves, M. M. B. J., & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. Almeida (Ed.). *Psicologia Escolar: Compromisso ético e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em Psicologia Escolar: Análise das modalidades de comunicações nos

- congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11.
- Nunes, L. L., Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Aquino, F. D. S. B. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 667-682.
- Oakland, T. & Hatzichristou, C. (2014). Professional preparation in school psychology: A summary of information from programs in seven countries. *Internacional Journal of School & Educational Psychology*, 2, 223-230.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia escolar na educação superior: Proposta para os serviços de psicologia* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de vida: Algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 211-229.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas: Editora Alínea.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peixoto, N. B. (1990). O olhar do estrangeiro. In A. O. Novaes (Eds.), *O olhar* (pp. 361-366). São Paulo: Companhia das Letras.

- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Peretta, S., da Silva, S. M. C., de Souza, C. S., de Oliveira, J. O., Barbosa, F. M., ... & Rezende, P. C. M. (2014). O caminho se faz ao caminhar: Atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 293-301.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (1), 444-459.
- Pimenta, M. A. A. (2012). *Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e queixa escolar: Estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Placco, V. M. N. D. S., & Souza, V. L. T. (2006). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- Ramos, D. K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: Um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19(2), 503-511.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas: Alínea.
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político-pedagógico da Escola: Diálogos e possibilidades de atuação. In Guzzo, R. S. L. (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-109). Campinas: Editora Alínea.

- Senna, S. R. C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social: Novos discursos, novas práticas* (pp.199-230). Campinas: Alínea.
- Soares Fortes, P. G. (2014). *Psicologia Escolar em organização não governamental: Indicadores para a atuação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 53-61.
- Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, 10 (18), 82-107.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da Psicologia Escolar /Educativa em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas: Editora Alínea.
- Souza, M. P. R. (2009a). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: Desafios contemporâneos. *Em Aberto, Brasília*, 23(83), 129-149.
- Souza, V. L. T. (2009b). Educação, valores e formação de professores: Contribuições da Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-151). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. D. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 355-365.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L.

Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). São Paulo: Alínea.

Souza, V. L. T. , Petroni, A. P., Dugnani, L. A. C., Barbosa, E. T., & Andrada, P. C. (2014). O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. In Guzzo, R. S. L. (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 27-54). Campinas: Editora Alínea.

Szymanski, H., Almeida, L. R. D., & Prandini, R. C. A. R. (2002). A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva. Brasília: Plano Editora.

Tada, I. N. C., Sépia, I. P., & Lima, V. A. A. (2010). Psicologia Escolar em Rondônia: Formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 333-340.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In E. R. Tanamachi, M. P. Souza, & M. L. Rocha (Eds.), *Psicologia e educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.). *Psicologia Escolar: Práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: Um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

Tizzei, R. P. (2014). *Formação em Psicologia Escolar: Perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo* (Tese de Doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília: Editora Plano.

Vieira, E. B., & Ximenes, V. M. (2008). Conscientização: Em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia Argumento*, 26(52), 23-33.

- Vygotsky, L. S. (s./d.) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas* (Vol. 3). Madrid: Visor Distribuciones. (Texto original publicado em 1931).
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados 1926-1927).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1926).
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1984).
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Texto original publicado em 1980).
- Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807.
- Zanella, A. V. (2005). Sujeito e alteridade: Reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia e Sociedade*, 17(2), 99-104.
- Zanella, A. V. (2007). Educación estética y actividad creadora: Herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492.
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Maheirie, K., Da Ros, S. Z., Urnau, L. C., Titon, A. P., ... & Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: Algumas reflexões sobre a formação de professores (as). *Cadernos de Psicopedagogia*, 6(10), 1-17.
- Zanella, A. V., Ros, S. Z., Reis, A. C., & França, K. B. (2004). Doce, pirâmide ou flor?: O processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, 11(17), 91-108.

Zanella, A.V., & Sais, A. P. (2008). Reflexões sobre o processo de pesquisar em psicologia como processo de criação ético, estético e político. *Análise Psicológica*, XXVI, 679-687.

## Anexos

### Anexo 1 – Instrumento de caracterização dos participantes



Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

#### PESQUISA Perfil do Participante

##### I - Orientações Gerais:

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado sobre práticas institucionais exitosas da Psicologia Escolar, desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília sob orientação da professora Claisy Maria Marinho Araujo.

Não há necessidade de identificação. Agradecemos sua colaboração.

Data do preenchimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

##### II – EIXO 1: Caracterização

Gênero:	Idade:	Regional que atua:
Quais escolas atua:		

##### III - EIXO 2: Formação

Onde e quando formou em psicologia:
Tempo de experiência profissional:
Tempo de atuação na SEEDF:
Tempo de atuação na EEAA:
Outras formações em Psicologia:
Formação continuada em serviço (cursos, grupos, assessorias, outros):



## Anexo 2 – Roteiro de Entrevista

### EIXOS NORTEADORES PARA A ENTREVISTA

Quais são as ações institucionais exitosas que realizam?

Por que acreditam que esta é uma prática exitosa?

Como desenvolvem essas ações?

Quais recursos utilizam?

Como planejam a ação?

Quais autores, teorias ou modelos de intervenção fundamentam sua atuação?

Quais as potencialidades e dificuldades experimentadas na execução dessas ações?

**Anexo 3 – Roteiro de observação**

<b>EIXOS NORTEADORES PARA OBSERVAÇÃO</b>
<b>RELATO DA SITUAÇÃO</b>
<b>ACONTECIMENTOS OBSERVADOS</b>
<b>IMPRESSÕES DA PESQUISADORA</b>

#### **Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PSICOLOGIA ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: ESTUDO SOBRE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS EXITOSAS”, de responsabilidade de Lígia Carvalho Libâneo, aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar práticas institucionais exitosas de psicólogos escolares da Secretaria de Educação do DF. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, observações e arquivos de gravação em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A recolha das informações será realizada por meio de entrevistas e observações em campo. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa (a) realizar um mapeamento ampliado das atuações da Psicologia Escolar em diferentes regionais do Distrito Federal, especialmente em relação às práticas exitosas que disseminam uma cultura do sucesso nos espaços educativos; (b) subsidiar formulações teórico-metodológicas para a atuação do psicólogo escolar na perspectiva do sucesso, impactando a formação inicial e continuada de profissionais que atuarão ou já atuam no contexto escolar; (c) influenciar as políticas públicas na direção de reconhecerem o papel do psicólogo escolar como um dos atores da comunidade escolar que pode contribuir na consolidação de uma cultura do sucesso.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 91890442 ou pelo e-mail [ligialibaneo@gmail.com](mailto:ligialibaneo@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de entrevistas individuais ou coletivas nas quais as informações construídas serão compartilhadas, podendo ser publicadas posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante  
pesquisadora

Assinatura da

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_