



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES**  
**CURSO: PSICOLOGIA**

**FABIANA LACERDA BAPTISTA ABREU MACHADO**

**SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

**Brasília - DF**  
**Dezembro/ 2010**

**FABIANA LACERDA BAPTISTA ABREU MACHADO**

**SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Centro  
Universitário de Brasília como requisito para  
obtenção do grau de Psicólogo da Faculdade  
de Ciências da Educação e Saúde.

Professora orientadora: Dra Elizabeth Tunes.

**Brasília - DF**  
**Dezembro / 2010**



**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE - FACES  
CURSO DE PSICOLOGIA**

**Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:**

---

**Orientadora: Elizabeth Tunes**

---

**Professora: Marília Jacóme**

---

**Professora: Zóia Prestes**

**A menção final obtida foi:**

---

**Brasília/DF, Dezembro de 2010.**

Dedico esta monografia ao meu marido Alessandro, que me deu força e coragem nos momentos de dificuldades, e a minha filha Laura, o maior amor da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter conseguido alcançar este sonho e pela força de mostrar que nunca é tarde para se realizar e alcançar nossos objetivos. Ao meu marido Alessandro, por ter estado presente durante todo esse processo, pela força, amizade, compreensão, e principalmente por ter acreditado no meu potencial, sem ele não estaria hoje alcançando essa vitória. A minha filha Laura que é a inspiração da minha vida. Aos meus pais Luiz Cláudio e Maria José e aos meus irmãos, Tatiana, Carlos Eduardo e Jhonny.

Um agradecimento especial a todos os que souberam entender os meus momentos de ausência e em especial a minha orientadora Elizabeth Tunes, pelos seus ensinamentos, paciência e motivação.

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo verificar a necessidade da presença de psicólogos nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O objetivo a ser alcançado tomou como ponto de partida uma revisão teórica sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil, relacionando-a com a história da educação. Em seguida, foi realizada uma análise sobre os modos de atuação do Psicólogo Escolar, tecendo algumas críticas a esse modelo, com ênfase no modelo utilizado na rede pública de ensino do Distrito Federal. Conclui-se ao final desse trabalho que os Psicólogos não estão preparados para trabalhar nas escolas e mesmo que haja mudanças nas políticas públicas, na concepção de escolas e nas funções atribuídas aos envolvidos nas escolas, não se fará necessária a presença desse profissional nessas instituições.

**Palavras chaves:** Psicólogo Escolar, Modos de Atuação, Rede Pública de Ensino, Distrito Federal.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO .....  | 8  |
| 2. A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL .....  | 10 |
| 2.1. Apontamentos breves sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil..... | 10 |
| 2.2. Conceitos: Psicologia Escolar/ Psicologia Educacional .....               | 17 |
| 3. MODOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: ANÁLISE<br>CRÍTICA. ....             | 20 |
| 3.1. A escola e o psicólogo escolar .....                                      | 26 |
| 4. O PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO<br>DISTRITO FEDERAL. ....  | 37 |
| 4.1. Mapeamento Institucional.....   | 48 |
| 4.2. Assessoria ao Trabalho Coletivo.....                                      | 48 |
| 4.3. Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem.....                  | 49 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 51 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   | 54 |

## 1. APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve como objetivo primordial, compreender e verificar a necessidade da presença de psicólogos no âmbito das escolas públicas, mais especificamente, nas escolas públicas de ensino do Distrito Federal, de que forma essa atuação tem sido implantada e qual é a condição oferecida para o psicólogo que aí atua.

A atuação dos psicólogos nas escolas tem gerado muitas discussões e debates ao longo da história, porém ainda não se conseguiu chegar a um consenso sobre o seu papel no contexto das escolas. Atualmente, muitos autores têm dedicado seus estudos a delimitar a atuação desses profissionais, porém nada se concluiu até o momento, visto que isso envolve questões sociais, políticas, ideológicas e educacionais.

A realidade nas escolas públicas sugere que os psicólogos encontram dificuldades para ocupar o seu lugar devido à demanda que lhes é oferecida e também ao título que lhes impuseram, como sendo responsável ou tivesse a solução capaz de resolver os problemas que surgem no âmbito escolar.

É importante estudar este tema, pois a história da educação brasileira, está muito ligada ao fracasso escolar. A chegada do psicólogo na escola colocou-se de frente com a questão do fracasso escolar e com as dificuldades de aprendizagem.

Será que a entrada do psicólogo no contexto educacional atenua o fracasso escolar? É essa reflexão que se procura realizar no presente trabalho.

O presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado A Psicologia Escolar no Brasil, encontra-se um breve histórico da Psicologia no Brasil assim como informações e diferenciações dos termos usados em Psicologia Escolar/Educacional. O segundo capítulo trata dos modos de atuação do Psicólogo Escolar, bem como são feitas algumas críticas a esse modelo, além de se examinar o modo como se dá a inserção do



psicólogo na escola. No terceiro capítulo, procura-se apresentar uma descrição, ainda que resumida, da atuação do Psicólogo Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com reflexões para a compreensão desse tema muito importante ligado à Educação brasileira.

## 2. A PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

### 2.1. Apontamentos breves sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil

A Psicologia adquiriu seu *status* científico em 1879 com a inauguração do Laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, por Wilhelm Wundt. Esse médico fisiologista interessava-se por desenvolver estudos sobre a psicofisiologia dos processos mentais, ou seja, sobre os processos elementares da consciência. Seu estudo “(...) *apresenta-se como o marco que ensejou o estudo do comportamento humano sob a ótica das ciências físicas e biológicas, desconsiderando os estados subjetivos na compreensão do homem e suas relações*” (Yazlle, 1990, citado em Lima, 2005).

Wundt foi precedido por Francis Galton (1822-1911) que, em 1869, publicou sua obra “Hereditary Genius” como início de seu projeto eugenista, baseando-se na obra “A Origem das Espécies” de seu contemporâneo e parente, Charles Darwin. A partir daí, realizou vários trabalhos em seu laboratório de psicometria, no University College de Londres, tendo como objetivo principal medir a capacidade intelectual e provar a determinação hereditária das aptidões humanas, para que fosse possível selecionar os mais capazes, aprimorando a espécie humana.

O período pós - revolução industrial é o pano de fundo sobre o qual Galton desenvolveu sua teoria. Num contexto em que a burguesia emergente reafirmava seu poder tendo como base o liberalismo, pautado num ideal de igualdade e de oportunidades para todas as diferenças entre classes sociais eram concebidas em termos da explicação de que uns eram mais capazes do que outros e recebendo respaldo nos instrumentos de medida de inteligência e personalidade criadas por Galton.

A primeira escala métrica de inteligência infantil foi desenvolvida por Binet, na França, em 1905. “*Sua passagem para o laboratório de pedagogia experimental foi um passo decisivo na constituição do primeiro método em psicologia escolar, do qual até hoje não se libertou: a psicometria*” (Patto, 1984). Tinha como objetivo desenvolver instrumentos que possibilitassem a seleção, adaptação, orientação e classificação de crianças que necessitassem de educação escolar especial.

Houve repercussão desse estudo em todo o mundo. As escolas européias e as localizadas na América do Norte adotaram os testes, que estavam sendo estudados em larga escala, e com eles, as conseqüências pedagógicas que deles advêm, como, por exemplo, a divisão de crianças em grupos homogêneos, separação em normais e anormais e uma seleção do que seria ensinado a cada um deles.

Por volta de 1906, no Rio de Janeiro, Manoel Bonfim fundou o Laboratório de Pedagogia Experimental, planejado por Binet (Paris), junto ao *Pedagogium*, órgão fundado a fim de incentivar melhorias educacionais, que se transformou em um centro de cultura superior, em 1897.

Em um estudo sobre a história da psicologia brasileira, encontra-se um relato sobre o ensino da psicologia nas escolas normais, no século XIX, que demonstra a influência européia e norte-americana na sociedade brasileira. Massimi (1990) aponta que, para formar um corpo docente competente e adequado quanto às necessidades do sistema educacional brasileiro, as escolas normais procuravam elaborar e instruir seus alunos em uma metodologia científica do ensino, inspirada nos modelos europeus e norte-americanos.

Não é de se estranhar que a Psicologia Escolar tenha uma brevíssima história em nosso país e ainda esteja muito longe de generalizar sua presença e atuação em favor de alunos e professores, de destacar-se como área de pesquisa e de impor-se no contexto de ensino destinado à formação do psicólogo no país. (Cassins, 2007).

Segundo Cruces (citado em Almeida 2006. p.17):

Poderemos encontrar idéias psicológicas no Brasil desde a época colonial. De acordo com Massimi (1986/1987; 1988 e 1990) elas foram elaboradas ao longo da nossa história e podem ser encontradas em obras de autores brasileiros consagrados nas áreas da medicina, moral, teologia, política, arquitetura e outras afins, revelando preocupações com a definição do objeto e dos métodos do saber psicológico.

Conforme afirma Goulart (1987. p.09):

A Psicologia no Brasil se desenvolveu estreitamente ligada à educação, primeiro campo ao qual se deu a aplicação desta ciência em nosso País. Na realidade, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim a segunda que derivou da primeira, pois, historicamente, no Brasil, desde o início do século, a Psicologia da Educação tornou-se o fundamento básico da educação.

Logo, a Psicologia, desde o início do século passado, tem sido chamada pela Educação para fundamentar teoricamente questões importantes da educação escolar, constituindo-se no primeiro campo de aplicação daquela ciência. Somente na década de 60 é que surgiram os primeiros cursos de Psicologia, estando as duas áreas, Educação e Psicologia, inseridas num mesmo quadro histórico, político econômico e social.

Também segundo Netto (citado em Wechsler, 2001), a Psicologia Escolar teve seu surgimento antes da Psicologia. Em 1830, foi criada a primeira Escola Normal de Niterói, logo em seguida, em 1835, a da Bahia, em Salvador, e em 1846, em São Paulo, com a primeira escola destinada à formação de professores do ensino elementar, da qual uma das disciplinas era a Pedagogia. Em 1912, a Pedagogia das escolas normais paulistas passou a ter três disciplinas, Pedagogia, Psicologia e Metodologia.

As primeiras escolas normais privadas surgiram por volta de 1927, na capital do Estado de São Paulo e no interior. Um fato importante que promoveu os estudos psicológicos em nosso meio ocorreu em 1931, por ocasião dos cursos de aprimoramento de professores primários, que incluía o ensino de várias disciplinas, entre elas, a Psicologia e suas Aplicações na Educação. *“Enfim o Ensino Normal Brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos Psicologia Escolar e (ou) Educacional”*. (Netto, citado em Wechsler, 2001).

Em 1938, ocorreu o primeiro congresso de Psicologia no Brasil, no Estado de São Paulo. A criação e funcionamento dos primeiros laboratórios de Psicologia no país também são consequência do ensino normal. Segundo Lourenço Filho (1955, citado no texto de Netto em Wechsler 2001. p. 34), foi instalado no Rio de Janeiro um Laboratório de Psicologia Pedagógica, na instituição que se chamou “*Pedagogium*”, que se manteve ativo durante mais de 15 anos, produzindo investigações ligadas à Psicologia e à Educação.

Em São Paulo, Clemente Quaglio criou o primeiro “Gabinete de Psicologia Experimental” na cidade de Amparo, em maio de 1909. As primeiras pesquisas de Quaglio foram realizadas com alunos de um grupo escolar da cidade e publicadas na Revista de Ensino, então editada na capital paulista. Em 1911, Quaglio lançou seu livro “Compêndio de Pedagogia”.

Em 1912, organizou e passou a dirigir o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, na capital paulista, e realizou pesquisa sobre deficiência mental em escolares, com o uso da “Escala Métrica de Inteligência” de Binet e Simon, sendo posteriormente publicada em forma de livro em 1913: Educação da infância anormal de inteligência no Brasil. Em 1914, um psicólogo italiano, Ugo Pizzoli, foi contratado pelo governo do Estado de São Paulo para modernizar e dinamizar o laboratório criado por Quaglio, passando a realizar pesquisas ligadas à Psicologia e à Educação. (Netto, citado em Weschler,2001. p.34).

Segundo Netto (citado em Wechsler, 2001.p.21-22), a psicologia escolar nasceu, desenvolveu-se e atingiu o estágio em que se encontra presentemente sob os signos da utilidade social, da controvérsia e da unidade na diversidade.

Assim sendo, a utilidade social se desenvolveu porque desde o século passado e no início do século atual, a psicologia escolar sempre se propôs a serviço da promoção do bem estar humano, centrada nas crianças escolares, alunos comuns ou de classes especiais, sendo ampliada depois para abranger adolescentes e adultos que freqüentem as instituições de ensino, pais, professores, comunidade, enfim todos os que são educados ou que de algum modo influenciam o processo de desenvolvimento do educando.

Controvérsia que resulta da multiplicidade de enfoques e modelos na psicologia, da variedade de posturas e perspectivas com que são encarados a educação escolar e o papel da escola na sociedade e também as diferentes maneiras de conceber a atuação dos psicólogos escolares na prática diária tanto por parte dos próprios psicólogos como das pessoas e instituições que contratam e/ou controlam os serviços destes. “Unidade na diversidade porque existe um quadro generalizado e coerente que respeita os pontos essenciais da Psicologia Escolar tanto em níveis nacionais como internacionais, que é constatado na análise das inúmeras obras representativas da área”.

Maria Helena S. Patto (1984) traça de maneira clara o percurso histórico da Psicologia Escolar no Brasil. Adotando a abordagem de Freitag (1978) em relação à história da Educação brasileira, e dividindo-a em três períodos correspondentes à história da economia nacional, Patto considera a inserção da Psicologia na Educação também em três instantes.

O primeiro corresponde ao modelo econômico agro-exportador. Numa proposta assemelhada à da Psicologia Experimental européia, a Psicologia se encerra em laboratórios anexos às escolas, criando a figura do psicometrista - autoridade em escalas e medidas da inteligência, do desenvolvimento e das demais funções psíquicas.

O segundo acompanha o modelo urbano-industrial da economia brasileira, acentuando a triste herança clínica e curativa de que a Psicologia da Educação até hoje se ressent. O psicólogo diagnóstica e trata a população escolar, transformando suas salas de trabalho, nas escolas, em “consultórios”.

O terceiro, correspondente à década de 60, atrela a Psicologia ao modelo da internacionalização do mercado interno. Mais incisiva, a Psicologia da Educação responde às demandas sistêmicas — materiais e ideológicas —, criando as multifaces do psicólogo educacional “dublê” de ergonomista, consultor, especialista educacional (conflitante em papéis com o supervisor educacional e, em especial, com o orientador educacional) e modificador experimental do comportamento, conhecedor e admirador das práticas neo-behavioristas, importadas dos Estados.

A influência das idéias do movimento psicrométrico na atuação dos psicólogos no Brasil fica notória, segundo Yazlle (1997), na apreciação da tese para ingresso na Escola Normal de Recife, de Ulisses Pernambucano, em 1918, intitulado “Classificação de Crianças Anormais”.

Tal postura adotada nas escolas acaba excluindo as crianças e jovens da possibilidade de participarem do processo educacional regular, além de enfatizar a diferença criando um sistema negativo e comparativo. Portanto, essa forma de avaliar deve-se, sobretudo à influência da Psicologia norte-americana, cujas abordagens eram predominantemente experimentais e tecnicistas.

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional, a Psicologia passou a constituir-se como prática mais presente nas escolas. Contudo, tais práticas se fundamentavam em perspectivas psicológicas adaptacionistas, nas quais os indivíduos são percebidos como seres que precisam se inserir na sociedade, e para isso devem se ajustar ao meio em que vivem.

Ou seja, ao invés de a escola se adequar para receber as crianças com problemas educacionais, sociais, psicológicos, etc., o aluno tem que se adaptar a uma escola que não está preparada adequadamente para recebê-lo. De acordo com Tanamachi (2000, p. 71), “a Psicologia assim elaborada caracteriza-se, portanto, pela fragmentação e universalização do estudo do homem descontextualizando-o como ser historicamente situado”.

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

Nos anos 1970, houve uma política de abertura de escolas particulares e a busca de formação no ensino superior, momento em que se percebeu um crescimento da categoria do psicólogo escolar, contudo, ainda com poucos postos no mercado de trabalho (Araújo e Almeida, 2007, citado em Souza, 1980, p.13-14).

Nesse período, iniciou-se o movimento de crítica e a revisão das bases epistemológicas da Psicologia, sobretudo com relação à aplicação indiscriminada de testes psicodiagnósticos em crianças e os impactos do uso desses instrumentos sobre a vida escolar dos avaliados.

Com o fim da ditadura, a busca da sociedade por uma melhor qualidade de vida caracterizou os anos 1980, período em que muitos psicólogos engajaram-se em movimentos

sociais, ao mesmo tempo em que circulavam idéias voltadas para uma visão histórica e crítica de homem e de Psicologia. (Souza, 1980. p.14)

Já os anos 1990 foram marcados pela criação de associações profissionais da área, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a realização de eventos científicos importantes em Psicologia Escolar. Desde então, ocorreram mudanças significativas no contexto educacional que, por sua vez, refletiram-se diretamente na prática do psicólogo escolar.

As exigências legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Plano Decenal de Educação incidiram sobre o corpo docente da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, demandando mudanças na formação inicial e continuada dos professores. Por outro lado, no cenário político-social, o incentivo governamental para a pesquisa universitária diminuiu, abrindo-se caminhos para a iniciativa privada e organizações não-governamentais promoverem melhorias nas escolas.

No entanto, o problema do fracasso escolar permaneceu inalterado e o psicólogo escolar apresentou-se na escola de modo não familiarizado com os problemas reais do cotidiano escolar (Araújo e Almeida, 2005, citado em Souza, 1980, p.14.).

É necessário um aprofundamento epistemológico por parte do psicólogo para que ele tenha clareza sobre as finalidades de suas ações na Educação, superando suas dificuldades teóricas-práticas e propondo novas alternativas de atuação. Também é importante conhecer o contexto educacional para compreender e situar o objeto da Psicologia buscando recursos que analisem a apreensão de elementos sociais e institucionais pelos indivíduos, para que as intervenções contemplem tal complexidade, além de se realizarem pesquisas comprometidas com efeitos na prática e, finalmente, uma análise dos sujeitos psicológicos no contexto



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

Contudo, sabemos que muitos profissionais da área e de áreas afins não se apropriaram desse saber, mantendo práticas ultrapassadas (Marçal e Silva, 2006; Silva, 2008; Souza, 2007), indicando que as lacunas na atuação do psicólogo escolar requerem, além das investigações, direcionamentos práticos.

Enfim, a relação da Psicologia com a Educação foi essencial para o processo de autonomização da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi o terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu. Essa relação permaneceu forte nos anos subseqüentes, podendo-se dizer que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas.

Dando seqüência ao processo de reconhecimento da autonomia da Psicologia como área específica do saber, segue-se um período no qual ela se consolida, ampliando sua produção nas esferas do ensino, da pesquisa e da prática, gerando as condições para o reconhecimento legal da profissão de psicólogo.

## **2.2. Conceitos: Psicologia Escolar/ Psicologia Educacional**

Marinho- Araújo e Almeida (2008. p.18.) chamam a atenção para a questão da terminologia usada para identificar a área de intersecção entre a Psicologia e a Educação. Até hoje, a compreensão do termo Psicologia Escolar confunde-se, em alguns contextos, com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Essa confusão gera explicações muitas

vezes distorcidas ou equivocadas, pautadas em concepções dicotômicas entre a prática e teoria.

Segundo Meira e Tanamachi:

A Psicologia escolar é entendida como área de estudo da Psicologia e de atuação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional- escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado, o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia com ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teóricas-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação. (Tanamachi, 2002, p.85, citado em Meira e Antunes, 2003).

De acordo ainda com as autoras, o que define um psicólogo escolar não é só o seu local de trabalho, mas seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Seja dentro ou fora dela, o psicólogo tem que se colocar dentro da educação, já que independentemente do espaço profissional que esteja ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão na busca tanto de recursos explicativos, quanto metodológicos que possam orientar sua ação. (Meira e Antunes, 2003).

Há discussões que defendem ser a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional instâncias distintas, sendo que a primeira ocupar-se-ia da prática na escola, e a segunda teria como foco o conhecimento psicológico que subsidiaria o processo educacional. Contudo, tal distinção remete, inevitavelmente, à dicotomia entre teoria e prática.

Deve-se refletir sobre a utilidade dessa discussão, pois como ressalta Araújo (2003), a busca pela distinção entre esses dois termos gera compreensões estanques tanto do exercício profissional do psicólogo na escola quanto das inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional. A Psicologia Escolar define-se como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições, assume um compromisso prático e teórico com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores (p. 11).

Deve-se, pois, analisar se seria possível ao psicólogo escolar deixar de ocupar-se da construção e da circulação do conhecimento sobre o processo educacional. São nos momentos de assessoria à prática pedagógica, de formação de professores e de abertura de espaços de

reflexão crítica da atuação profissional que se criam espaços privilegiados para este fim, momentos dos quais o psicólogo escolar não pode se desobrigar.

Ainda assim, segundo Meira, tomando-se essa definição, a Psicologia da Educação ou Educacional deveria ocupar-se da construção de conhecimentos que possam ser úteis ao processo educacional, enquanto a Psicologia Escolar circunscrever-se-ia ao âmbito do exercício direto do profissional na Educação. (Meira, 2000, p.35. citado em Marinho Araújo).

Segundo nos parece, essa diferenciação carece de sentido, ao separar em duas a atividade de produzir conhecimento sobre o cotidiano escolar. “Com isso, o ensino não é concebido como um campo de produção de conhecimento e sim como um campo de prática apenas”.(Silva e Tunes, 1999, citado em Silva, 2003, p.31).

É nessa dicotomização que reside à idéia, comum entre professores, de que a ciência psicológica é aquela que fornece os preceitos para a sua prática, concepção essa errônea, pois perpetua a visão tecnicista ou instrumentalizadora de formação docente contribuindo para a visão dissociativa da relação teoria e prática. É preciso ter claro que as teorias científicas, de maneira geral (...), “propõem-se como modelos ou formas de explicação dos fenômenos e não como um conjunto de regras ou proposições sobre maneiras de agir”.(Tunes e Carneiro, 2002. p.19, citado em Silva 2003, p.24).

Tanto a Psicologia Escolar como a Psicologia Educacional, dizem respeito à instituição escolar, não existindo diferenciação entre as mesmas. Ambas estão engajadas em um compromisso teórico e prático com as questões escolares, seus processos, sua dinâmica, resultados e atores, devem considerar a escola como um lugar em que se possa desenvolver tanto o pesquisador como o profissional que usa seus conhecimentos produzidos por pesquisas no entendimento dos fenômenos que envolvem a aprendizagem, servindo de suporte ao trabalho de todos os envolvidos no contexto escolar, criando formas de enfrentamento dos mesmos.

### **3. MODOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: ANÁLISE CRÍTICA.**

Com a regulamentação da formação de Psicólogos, formalizou-se a atuação profissional na área da educação, de forma que o Art. 4º do Decreto Lei nº 53.464 estabeleceu a seguinte previsão legal: *“a utilização de métodos e técnicas psicológicas com objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento”*.

O psicólogo Escolar Brasileiro começou sua atuação profissional respondendo a um modelo de atuação bem característico da época, bem ao lado do professor. Como ensina Pfromm Netto (1979, 1987), *“a Psicologia Escolar Brasileira começou com profissionais que estavam imersos no sistema da época e ajudando a formar professores de novas gerações.*

Era um modelo de atuação essencialmente preventivo, em que se trabalhava a formação do professor em primeiro plano, ao mesmo tempo em que se procurava o atendimento às situações de emergência na aprendizagem. *“Estavam todos juntos no sistema educacional”*. (Guzzo, citado em Wechsler, 2001, p. 82)

Hoje, infelizmente, o profissional de Psicologia está afastado desse sistema, tentando trabalhar de forma tão indireta, que vê os resultados de seu trabalho bastante comprometido.

*“A formação e a atuação do psicólogo para atuar em educação tem sido objeto de numerosos estudos brasileiros, sobretudo nos últimos 25 anos.”* Muitas de suas facetas têm sido desveladas, vários aspectos abordados em diferentes contextos, possuindo assim várias bibliografias na área, conseguindo avançar. Porém esses avanços ainda se revelam mais nos discursos do que nas práticas (Maluf, 2003, citado em Martínez, 2007).

Nos anos de 1970 surgiu um movimento acadêmico-científico que questionava os pressupostos da ciência vigentes naquele momento. Paradigmas como o racionalismo, a

objetividade, a universalidade, a neutralidade, a evidência empírica começaram a serem alvos de tentativas de desconstrução e foram, por conseguinte, colocados em xeque. Esse movimento refletiu-se de forma a gerar na Psicologia da Educação uma tensão que, por sua vez, configurou-se no surgimento de uma corrente de estudiosos questionando a formação e, por consequência e principalmente, a atuação do psicólogo no âmbito educacional.

Segundo essa corrente crítica, nos primórdios do estabelecimento da vinculação entre a Psicologia e a Educação, o psicólogo inserido nos contextos educativo-escolares, ao utilizar a psicomетria enquanto recurso central de sua prática acabou por conformá-la como uma atuação predominantemente clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, visto nesse momento como fonte principal das dificuldades surgidas no decorrer do processo educativo (Vieira,2008).

Em outras palavras, um trabalho considerado como limitado, reducionista, voltado para o atendimento de interesses individuais e distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam as instituições educativas e o próprio processo educativo.

É fundamental evidenciar, no entanto, que essa postura mais tradicional e com foco num modelo de atuação direcionado para o individual em detrimento do coletivo não foi exclusividade da área educacional, mas sim da Psicologia como um todo, conforme aponta Bock (1999, citado em Souza, 1980) num trabalho no qual descreve como se deu a construção da profissão de psicólogo no Brasil, especialmente a partir da década de 1980.

Naquela década, havia predominância de atuações limitativas, descontextualizadas, reprodutivas, carentes de reflexões e críticas por parte dos psicólogos escolares, além de estarem centradas em aspectos clínicos e psicométricos, sustentando mecanismos de exclusão escolar. Mas já começavam a surgir análises contra as inadequações e limitações da atuação

do psicólogo escolar, assim como uma postura crítica em relação à sua identidade e função social.

Na década de 1990, surgem relatos e análises que apontam novos caminhos para a formação e atuação do psicólogo na educação, questionando as atuações tecnicistas e proposições teóricas despidas de seus determinantes históricos e sociais e uma tentativa de descrever, explicitar, construir/ proporem respostas que traduzissem em ações as tendências apontadas na década anterior.

Na origem e evolução dessa tendência crítica, foram determinantes dois trabalhos produzidos por Souza Patto: *Psicologia e ideologia – uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1984, e *A produção do fracasso escolar*, de 1991. Concorda-se com as idéias expostas por essa autora nessas duas obras, vários estudiosos a ela se seguiram e também expuseram os seus pontos de vista, fazendo com que a crítica ao psicólogo e à sua prática no campo da educação adquirisse proporções nacionais.

Ainda mais recentemente, é a mesma Souza Patto (2000) que afirma que ainda nos dias de hoje o psicólogo que atua na Educação vem participando ativamente com seu trabalho dos processos de exclusão social.

Maria Helena Souza Patto foi uma das criadoras do serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Seus livros e aulas aumentaram as indagações a respeito do que os psicólogos querem descobrir sobre o que as crianças têm, porque elas agem da forma como agem nas escolas e ainda porque culpabilizam o aluno pelo fracasso escolar. (Machado, citado em Meira, Antunes, 2003).

Patto denuncia a produção de saberes e práticas que isentam o sistema político e social da responsabilidade pela produção da desigualdade social. E, nesses saberes, a Psicologia ganha lugar de destaque ao se voltar para os indivíduos pretendendo avaliá-los

(Patto, 1984 e 1990). Essas formas de poder e saber ainda se encontram aprofundadas nos dias de hoje nas relações de produção numa sociedade que é extremamente capitalista.

Hoje em dia o psicólogo escolar é chamado à escola para resolver todos os problemas, é visto por todos como um “Deus”, capaz de dar conta de atender e achar a solução para todos os enigmas da escola.

Quando um psicólogo pisa no território escolar (e em outras instituições educativas), ele intensifica as expectativas e olhares classificatórios e comparativos dos indivíduos tomados isoladamente. Educadores querem saber “o que as crianças têm”, psicólogos querem descobrir “porque elas agem da forma como agem”.

Assim, muitas vezes o psicólogo é visto nesses espaços como dotado de um poder quase mágico e que lhe possibilitará intervir sempre, com sucesso, na solução dos conflitos presentes nas relações interpessoais da comunidade escolar, assim como no encaminhamento das dificuldades surgidas ao longo do intrincado processo educativo.

À medida que um maior número de psicólogos passou a fazer parte das escolas públicas, as questões referentes a seu papel tornaram-se mais importantes e determinar o papel básico do psicólogo escolar poderia ajudar a esclarecer inúmeros problemas que não podemos focalizar atualmente. O debate sobre o papel dos psicólogos, data, pelo menos, do tempo em que grande número deles começou a deixar as faculdades e universidades para trabalhar em pesquisa ou em áreas da psicologia aplicada.

Os psicólogos estão presentes há anos nas escolas públicas, mas antes da década de 50, seu número era pequeno e seus papéis variavam. Lighthall reviu o atual *status* do psicólogo escolar e concluiu que “O psicólogo escolar tem sido, e ainda é, um psicólogo clínico”. Esta afirmação significa que as metas do psicólogo escolar não são as metas da escola na qual ele trabalha. “O fato de o psicólogo escolar atuar em uma escola com o autoconceito virtualmente inalterado e o *modus operandi* de um clínico, faz dele um membro

de uma estranha aliança: trabalha na escola, mas pertence à clínica”.(Reger, citado em Patto, 1981, p.10).

E isso, infelizmente, é o que acontece no interior das escolas, pois em vez de os psicólogos estarem nas escolas, exercendo influência sobre as questões políticas, sociais e educacionais no sentido de criar um ambiente que possa valorizar respeitar e proteger as crianças e suas famílias, continuam aplicando testes para avaliar o nível mental e cognitivo das crianças e, com isso, os rotulam e ainda os excluem da escola. Apesar do uso dos testes nas escolas ocorrerem de uma maneira indevida e exagerada, esses instrumentos podem-se constituir como grandes aliados do trabalho do psicólogo, em qualquer ambiente em que ele esteja atuando. Contudo, é necessário que esse profissional se capacite para usá-los, o que, no Brasil, parece não acontecer. Na maioria das vezes os psicólogos fazem uso de testes psicológicos com fins de diagnóstico e intervenção para exclusão dos alunos avaliados.

Essa situação de exclusão acontece diariamente no âmbito das escolas públicas não só por parte dos professores, mas também de todos os envolvidos na escola e dentre eles pode-se citar a figura do psicólogo, os alunos são excluídos e rejeitados em sua pobreza, e o pior é uma exclusão no discurso da inclusão. Na década de 1980, era muito comum essa exclusão, através da evasão e da reprovação; hoje, com estatísticas que anunciam o ingresso para quase todas as crianças na escola, a redução do analfabetismo e da reprovação (INEP,2003), a situação parece mais perversa, inclui-se para excluir (Guzzo, citado em Martínez, 2007).

Então, o que a escola faz é aceitar todos os alunos os ditos normais e os com algum tipo de deficiência, mas na maioria das vezes, não facilitam a aprendizagem desses alunos “especiais”, o colocam em classes de “integração inversa” onde estão inseridos alunos ditos normais, porém os conteúdos na maioria das escolas não são adaptados aos alunos com dificuldades, ou seja, para que estão ali, se não conseguem ter um atendimento realmente



diferenciado que vá atender a suas dificuldades? Aí se dá o que foi citado anteriormente, uma inclusão para exclusão e, mais ainda, está numa sala de aula com um professor que diz não saber / não estar preparado para lidar com esses alunos e, por fim, acabam deixando-os de lado, sem conseguir atendê-los na sua real necessidade e trabalhando apenas com os ditos normais.

Na atualidade, o psicólogo parece não entender qual deve ser o seu papel na escola. Talvez, ele não devesse atuar focado diretamente no aluno, mas trabalhar com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, começando com o professor e, se possível, depois, com todos os outros profissionais que fazem parte da trajetória escolar do aluno, para poder compreender a situação atual do aluno.

O psicólogo poderia ter uma função de orientação ao professor, mas, para isso, teria que conhecer o processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino, compreender a questão da alfabetização, enfim, conhecer o interior da sala de aula, pois sem esse conhecimento, talvez, não possa conseguir alcançar e ocupar seu papel na escola. Na verdade, antes de se tornar um Psicólogo Escolar, esse profissional deveria de algum modo, passar pela experiência de reger uma sala de aula e aprofundar, tal como um pedagogo, o conhecimento sobre a Educação.

Enfim, na verdade, pensando-se sobre a atuação do psicólogo na escola, pode-se chegar a uma crítica de que não existe espaço na escola para esse profissional, pois ele acabou se tornando mais um dentre os vários especialistas de educação que atuam na escola, como o orientador e o pedagogo.

Foram atribuídas funções aos psicólogos que não são de sua competência. Cobram deles uma solução para o chamado fracasso escolar, dos problemas de aprendizagem que surgem no interior das salas de aula, sendo que o Estado, ao criar a instituição escola, delegou

ao professor à função de alfabetizar, de educar e ensinar todos os conteúdos curriculares, cabendo a ele, e não ao psicólogo, resolver essas questões como veremos a seguir.

### **3.1. A escola e o psicólogo escolar**

Para se compreender o modo como se dá a inserção do psicólogo na escola parece importante conhecer as condições de surgimento e evolução da instituição escolar.

A civilização grega e a romana foram as primeiras a desenvolverem a idéia de educação infantil e psicologia (Postman, 1999, citado em Peraci, 2009, p.85), dando ênfase e valorizando a escola, já na era medieval a educação passou a ser restrita aos clérigos.

A família medieval mudou de configuração, pois vivenciou um longo e intenso processo de socialização. A aprendizagem da criança passou a ser dada pelos familiares. Nesse momento histórico, a criança era vista como um adulto em miniatura; apenas diferenciava-se do adulto em relação ao tamanho.

A partir do século XVI, os manuais dos padres jesuítas introduziram conceitos de civilidade e as reformas católicas e protestantes promoveram um novo modelo de moral e de cuidados, regra que passou a ser vinculada à criança. Os colégios começaram a abrir-se aos nobres, burgueses e leigos e não mais ficar restrito ao grupo de clérigos.

A partir do século XVII, as salas de aula, onde crianças e adultos de todas as idades recebiam os mesmos ensinamentos, começaram a ser separadas por idades e grau escolar. E até hoje, vemos que esse modelo de organização escolar vem aprimorando-se cada vez mais nas escolas. (Ariès, 1981).

Na modernidade, surgem dois mundos: o mundo do adulto e o da criança. Para tornar-se adulto, deve-se primeiramente conquistar o mundo letrado. Para que isso seja

realizado, há a necessidade de criar locais onde às crianças fossem dadas as condições de aprendizagem; assim, reinventou-se a escola (Postman, 1999).

Com a reinvenção da escola, outro mundo passou a ser considerado, o da peculiaridade da criança. Por volta do final da Idade Média, os colégios começaram a ter salas específicas para cada idade e voltou-se um olhar diferenciado para as peculiaridades infantis em cada faixa etária; criou-se o conceito de pré-requisito. *“Desde então, a criança precisa ser cuidada, preservada e educada nas suas peculiaridades e nos seus estágios.”* (Ariès, 1981)

É, ainda, na modernidade, que as instituições escola e família tornam-se eixos centrais na vida das pessoas e da sociedade. Reorganizam-se e tornam-se importantes na organização cultural, ideológica e profissional da sociedade. À escola e à família delegam-se papéis cada vez mais definidos e incisivos em relação à identidade educativa; há o enfoque no cuidado dado ao crescimento do sujeito no tocante à idade ou à instrução formal de ensino, bem como à sua formação pessoal e social.

É nessa fase histórica que a família constitui-se por seus laços afetivos e torna-se um centro de afeto, cuidado e controle da criança. A família instala-se como instituição responsável pela educação e criação infantil; torna-se também, graças à Igreja e a seu movimento de moralização, um lugar de afeição necessário entre pais e filhos (Ariès, 1986, e Peraci, 2009).

Tal afeição apresenta-se pelo valor que é dado à educação. A escola promove a separação da criança e da família, substituindo o aprender da criança, que se dava junto aos adultos, na vida cotidiana e no contato com eles. Em virtude disso, caberia aos familiares educar e à escola, instruir.

A partir da criação da instituição escolar, o modo como a criança passou a aprender mudou de forma. Antes, o conhecimento era impresso e alcançado oralmente; agora, ele transporta-se por meio da escrita. Inventou-se um mundo destinado à criança e outro ao

adulto. Segundo Postman (1999), a capacidade de ler e a de escrever são um produto de condicionamento cultural. Com o surgimento da leitura, criou-se um mundo adulto, ou melhor, criou-se a idade adulta. Portanto, pode-se admitir que, quanto mais escolarizada for uma coletividade, mais forte será a tendência a atribuir à infância e ao desenvolvimento da criança o sentido de vida adulta. (Peraci, 2009).

Nos dias atuais, é impossível falar de educação sem associá-la a uma instituição. Socialmente, vê-se a necessidade intensa da escolarização, uma falsa idéia de que o futuro será melhor se auxiliado pelo saber que acontece na escola. Isso se deve à confiança no espaço escolarizado, de ensino e aprendizagem, ou ainda, ao conteúdo representativo da escola como extremamente redentor, que conduz à fé de que somente com muitos anos na escola é que nosso futuro estará garantido. O mito do consumo interminável, o da escolarização infundável e necessária, tão bem apontado por Illich (1985), é à base de sustentação desse conteúdo mitológico e representativo da instituição escolar. (Peraci, 2009, p.108).

Assim, a escola organiza-se pela lógica do conhecimento mercantilizado, organizado linearmente com vistas a atingir objetivos quantificados e não sob a lógica do aprender para a vida. O mundo do conhecimento espetacularizado, mercantilizado, escolarizado, retira da infância sua característica mais preponderante: a sua existência em si mesma, o direito à infância real, transportando-a para o mundo do futuro, separando-a da relação direta com suas atividades infantis, separa-a da vida. A criança é esvaziada de conteúdo ético, pois é a imagem de um futuro poder ter, de um poder ser. (Peraci, 2009, p.108).

A escolarização que se propaga incentiva a criança e sua família a valorizar o que está fora do conteúdo ético. E a escola faz isso quando se dispõe a ensinar para o amanhã, quando desenraiza a criança de sua atividade e de sua vida real, retirando-lhe a chance de aprender para a vida e ensinando-a a aprender para o nada, sob a lógica de um conhecimento

efêmero; quando assume ideologias e modelos organizacionais que são inerentes à organização mercantil; quando considera mais importante o comportamento da criança do que suas ações, ou ainda, quando prima por uma educação redentora das mazelas sociais e individuais.

A inversão da lógica, a substituição de valores éticos em prol de valores econômicos, subverteu o real e extrapolou o nível das imagens. A criança foi objetivada e sua vida tornou-se espetáculo.

Em todo o mundo, a escola tem um efeito anti-educacional sobre a sociedade: reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação. Os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível (Illich, 1985, p. 31). Ainda, segundo Illich, a escola seria como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor (Illich, 1985, p.58).

A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças precisam de escola. A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças aprendem na escola. Mas esta mesma sabedoria institucionalizada é produto de escolas, pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola. Somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar (Illich, 1985, p.61).

A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar esse ditado, apesar da evidência em contrário. A maior parte dos nossos conhecimentos foi adquirida fora da escola.

Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola. (Illich, 1985, p.62).

Todos aprenderam como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contacto com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso. Apesar disso, aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam de escola sempre e sempre mais. (Illich, 1985, p.62-63).

Portanto, vê-se necessário uma desescolarização da sociedade, para isso, é imprescindível acabar com a obrigatoriedade escolar, é preciso acabar com o conceito que se tem de que é somente na escola que a aprendizagem se constitui.

Talvez fosse necessário voltar à época em que as crianças aprendiam em casa juntamente com a família, pois o que se vê é que hoje em dia a escola tornou-se o lugar onde a criança não só aprende os conteúdos curriculares, mas também onde ela adquire toda a sua formação moral e ética, visto que a família espera e cobra da escola um compromisso além da aprendizagem dos conteúdos em si, mas espera que a escola eduque seus filhos e resolvam todos os seus problemas, tanto a nível pedagógico como emocional, comportamental, etc.

Apoiando-se em Montaigne, Peraci (2009) afirma que é preciso saber o que se faz com aquilo que se aprende na escola, e esse saber nada tem a ver com o utilitarismo profissional, mas diz respeito ao que se aprende e se faz na vida, nas ações, pois a sabedoria orienta as ações.

A aprendizagem não consiste na memorização de conteúdos daquilo que se aprendeu em sala de aula. Aprender implica entendimento e reflexão; é preciso saber o que se faz com o que se aprende, “não basta que nossa educação não nos estrague; é preciso que nos mude para melhor” (Montaigne, 2002 em Peraci, 2004, p. 07). No entanto, isso somente seria possível com uma educação pautada na vida concreta e real de cada um e não de acordo com um futuro imaginário e idealizado que se constrói para os filhos.

A educação antigamente era complexa, durava a vida toda e não era esquematizada. Contudo, o que se percebe hoje é que as pessoas atribuem ao ensino tudo o que aprendem na vida, sendo que a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da instituição escolar, casualmente, não intencionalmente, sem uma instrução programada. Isso depende de combinar o professor certo com o aluno certo quando bem motivado por um programa inteligente, sem a sujeição a um currículo. (Illich, 1985).

É sobre esse afastamento que fala Montaigne, ao criticar a escola e a ciência. Segundo ele, apenas repetimos a ciência apresentada na escola, já que a forma como esta se estabeleceu não permite que pensemos por nós mesmos. Então, apenas repetimos o que ouvimos. Presta-se atenção às opiniões e saberes alheios, e isso é tudo.

O ato de confiar cegamente nos dizeres escolares faz com que nos anulemos, visto que deixamos de pensar por nós mesmos. Não conseguimos refletir sobre temas comuns da nossa vida sem que busquemos em outras fontes algo que responda por nós, necessitamos que dissessem o que devemos fazer. (Montaigne, 2002 em Peraci, 2009, p.07).

A desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre, igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, é o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular (Illich, p.44, 1985).

A educação pode ser o resultado de uma instrução, mas de um tipo de instrução totalmente distinto de treino prático. Deriva de uma relação entre colegas que já possuem algumas das chaves que dão acesso à informação memorizada e acumulada pela comunidade, de uma motivação de um grupo de pessoas por um assunto de interesse em comum. (Illich, 1985).

O professor brasileiro Paulo Freire sabe disso por experiência. Descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiverem carregados de significados para ela.

A melhor opção para a escola seria criar um sistema de serviços que desse a cada homem a mesma oportunidade de partilhar seus interesses com outros motivados pelos mesmos interesses, acreditando que a educação para todos significa educação por todos, acabando-se primeiramente com o currículo, com as classes separadas ou aulas mais longas, acabando com a obrigatoriedade escolar, pelo princípio de que a escola é a salvadora de todos, e desencorajando outras instituições de fazer esse mesmo papel.

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola (Illich, 1985).

Instrução é a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem. A atribuição das funções exige uma série de condições que o candidato deve preencher se quiser atingir o posto. A escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções. Isto não é nem razoável, nem libertador. Não é razoável porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas. Não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social.

A sociedade atual é o resultado de projetos conscientes e neles devem ser projetadas oportunidades educacionais, tem que se achar outras formas de aprender e ensinar e deixar de acreditar apenas na escola como instrução especializada.

Contudo, sabe-se que esse prenúncio é, no entanto, muito duvidoso, e essa mudança somente ocorrerá se todos, e não somente a instituição escolar, se propuserem a mudar e, nessa gama de sujeitos, pode-se citar os psicólogos escolares que atuam nas escolas, principalmente, as de ensino público, que precisam buscar uma alternativa para o seu trabalho na escola ou então a sociedade acabar com esse profissional que trabalha na escola.

Na verdade, o Psicólogo Escolar atua apenas como um sujeito que serve para excluir, pois, depois de aplicados os testes e concluído o diagnóstico, os alunos, quando provenientes das camadas mais pobres da sociedade, não recebem nenhum atendimento do qual realmente precisam. Então, pode-se perguntar: para que o psicólogo na escola, se ele, ao invés de ajudar às crianças, apenas serve para julgá-las e excluí-las?

Quando a escola encaminha crianças a um psicólogo para psicodiagnóstico, apenas dois caminhos se abrem como possibilidades: num deles, essa criança – caso seja de uma



classe mais favorecida economicamente – receberá um laudo que forçosamente a levará a se adaptar a uma escola burguesa. No outro extremo, caso a criança seja proveniente de uma classe social baixa, o laudo será conclusivamente um documento que a conduzirá à exclusão escolar.

Essa exclusão da escola, ainda, seria justificada cientificamente pelo psicólogo examinador que, “com pretensa isenção e objetividade” e apoiando-se em “explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade”, assumiria no seu trabalho posturas preconceituosas, desrespeitosas, estigmatizantes e que só contribuiriam para o incremento da desigualdade e exclusão sociais (Souza Patto, 2000, p. 65).

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

Outro fator importante quando se examina a atuação do psicólogo na educação diz respeito à demanda que lhe é dirigida pelos contextos educativos e escolares. Construída com base em representações fragmentadas acerca da ciência psicológica e do fazer psicológico, essa demanda se constitui num verdadeiro desafio a ser enfrentado por esse profissional quando o assunto diz respeito à mudança de práticas.

Na maioria das vezes, a exigência dirigida ao psicólogo e advinda dos contextos educativos e escolares assenta-se em expectativas irreais e desinformadas sobre a ação desse profissional.

As instituições educativas exigem do psicólogo, quase que única e exclusivamente, que resolvam o chamado fracasso escolar. É preciso que ele saiba que o fenômeno educativo é extremamente amplo e complexo e, sendo assim, sua compreensão só pode ser vista e pensada numa perspectiva de ação conjunta e compartilhada, em que a psicologia se apresenta como apenas um saber em meio a tantos outros. Nessa direção, a qualificação profissional merece ser cuidada e necessita da atenção especial, não apenas dos psicólogos ligados à educação, mas de toda a categoria.

Cruz (2008) ressalta que existe uma necessidade de redimensionar o papel que o psicólogo escolar desenvolve dentro da escola, pois ele deve buscar contribuições para análise e intervenção multidisciplinar dos fenômenos que envolvem sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Ao ser convocado [...] a intervir nas dificuldades escolares, o psicólogo deverá avaliar as condições sócio-pedagógicas destas, assim como as condições individuais, subjetivas e familiares do sujeito-aluno que expressa, pela via do não aprender, o sintoma individual e social do fracasso escolar. (Almeida, 2001, apud Cruz, 2008, p.8).

Ainda de acordo com a autora, é preciso considerar a psicologia escolar como um campo de atuação profissional cujo objetivo é contribuir para a otimização do processo educativo. (Citado em Gonzaga e Azevedo, 2010).

Assim, mais do que redimensionar o papel do psicólogo escolar criticando ações e pensamentos já ocorridos e, ao que parece, impossíveis de serem modificados, é preciso que se pense em estratégias que possibilitem os outros envolvidos no processo educacional, principalmente o professor, a ocupar por inteiro o espaço educacional e a aprendizagem, resolvendo o fracasso escolar do qual é sua responsabilidade e não do psicólogo.

Ao Psicólogo, talvez, coubesse a função de desenvolver atividades na área científica que possam ajudar ao professor a entender os diversos problemas do cotidiano escolar, relativos ao desenvolvimento do ser humano.

É imprescindível também que se ultrapasse a visão reducionista que restringe a ação do psicólogo na educação apenas a uma psicologia escolar. Como adverte Maraschin (2003, p. 239), o campo da educação é pleno de possibilidades e “por que privilegiar um espaço-tempo socioeducativo específico se existem inúmeros outros agenciamentos educacionais ativos no social?”.

Ainda nessa direção, é preciso enfatizar um aspecto apontado por Meira e Antunes (2003) e que diz respeito ao entendimento do que realmente seja o campo da disciplina aqui em questão, como se configurando em uma [...] área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teóricas-práticas que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e Educação. (Meira e Antunes, 2003, p. 11).

Benzi (1996, citado em Almeida, p.149-150), “realizou um esforço de sistematização da multiplicidade dos papéis que os psicólogos escolares podem assumir. Ele afirmou que a atuação do psicólogo na escola apresenta significativas diferenças ao longo do tempo, distinguindo-se três enfoques”; clínico, o de solução de problemas e o de prevenção e promoção da saúde.

O modelo clínico é aquele no qual o profissional tem uma postura remediativa e cujo foco de atuação é o indivíduo: o aluno problema. As atividades são orientadas para testagem, via psicomетria, elaboração de psicodiagnóstico e encaminhamento para atendimentos extraescolares, se necessário. No modelo de solução de problemas, o psicólogo escolar atua também de maneira remediativa e o foco torna-se a família, o professor ou a instituição.

O aluno sai do centro de atendimento e mudanças na escola e demais instituições às quais o aluno se filia torna-se o alvo central do psicólogo escolar. E, por último, no modelo de prevenção/ promoção, o psicólogo orienta-se para prevenir possíveis dificuldades e distúrbios na aprendizagem e, ao mesmo tempo, procura promover o desenvolvimento do aluno, sua aprendizagem e inter-relações no ambiente escolar.

Percebe-se que tal modelo desenvolvido por Benzi vem novamente a questionar a atuação do Psicólogo no âmbito escolar, ou seja, percebe-se que não existe porque se ter um profissional Psicólogo na escola, pois todos esses papéis citados pelo autor remetem a um modelo de atuação clínica, que não deve ser realizada nas escolas e sim em um consultório fora do ambiente escolar, além de tirar a responsabilidade da escola e do professor de resolverem os problemas.

Quem tem que resolver e prevenir os problemas de aprendizagem, de reprovação, evasão, etc., é a escola, mais especificamente o professor. Porém, se o mesmo não consegue encontrar a solução para esses impasses, ele tem que buscar ajuda, através de formação continuada e especializações, visto que somente a formação profissional obtida com diplomas não é condição necessária e suficiente para a competência e atuação profissional.

#### **4. O PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.**

Situando-se na vanguarda das políticas públicas educacionais brasileiras, a rede pública de ensino do Distrito Federal conta, desde 1968, com o serviço de suporte técnico pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, que oferece apoio educacional especializado às instituições educativas, especialmente as de Educação Infantil, de Ensino Fundamental-Ano/ Séries Iniciais, e aos Centros de Educação Especial. (Orientação Pedagógica, SEEDF, 2010).

Em 1968, foi criado no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, mais precisamente na Escola Parque 307/308 Sul, o Atendimento Psicopedagógico, composto por profissionais com formação em Psicologia e Psicopedagogia.

A denominação Atendimento Psicopedagógico, simbolizou, desde aquela época, a natureza do serviço prestado, caracterizado pela presença e pelos trabalhos conjuntos de psicólogos e de Pedagogos.

Em 1971, após três anos de funcionamento, o serviço foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMMP), quando se firmou um convênio entre a então Fundação Educacional e Saúde, atualmente Secretarias, para realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. (Penna-Moreira, 2007, citado em OP, 2010, p.18).

No entanto, em 1974, com o aumento da demanda por parte das instituições educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados para diagnóstico diferencial a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Divisão de Ensino Especial (DEE), hoje Gerência de Educação Especial, retomou a coordenação do referido serviço e

formou a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília. Essa equipe, também composta por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia, recebia a demanda de alunos do Ensino Especial ou da comunidade, com o intuito de diagnosticá-los e encaminhá-los aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública (Governo do Distrito Federal, 2006, citado em OP, 2010, p.18).

Na década de 1980, houve um aumento na demanda dos alunos encaminhados com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldades de aprendizagem, que estavam matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental- Séries/ Anos Iniciais. Assim, em 1987, a FEDF, hoje SEDF, por meio da então Divisão de Apoio ao Educando (DAE), instituiu o Atendimento Psicopedagógico para o sistema público de ensino do Distrito Federal.

Somente em 1992, 18 anos após a criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e cinco anos após a instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino do DF, foram publicados os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados da rede pública de ensino: Orientações Pedagógicas (OP) N°. 20 e N°. 22. A OP N°. 20 traziam os objetivos, a estrutura e o funcionamento do Atendimento Pedagógico, cujo trabalho era com os alunos do ensino regular que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Já a OP N° 22 estabelecia as diretrizes administrativo-pedagógicas que orientavam o processo de identificação e de encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal (FEDF, 1994 b, citado em OP,2010, p.20 ).

Em 1994, foi publicada a segunda edição desse documento, que, apesar de trazer algumas revisões e atualizações, ainda mantinha as concepções biologizantes acerca dos problemas escolares e sociais.

Assim, ainda que consideradas as redefinições conceituais promovidas pela rede pública de ensino do Distrito Federal, na década de 1980, pode-se afirmar que o seu atendimento especializado, representado pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, que atuavam junto ao ensino regular, baseava-se numa abordagem determinista, inatista, classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (GDF, 2006), uma vez que o atendimento era centrado no aluno, partindo-se do pressuposto de estar nele à gênese da dificuldade do processo de ensino e de aprendizagem. (OP, 2010, p. 20).

Contudo, a partir da década de 1990, iniciaram-se importantes avanços nos serviços de apoio multidisciplinares da rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente promovidos pelos estudos e pelas pesquisas desenvolvidos junto aos profissionais que os compunham (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001).

Os progressos relacionaram-se ao reconhecimento acerca da necessidade de um trabalho especialmente focado nos professores e na equipe escolar, de forma a permitir a construção de espaços de discussão sobre pontos fundamentais como: concepções sobre processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, estratégias diferenciadas de ensino e enfoques em ações coletivas e relacionais.

Outro avanço conquistado a partir daquela década consistiu na criação, “em 1995, do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que, ao proporcionar uma estreita articulação acadêmico-profissional entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)”, visava:

Prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEE-DF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejados para atender as especificidades do trabalho da Psicologia Escolar da SEE-DF; oferecer aos alunos do Curso de Graduação em Psicologia estágio em Psicologia Escolar, por meio de atividades de avaliação e acompanhamento a crianças com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar (Araújo, 2003, p. 157, citado em OP, 2010).

Vale destacar que o referido Projeto, que continua em vigor, já capacitou mais de 300 profissionais das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e do Atendimento Psicopedagógico, por meio de cursos de formação e de assessoria profissional, como citado na OP, 2010. Porém, de acordo com a realidade e a prática vivenciada na Regional do Recanto das Emas, esses cursos de formação não ocorrem como previsto e nem conseguem contemplar todos os envolvidos no processo, como psicólogos e pedagogos.

No início do ano letivo de 2010, foi oferecida apenas uma (1) vaga para Psicólogos e três (3) para Pedagogos, ou seja, um precário número de vagas que não consegue contemplar a quantidade de profissionais que existem nas regionais de ensino do Distrito Federal. No decorrer das atividades do curso, alguns profissionais relataram suas experiências demonstrando insatisfação com o curso, pelo fato de não apresentar nada de novo e nada possível de se aplicar na prática que vivenciavam nas escolas em que trabalhavam.

A partir do ano 2000, os serviços de apoio multidisciplinares da rede pública de ensino do Distrito Federal também tiveram que assimilar as redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, especialmente aquelas contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Secretaria de Educação, documento que promoveu uma importante ampliação conceitual acerca da interpretação das necessidades educacionais especiais, ao postular que “todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais...” (OP, 2010).

Tradicionalmente, a educação especial era direcionada “apenas ao atendimento dos alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação” (MEC, 2001, p. 43, citado



em OP, 2010). Contudo, após a conceituação de necessidades educacionais especiais, disseminou-se uma nova compreensão acerca da Inclusão, uma vez que:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (pp. 43-44).

Assim, houve uma mudança fundamental nos pressupostos que orientavam a organização e o planejamento das ações dos serviços de apoio pedagógicos especializados do país, inclusive os do Distrito Federal, uma vez que se passou a compreender que:

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (MEC, 2001. p. 44, citado em OP, 2010, p.22-23 ).

Em 2003, de forma a se coadunar às novas propostas da legislação nacional e sob o impacto das pesquisas realizadas junto aos seus serviços de apoio multidisciplinares (Araújo, 1995, 2003; Marinho- Araújo e Almeida, 2003; Neves e Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Rossi e Paixão, 2003; Senna, 2003; Senna e Almeida, 2005), a SEDF propôs a fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial (criadas em 1974) e das Equipes de Atendimento Psicopedagógico (criadas em 1987).

Assim, em 2004, formou-se, um único serviço de apoio multidisciplinar para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, denominado Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), que, composto pelos mesmos profissionais já existentes (psicólogos e pedagogos), mas acrescido do orientador educacional, tinha como missão “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, por meio do serviço de apoio pedagógico especializado” (GDF, 2006, p. 12, citado em OP, 2010, p.24).

No que tange à operacionalização do trabalho proposto, as EAAA foram designadas para atuar com um quantitativo aproximado de 1.500 alunos, o que significou que cada equipe trabalharia, em média, com um pólo de três a quatro instituições educacionais. Administrativamente, cada EAAA ficava vinculada a uma das instituições educacionais de seu pólo, uma vez que era exigido um local de lotação, definido pelo espaço que oferecesse as melhores condições de estrutura física. Vale ressaltar que os atendimentos das EAAA são divididos em três grupos de atuação: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); e (c) Centros de Ensino Especial (CEE), ou seja, esse trabalho não contempla a criança depois da 4ª série, havendo aqui um tipo de exclusão. Se esse aluno é considerado criança, se está participando do processo de ensino e aprendizagem mesmo depois da 4ª série, como pode ele perder seu direito de receber atendimento quando necessitado? Esse é um fator grave e que precisa ser mudado e pensado por todos envolvidos nesse processo.

Ainda assim, o Psicólogo que atende a mais de uma escola não consegue atender à demanda de alunos que possui cada escola, tornando-se inviável sua atuação da forma como é previsto nos documentos citados anteriormente. E o que acontece é que o aluno fica sem receber acolhimento, à espera de mais um ano para que, talvez, consiga um atendimento no ano subsequente.

É necessário, pois que, como já dito anteriormente em outro capítulo, assim como a escola precisa ser repensada e mudada, as equipes também precisam de mudanças imediatas, se realmente se almeja uma educação para todos e por todos; senão, é melhor acabar com esse trabalho das Equipes que pode sim estar muito bem definido nos documentos citados como na (OP, 2010), mas que, na prática, infelizmente, não acontecem e que acabam gerando mais exclusão por parte de quem mais deveria incluir as crianças dentro da escola.

Segundo os avanços difundidos pelas pesquisas acadêmicas e pelas redefinições da legislação nacional, a SEDF passou a defender que a atuação do seu serviço de apoio técnico-

pedagógico multidisciplinar, ora representado pelas EAAA, deveria privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção e aos servidores, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais.

Contudo, embora tais orientações representassem uma evolução, se comparadas às práticas que até então vinham sendo empreendidas, a sistematização e o detalhamento das diretrizes pedagógicas para a atuação do serviço só foram oficializadas em 2006, dois anos após a criação das EAAA, com a publicação do documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2006).

Embora esse atraso de dois anos possa ter concorrido em virtude das dificuldades de assimilação acerca das novas diretrizes de atuação dos profissionais das EAAA, o documento trouxe alguns avanços, como aponta Penna-Moreira, 2007, citado em OP, 2010, p. 25):

- atuação preventiva como sendo a dimensão principal do trabalho das EAAA;
- necessidade de rompimento com as antigas práticas e concepções dos serviços especializados da SEDF, que representavam um modelo clínico e reducionista, através do qual o aluno era individualmente culpabilizado pelos fracassos produzidos no e pelo cotidiano escolar;
- processo avaliativo das EAAA desenvolvido de forma dinâmica, flexível e com terminalidade independente em cada etapa, à semelhança do PAIQUE “Programa de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares” (Neves e Almeida, 2003);
- atuação das EAAA como um trabalho de assessoria à prática pedagógica dos professores, estabelecendo um espaço que permite tanto a discussão e o planejamento de novas e variadas estratégias educacionais, como a reflexão acerca da própria prática profissional;
- apoio prestado pelas EAAA deveria acontecer, prioritariamente, mediante a realização de Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência, ações que representam grandes espaços de reflexão para todos os segmentos da comunidade escolar.

Em 2007, somente após um ano da publicação do documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2006), intensas mudanças estruturais modificaram a coordenação central das EAAA, uma vez que a Diretoria de Apoio Pedagógico (DAP) foi extinta. Com isto, a Gerência de Apoio Pedagógico (GAP) passou a responder diretamente pelas EAAA, mas sem nenhuma Diretoria que lhe oferecesse

apoio, tendo que se reportar diretamente a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), hoje Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.

Já o ano de 2008 trouxe alguns avanços em relação à coordenação central das EAAA, representada à época pela GAP, que, desde então, passou a fazer parte da Diretoria de Ensino Fundamental – DIREF, hoje Gerência de Ensino Fundamental (GEF). Assim, foram retomadas as ações de acompanhamento sistematizado das atuações dos profissionais das EAAA, visando ao aprimoramento de suas práticas e ao fortalecimento do serviço.

Nesse sentido, representando uma das principais iniciativas promovidas pela coordenação central das EAAA, destaca-se a retomada da aproximação com a Universidade de Brasília (UnB), mais propriamente com o Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia, com a valorização do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que culminou com a realização de uma assessoria ao trabalho das Coordenadoras Intermediárias das EAAA, durante o segundo semestre de 2008.

Também em 2008, visando a potencializar o trabalho prestado pelas EAAA, a SEDF iniciou o redimensionamento das ações dos profissionais que compunham o serviço, objetivando programar reorganizações necessárias à melhoria de suas práticas. A primeira reformulação operou-se na composição das EAAA, que, desde 2004, eram formadas por profissionais das áreas de Psicologia, da Pedagogia e da Orientação Educacional.

O fato é que, visando a ampliar o número de Orientadores Educacionais nas instituições educacionais da SEDF, foi deliberado que os profissionais da orientação educacional que compunham as EAAA passassem a atuar exclusivamente junto às instituições educacionais, com o objetivo de buscar a universalização da presença desses profissionais nas instituições educacionais. Assim, o serviço prestado pelas EAAA retornou à sua formação original, que, desde 1968, era composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia.

Em 15 de dezembro de 2008, por meio do Diário Oficial do Distrito Federal Nº. 248 foi publicada a Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008, que assinalou a primeira oficialização legal do serviço, que passou a ser denominado Equipes Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), nome, inclusive, sugerido pelos próprios profissionais. Também no dia 15 de dezembro de 2008, concomitantemente à publicação da regularização das EEAA, foi constituída a comissão de trabalho para a reformulação das diretrizes pedagógicas que norteavam o serviço.

Assim, em abril de 2009, como produto parcial e preliminar dos trabalhos da referida comissão, foi apresentado o documento Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, que, ao congregar as principais diretrizes do serviço, objetivou viabilizar a participação, a análise e o debate por parte dos profissionais das EEAA acerca do processo de reformulação do documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

Para que os profissionais das EEAA pudessem participar ativamente do processo de legitimação das reformulações que estavam sendo empreendidas, o Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional (NAPOE), instância responsável pela gestão central das EEAA, planejou, concomitantemente à elaboração e divulgação do Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, a oferta de uma formação continuada em serviço, que, além de ensejar a esses profissionais o acesso a conhecimentos técnicos necessários à sua atuação, também lhes permitisse a apreciação e o exame do referido documento.

Para viabilizar a oferta de um programa de formação continuada em serviço a todos os Psicólogos Escolares e os Pedagogos que compunham as EEAA, que somavam quase 400 profissionais, o NAPOE optou pela valorização da articulação acadêmico-profissional existente entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), oficializada por meio do Convênio de Cooperação Técnica Nº.

35/2005, apensado ao Processo SEDF Nº. 080.020878/2005, vigente até 02/09/2010. O referido Convênio tem por objeto o estabelecimento de mútua cooperação e intercâmbio entre a SEDF e a Fundação Universidade de Brasília (FUB), com vistas à dinamização e ampliação de suas relações técnico-científicas, de serviços recíprocos e de atendimento às demandas da comunidade Universitária e do Governo do Distrito Federal.

Assim, de 03 de abril a 03 de julho de 2009, foi realizado o curso de extensão intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, que teve a duração de 40 horas presenciais e foi certificado pela Universidade de Brasília, com o objetivo de possibilitar que todos os profissionais de Psicologia e de Pedagogia, que compunham as EEAA, participassem dos estudos e das discussões acerca das diretrizes pedagógicas que estavam sendo construídas para o serviço, e que culminariam na publicação do documento Orientação Pedagógica-Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, de modo a atender ao disposto no Art. 6º da Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008.

Com o encerramento do curso “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”, em 3 de julho de 2009, a comissão de trabalho encarregada de reeditar o documento Orientação Pedagógica – Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, subsidiada e enriquecida pelas contribuições dos profissionais das EEAA, finalizou, em 14 de agosto de 2009, o processo de construção coletiva acerca das mudanças e das atualizações técnicas no âmbito das EEAA. A partir daí, após análise por parte das instâncias gerenciais da SEDF, a versão preliminar da OP das EEAA foi submetida à apreciação por toda a comunidade escolar do Distrito Federal, por meio de sua publicação no site institucional com espaço para apresentação de sugestões. Paralelamente a isso, a Gerência de Ensino Fundamental – GEF, da Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais – DEPPE reuniu-se com a Supervisão e a Assessoria Técnica

dos trabalhos, para realizar aprofundamentos sobre as diretrizes ali contidas. Em dezembro de 2009, a comissão de elaboração da OP, após compatibilização feita pelo NAPOE das sugestões apresentadas no site e de reuniões realizadas com a participação das coordenações intermediárias das EEAA, elaborou a versão final do documento que ora constitui-se na orientação oficial da SEDF para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

O serviço das Equipes Especializadas de Apoio à aprendizagem, segundo a Orientação Pedagógica (2010), atua na promoção de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papéis e responsabilidades dos atores da escola, devendo se distanciar de uma atuação centrada no aluno que acredita ser ele o portador de problemas, distúrbios ou transtornos que demandam tratamento psicológico ou pedagógico e desconsidera, assim, fatores externos que podem estar interferindo na aprendizagem.

Assim, a atuação das equipes deve ser ajustada por três dimensões de trabalho, que devem acontecer de forma articulada. São elas: mapeamento institucional das instituições educacionais, assessoria ao trabalho coletivo dos professores e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que todas as dimensões de atuação têm um caráter avaliativo, ancorado na perspectiva da avaliação mediada. (OP, 2010, p.68). Essa avaliação permite que, enquanto se investiga o objeto, ações interventivas sejam desencadeadas, valorizando a mediação, ou seja, como o outro pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos da instituição educacional e não só dos estudantes em situação de queixa. Nessa proposta, o verdadeiro sentido da avaliação será o de oferecer subsídios ao processo educacional. Assim sendo, as dimensões de trabalho possuem os seguintes objetivos, a saber:

#### **4.1. Mapeamento Institucional**

Originalmente, o Mapeamento Institucional (MI) referia-se a um aspecto específico da proposta de atuação preventiva do psicólogo escolar defendida por Marinho - Araújo e Almeida (2005), citado em Orientação Pedagógica (2010), mas que, em virtude de sua significativa importância, foi ampliada para o contexto de trabalho das EEAA. Esse trabalho constitui-se como uma etapa de análise institucional, que mantém o foco em suas várias dimensões, isto é, pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras, considerando que estas são promotoras de sucesso e/ou de fracasso no âmbito do espaço escolar.

A proposta de mapear a instituição educacional integra-se a uma perspectiva de atuação preventiva e institucional, por parte da EEAA, uma vez que remete e compromete os profissionais desse serviço à compreensão do contexto escolar, valorizando as características particulares que interferem diretamente no desempenho da instituição educacional. Portanto, o Mapeamento Institucional contribui para que o psicólogo e o pedagogo atuem de forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara de cada instituição.

#### **4.2. Assessoria ao Trabalho Coletivo**

Concomitantemente ao Mapeamento Institucional (MI), o assessoramento das EEAA à comunidade escolar acontece por meio da sua inserção do cotidiano da instituição educacional e pela participação do psicólogo e do pedagogo nos espaços institucionalizados, próprios do contexto educacional, tais como: coordenações pedagógicas; conselhos de classe;



reuniões ordinárias (bimestrais de pais e mestres) e extraordinárias; projetos e eventos escolares diversos; e formação continuada do corpo docente (Marinho - Araújo e Almeida, 2005, citado na OP, 2010).

Dessa forma, a assessoria das EEAA ao trabalho coletivo constitui-se como uma estratégia de intervenção que auxilia a instituição educacional na conscientização dos processos educativos, tanto no que se refere aos avanços, compreendidos como ações pedagógicas bem sucedidas, quanto aos desafios que podem ser superados por meio da ação coletiva.

### **4.3. Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem**

Partindo-se da compreensão de que o trabalho das EEAA relaciona-se tanto aos processos de ensino quanto aos de aprendizagem, presentes na instituição educacional, pode-se dizer que essa dimensão de intervenção permite o estabelecimento de momentos de reflexão acerca da forma pela qual se dá a aplicação de métodos e de técnicas pedagógicas, por parte do corpo docente, assim como na prática diária de sala de aula, na realização de projetos interdisciplinares, entre outros.

O acompanhamento das EEAA ao processo de ensino e de aprendizagem, que deve acontecer concomitantemente às outras duas dimensões anteriores, tem como foco a promoção da reflexão junto aos atores da instituição educacional, de como esses planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral. Portanto, vale ressaltar que o envolvimento do psicólogo e do pedagogo com as questões pedagógicas não se confunde com ou se sobrepõe à, por exemplo, atuação do coordenador pedagógico, que é responsável pelas atividades de planejamento e de execução das atividades pedagógicas específicas da instituição. (OP, 2010. p.72).

Percebe-se, portanto, que essa Orientação Pedagógica que rege o trabalho das Equipes de Apoio a Aprendizagem do Distrito Federal foi muito bem elaborada, mostrando-se na teoria um tanto quanto atraente, porém, na prática e falando como estagiária da equipe da qual faço parte na Regional do Recanto das Emas, percebe-se claramente e infelizmente que esse trabalho de mapeamento institucional, assessoria ao trabalho do professor e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, como citado anteriormente não se dá da forma a qual foi prevista, visto que o Psicólogo não atua apenas em uma escola, como acontece no Recanto das Emas, onde esse profissional atende sete escolas.

Essa atuação acontece em termos de aplicação de testes aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem para, em seguida, fazer avaliações do nível mental do aluno, além ainda de atuar fazendo relatórios psicopedagógicos a pedido médico. Ou seja, os Psicólogos não estão ali para atuar a serviço do aluno, da escola, da família e do professor; ele está ali para ter um olhar apenas sobre o aluno que não aprende.

Percebe-se, enfim, que esses profissionais continuam atuando na Secretaria de Educação do Distrito Federal ainda hoje, como antigamente, como um psicólogo clínico, que, ao invés de incluir os alunos ajudando-os em seu desenvolvimento, procurando entender o que está acontecendo, juntamente com o professor, a família e a própria criança, o motivo pelo qual não aprende, acaba rotulando-os e os excluindo-os da sala de aula e, mais ainda, culpabilizando-o pelo fracasso escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o Psicólogo Escolar Brasileiro começou sua atuação bem ao lado do professor em um trabalho conjunto, ajudando o mesmo em sua formação. Porém, ao longo do tempo, percebe-se que esses dois profissionais vêm se distanciando e fazendo na escola um trabalho individualizado. E mais, na atualidade, o psicólogo encontra-se perdido no que se refere a qual deva ser sua função na escola.

Apesar de vários autores estarem buscando soluções para que esse profissional encontre a sua verdadeira identidade, ainda não se encontrou uma forma que possa subsidiar sua atuação, definindo seu papel na educação. O Psicólogo Escolar está afastado do sistema educacional, voltando ao modelo de atuação clínica, centralizando seu olhar sobre o aluno, tratando-o isoladamente e buscando uma causa para o seu fracasso escolar.

Após a pesquisa bibliográfica foi possível verificar que, infelizmente, os psicólogos não estão preparados para atuar nas escolas. Percebe-se ainda mais que, mesmo havendo mudanças nas políticas públicas e na concepção de escolas e das funções atribuídas aos envolvidos na escola, nem assim se vê necessária a presença desse profissional dentro dessas instituições.

Ele seria mais um ator dentro da escola buscando soluções para o chamado fracasso escolar, assim como o professor, o Pedagogo e o Orientador Educacional. Percebe-se também que seu papel na escola tem sido o de um mero aplicador de testes com finalidade de diagnosticar as crianças, rotulando-as em normais e anormais. Além disso, é visto como mero solucionador dos problemas surgidos dentro e fora da escola.

O que se verificou com o presente estudo foi que a figura do Psicólogo dentro da escola vai sempre se remeter a um clínico, a um médico que é visto pela sociedade e por todos

os envolvidos com a aprendizagem como aquele que vai tratar e resolver os problemas relacionados à aprendizagem.

Então, pode-se concluir que mesmo havendo uma mudança na instituição escolar, através de novas atribuições para os que trabalham no cenário educacional, mudanças na forma como se dá a educação, começando por não a tornar obrigatória e outras formas que já foram citadas ao longo do presente trabalho, nem assim é possível perceber a importância da presença desse profissional no cenário educacional, pois seu papel vai sempre se remeter a uma figura predominantemente clínica e curativa.

Pode-se perceber isso no trabalho dos Psicólogos da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atuam nas Equipes Especializadas de Ensino à Aprendizagem. O trabalho desenvolvido por esses profissionais não favorece as crianças, nem os professores e nem aos pais, aliás acaba, na maioria das vezes, sendo um trabalho centrado especificamente no aluno, sobre o seu problema.

Esses psicólogos acabam se tornando um mero aplicador de testes e, após os resultados, rotulam as crianças, como estando abaixo da média, acima da média, deficiente intelectual ou com algum transtorno e que nunca vão conseguir aprender.

Com isso, essas crianças são deixadas de lado e excluídas do processo de aprendizagem e sem direito a algum atendimento específico para o seu problema, pois a maioria não possui condições de acesso fácil e rápido aos serviços de saúde, passando anos em filas à espera de uma vaga. Percebe-se uma contradição: depois de aplicados o teste, esse mesmo Psicólogo, que fez um papel de clínico dentro da escola, não pode fazer atendimento psicoterápico, pois, segundo o documento que rege o trabalho dos Psicólogos na rede pública de ensino do Distrito Federal, sua atuação não é clínica.

Há uma contradição entre a teoria e a prática que precisa ser repensada e, talvez, reformulada no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, retirando do seu quadro

de pessoal para trabalhar nas escolas a figura do Psicólogo, repassando aos outros atores da escola a responsabilidade que vem sendo exigida do Psicólogo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. 2006. **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea.

ARIÈS, P. 1981. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC.

BALBINO, R. DO C. Vivina, 1988. **Psicologia e Psicologia Escolar: Crise de Identidade Profissional e Perspectivas**. Artigo Revista de Psicologia, Fortaleza, V.6 (2): 3-13, Jul/Dez.

BRASIL, lei nº4.119, **Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a Profissão de Psicólogo** de 27 de agosto de 1962.

CASSINS, Ana Maria... [ET AL.]. **Manual de psicologia escolar-educacional** Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 45p. Disponível em [www.crppr.org.br](http://www.crppr.org.br) Acesso em Ago. 2010.

COLL, César. Marche si, Álvaro. Palacios, Jesús. 2004. **Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar**. 2ªed.Porto Alegre: Artmed.

Conselho Federal de Psicologia, (1988), **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo.S. F. C. (Org.), **Psicologia escolar: Ética e competências na atuação e formação profissional**. Campinas, SP: Alínea.

DEL PRETE, Pereira Zilda Aparecida (Org.). 2001. **Psicologia escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida**. Campinas, SP: Editora Alínea.

GONZAGA, Mariana dos Santos Pinto e AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso. **A Dificuldade de Aprendizagem e o Papel do Psicólogo Escolar**. Artigo abril de 2010, disponível em [HTTP:www.profala.com/artpsico109.htm](http://www.profala.com/artpsico109.htm)

GOULART, Iris B. 1987. **Psicologia da Educação – Fundamentos Teóricos - Aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis RJ: Vozes.

GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). 2007. **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea.

ILLICH, Ivan. 1985. **Sociedade sem Escolas**. 7ª Ed. Petrópolis. RJ: Vozes.

LIMA, Aline O. M. N. de. **Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil**. Artigo Psicologia Argumento, Curitiba, v.23, n.42 p17-23,jul/set.2005.

MARÇAL, V. B., & SILVA, S. M. C. 2006. **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções**. Psicologia Escolar e Educacional.

MARINHO-ARAÚJO, C.M. & ALMEIDA, S.F.C. de (org.). 2008. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea.

MASSIMI, M. (1990). **História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU.

\_\_\_\_\_. 2009. **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Editora Alínea.

MARTÍNEZ, A. M. (2007). **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 2ª Ed. Campinas: Alínea

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino, organizadoras. 2003. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MIALLARET, Gaston. 1999.**Psicologia da Educação**. France. Instituto Piaget.

NOVAES, Maria Helena, Brito. F. Márcia Regina. Organizadoras., 1996. **Psicologia na Educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica**- Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Psicologia. 204 p.(Coletâneas da ANPEPP; 5) apoio: CNPQ-FINEP-FAPERJ- PUC - Rio- UNICAMP.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes, A. Lettieri. **Psicologia e tendências pedagógicas no Brasil - perfis de atuação do psicólogo**- Artigo- Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. A função social da escola. Disponível em:  
[www.cliopsyche.uerj.br/.../psicologiaetendencias](http://www.cliopsyche.uerj.br/.../psicologiaetendencias). htm Acesso em: 20 de outubro de 2010.

Orientação Pedagógica. **Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem**. SEEDF, Brasília-DF, 2010.

PATTO, Maria Helena S. 1984. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.

PATTO, Maria Helena S. Organizadora. 1997. **Introdução à Psicologia escolar**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

\_\_\_\_\_.1981. Organizadora. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A.Queiroz,

PERACI, Moreira, Elisângela. 2009. **A infância espetacular sem criança e a criança sem infância espetacular**. Programa de Pós- Graduação em Educação.Universidade de Brasília. UNB.Março

PEREIRA, Fernanda Martins. 2003. **Psicologia em estudo**, artigo, Maringá, n° 2.

PFROMM, Netto, S. (1996). **As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar**. In Wechsler, S. M. (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.

POSTMAN , Neil. **O desaparecimento da infância**. 1999.Rio de Janeiro: Grafhia editorial.

RIBEIRO. Marçal Rennes Paulo. Guzzo Lobo Souza Raquel. 1987. **Afinal o que pode fazer o Psicólogo Escolar?. Estudos de Psicologia**. Artigo. Pós- Graduação em Psicologia. PUCCAMP.

SILVA, Ângela Anastácio. 2003. **Contribuições da Disciplina Psicologia da Educação segundo professores do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Faculdade da Educação.

SOUZA, Cláudia Silva de. 1980. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino da cidade de Uberlândia - MG [manuscrito]**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

TANAMACHI, Elenita de Rício, 2000. **Psicologia e Educação: Desafios Teóricos Práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIEIRA, Rita de Cássia. 2008. **O psicólogo e o seu fazer na educação: uma crítica que já não é mais bem-vinda**. Artigo, *Psic. da Ed.*, São Paulo.



VILELA, J. Ana Maria. Jabur, Fabio, Rodrigues. C. B. Juliana, 1999. Rio de Janeiro: **UERJ, NAPE**. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cliol/psicologiaetendencias.htm>. Acesso em 30 ago.2010.

WECHSLER, Solange.M,2001.**Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática**.Campinas: Alínea

WILLIAM, A. Kelly, 1969. **Psicologia Educacional**. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Livraria Agir Editora.

YAZLLE, E.G. (1997). **Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns dados históricos**. In B.B.B.Cunha (org).