

REGINA CHELI PRATI

**O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR:
UMA ESCUTA EM EDUCAÇÃO.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CAMPO GRANDE – MS

2005

Prati, Regina Cheli. O fazer do Psicólogo Escolar: uma Escuta em Educação / Regina Cheli Prati – Campo Grande, MS : (s.n), 2005.

Orientadora: Jucimara Rojas

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Mestrado em Educação.

1. Psicologia. 2. Psicologia Escolar. 3. Educação

Pesquisa I. Rojas, Jucimara. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título.

REGINA CHELI PRATI

**O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR:
UMA ESCUTA EM EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Doutora Jucimara Rojas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

CAMPO GRANDE – MS

2005

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr^a Jucimara Silva Rojas – Orientadora

Prof. Dr^a Leny Rodrigues Martins Teixeira – Membro Titular

Prof. Dr^a Sônia da Cunha Urt – Membro Titular

Resumo

O presente estudo visa revelar a essência do fazer do psicólogo escolar a partir de uma escuta fenomenológica das suas ações no contexto da escola. Para esse fim, foram entrevistados psicólogos que trabalham em escolas da cidade de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul. A recolha dos depoimentos foi realizada mediante a pergunta: “O que você faz na escola? Para quê?” Na primeira parte do estudo foram discutidas as determinações históricas, econômicas e sociais da inserção do psicólogo na escola e a universalização da educação escolarizada a partir do século XIX. Em seguida foram apresentadas as relações entre a Psicologia e a educação no Brasil e as atribuições do psicólogo na escola de acordo com diferentes autores. Na terceira parte foi abordada a Fenomenologia e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na quarta parte constituiu-se a essência do fazer do psicólogo na escola a partir de duas categorias principais: o trabalho com o aluno e o trabalho com o professor.

Palavras Chave: Educação – Psicologia – Psicologia Escolar.

Summary

The present study envisages the revealing of the essence of what the school psychologist does starting from a phenomenological approach to his actions in the school context. We interviewed psychologists who work in schools in Campo Grande in the state of Mato Grosso do Sul. The questions asked were: “What do you do in school?” “Why do you do it?”. In the first part of the study, the historical, economical and social determinants of the insertion of the psychologist were discussed as well as the universalisation of school education from the nineteenth century. After that, the relationship between psychology and education in Brazil was presented and the attributes of the psychologist in the school, according to different authors. In the third part, the Phenomenology and the methodology adopted in the research are discussed. In the fourth part, the essence of what the psychologist does in the school was looked at starting from two principal categories: the work with the student and the work with the teacher.

Key Words: Education – Psychology – School Psychology.

À Gerci Maria Prati,
minha mãe...

AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos da pesquisa pela confiança e colaboração;

À Professora Jucimara pela acolhida amorosa, escuta atenciosa e por tudo o que ensinou;

Às professoras Sônia e Leny pela leitura atenta e sugestões;

À Jaqueline;

Ao meu marido Bauer e à minha família pelo apoio incondicional;

À Sophia pela espera.

ÍNDICE

Introdução.....	09
Capítulo I – Aspectos sobre a Inserção do Psicólogo na Escola	11
Capítulo II – Apontamentos acerca da Psicologia e da Educação no Brasil e do papel do Psicólogo Escolar	23
Capítulo III – Escutando o Psicólogo Escolar... ..	39
Capítulo IV – O Fazer do Psicólogo Escolar revelado... ..	68
Considerações Finais.....	87
Referências.....	90
Anexos.....	95

INTRODUÇÃO

A multiplicidade de enfoques, modelos e concepções presentes na Psicologia também é característica da Psicologia Escolar, por isso não é tarefa fácil defini-la. De uma maneira geral, a Psicologia Escolar aparece vinculada ao diagnóstico e à resolução de problemas de comportamento e de aprendizagem de alunos; como uma área da ciência psicológica que assessora a organização de situações de aprendizagem e estabelece a ligação entre as teorias psicológicas e a prática educacional ou, como promotora do bem-estar humano na instituição escola. O que é certo, porém, é que o surgimento da Psicologia Escolar esteve relacionado à universalização, obrigatoriedade e psicologização da educação e, ao emprego da avaliação psicológica no interior das escolas.

No Brasil, a Psicologia Escolar tem uma história recente e está longe de se generalizar como uma área de atuação presente em toda a rede de ensino, especialmente nas escolas públicas. Apesar de vinculada desde os primórdios a uma prática avaliadora, desde a década de 1970, estudantes e docentes dos cursos de Psicologia (criados a partir de 1962), passaram a questionar a formação e a prática do psicólogo escolar e implementaram áreas de formação vinculadas à elaboração de políticas educacionais, ao planejamento e avaliação de programas de ensino, à capacitação de professores, à preparação e orientação de educadores nos processos de inclusão e ao atendimento à portadores de necessidades especiais. No entanto, essas formas de atuação, não eliminaram a realização de psicodiagnósticos no interior das escolas e, principalmente, não privaram os profissionais inseridos naquele contexto de criarem formas inovadoras de ação.

Dessa forma, acreditamos que a Psicologia Escolar não se apresenta sob um enfoque único, mas multifacetado e, é por isso que pesquisar o fazer do psicólogo na escola a partir da “escuta” de suas ações, se coloca como uma investigação interessante, uma vez que objetiva apreender a essência desse fazer, que tem o sentido de dar existência, de produzir e de criar formas de atuação naquele contexto.

Dessa maneira, e para que pudéssemos alcançar esse objetivo, escolhemos como procedimento de pesquisa a “escuta” fenomenológica. Essa escolha não se deu por acaso, uma vez que o termo “escuta” tem origem na clínica psiquiátrica e refere-se, ao apreendido ao lado do leito. Por ser apreendido ao lado do leito, a experiência se sobrepõe à teoria. Assim, para revelar o fazer do psicólogo escolar foi preciso que o pesquisador escutasse a singularidade de cada discurso, abandonasse o saber existente sobre o fazer do psicólogo na escola e construísse o conhecimento a partir dos depoimentos coletados.

Os psicólogos entrevistados, seis (06) no total, atuam em escolas da cidade de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul, por um período mínimo 20 (vinte) horas semanais e/ou pelo tempo mínimo de cinco anos na mesma instituição. A pergunta feita aos profissionais foi: “O que você faz na escola? Para quê?” Os depoimentos colhidos foram analisados fenomenologicamente e constituíram categorias abertas que revelaram a essência do fazer do psicólogo na escola.

O estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, foram discutidas as determinações históricas, econômicas e sociais da inserção do psicólogo na escola e a universalização da educação escolarizada a partir do século XIX. No segundo, discorremos sobre as relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil e as atribuições do psicólogo escolar, de acordo com diferentes autores. No terceiro capítulo, abordamos a Fenomenologia, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e apresentamos os depoimentos dos sujeitos entrevistados, procedendo à análise fenomenológica dos mesmos. E, no quarto capítulo, apresentamos a essência do fazer do psicólogo na escola, uma vez que foi a partir da interpretação e da significação das asserções reveladas pela “escuta” realizada, que chegamos à essência das ações do psicólogo no contexto escolar.

Assim organiza-se o presente trabalho, que espera contribuir para o fazer do profissional psicólogo. Convidamos o leitor para refletir conosco as evidências reveladas.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SOBRE A INSERÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA

No presente capítulo visamos apresentar de maneira sucinta, as determinações históricas, econômicas e sociais da inserção do psicólogo na escola e a universalização da educação escolarizada a partir do século XIX.

1.1 O surgimento da ciência psicológica

No final do século XIX, um grande número de pesquisadores se interessavam em compreender cientificamente a mente humana. Assim, em 1879, em Leipzig na Alemanha, Wilhelm Wundt (1832-1920), fundou o primeiro laboratório experimental de Psicologia. Neste laboratório tentou realizar uma análise minuciosa da percepção e da sensação, através da introspecção e dos recursos de laboratórios de Fisiologia. Todos os dados obtidos eram registrados de modo sistemático e tratados estatisticamente. O organismo humano foi tomado como objeto de investigação psicológica e, a partir da Fisiologia, nasceu a Psicologia Experimental. Wundt acreditava que, dessa forma, era possível construir uma Psicologia científica oposta à Psicologia especulativa dos séculos anteriores.

De todas as partes do mundo, migraram inúmeros estudantes para este laboratório desejosos de aprender a “nova e ousada tentativa para estudar os processos mentais, pelos métodos experimentais e quantitativos” (HEIDBREDE, 1981, p. 88). Além de Wundt, outros pesquisadores também estavam interessados por conteúdos que acabaram constituindo os objetos de estudo da Psicologia científica.

A teoria de Charles Darwin (1809-1888), influenciou fortemente a Psicologia nascente. A partir do livro “Origem das Espécies” (1859), a crença de que a humanidade era uma criação especial e favorita perdeu força e o homem passou a ser uma das muitas espécies animais evoluídas no decorrer dos acontecimentos naturais. O conceito de atividade mental passou a ser considerado uma função de adaptação e o homem passou a ser estudado em relação com a sua história e com o seu ambiente.

O inglês Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin, impressionou-se pelas variações existentes dentro da raça humana – traços mentais e físicos – e mesmo sem buscar criar uma ciência psicológica, seus estudos influenciaram-na fortemente. Buscando mensurar

as diferenças individuais, Galton criou, como instrumentos de investigação, vários testes que revelavam essas diferenças a partir da comparação entre os indivíduos.

Além das pesquisas realizadas na Alemanha e na Inglaterra, na França, o interesse da Psiquiatria da época veio a constituir outra forte influência à Psicologia nascente. De acordo com Heidbreder (1981, p. 101), as descobertas de Jean Charcot (1825-1893), médico neurologista dedicado ao estudo da histeria, influenciaram fortemente a Psiquiatria, a Psicologia e a Psicanálise, pois levaram os estudiosos a considerar o comportamento humano conforme uma lei natural. Diz a autora,

o estudo dos doentes mentais, que durante séculos havia sido considerado como inteiramente diferente daquele dos seres humanos normais, inclinou-se aos poucos para a idéia, agora comumente aceita, de que as reações anormais são somente um exagero das normais e, como tal, são devidas a condições idênticas àquelas que produzem suas equivalentes menos desintegradoras nos indivíduos normais. Como resultado do estudo profundo dos estados anormais, o homem pôde ser considerado como um organismo complicado que às vezes se desarranja.

Assim, durante a segunda metade do século XIX, havia indícios, em todos lugares, de que o pensamento científico tinha encontrado lugar na Psicologia. A “nova Psicologia” deixou de ser o estudo da alma - um inquérito feito por análise racional - e passou a se constituir uma ciência da natureza, que utilizava a observação e a experimentação, como métodos de investigação.

A nova ciência se desenvolveu basicamente na Alemanha, na Inglaterra e na França, mas não tardou a ser importada pelos Estados Unidos. No final do século XIX, pesquisadores estadunidenses estudaram com Wundt e, ao regressarem ao seu país, abriram seus próprios laboratórios. No entanto, se a Psicologia wundtiana tinha o intuito de compreender a subjetividade humana; a Psicologia que acabou se desenvolvendo nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, estava voltada para utilidades.

Em seqüência, enfatizaremos sucintamente duas correntes significativas da Psicologia: a Psicometria e o Behaviorismo que, acreditamos, foram as que mais contribuíram para a inserção do psicólogo na escola e, em seguida, a Psicanálise, muito presente na sua formação.

1.1.1 A Psicometria

Nascida a partir das investigações de Francis Galton a psicometria teve, no início, o objetivo de mensurar as diferenças individuais entre os homens. Em 1904, na França, o Ministro da Instrução Pública nomeou uma comissão para investigar o potencial de aprendizagem de crianças que tinham problemas na escola. O psicólogo Alfred Binet (1857 – 1911) e o psiquiatra Theophile Simon foram escolhidos para esse trabalho. A partir de entrevistas com professores, Binet e Simon elaboraram uma série de problemas que tinha por objetivo verificar a aprendizagem das crianças em relação à sua idade cronológica. Essa série constituiu, o que o psicólogo Lewis Terman (1877-1956) considerou, “um esforço pioneiro para aplicar os métodos de precisão que estavam sendo desenvolvidos na nova ciência da Psicologia à medição das aptidões individuais” (apud BARDON E BENNETT, 1981, p. 28).

As crianças que apresentavam um bom desempenho na realização deste teste ou no Stanford-Binet (nome dado à versão estadunidense do mesmo), aprendiam com facilidade as tarefas escolares. Assim, o Teste de Binet e Simon, como ficou conhecido, foi traduzido, adaptado e utilizado em todo o mundo, inclusive no Brasil. Para Santiago (2005), esse teste tornou-se o ponto de partida central em torno do qual foram elaborados uma série de outros testes psicológicos destinados a discernir e a mensurar, separadamente, cada uma das atividades cognitivas de percepção, compreensão, memória e abstração humanas. Dessa forma, desde o começo do século XX, algumas escolas nos Estados Unidos e todas as escolas públicas da França passaram a empregar pessoas com a missão específica de administrar e interpretar testes psicológicos as quais, podemos inferir, foram as precursoras dos psicólogos escolares. Segundo Bardon e Bennett (1981, p. 29), “a colocação de crianças em classes especiais, exigia que alguém se responsabilizasse por essa decisão de enviar essa ou aquela criança para tais classes. O Stanford-Binet, em particular, foi uma valiosa ferramenta na tomada de decisões desse gênero” determinando que, nas três primeiras décadas do século XX, os testes psicológicos assumissem um grande peso na decisão dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que tinham acesso à escola.

Todos esses fatos, associados ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas científicas nas diversas áreas do conhecimento humano, acabaram por constituir a crença de que havia uma adequação natural para a aprendizagem e que as crianças com baixo rendimento nos testes psicológicos deveriam ser encaminhadas para escolas e/ou classes especiais. Assim, a psicometria – medição dos fenômenos psíquicos por métodos experimentais padronizados -, criada pelo inglês Francis Galton para mensurar as diferenças individuais existentes na raça

humana – constituiu, a partir da criação do teste de Binet e Simon, a primeira atividade realizada pelos psicólogos na escola embora na época a formação em Psicologia ocorresse no interior dos cursos de Filosofia, Pedagogia e Medicina, entre outros.

1.1.2 O Behaviorismo

Essa corrente se desenvolveu essencialmente nos Estados Unidos e teve como fundador John Watson (1878-1958), primeiro doutor em Psicologia da Universidade de Chicago, onde John Dewey¹ (1859-1952), professor de Anísio Teixeira (educador brasileiro), criou o Funcionalismo - primeiro movimento de oposição à psicologia de Wundt e Titchener².

Para o Behaviorismo, a Psicologia, para se tornar uma verdadeira ciência, deveria trilhar os mesmos caminhos das ciências naturais, quer dizer, deveria tornar-se materialista, mecanicista, determinista e objetiva. Seu objeto de estudo deveria ser o comportamento na relação que este mantém com o meio ambiente, sendo que sua tarefa geral deveria ser determinar os estímulos e suas conseqüentes respostas comportamentais.

A tese principal do Behaviorismo era a de que o ser humano e todas as suas atividades são produtos da aprendizagem. A infância passou a ser o período mais importante da vida humana, já que os instintos, a inteligência e as habilidades passaram a ser adquiridos.

O mais importante behaviorista que sucedeu Watson foi Skinner (1904-1990), que trouxe, como principal contribuição, a diferenciação entre o comportamento reflexo e condicionamento respondente – associação de um estímulo neutro a um estímulo que causa o comportamento reflexo – e o condicionamento operante.

Para Skinner, o condicionamento do comportamento voluntário, denominado condicionamento operante, torna-se possível, a partir da inclusão de um estímulo reforçador (positivo ou negativo), após a emissão do comportamento. Assim, a possibilidade de a Psicologia vir a ser uma ciência aplicada para a melhoria da humanidade, tornou-se possível. Nesse sentido, uma das principais aplicações do Behaviorismo passou a ser a educação, sendo que foi a partir desse movimento que inúmeros psicólogos passaram a fazer parte do corpo

¹ O movimento criado por Dewey preocupava-se basicamente com a aplicabilidade da Psicologia (Heidbreder, 1981).

² Edward Titchener (1867-1927), pesquisador inglês, discípulo de Wundt, que migrou para os Estados Unidos para dirigir um laboratório de Psicologia. Titchener combateu durante toda a sua vida a Psicologia que vigorou nos Estados Unidos considerando-a de segunda classe. (Conf. Heidbreder, 1981, p. 107-108.)

docente das escolas, para assessorar a organização de situações de aprendizagem e a elaboração de tecnologias de ensino.

O pragmatismo característico dos estadunidenses fincou suas raízes definitivas na Psicologia, sendo que até hoje o caminho mais seguro para definir a posição psicológica dos Estados Unidos é referi-la ao Behaviorismo.

Enfim, é possível afirmar a partir do exposto, que o psicólogo inseriu-se no contexto escolar para, com o uso de testes, determinar as crianças que deveriam ser encaminhadas para as classes especiais e, a partir do surgimento do Behaviorismo, elaborar métodos e técnicas de ensino que tornassem a escola um ambiente fecundo para a aprendizagem.

1.1.3 A Psicanálise

Psicanálise foi um termo criado em 1896, por Sigmund Freud (1856 – 1939), para nomear um método particular de psicoterapia (ou tratamento pela fala) proveniente do processo catártico (catarse) e pautado na exploração do inconsciente, com a ajuda da associação livre, por parte do paciente, e da interpretação, por parte do psicanalista. De acordo com Roudinesco e Plon (1998), dá-se o nome de Psicanálise:

1. à disciplina fundada por Freud e somente a ela, na medida em que abrange um método terapêutico, uma organização clínica, uma técnica, um sistema de pensamento e uma modalidade de transmissão do saber (análise didática e supervisão) que se apóia na transferência e permite formar praticantes do inconsciente;
2. ao tratamento conduzido de acordo com esse método;
3. ao movimento psicanalítico, isto é, a uma escola de pensamento que engloba todas as correntes do freudianismo.

A Psicanálise, apesar de ter exercido uma grande influência sobre a Psicologia e a Psiquiatria, difere radicalmente de ambas, uma vez que para ela, o sujeito humano não é uma substância idêntica a si próprio, um corpo vivo com qualidades e defeitos no sentido lógico, um sujeito da representação, da comunicação ou da informação, um indivíduo, um homem, uma pessoa, um sujeito patológico ou que esteja ligado à experiência sensível ou à afetividade. Para a Psicanálise, o sujeito humano é um efeito de linguagem, está dividido, isto é, é uma falta-em-ser, é um sujeito produzido pelo discurso o que não tem nada a ver com a consciência.

Assim, conforme diz Miller (1999, p. 24), “o aspecto fundamental, valorizado na experiência analítica, é que o homem é um ser vivo, mas um ser vivo que fala, o que tem

inclusive conseqüências em seu corpo”. Isso quer dizer que, “um ser vivo sem linguagem não tem que inventar, ou buscar razões de viver, apenas vive” (MILLER, 1997, p. 343). Buscar razões para viver, justificar a existência e considerar que alguém tem ou não direitos, é próprio de um ser que é dividido pela linguagem, de um ser que é falta-em-ser.

Em outras palavras, o descobrimento da Psicanálise é de que a linguagem transforma o indivíduo no mais profundo de si mesmo e, é por não ser um ser substancial e apreensível através da observação, que para o psicanalista ouvir as razões, o sentido do sintoma, é fundamental num tratamento psicanalítico. Assim, a observação, a enumeração, a descrição e a classificação dos sintomas, não é muito importante em Psicanálise uma vez que, para o psicanalista, o sintoma só existe quando é falado pelo paciente. Isso quer dizer que a clínica psicanalítica tem por base a auto-clínica.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998), Freud foi o iniciador de uma inversão no olhar médico que consiste em levar em conta, no discurso da ciência, as teorias elaboradas pelos próprios pacientes a respeito de seus sintomas e de seu mal-estar. Assim, apesar de não se constituir uma disciplina passível de ser aplicada fora do contexto analítico, leituras equivocadas da obra de Freud tornaram-na uma referência teórica para a educação.

Dessa forma, de acordo com Santiago (2005), foi a teoria Psicanalítica que trouxe a idéia de que toda a manifestação psicopatológica é resultado de um conflito psíquico e de que esse conflito, na sua expressão atual, repete a história infantil do sujeito. Nesse sentido, a Psicanálise passou a influenciar a Educação e, a partir das décadas de 1930 e 1940, as teses psicanalíticas foram incorporadas como instrumento de análise dos resultados dos protocolos infantis. Assim, os testes passaram a indicar não apenas o diagnóstico de normalidade intelectual, mas também as possíveis interferências da dimensão afetiva e da vida familiar na determinação do comportamento e das dificuldades do aluno com a aprendizagem. Além disso, inúmeros conceitos psicanalíticos passaram a constituir termos de uso comum por professores e psicólogos no contexto educativo.

Além do exposto, outros movimentos da Psicologia exerceram influência sobre a educação como, por exemplo, a Psicologia Humanista, a Psicologia da Gestalt, a Psicologia Genética, a Psicologia Histórico Cultural, entre outros. No entanto, acreditamos que uma influência generalizada tenha sido exercida apenas pelos movimentos supracitados.

1.2 A universalização da educação escolar

Martin Lutero (1483-1546) monge agostiniano, descontente com os abusos da Igreja Católica, afixou, em 1520, na porta da igreja onde trabalhava, um manifesto que culminou na sua excomunhão do catolicismo. Apesar das perseguições sofridas, Lutero conseguiu apoio junto a príncipes alemães e traduziu a Bíblia para o alemão popular estabelecendo, como caminho para a salvação, a leitura e a meditação da Bíblia, no lugar da veneração aos santos comum na Igreja Católica. Esses preceitos luteranos acabaram por gerar a necessidade de que a população aprendesse a ler.

Dado isso, em 1657, o pastor protestante João Amós Comênio (1592-1670), concebeu um método para “ensinar tudo a todos” que se apoiou basicamente na organização das rotinas escolares e na utilização do livro didático. Essa metodologia ficou confinada às regiões influenciadas pela Reforma até que, no século XIX, com a Revolução Industrial e a partir da liberação da mão de obra infantil das fábricas, a educação escolar tornou-se uma necessidade social e econômica. Dessa forma, a obra de Comênio ressurgiu com a finalidade de ensinar “tudo a todos” não mais para alcançar a salvação, mas sim, para apoiar a industrialização.

De acordo com Alves (2001), com a Revolução Industrial as crianças, filhas dos trabalhadores das fábricas, haviam se tornado operárias. Contudo, dadas às péssimas condições de trabalho, os trabalhadores iniciaram uma série de lutas pela melhoria destas condições. A primeira destas conquistas foi a liberação da mão-de-obra infantil das fábricas, o que acabou criando uma nova necessidade social: onde deixar as crianças enquanto os pais trabalhavam? Assim, a escola se refuncionalizou e colocou-se como uma alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador desempregado. A ex-criança de fábrica se metamorfoseou em criança de escola e a escola se transformou em uma instituição social que atendia os filhos dos capitalistas e, também, os filhos recém-desempregados dos trabalhadores. No entanto, antes de avançarmos em relação à universalização da educação escolar, acreditamos ser importante evidenciar algumas das modificações de sentido que o termo criança sofreu no decorrer da história.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2000), foi no advento dos tempos modernos, nos séculos XVI, XVII e XVIII, que foi gerada a noção de infância que temos hoje. Até aquela data, a criança era um pequeno adulto e, foi somente a partir desse período, que alguns intelectuais passaram a dizer que existiam duas fases na vida e que ambas eram importantes: a fase dos adultos e a fase das crianças. Para esses intelectuais o papel da educação era fazer com que o homem pudesse, quando adulto, cumprir o seu destino, que era pensar e agir

segundo a razão. Assim, o homem passou a ser alguém capaz de conscientemente reconhecer o verdadeiro e o falso; julgar o certo e o errado; discernir entre seus deveres e direitos e comentar o belo e o feio sendo, o verdadeiro indivíduo, aquele que não deixava sua razão ser nublada.

A partir do século XIX porém, a sociedade passou a ser regida pela ética do trabalho e os verdadeiros indivíduos deixaram de ser aqueles homens que desanuviavam sua razão, para se tornar aqueles homens que eram trabalhadores. A infância continuou a ser vista como uma fase especial da vida humana, porém, a criança passou a ser concebida como um ser ativo, do movimento, que mudava as coisas ao seu redor. A inteligência humana passou a evidenciar a capacidade de se ser um ser prático e de se colocar diante do meio e moldá-lo de acordo com as nossas necessidades.

Para Clastres (1991), o lugar dado à criança a partir do século XVI, teve como efeito cristalizar o conjunto familiar e recentrá-lo em torno da criança escolar. A emergência da burguesia levou ao surgimento de uma nova preocupação: a educação, cujo objetivo era produzir adultos convenientes para os ideais da sociedade que constituíam. Para a tarefa de educar foram encarregados educadores, moralistas, religiosos e jesuítas, que acreditavam que era necessário instruir a criança, harmonizá-la, prepará-la e moldá-la aos novos ideais da sociedade moderna. Dessa forma, no decorrer da história, a definição do que é ser criança foi modificada, passando, de pequeno adulto – companhia dos adultos – para um ser em formação; um ser em desenvolvimento, para o qual grande parte das ciências passaram a olhar. Além disso, o conjunto familiar se refuncionalizou em torno da criança e, em especial, da criança escolar.

A partir de 1870, todos os países mais avançados do mundo constituíram sistemas nacionais de educação e os serviços escolares se universalizaram. Foi a partir daí que escola adquiriu o caráter de pública, universal, laica, obrigatória, gratuita e única. Porém, tanto na Inglaterra, quanto nos Estados Unidos, na França e em outros países, o desempenho escolar e o comportamento inadequado das crianças tornaram a idéia de “ensinar tudo a todos”, irrealizável.

O enfoque orgânico e darwiniano acabou ditando a forma de compreensão dos problemas da infância e determinou que as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar fossem designadas como anormais escolares. Para constatar o que acontecia com essas crianças, uma vez que os exames médicos não tinham condições de determinar as causas do problema, foram criados os testes psicológicos, que davam um respaldo científico para o encaminhamento desses escolares para asilos e classes especiais.

Como diz Santiago (2005), na França, no final do século XIX, as leis de obrigação escolar fizeram aparecer uma série de casos de alunos de difícil escolarização. Assim, a ineducabilidade, a partir do desenvolvimento dos testes de inteligência, acabou por se tornar equivalente à falta de inteligência e essas crianças passaram a ser identificadas com retardo mental. Para os casos de retardo, no entanto, o asilo não era o mais indicado como opção de tratamento. Assim, a própria instituição escolar, passou a constituir classes especiais de aperfeiçoamento conduzidas por psiquiatras e pelos seus métodos pedagógicos especializados, como forma de tratamento desse problema.

De acordo com Lajonquière (2002, p. 180),

...é plausível que o sistema escolar tenha começado a fraquejar só após essa data³ que, por sinal, coincide com o esboço do processo de psicologização do cotidiano escolar no mundo ocidental. De fato, na França, por exemplo, foi por volta dos finais do século XIX que começou a perfilar-se uma preocupação especial pelas diferentes manifestações daquilo que passaria a ser chamado de fracasso escolar. (...) Um grupo de médicos (...) começou, já no início desse século, a freqüentar o encontro de professores, bem como a escrever nas revistas pedagógicas tentando impor uma idéia nova para a época, qual seja, que todas as crianças retardadas e agitadas que se amontoam nos fundos de uma sala poderiam beneficiar-se de uma outra educação que aquela dispensada pela escola.

Nos Estados Unidos, segundo Bardon e Bennett (1981), desde os anos de 1880 e 1890, na maioria das grandes cidades do Leste, foram criadas classes especiais para atender aquelas crianças que não aprendiam e não se comportavam como o esperado nas salas de aula. Dessa forma, especialistas em testes psicológicos passaram a ser empregados nas escolas, para avaliarem as crianças que não aprendiam e para encaminhá-las para essas classes especiais.

De acordo com Heidbreder (1981), John Dewey, ainda em 1894, chegou à conclusão de que os métodos das escolas de ensino elementar dos Estados Unidos não se encontravam de acordo com os melhores conceitos psicológicos da época. Assim, quando ele tornou-se diretor da Escola de Educação da Universidade de Chicago, aproveitou para pôr em prática os princípios de sua Filosofia e de sua Psicologia. A escola, entendida por ele como um centro primordial de educação, deveria preparar os alunos para a resolução de problemas práticos do ambiente físico e social onde viviam. Dessa forma, posicionando-se contra o chamado ensino tradicional, Dewey propôs, baseado nos resultados das pesquisas psicológicas acerca da

³ 1887. (Cf. Lajonquière, 2002, p. 180).

criança, uma escola que visasse à preparação dos alunos para a vida, sem descuidar dos seus interesses pessoais.

Assim, a Escola Nova com ideário antiautoritário se colocou como um movimento de reforma da educação. A criança passou a ocupar o centro do processo pedagógico e o professor passou a ser encarado como um facilitador da aprendizagem, o oposto do método comeniano. O ideário escolanovista defendia a escola como uma forma de adaptar os indivíduos à sociedade, respeitando as diferenças individuais, transformando a criança em um sujeito ativo e participativo.

De acordo com Rocha (2001, p. 122),

...a inserção dos renovadores dá-se na crítica à escola existente, que se caracterizava, (...), pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação profissional de tipo propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista e pela separação entre o ensino e as atividades humanas.

Apesar da aplicação do escolanovismo ter ficado localizada em escolas específicas, os resultados das pesquisas psicológicas passaram a ser disseminados nos cursos de formação de professores – o antigo Ensino Normal – como a solução para os problemas de aprendizagem e de comportamento que surgiam no interior das escolas. Isso acabou por gerar uma crença entre os educadores de que basta compreender como a criança em geral funciona, para se evitar os problemas de aprendizagem e de comportamento que ela apresenta.

De acordo com Mrech (1999, p. 43),

...os professores recebem em seus cursos de formação concepções prévias de como deverão agir com seus alunos. Ali eles aprendem a olhar os seus alunos de uma forma determinada. O privilegiamento é enquadrar todos os alunos dentro de um contexto de desenvolvimento normal ou normalizador.

Para Lajonquière (2002, p. 80),

tudo aquilo que foge a um programa natural do devir psicológico é inevitavelmente tomado por um *incidente* de indisciplina ou um *distúrbio* de aprendizagem, no lugar de ser pensado como retorno, *sui generis* da diferença que habita o campo subjetivo. (...) O surgimento de um imprevisto ou de um acontecimento é considerado um *desvio* em relação a uma norma tanto de bom comportamento quanto de aprendizagem adequada. (...) Dessa forma, no cotidiano escolar, a criança ou jovem ‘sem problemas’ é aquele que responde (...) ao *tipo (psico)pedagógico ordinário*, enquanto que o indisciplinado ou perturbado cognitivamente é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece fora de foco psicopedagógico.

Logo, a tentativa de enquadrar todas as crianças dentro de um padrão normal de desenvolvimento e de aprendizagem dado pelas teorias psicológicas, desencadeou a emergência de um processo inverso: a exclusão dos alunos diferentes.

A (psico)pedagogia moderna, segundo Lajonquière (2002), acabou criando uma “norma normal” de se conquistar uma educação constituída pelo resultado de inúmeras pesquisas científico-positivistas. Isso acabou por estabelecer a miragem de que todas as crianças são iguais. Dessa forma, “...o fato de afirmar-se que haveria crianças a serem beneficiadas por uma outra educação mais acorde às suas realidades espirituais é solidário da ilusão de haver-se uma *norma* ‘normal’ de se conquistar uma educação (seja ela ou não escolar)” (p. 181).

Para Mrech (1999, p. 5), “há uma crença geral de que basta saber como o aluno em geral funciona – a chamada criança psicológica das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento – para saber como ela se apresenta na prática de forma específica”. É por isso que os professores são trabalhados para a adoção, na sua prática, de um modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Isso acaba gerando um abismo entre o aluno teórico e o aluno real, chegando ao ponto de não se saber quem é o aluno e não se ter claro quem é o professor que trabalha com aquele aluno.

Retomando o que disse Alves (2001, p. 173 e 174),

...o processo de especialização do professor se tornaria progressivo. (...) O mestre, fruto de uma nova relação com os instrumentos de trabalho, estava começando a submeter-se a um processo que, tendencial e gradativamente, iria restringir o seu domínio teórico, as suas habilidades técnicas e, portanto, a sua autonomia em face ao trabalho didático. Os instrumentos de trabalho, encarnados sobretudo nos manuais começavam a dominá-lo e a dar a tônica ao exercício de suas atividades dentro da sala de aula.

Logo, o professor, que na época de Comênio, era o senhor da aula, quem tudo sabia e dirigia, tornou-se agora um profissional desprovido de saber. E, por isso, como diz Bacha (2002, p. 14),

o professor, (...), dirige ao *psi* uma demanda desse tipo: ele quer métodos de ensino e aprendizagem, e técnicas de motivação. Surdo ao apelo do inconsciente, mas afinado com o espírito da ‘Modernidade’ (ou pós), o *psi* responde com sua lista de ofertas. Estas mudam as grifes em moda - hoje Lacan, Wallon e Vigotsky, ontem, Skinner, Piaget, Freud e Klein -, e os problemas do professor não melhoram.

Destarte, podemos dizer que o advento da sociedade industrial acabou por determinar que a educação escolarizada fosse estendida em caráter obrigatório a todas as crianças que deveriam, por sua vez, tornarem-se iguais. Como isso não é possível, criou-se a necessidade de uma educação diferenciada para as crianças que não se enquadravam no padrão (psico)pedagógico ditado e, conseqüentemente, uma forma avaliação que pudesse evidenciar as causas do encaminhamento para a educação especializada. Essa necessidade levou inúmeros profissionais para a escola, entre eles o psicólogo, que em seguida, passaram a estudar a aprendizagem e a planejar e sistematizar o ensino, criando o que foi denominado, o processo de psicologização da educação.

CAPÍTULO II

APONTAMENTOS ACERCA DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E DO PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

No presente capítulo estabelecemos apontamentos acerca das relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil que servirão de subsídio para a explicitação das atribuições do psicólogo escolar.

2.1 Relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil

As relações entre a Psicologia e a Educação no Brasil são antigas, íntimas e fecundas. De acordo com Massimi (apud Cruces, 2003), idéias psicológicas são encontradas desde a época colonial em obras de autores consagrados nas áreas de Medicina, Moral, Teologia, Política, Arquitetura e outras afins, revelando preocupações quanto a definição do objeto e dos métodos do saber psicológico em três ordens principais de fenômenos: a emoção, a sensação e os fatos psicopatológicos. Em relação à educação, foi apenas durante a República Velha (1889 – 1930), que começaram a ser utilizados conhecimentos e práticas consideradas próprias da Psicologia para o exame de doentes mentais e crianças, tanto em instituições médicas quanto em instituições educacionais.

Outra expressão desse encontro entre a Psicologia e a educação foram as proposições da Escola Nova a partir da década de 1920 que, representada por vários intelectuais, tais como Anísio Teixeira (discípulo de Dewey), Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, levou à educação diretrizes práticas que traziam mudanças na estrutura do ensino e o adequavam às novas necessidades da sociedade brasileira industrial. Assim, encarando a educação escolarizada como um direito que o Estado tinha o dever de assegurar, os teóricos da Escola Nova buscaram na Psicologia, fundamentos para elaborar uma proposta pedagógica que assegurasse a formação do cidadão livre e consciente de seu papel na sociedade como acontecia nos países europeus e, especialmente, nos Estados Unidos.

Nesse sentido surgiram, entre os anos de 1930 e 1960, inúmeros laboratórios de Psicologia Aplicada que buscaram desenvolver a Psicologia no Brasil e construir uma educação nos moldes escolanovistas, onde o aluno era o centro do processo pedagógico.

Na década de 1930, a partir da expansão industrial brasileira, surgiram escolas técnicas e cursos profissionalizantes do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço

Social da Indústria (SESI) e Instituto Universal Brasileiro, que se utilizaram de testes de mensuração de aptidões individuais para criar programas de Orientação Vocacional. Contini (2001), diz que o fortalecimento do capitalismo gerado pelo crescimento industrial fortaleceu a Psicologia diferencial que, através da psicometria, tinha por objetivo medir as aptidões e as habilidades dos indivíduos, a fim de classificá-los e adequá-los às necessidades sociais emergentes.

Com a expansão do ensino público e a crescente ocorrência de problemas ligados aos educandos, aumentou a procura de profissionais habilitados a fornecer ajuda às escolas. Nessa época, a formação dos psicólogos acontecia nos cursos de formação em Pedagogia, Filosofia, Teologia, Direito e Medicina, sendo, a Psicologia, praticada por diferentes profissionais, sem regulamentação.

Nos anos de 1930 a 1960, o aumento das pesquisas na área da Psicologia, a visita de psicólogos estrangeiros, as viagens de estudos ao exterior de pesquisadores brasileiros, a criação de associações de psicólogos, os primeiros congressos de Psicologia, entre outros fatores, levaram a Psicologia a ser reconhecida como uma ampla área de atuação e a ser estabelecida como profissão, exigindo, para tanto, um curso de formação específica.

Nesse sentido, em 27 de agosto de 1962, ocorreu a promulgação da Lei 4.119, que regulamentou a profissão de Psicólogo e o ato do Conselho Federal de Educação que, através do Parecer 403, fixou o currículo mínimo e a duração do curso de formação em Psicologia para cinco anos, determinando funções privativas do psicólogo e possibilitando a obtenção dos títulos de bacharel, licenciado em Psicologia e de Psicólogo.

Em 1964, o golpe militar acabou trazendo alterações na política educacional do país, determinando a ampliação da rede pública de ensino e uma progressiva democratização do sistema, em contraste com a falta de estrutura da escola para receber uma população nova de alunos. Assim, como o escolanovismo não havia resolvido os problemas da educação, abriu-se o caminho para a aplicação sistemática dos princípios do tecnicismo educacional na escola.

Desde a década de 1930, Skinner havia diferenciado o condicionamento respondente do condicionamento operante e o Behaviorismo havia passado a ser aplicado em larga escala na educação estadunidense. Quando o governo militar brasileiro estabeleceu o acordo MEC/USAID, o Behaviorismo estava generalizado nos cursos de formação dos psicólogos nos Estados Unidos e, como a principal aplicação do Behaviorismo era a educação, o Brasil importou, juntamente com outras tecnologias, esse movimento da Psicologia.

Compreendendo-se os pressupostos do Behaviorismo, é possível compreender também as conseqüências de sua aplicação à educação. Assim, de acordo com Zacharias (2003, s/p.),

nos anos 70, desenvolveu-se acentuadamente o que se chamou de ‘tecnicismo educacional’, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe conseqüências: a escola se revestiu de uma grande auto-suficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa idéia de que aprender (...) depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas, pelos organismos oficiais, durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos, com caráter estritamente técnico e instrumental.

Dentro dessa perspectiva o professor e o aluno foram relegados a um plano secundário no processo pedagógico. A educação passou a ser planejada de maneira extremamente racional, buscando-se minimizar as interferências subjetivas que poderiam pôr em risco a sua eficiência. A burocratização do ensino cresceu de importância, passando a constituir o controle necessário a todo o processo educativo. No entanto, essas medidas não conseguiram reduzir o índice de fracassados na escola o que acabou por evidenciar o fracasso do próprio tecnicismo educacional.

Novas idéias pedagógicas tecidas por outras correntes da Psicologia passaram a ser aplicadas no contexto escolar entre elas, idéias da Psicologia Humanista, da Psicologia da Gestalt, da Psicologia Genética, da Psicologia Histórico Cultural, entre outras. No entanto, o tecnicismo educacional importado dos Estados Unidos foi o último movimento disseminado de maneira ampla no Brasil.

2.2 Atribuições do Psicólogo Escolar

Veremos, a partir de agora, um recorte das atribuições do psicólogo na escola de acordo com diferentes autores da literatura brasileira sobre o assunto.

Primeiramente, acreditamos ser importante destacar que vários países reivindicam o título de berço da Psicologia Escolar uma vez que várias circunstâncias fizeram com que concepções, procedimentos e iniciativas surgissem, mais ou menos à mesma época, tanto na

América quanto na Europa. Contudo, se na Europa a contribuição francesa avulta sobre as demais – como já foi visto em relação à psicometria – desde a década de 1970, a liderança mundial em Psicologia Escolar cabe aos Estados Unidos. Essa liderança é devida de acordo com Pfromm Netto (2001):

1. aos serviços prestados às escolas e aos escolares por parte dos psicólogos escolares;
2. à consolidação do papel do psicólogo escolar como profissional;
3. à produção de pesquisa científica e de literatura básica de síntese de conhecimentos e de natureza prática e
4. à liderança quanto a associações especializadas.

Segundo Pfromm Netto (ibid, p. 30), em 1981, a American Psychological Association (APA), divulgou suas Diretrizes de Especialidades para a Prestação de Serviços por Psicólogos Escolares definindo os papéis desempenhados pelo psicólogo escolar como “serviços destinados a promover o desenvolvimento educacional e a saúde mental. A Psicologia Escolar é a única especialidade que diz respeito à população em idade escolar em geral”.

Autores estadunidenses como Bardon e Bennett (1981, p. 8), dizem que, a Psicologia Escolar é a “...especialidade psicológica, que se interessa pelo modo como a escolaridade afeta a criança em geral e o aluno, em interação com uma escola específica”.

Witter (2001), uma das primeiras teóricas da Psicologia Escolar/Educacional no Brasil, prega que dentre as várias funções e papéis exercidos pelo psicólogo escolar, é esperado que ele realize pesquisa. No entanto, essa é uma prática pouco comum o que equivale a dizer que, há uma grande cisão entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional e que os profissionais que atuam em uma especialidade dificilmente atuam na outra, embora os resultados das pesquisas produzidas pela Psicologia Educacional possam orientar a atuação do Psicólogo Escolar.

Para Wechsler (2001), a visão internacional recomenda que o psicólogo escolar seja um cientista-prático, para o qual a ciência alimenta a prática, que por sua vez, retroalimenta a ciência para a busca de novas questões.

Essa é uma visão ideal da atuação do Psicólogo Escolar uma vez que, de acordo com Novaes (2001), o próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP), órgão regulamentador e fiscalizador da profissão de psicólogo, apurou que os profissionais em Psicologia são formados na falsa dicotomia entre a ciência e a profissão. Aliás, essa é de acordo com a autora, uma das explicações para que as atividades do psicólogo escolar se caracterizem pela orientação psicopedagógica, orientação a pais, aconselhamento psicológico, psicodiagnóstico,

psicomotricidade e orientação a professores e, um dos determinantes para que muitos trabalhos persistam em uma atuação remediativa e não preventiva, priorizando-se uma ação junto a alunos problemas, com distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar e que não remetam sua atuação para o acompanhamento de professores e das instituições.

O Conselho Federal de Psicologia estabelece como única a especialidade Psicologia Escolar/Educacional, no entanto, apesar dessa unicidade sugerida, não acreditamos que ela tenha sido impressa na prática profissional dos psicólogos. Para o CFP é especialista em Psicologia Escolar/Educacional:

o profissional que atua no âmbito da educação formal realizando pesquisa, diagnóstico e intervenção, preventiva ou corretiva, em grupo ou individualmente, envolvendo todos os segmentos do sistema que participam do processo de ensino-aprendizagem. Colabora com o corpo docente e técnico da escola, na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de programas educacionais. Analisa e intervém no clima educacional, buscando o melhor funcionamento do sistema. Participa de programas de orientação profissional. Orienta a aplicação de programas especiais de ensino e integra os seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação (CFP, 2000, s/p.).

Essa visão ampla da especialidade contribui pouco para que os profissionais e a própria população apreendam a importância da atuação do psicólogo nos sistemas de ensino, apesar de o CFP buscar esclarecer a atuação do psicólogo escolar/educacional a partir das seguintes tarefas:

1. aplica conhecimentos psicológicos concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola;
2. analisa as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e a sua repercussão no processo de ensino, para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais, capazes de atender às necessidades individuais;
3. presta serviços diretos e indiretos aos agentes educacionais, orientando programas de apoio administrativo e educacionais;
4. desenvolve estudos e analisa as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional;
5. desenvolve programas, visando à qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas;
6. implementa programas para desenvolver habilidades básicas, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento humano;
7. valida e utiliza instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos, para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação

do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais;

8. pesquisa dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico (CFP, 2000, s/p.).

As tarefas designadas corroboram o dizer de Martinez (2003), de que a Psicologia Escolar não é um mero campo de aplicação da Psicologia da Educação, mas um espaço de atuação que se nutre de conhecimentos psicológicos diversos entre eles conhecimentos da Psicologia Organizacional, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Saúde, Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia da Personalidade, Psicologia do Gênero, Psicologia da Criatividade etc. Ou seja,

a Psicologia Escolar, como campo de atuação profissional, incorpora os conhecimentos da Psicologia necessários para contribuir à otimização do processo educativo na instituição escolar, nas suas diversas e complexas formas de expressão, com independência das áreas ou ramos específicos da Psicologia onde aparecem situados. (...) A contribuição que a Psicologia pode fazer à função educativa da instituição escolar demanda um corpo de conhecimento que não se esgota na Psicologia da Educação (p. 109 e 110).

É comum encontrarmos nos livros de Psicologia Educacional, referências acerca de como a Psicologia pode contribuir para o aumento da eficiência dos sistemas de ensino. Souza (2004, p. 28), por exemplo, diz que

em tudo se encontra o valor das contribuições da Psicologia para a tarefa do professor, pois ela facultava-lhe uma compreensão maior e plena da possibilidade de melhor poder instrumentalizar-se e desta forma chegar e relacionar-se com os alunos, para conseguir desenvolver um trabalho que deixe evidente sua boa qualidade e facilidade de superação dos obstáculos que o permeiam.

Andaló, Leite e Tavares (apud Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002, p. 4), consideram que é papel do psicólogo escolar “...possibilitar ao professor acesso ao conhecimento psicológico relevante para a sua tarefa de transmissão e construção do conhecimento”.

Campos e Jucá (2003, p. 50), sugerem o psicólogo escolar busque a socialização do conhecimento psicológico, “tornando-o relevante na sua dimensão de instrução básica sobre como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem”.

Assim, as promessas de ajuda feitas pela Psicologia ao professor perpassam o preparo da aula, o trabalho docente, as capacidades intelectuais necessárias à efetivação das

proposições cognitivas, os relacionamentos que ocorrem em sala de aula e o próprio processo de ensino/aprendizagem, de forma que, continua Souza (ibid, ibidem),

transparecem na tarefa de ensinar e aprender os sinais impressos pela Psicologia. Claramente, observa-se que os pressupostos do desenvolvimento da aprendizagem, do comportamento e da personalidade humana oferecem o embasamento necessário para, com segurança, orientar a elaboração de metodologias de ensino mais eficientes, efetivas e relevantes, que viabilizam ao professor desenvolver um trabalho de melhor qualidade, ou seja, que satisfaça todos os que dele estejam a participar.

Essa visão reforça, na nossa opinião, a idéia de que o insucesso dos sistemas de ensino deve-se à precariedade da formação do professor. Diz Tessaro (2004, p. 77),

ante o insucesso das crianças na escola, torna-se evidente que a formação do professor no Brasil ainda apresenta-se 'deficitária', (...), precária e fragilizada. Os professores não estão sendo devidamente preparados para enfrentar a realidade escolar, principalmente a da escola pública que se trata de uma instituição que atende uma população heterogênea, ou seja, alunos advindos de várias classes sócio-econômico-culturais.

Isso justifica, de acordo com Campos e Jucá (2003), a presença de um psicólogo na escola que vise trabalhar com a formação do professor o que é considerado, por essas autoras, uma tendência inovadora na atuação do psicólogo escolar.

Quanto à necessidade e validade dos conhecimentos psicológicos na formação do professor, Souza (2004, p. 222) aponta que, a categoria mais solicitada é a aprendizagem. Diz a autora,

trata-se da preocupação maior do professor, pois as formas de possibilitá-la, de promovê-la constituem a razão de ser de sua atividade, visto que sua profissão encontra-se voltada para aproveitar e direcionar para os seus alunos as possibilidades de conhecerem e compreenderem tudo o que de útil venha a permear e a se constituir como necessidade para bem assumir a sua existência.

Isso quer dizer, que a Psicologia se coloca como ciência fundamental à efetivação do processo de ensino e da aprendizagem e, apesar de julgarmos essa avaliação imprópria, não podemos deixar de apontar que uma boa parcela dos teóricos da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar vêm as contribuições da Psicologia dessa ordem. Por exemplo, para Del Prette e Del Prette (2001), a divisão do trabalho na escola colocou o professor na condição de executor de um processo que teoricamente caberia ser concebido e planejado por especialistas ou técnicos entre eles o psicólogo escolar/educacional.

Essa dicotomia tem relação com os princípios do tecnicismo educacional que questiona a atuação restrita do psicólogo escolar ao atendimento do aluno problema e, impulsiona o psicólogo para uma atuação mais ampla. O psicólogo passa a ter como objetivo, no contexto escolar, atingir um número maior de indivíduos o que é obtido através da aplicação dos princípios da ciência psicológica na escola. A meta é aumentar a qualidade e a eficiência do sistema de ensino, através da aplicação dos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica. Assim, o psicólogo especialista educacional trabalha com questões relacionadas aos problemas e dificuldades de ensino e de aprendizagem e com questões ligadas às relações interpessoais, assumindo um papel de diagnosticador, não mais do escolar, e sim, do sistema de ensino para, em seguida, delinear estratégias e realizar o acompanhamento e a avaliação das mesmas.

Dentro desse modelo, podemos citar as funções estabelecidas por Del Prette e Gomes (apud Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002), quanto ao psicólogo escolar: a assessoria na elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos coerentes com os vários segmentos da escola; a avaliação dos alunos em consonância com este projeto pedagógico; a análise e a intervenção relacionada às interações em sala de aula visando melhor aproveitamento das oportunidades educativas; o desenvolvimento de programas junto aos pais com orientação sobre promoção de condições de aprendizagem e o diagnóstico e encaminhamento de programas relativos a queixas escolares.

De acordo com Campos e Jucá (2003), a realização de palestras para a equipe escolar e os pais sugere que os psicólogos podem estar ficando mais atentos à realidade da escola como instituição composta por várias demandas além das tradicionais queixas sobre os alunos. Assim, “sua ação contribuiria para uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem por parte daqueles que são os agentes desse processo, professores e pais” (p. 50).

Para Martinez (2003), a Psicologia Escolar é expressão da Psicologia na sua dupla condição de produção científica e de trabalho profissional no contexto escolar. “Trata-se da Psicologia na escola com todas as suas possibilidades e implicações em relação ao eixo central dela: o processo docente educativo” (p. 107). Nesse sentido, a autora considera a Psicologia Escolar como um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica), caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo entendido como o complexo processo de transmissão cultural e de espaço do desenvolvimento da subjetividade e sugere, como funções básicas do psicólogo escolar:

1. Diagnóstico/Avaliação: exercida em relação a todos os elementos e processos que sejam suscetíveis de ser objeto de intervenção.
2. Orientação/Terapia: uma forma específica de intervenção que constitui uma das funções mais claramente identificadas como perfil profissional do psicólogo e que pode assumir diferentes formas de expressão.
3. Intervenção: exercida em relação aos elementos do processo educativo que mostram necessidade de ser modificados para contribuir com seu aprimoramento ou otimização.
4. Formação/Treinamento: se refere a temas tratados pela Psicologia necessários para o desenvolvimento eficiente da função educativa da escola podendo assumir diversas formas de organização como: oficinas, mini-cursos, palestras etc.
5. Assessoria/Consultoria: relaciona-se à assessoria nos assuntos de competência profissional do psicólogo entre eles: a assessoria a professores em relação à aprendizagem como processo psicológico e ao processo de desenvolvimento integral do sujeito ou, à assessoria a coordenadores pedagógicos e diretores em relação aos aspectos psicológicos do funcionamento de grupos, entre outros.
6. Pesquisa: entendida como uma importante ferramenta da ação profissional quando a pretensão é um trabalho efetivo e criativo.

Embora essa visão ampla da Psicologia Escolar esteja presente em nosso meio acadêmico, Wechsler (2001, p. 125) aponta que,

é comum encontrarmos, na própria organização escolar, profissionais que nunca tiveram contato com o psicólogo escolar/educacional, que desconhecem a sua função e, portanto, não acreditam na sua importância no processo educacional. A esse desconhecimento somam-se as dúvidas do próprio profissional, que sai da graduação e quer trabalhar na área, sem saber exatamente qual seria a sua função.

Isso confirma o dizer de Cruces (2003) de que a Psicologia aplicada à educação figura no Brasil como uma das áreas pouco escolhidas dentro das possibilidades de atuação profissional tanto por estagiários quanto por psicólogos em serviço, sendo que, a única atividade considerada inerente e exclusiva do psicólogo na escola é o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica, com a aplicação e interpretação de técnicas próprias da Psicologia.

É por isso que, autores como Prescott (apud Novaes, 1982, p. 18), dizem que o psicólogo escolar é

aquele profissional que traz um quadro de referência psicológica aos problemas da educação, ensino e adaptação escolar, pressupondo que tenha

uma visão: unitária do ser humano, dinâmica relativa ao seu comportamento e integrativa no que concerne ao seu ajustamento e adaptação social.

Além disso, para Novaes (1982, p. 27), as atribuições do psicólogo escolar são:

- . utilização das técnicas e métodos da psicologia no campo da educação e no âmbito escolar;
- . organização de serviços de psicologia escolar, com o objetivo de favorecer o ajustamento do escolar e atender às suas dificuldades e problemas;
- . aplicação e interpretação de testes psicológicos, visando ao diagnóstico e à avaliação psicológica dos alunos, com fins de orientação psicopedagógica, psicológica e profissional dos alunos;
- . estudos e pesquisas no campo da psicologia educacional, sobretudo relacionada à psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e do ajustamento;
- . divulgação de esclarecimentos sobre os fundamentos psicológicos relacionados aos problemas de aprendizagem e de adaptação escolar;
- . colaboração junto às escolas, aos centros psico-médico-pedagógicos, aos centros de orientação infanto-juvenil, aos centros de recuperação e às clínicas de diagnóstico e orientação psicológica.

Conforme essa autora, a prática do psicólogo envolve ações junto a diretores, professores, orientadores e pais, com a finalidade de conseguir condições que favoreçam a melhoria do processo educativo e o desenvolvimento da personalidade do escolar. A Orientação Profissional ou, Orientação Vocacional, é outra atribuição do psicólogo na escola e consiste, de acordo com autora, em um processo dinâmico, que visa ajudar o aluno na escolha da profissão, na qual poderá obter maior índice de rendimento, aproveitamento e satisfação para si e para a sociedade.

Em relação à família, diz Novaes (1982), é papel do psicólogo fazer um estudo aprofundado das condições familiares, intervindo, quando necessário, na tentativa de mudanças comportamentais e metodológicas. Além disso, o psicólogo deve ajudar os professores a compreenderem e aceitarem a criança, bem como a si próprios, o que leva a uma melhora no relacionamento aluno-professor que é considerado pela autora um dos fatores decisivos no processo educativo.

Essa visão corrobora o dizer de Guzzo (2001, p. 81), de que “o psicólogo escolar típico é aquele que acompanha a criança e o professor no seu principal ambiente, ou seja, a escola, ou aquele que orienta, discute e planeja ações para professores ou outros agentes educacionais de dentro de uma Secretaria de Educação”.

Para Almeida (apud. Cruces, 2003, p. 28), “a identidade profissional do psicólogo parece situar-se entre dois modelos, oscilando de forma pendular entre o clínico (de caráter curativo-terapêutico) e o preventivo (de caráter mais educacional e pedagógico)”.

Para muitos, no entanto, a Psicologia Escolar no Brasil é uma área da Psicologia Aplicada, cujo surgimento esteve ligado à psicometria com o predomínio de um modelo de atuação clínico, voltado para o diagnóstico e o encaminhamento dos problemas de aprendizagem, cuja ênfase situa-se nos fatores subjacentes ao indivíduo. Guzzo e Ribeiro (apud Rossi, 1996), confirmam essa imagem que se tem sobre o psicólogo escolar, dizendo que ele funciona, geralmente, com o intuito de detectar e solucionar problemas emocionais, de aprendizagem ou de comportamento dos alunos.

No entanto, para Campos e Jucá (2003), a partir da década de 1970, estudantes e professores dos cursos de Psicologia, valendo-se das análises disponíveis sobre a formação e atuação dos psicólogos, contribuíram para que crescesse e se afirmasse a consciência de que era necessário construir uma Psicologia que pusesse em novas bases a relação entre a profissão e a sociedade. Uma das primeiras conseqüências visíveis desse processo foi o surgimento de novas áreas de formação e de novos espaços de trabalho entre os quais o setor público de saúde e educação. Além disso, ocorreu a transformação da área clínica em área de saúde em face do fato de que atividades clínicas eram realizadas em locais que não o consultório particular. “Refletindo a nova perspectiva, (...) gradativamente o psicólogo abandona o modelo de profissional voltado para a mensuração/avaliação de aspectos psicológicos e com um raio de intervenção restrito a diagnosticar e lidar com problemas de ajustamento” (p. 43).

Assim, de acordo Cruces (2003), a partir da década de 1980, os profissionais da Psicologia Escolar não sustentam um único discurso, mas se servem de um conhecimento interdisciplinar e desenvolvem práticas nas quais se pode ver como denominador comum uma adequação maior às necessidades da realidade social brasileira, tais como: elaboração de políticas educacionais, planejamento e avaliação de programas de ensino, capacitação de docentes, preparação e orientação de educadores nos processos de inclusão de deficientes no ensino público comum, atendimento a portadores de necessidades educacionais especiais e supervisão de estágios em cursos de Psicologia.

Para Maluf (2003), as publicações dos últimos anos da década de 1980 e dos primeiros anos da década de 1990 apontam novos caminhos para a Psicologia no sentido de questionar a universalidade das teorias psicológicas e das técnicas de avaliação, de afirmar as efetivas relações entre a Psicologia e a sociedade, de defender a interdisciplinaridade como recurso

indispensável para a compreensão do comportamento humano e de propor novas formas de estágio para a formação do psicólogo escolar.

De acordo com Araújo e Almeida (2003), a partir do início da década de 1990, os Congressos Nacionais e Internacionais de Psicologia Escolar e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), produziram reflexões, estudos e pesquisas relativos aos aspectos da formação profissional do psicólogo escolar e às formas de atuação mais significativas pertinentes a essa formação. Estes estudos demonstraram que a influência da área clínica na formação acadêmica do psicólogo escolar resulta em uma atuação profissional híbrida, em que confusão e contradição entre pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos geram práticas destituídas da especificidade própria da psicologia escolar.

Assim, a nova Psicologia Escolar, diz Maluf (2003), não se apresenta sob um paradigma unificado. Sua forma emergente é multifacetada e está se fazendo presente mais na prática do que no discurso. O conhecimento de que se servem os psicólogos escolares é interdisciplinar porque inclui noções da Psicologia que tem reflexo na educação e noções das ciências educacionais que permitem a aproximação às complexas questões que definem o processo educacional.

Os novos psicólogos escolares desenvolvem práticas com um denominador comum, a saber, a maior adequação às necessidades da realidade social brasileira. Eles divergem no discurso, ou seja, embora façam a crítica das atividades 'tradicionais', não explicitam as mesmas bases teóricas para a sua ação atual (p. 138).

De acordo com Cruces (2003, p. 28),

apesar de nos defrontarmos com práticas que envolvem a elaboração de políticas educacionais, planejamento e avaliação de programas de ensino, capacitação de docentes, preparação e orientação de educadores nos processos de inclusão de deficientes no ensino público comum, atendimento a portadores de necessidades especiais e supervisão de estágios nos cursos de Psicologia, ainda nos defrontamos também com práticas avaliadoras e classificatórias e somos cobrados para desempenhar esse papel em grande parte das instituições educacionais que freqüentamos.

Segundo Campos e Jucá (2003), a formação preponderantemente clínica ajuda a entender porque é tão comum encontrar atuações clinicamente orientadas nos mais diversos locais de trabalho, independentemente das demandas específicas. A escola tem sido um dos principais espaços no qual este equívoco se faz presente.

No entanto, segundo Neves e Almeida (2003), os psicólogos escolares, ao buscarem superar o modelo clínico de atuação na escola, acabaram por se distanciar de uma atitude clínica, o que contribuiu para o agravamento da sua crise de identidade profissional. Sabe-se, porém, que o fracasso escolar configura-se como um grave problema social. Sobre a atuação do psicólogo escolar, num atendimento direcionado aos alunos com problemas de aprendizagem, essas autoras dizem que,

não se trata no âmbito da atuação profissional do psicólogo escolar, de abandonar modalidades de atuação que oferecem atendimento direto aos alunos, mas de integrar e ampliar essa atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como, também, de aspectos relativos aos contextos escolares e social (p. 85).

Assim, continuam Neves e Almeida (2003, p. 85 e 86),

em um atendimento direcionado aos alunos com problemas de aprendizagem, é fundamental que os psicólogos superem as práticas psicológicas conservadoras que tratam o fracasso escolar do aluno como um problema individual ou de seu meio familiar. No entanto, é necessário que o psicólogo escolar conheça e reconheça os processos psicológicos e as condições culturais que sustentam a transmissão, a aquisição e a construção do conhecimento e, portanto, o sucesso ou insucesso do processo ensinar-aprender.

Como diz Guzzo (2001, p. 89),

ser psicólogo escolar no Brasil é conhecer as necessidades psicológicas de todas as crianças, ricas e pobres, capacitadas e deficientes, abandonadas e acolhidas por suas famílias; é defender seus direitos ao atendimento de suas necessidades e à promoção de seu desenvolvimento, sem discriminação ou intolerância de qualquer tipo ou grau; é estar perto do professor no seu dia-a-dia, seja na creche da prefeitura ou na escola maternal particular, nas escolas de todos os níveis, entendendo o que se passa com ele e ajudando-o a enfrentar também suas dificuldades com técnica e sabedoria.

Há uma visão crítica quanto à formação do psicólogo que diz respeito ao modelo clínico considerado por muitos profissionais como suporte necessário para a atuação em qualquer campo da Psicologia.

Para Patto (1997, p. 467), “a atenção à estrutura social e à história da educação e da política educacional em um país capitalista dependente, fundamenta uma visão crítica da escola, enquanto instituição social, que reproduz em seu interior o estado de coisas em vigor na sociedade que a inclui”.

Assim, a autora sugere que os psicólogos contribuam para a “elucidação de processos que se dão na vida diária escolar, em suas relações com as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira”.

Essa perspectiva é complementada por Contini (2001), quando privilegia a atuação do psicólogo na educação como um promotor de saúde, entendendo saúde como “um processo de apreensão e compreensão, por parte do indivíduo, das condições concretas de sua vida e do seu grupo social, instrumentalizando-o a interferir e alterar coletivamente tal realidade” (p. 164).

Para Del Prette e Del Prette (2001), a atuação do psicólogo na escola tem um caráter essencialmente social, articulado a outros fazeres da instituição (dos especialistas, dos professores, da administração, da família etc.) e do contexto extra-escolar (pesquisadores, políticos, profissionais de diferentes áreas) resultando em um produto educacional coletivo. Assim, dizem os autores, “o impacto de sua atuação não pode ter como resultado apenas a melhor adaptação da criança aos programas e ao ambiente escolar, mas contribuir para a criação de novos cenários e práticas educativas e, principalmente, de novas realidades sociais” (p. 150).

Para a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), os psicólogos escolares são:

aqueles profissionais que, devido a sua preparação universitária em psicologia e experiências subseqüentes nas áreas escolar e/ou educacional, trabalham para melhorar o processo de ensino aprendizagem em seu aspecto global (cognitivo, emocional e social), através de ações ou serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações. A atuação dos psicólogos escolares se caracteriza mais pela intervenção na prática, enquanto que a dos psicólogos educacionais, geralmente, direciona-se para as áreas de ensino e pesquisa (ABRAPEE, 2004, s/p.).

Nesse sentido, a área de atuação do psicólogo escolar abrange uma ampla gama de serviços, entre eles: a avaliação psicológica, orientação pedagógica e vocacional, intervenção, reabilitação, consultoria, treinamento, supervisão, encaminhamento, desenvolvimento organizacional, seleção de pessoal, implantação e acompanhamento de programas e atividades de prevenção.

Marques (1980, p. 42), sugere como os principais papéis do psicólogo na escola o de pesquisador e cientista; avaliador da personalidade e do desenvolvimento; assessor, consultor e prestador de serviços; aplicador de procedimentos e técnicas para competência pessoal; estrategista de relações humanas e educador.

De acordo com Araújo e Almeida (2003), o psicólogo escolar deveria se instrumentalizar para o estudo e a análise das relações interpessoais, como unidade de análise da prática pedagógica para criar entre e com os professores, um espaço de interlocução que privilegie aspectos intersubjetivos constitutivos do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para Martinez (2003), a forma de exercer essas funções, de planejar, organizar e articular o trabalho, de definir as prioridades etc. depende, essencialmente, das competências e características dos psicólogos, das características e projeções da instituição escolar, dos participantes do processo educativo nela desenvolvido e das especificidades dos sujeitos que a integram.

Na visão de Rossi (1996), o psicólogo escolar deve desempenhar múltiplas funções, que buscam atender às necessidades da instituição que ele assiste, com sua atenção voltada ao indivíduo ou grupo que atende, de forma direta ou indireta. Além disso, diz a autora, o conhecimento sobre outras especialidades que possam auxiliá-lo no que se refere ao desenvolvimento da criança, também se faz necessário, pensando no desenvolvimento de um trabalho em equipe multidisciplinar.

Além disso, de acordo com Andaló e Almeida (apud Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002, p. 4), “...o papel do psicólogo escolar implicaria lidar com a subjetividade e as relações interpessoais no âmbito da escola e em proporcionar aos docentes e demais profissionais da educação uma reflexão sobre sua prática educativa”.

Apesar dessa mudança na prática profissional, o psicólogo escolar é cobrado em grande parte das instituições educacionais onde atua, a desempenhar práticas avaliadoras e classificatórias. Como diz Guzzo (2001, p. 84).

quando está na escola, o psicólogo parece distante dos reais problemas institucionais. Trabalha isolado, e tem poucas chances de produzir mudanças efetivas no conjunto e na dinâmica desse contexto. Essa forma de trabalhar não tem tido ressonância, e seus efeitos tem amortecido e anestesiado a verdadeira e potencial imagem de um profissional favorecedor do desenvolvimento das crianças no processo de escolarização, articulador de mudanças e promotor da vida psicológica. E quanto mais essa imagem distorcida se propaga, mais dificuldades se acumulam na consolidação da profissão e no crescimento da área.

Dessa forma, podemos perceber que são inúmeras sugestões e definições das atribuições do psicólogo escolar. Na tentativa de uma evidência organizadora e reflexiva da atuação desse profissional no contexto escolar, pontuamos quatro momentos que consideramos mais importantes.

No primeiro momento, todo o trabalho do psicólogo estava direcionado para o diagnóstico e o tratamento de problemas de aprendizagem e de comportamento que surgiram no interior das escolas e que conduziram à criação dos testes psicológicos e ao início da aplicação das teorias psicológicas à educação. Nessa época o serviço psicológico na escola funcionava em um modelo avaliativo e propunha ações que visavam a normalização, a partir de encaminhamentos, dos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos.

No segundo momento, o movimento da Escola Nova e, posteriormente, o tecnicismo educacional, determinou a atuação do psicólogo na escola, como um educador, especialista em educação e como um planejador do ensino. O papel do psicólogo apareceu vinculado à integração das teorias psicológicas à prática educacional, de forma que a importância atribuída às características psicológicas dos alunos em seu processo de adaptação e sucesso escolar tornou realidade a aplicação dos conhecimentos da Psicologia à educação.

No terceiro momento, fica presente a crítica aos modelos de atuação anteriores e a proposição do papel do psicólogo escolar, como um profissional comprometido com a transformação da realidade social e econômica da população.

Atualmente, um quarto momento se esboça, onde formas de atuação não se apresentam dentro de um paradigma unificado, mas multifacetado.

CAPÍTULO III

ESCUTANDO O PSICÓLOGO ESCOLAR...

Nesse capítulo, buscaremos evidenciar as ações do psicólogo na escola. Para que essas ações fossem reveladas procedemos a uma escuta fenomenológica dos depoimentos dos psicólogos entrevistados. Apresentaremos nesse primeiro momento, a base sobre a qual a nossa escuta se conduziu.

A Fenomenologia nasceu da crise dos fundamentos do conhecimento que se abateu sobre a Filosofia, as Ciências Humanas e as Ciências em geral, no final do século XIX. A palavra “fenômeno” vem do grego *phainomenon* e significa aquilo que se mostra, aquilo que se manifesta, aquilo que aparece. Isso indica que não é correto esperar que o pesquisador, com suas habilidades intelectuais, realce por si mesmo a essência do fenômeno investigado. É exatamente o contrário. É o fenômeno que, pela sua própria constituição, mostra-se a quem se predispõe a descrevê-lo ou investigá-lo. Isso significa que nem todas as pessoas vão apreender da mesma forma a essência de um fenômeno, uma vez que o visto está intimamente ligado à consciência de quem o vê.

Foi Edmund Husserl (1856-1938), um matemático filósofo, quem primeiro empenhou esforços para fazer da Fenomenologia, uma forma rigorosa de conceber o mundo, o conhecimento, as ciências e as diferentes realidades nas quais as pessoas estão envolvidas. Seus seguidores de destaque foram Heidegger e Merleau-Ponty, entre outros.

Para Merleau-Ponty (1994, p. 1), “...a Fenomenologia é o estudo das essências”, podendo ser considerada, também, “uma filosofia que repõe as essências na existência”. Estudar as essências e repô-las na existência implica que se considere o sujeito em todo o ato de conhecer. O sujeito é o que convive, o que está atento e o que interroga o fenômeno. Assim, para que um fenômeno seja conhecido, para que se revele a essência do fenômeno investigado, é preciso que se considere a consciência de quem o investiga.

Para a Fenomenologia, consciência é intencionalidade. É o estar voltado para... Momento atento do ser (BICUDO, 1997). Segundo Merleau-Ponty (1994, p. 15), “...toda consciência é consciência de algo. (...) É um projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir”.

O mundo em Fenomenologia é aquilo que nós percebemos, sendo a percepção o único acesso à verdade. De acordo com Merleau-Ponty (1994, p. 6), “a percepção não é uma ciência

do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”.

Há o mundo. Essa facticidade do mundo é o que faz com que o mundo seja mundo. Facticidade é o caráter próprio da nossa condição humana com qual cada um de nós nos encontramos comprometidos, desde sempre, com uma situação não escolhida. Então, o mundo não é aquilo que eu penso ser o mundo, mas aquilo que eu vivo.

Destarte, se consciência é intencionalidade; é porque ela não é entendida como uma estrutura geral e abstrata do ser humano, mas sim, como consciência de algo, consciência de alguma coisa. A “coisa” para a Fenomenologia não é um objeto físico, mas o próprio fenômeno, tal qual ele é, imediatamente dado à consciência. A expressão “voltar à coisa mesma”, diz respeito ao voltar à consciência, ao próprio fenômeno, tentando lhe extrair a essência. A volta ao campo fenomenal é a volta à própria consciência, como aquilo que tem uma intencionalidade, ou seja, como aquilo que não se separa da coisa.

Para Merleau-Ponty (1994, p. 19), “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”.

o mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, op.cit., p. 18).

Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido e não podemos fazer nada, nem dizer nada que não adquira um nome na história. É por isso que em Fenomenologia os fenômenos são descritos e não explicados.

De acordo com Fini (1997, p. 24-25),

não existem fatos ou acontecimentos em si, como realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia (...), o fenômeno a ser pesquisado não pode ser tratado como um objeto físico com existência própria. O fenômeno é o que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação.

Nesse sentido, analisar o fazer do psicólogo na escola implica que consideremos o objeto de investigação, não como acontecimento em si, mas, como natureza subordinada à maneira humana de pôr o problema em questão. Isso quer dizer que só há fenômeno, enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Há sempre um sujeito, em uma situação, vivenciando o fenômeno. Perceber o fenômeno implica estar-com-o-percebido e, estar-com-o-percebido é ir-

às-coisas-mesmas, afirmado por Bicudo (1997, p. 20), como “...ir à experiência vivida...” A consciência só ocorre a um sujeito que vivencia o fenômeno.

Para Merleau-Ponty (1994, p. 3),

tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

A leitura do mundo depende do sujeito, de forma que, retornar às-coisas-mesmas é retornar a esse mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda a determinação científica é abstrata, significativa e dependente.

Para a Fenomenologia, a função da linguagem é fazer as essências existirem. Embora pareça que há uma separação entre a linguagem e o mundo vivido, essa separação é apenas aparente, uma vez que na linguagem as essências ainda repousam na vida antipredicativa da consciência.

Para Merleau-Ponty (1994, p. 26),

construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente percebido através da percepção, não compreendemos finalmente, nem um e nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda a consciência é consciência de algo.

De acordo com Martins (apud Bicudo, 2000, p. 81), em Fenomenologia não existe pesquisa a ser feita que desconsidere os sujeitos da pesquisa e/ou o próprio pesquisador. No entanto, é a interrogação do pesquisador que indica a trajetória a ser percorrida pela investigação; define os procedimentos a serem adotados e determina os sujeitos a serem pesquisados, apontando a direção da análise e da interpretação dos dados do fenômeno.

Segundo Merleau-Ponty (1994), a Fenomenologia é a única em todas as filosofias a falar de um campo transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro. “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me, indubitavelmente, com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (p. 14). Uma filosofia torna-se transcendental quando considera a si mesma como um problema e menciona os passos que conduzem a ela. “A experiência antecipa uma

filosofia, assim como a filosofia nada mais é do que uma experiência elucidada” (p. 99). É por isso que a Fenomenologia estuda a aparição do ser para a consciência.

Em Fenomenologia, dois termos nunca podem ser identificados, percebidos ou compreendidos como o mesmo, o que nos leva a supor que o princípio da individuação é ultrapassado. Afirma Merleau-Ponty (1994), que diferentes termos só podem ser associados e substituídos, nunca identificados. O conhecimento nesse sentido aparece como um sistema de substituições em que uma impressão anuncia outras sem nunca dar razão delas.

A significação do percebido é apenas uma constelação de imagens que começam a reaparecer sem razão. As imagens ou as sensações mais simples são, em última análise, tudo o que se existe para se compreender nas palavras, os conceitos são uma maneira complicada de designá-las, e, como elas mesmas são impressões indizíveis, compreender é uma impostura ou uma ilusão, o conhecimento nunca tem domínio sobre seus objetos, que se ocasionam um ao outro, e o espírito funciona como uma máquina de calcular que não sabe porque seus resultados são verdadeiros (p. 38).

Segundo esse autor, para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper nossa familiaridade com ele; reduzi-lo. A redução eidética é “a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência” (p.13).

Pela linguagem como manifestação - revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes -, alicerçamos nossa “escuta”. De acordo com Merleau-Ponty (1994, p. 266),

poderíamos dizer, (...) que as linguagens, quer dizer, os sistemas constituídos de vocabulário e de sintaxe, os ‘meios de expressão’ que existem empiricamente, são o depósito e a sedimentação de atos de *fala* nos quais o sentido não formulado não apenas encontra o meio de traduzir-se no exterior, mas ainda adquire a existência para si mesmo, e é verdadeiramente criado como sentido.

Para Martins e Bicudo (1989), a entrevista é vista dentro do enfoque qualitativo de pesquisa, como um encontro social possuidor de características peculiares: empatia, intuição e imaginação. Além disso, o ato de descrever algo é dirigido para alguém; pressupõe uma audiência. A descrição tem, como primeiro característico, a experiência de que haja alguém que não conhece o que está sendo descrito.

Uma vez que em Fenomenologia não há descrição falsa ou verdadeira, pois a lógica dual não pertence ao referencial fenomenológico, é a partir da análise das descrições ou

depoimentos dos sujeitos que a essência do fenômeno interrogado se torna visível. Assim, a investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, aquilo que faz sentido para o sujeito, com aquilo que é percebido e manifesto pela linguagem. Segundo Bicudo (1997, p. 20)

o rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor. Para tanto são básicos dois momentos: *epoché*, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e a *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno.

A axiologia do fenômeno da pesquisa é garantida pelo desvelamento ou mostração essencial do próprio fenômeno. Para se chegar à essência do fenômeno estudado, o primeiro passo é realizar a *epoché* que, segundo Bicudo (2000, p. 38), “significa a redução de toda e qualquer teoria, crença ou explicação a priori”, do fenômeno interrogado. Na *epoché*, o conhecimento inicial do pesquisador é posto em suspensão e o fenômeno interrogado é destacado dos demais dados presentes no seu campo perceptual. Além da *epoché*, o fenômeno investigado perpassa por um longo processo de maturação que compreende a redução fenomenológica nas análises ideográfica e nomotética.

A análise ideográfica revela um momento especial da pesquisa porque evidencia a confluência de dois mundos diferentes: o mundo do pesquisador e o mundo do sujeito pesquisado. Segundo Machado (1997), o nome dado a este primeiro momento da análise fenomenológica está relacionado ao emprego de ideogramas – representação de idéias por meio de símbolos. É na análise ideográfica que o pesquisador busca tornar visível a ideologia que permeia o discurso do sujeito pesquisado, sendo que é nessa etapa da pesquisa que o pesquisador descobre e atribui significado ao que foi descrito pelos sujeitos. Essa análise é constituída de três momentos distintos.

No primeiro momento, o pesquisador procede a uma leitura detalhada de cada discurso. Em seguida, guiado pela intencionalidade e por uma percepção engajada e comprometida com o seu campo fenomenal, destaca as unidades de significado de cada discurso. A interrogação formulada pelo pesquisador que indica as unidades de significado a serem extraídas, sendo que há, para cada discurso analisado, várias unidades de significado, embora, não se possa considerar cada unidade como um elemento isolado, que tenha sentido por si mesmo. No terceiro momento da análise ideográfica é estabelecido o discurso articulado. Nesse discurso,

as unidades de significado são convertidas em “...asserções que indiquem o mais fielmente possível as idéias articuladas no discurso do sujeito” (MACHADO, 1997, p. 41).

É no discurso articulado que o pesquisador desvela o sentido de cada unidade de significado. Como diz Fini (1997, p. 56), “o significado de todo e qualquer depoimento se revela nas unidades significativas e estas, por sua vez, só têm significado em relação ao sentido do todo.”

Seguindo-se à análise ideográfica, o pesquisador realiza o segundo passo da análise fenomenológica: a análise nomotética. Segundo Machado (1997), o termo nomotético deriva de *nomos*, que significa uso de leis. A análise nomotética indica um movimento de passagem do nível individual para o geral é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram na análise ideográfica. Na análise nomotética busca-se a realização de uma síntese das proposições reveladas pelas descrições dos sujeitos e, para isso, são feitos grupamentos por temas. Tais grupamentos perfazem as convergências que resultam nas categorias abertas.

Na análise nomotética, diz Machado (1997, p. 42),

o pesquisador busca determinar quais aspectos das estruturas individuais manifestam uma verdade geral, podendo ser tomadas como afirmações verdadeiras (...). As convergências passam a caracterizar a estrutura geral do fenômeno. As divergências indicam percepções individuais resultantes de modos pessoais de reagir mediante agentes externos.

Nesse sentido, as proposições perfazem o campo significativo do fenômeno analisado. As convergências alicerçam a estrutura geral e as divergências, menos comuns, são atitudes resultantes de reações individuais ao devir do fenômeno.

As categorias abertas, invariantes da pesquisa, funcionam como os resultados de toda a redução fenomenológica. São, no dizer de Bicudo (2000, p. 82),

constructos que apresentam grandes convergências de unidades de significado já analisadas e interpretadas. Indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se à metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/autores/região de inquéritos.

As categorias abertas interligam o horizonte conceitual do pesquisador e o mundo experimental do sujeito pesquisado. Fornecem a essência do fenômeno interrogado, contribuindo e alicerçando a análise.

A prática da pesquisa construída a partir dos pressupostos da atitude fenomenológica, solicita sempre a interpretação hermenêutica, pois tal interpretação possibilita ao pesquisador explicitar a essência do fenômeno pesquisado, em uma construção praxiológica da resposta à pergunta elaborada na pesquisa aos sujeitos da mesma.

Nessa interpretação, o pesquisador assume uma referência teórica, por meio da qual interpreta as falas dos sujeitos. A explicitação desse referencial teórico, com o qual o pesquisador interpreta as categorias abertas, é o que faz com que se preserve o sentido de objetividade da pesquisa.

Segundo Bicudo (2000, p. 79)

a linguagem, assumida pela atitude fenomenológica, solicita sempre uma interpretação hermenêutica, pois presentifica uma síntese unificadora, embora provisória, da coisa percebida/percepção/explicitação do percebido, trazendo, em si, o mistério e a complexidade da relação signo/significado/significante/contexto cultural.

De maneira simplificada, podemos dizer que a linguagem em Fenomenologia sempre solicita uma interpretação porque ela própria é uma interpretação da realidade. “...Toda linguagem, ao dizer, interpreta, sendo ao mesmo tempo interpretação da linguagem e daquela que fala sobre a linguagem” (ESPÓSITO, 1997, p. 84).

Enfim, podemos dizer que a hermenêutica nos desvela a essência do fazer do psicólogo na escola, uma vez que expressamos a compressão do fenômeno estudado, a partir do referencial teórico da Psicologia e utilizamos termos comuns da área, com o objetivo e o compromisso de que haja maior compreensão do fenômeno como sentido e contributo; avanço e realização.

O que fazem os sujeitos da pesquisa na escola?

Buscamos compreender o fazer do psicólogo na escola a partir da pesquisa qualitativa que estabelece que o caminho para se chegar à essência do fenômeno investigado não advém de padrões e procedimentos preestabelecidos, mas sim da intuitividade e da habilidade do pesquisador que deve, segundo Martins e Bicudo (1989, p. 24), “...substituir as correlações estatísticas, pelas descrições individuais e as conexões causais objetivas, pelas interpretações subjetivas, oriundas das experiências vividas.”

Dessa forma, o objeto da presente pesquisa é constituído pela vivência percebida conscientemente pelos sujeitos da pesquisa – 06 (seis) psicólogos atuantes em escolas de Campo Grande, Estado do Mato Grosso do Sul – quanto ao seu fazer na escola.

A escolha dos sujeitos, feita aleatoriamente, respeitou os seguintes critérios: (1) que o psicólogo entrevistado fosse reconhecido na instituição onde trabalha como psicólogo escolar e (2) que fizesse parte do quadro de funcionários da escola com carga horária mínima de 20 horas semanais e, quando esse critério não fosse respeitado ter, no mínimo, cinco anos de atuação como psicólogo escolar naquela instituição. Tais critérios foram respeitados, porque alicerçam, ao nosso ver, a garantia de uma atuação reconhecida na área.

A pergunta norteadora de sentido foi: “O que você faz na escola? Para quê?” A opção por essa pergunta direta e única deu-se porque acreditamos que ela evite que o psicólogo fale da representação social que ele tem quanto ao seu papel, uma vez que, de acordo com Rossi e Paixão (2003), apesar de o grupo dos psicólogos atuantes nas escolas se representar em uma determinada condição, os papéis que ele exerce não possuem a mesma orientação. “Nas lides do dia a dia, eles, predominantemente, se ocupam em realizar diagnóstico de problemas escolares e das crises emocionais dos alunos e dar suporte, orientação e apoio a professores e alunos com problemas” (p. 161).

Quanto aos passos percorridos, no primeiro momento, estabelecemos contato com as escolas de Campo Grande-MS a fim de fazermos a triagem necessária de acordo com os requisitos definidos. Nesse momento, comprovamos dados da teoria apontados por Witter e col. (apud. Campos e Jucá, 2003, p. 45), de que muitas escolas utilizam o psicólogo escolar como instrumento de marketing. “Em um competitivo mercado no qual sua presença pode representar um diferencial capaz de atrair mais clientes (alunos)”. Isso ficou presente, principalmente, em escolas que contratavam o psicólogo escolar por um período inferior a 20 horas semanais e que ofereciam a atuação do psicólogo como um profissional que intervém junto a problemas escolares e pessoais dos alunos com ênfase no atendimento individualizado como se fosse uma garantia de ausência de problemas para os pais e para os educandos matriculados naquela escola específica.

A partir do contato de triagem, esclarecemos aos psicólogos os critérios de seleção e, identificamos os profissionais que preenchiam os requisitos estabelecidos, marcando o primeiro contato para as devidas orientações e explicações dos objetivos da pesquisa, a metodologia e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo).

Em outro contato, o psicólogo gravou em fita cassete o depoimento acerca de seu trabalho, respondendo à pergunta feita pela pesquisadora. Transcritos os depoimentos, os mesmos foram encaminhados aos sujeitos da pesquisa, para pontuações, cortes e demais alterações que se fizessem necessárias para garantir o sigilo e a fidedignidade da resposta.

Estabelecemos em (06) seis, o número de profissionais entrevistados, uma vez que tínhamos entre os nossos sujeitos, psicólogos que atuavam em todos os níveis de ensino. Assim, indicamos a seguir os sujeitos da pesquisa, descrevendo alguns dados que consideramos importantes:

Sujeito A: atua há mais de quinze anos em uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apresenta uma atuação intensa com os professores da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente, conta com carga horária de oito horas semanais, sendo que, em anos anteriores, chegou a atuar por período de vinte horas por semana.

Sujeito B: atua há mais de oito anos em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mas é psicólogo da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As demais séries do Ensino Fundamental e aquelas do Ensino Médio, contam com a presença de outros psicólogos. Atua com carga horária de quarenta horas por semana.

Sujeito C: atua há cinco anos em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mas apresenta uma atuação mais intensa com os professores e alunos da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente, conta com carga horária de doze horas semanais, sendo que, em anos anteriores, chegou a atuar por período de vinte horas por semana.

Sujeito D: atua há mais de dez anos em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mas apresenta uma atuação mais intensa junto aos alunos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e aqueles do Ensino Médio. Divide sua prática com outro psicólogo escolar. Atua com carga horária de quarenta horas por semana.

Sujeito E: atua há cinco anos em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, mas apresenta uma atuação mais intensa com as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Divide a sua atuação com outro psicólogo escolar que atua na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente, busca reduzir sua carga horária, de quarenta, para trinta e duas horas por semana.

Sujeito F: atua há mais de dez anos em uma instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Até o ano de 2003, dividiu a sua atuação com outros dois profissionais, mas, atualmente, é a única psicóloga na escola. Por ter apresentado uma prática mais intensa no Ensino Médio, atualmente, tem se dedicado ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil. No entanto, continua com programas voltados para os alunos do Ensino Médio, especialmente os pré-vestibulandos. Atua, atualmente, com carga horária de vinte horas por semana.

Lembramos que todos os psicólogos entrevistados atuam em escolas particulares, uma vez que não existem psicólogos que atendam aos critérios por nós estabelecidos em instituições públicas.

Procederemos, a partir de agora, a análise fenomenológica dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, pontuando-os graficamente.

Sujeito A:

Depoimento do sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>“Há 15 anos comecei o trabalho na escola. Como eu trabalhava e trabalho com crianças, eu senti que era hora de colocar isso, sobre o desenvolvimento da criança, para os professores. Seguindo esse rumo, fui trabalhar com os professores o planejamento de aula, norteado pelas fases do desenvolvimento da criança. O objetivo era trabalhar a estimulação de percepção dos professores para que, aguçando isso, eles ficassem atentos para montar o planejamento e estar em sala de aula, observando várias situações da criança. Eu não atendo crianças, tiro de sala para fazer avaliação e atendimento. O objetivo na escola foi prevenção. E com os pais, sentindo que a criança estava com dificuldades, algumas limitações, chamaríamos os pais para orientação. Eu sempre vejo uma criança como um todo. Então, não é ficar focando em um determinado aspecto. Os meus olhos eram os professores, porque eles que estavam próximos dos alunos todos os dias. Cada criança, quando chega na escola, tem uma anamnese e essa anamnese relata vários dados que eu preciso ter já com antecedência de cada criança. Esses dados chamam atenção como prevenção. Alertamos os pais, quando a gente faz reuniões com os pais ou até mesmo particular, quando é um problema específico de uma criança. E esse trabalho em parceria nos ajuda muito e ajuda muito a criança a se desenvolver melhor e os pais a ficarem atentos a coisas que, no campo tenso, eles não percebem. Eu sentia que a Pedagogia formava professores que não tinham noção do desenvolvimento, da infância, da criança: Piaget, Emília Ferreiro, Vigotsky. Parecia-me e me dava a impressão de que eles não sabiam o que se passava na criança para planejar uma aula e à medida que a gente foi</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Colocar o desenvolvimento da criança, para os professores.2. Trabalhar com os professores o planejamento de aula norteado pelas fases do desenvolvimento da criança.3. Trabalhar a estimulação da percepção dos professores.4. Eu não atendo crianças na escola. Quando a criança está com dificuldades e limitações, chamo os pais para orientação.5. Os meus olhos eram os	<p>Para o sujeito A o trabalho do psicólogo na escola deve visar à prevenção e a prevenção está relacionada ao conhecimento do desenvolvimento da criança. Por isso, ao iniciar sua atuação na escola, o sujeito A, ensina para os professores o desenvolvimento infantil. Em seguida, trabalha com o planejamento de aula, norteado pelas fases do desenvolvimento. Segundo esse profissional, a professora de infância é determinante no processo do desenvolvimento da</p>

<p>aprofundando, foi percebendo, aguçou muito nos professores essa percepção. A professora da infância é muito mais determinante no processo de desenvolvimento da criança, então, mais aprofundamento de conhecimento ela tem que ter e, muitas vezes, era visto ao contrário. É exatamente assim: ter técnica, saber entender a teoria do desenvolvimento, que é fundamental para a prevenção. E depois, trabalhando com outros professores, querendo implantar o Construtivismo em outras escolas, eu percebia que não adiantaria a gente ir com toda uma bagagem teórica, se não mexesse com o emocional dos professores, a resistência do novo. E então, coube a mim, por ser psicóloga, trabalhar isso. E aí, eu fui exatamente mergulhar na infância deles e nisso eu percebi que muitos voltavam para a escola, para ressignificar o que ficou ruim e muitos estavam na escola novamente, para continuar o prazer que foi a convivência, porque ao você trabalhar com a infância do outro você está simultaneamente trabalhando com a sua infância. Então aí, implicitamente, vão vir emoções, vão vir situações. Você é fígado toda hora pela emoção. Se você não estiver bem, você perde a noção de sua autoridade, mistura-se com a emoção da criança, perde a noção do real e esse é um dado muito delicado, que é o processo da transferência e contratransferência na Psicanálise. E partindo disso, começamos a trabalhar muito com a emoção do professor. O vínculo que ele hoje faz com o aluno, se ele vem repetir as coisas boas ou ruins e assim foi. E foi uma percepção muito rica porque é como se eu não tivesse muita teoria, mas eu tinha muita intuição. E foi muito rico de experiência e de aprendizado.”</p>	<p>professores, porque eles que estão mais próximos dos alunos todos os dias.</p> <p>6. A parceria com os pais ajuda muito no desenvolvimento da criança.</p> <p>7. A professora de infância é determinante no processo do desenvolvimento da criança.</p> <p>8. A teoria do desenvolvimento é fundamental para a prevenção.</p> <p>9. Trabalhar o Construtivismo exige uma bagagem teórica e uma atenção ao emocional do professor.</p>	<p>criança e, por isso, deve compreender os processos que fazem parte do desenvolvimento. Considera que não há necessidade de fazer atendimentos na escola, mas o psicólogo deve buscar aguçar a percepção dos professores para que atuem frente às dificuldades e limitações de seus alunos, priorizando a parceria com os pais. Percebe esse sujeito que trabalhar o emocional do professor é significativo para a apreensão de uma nova forma de atuar no desenvolvimento infantil.</p>
--	--	--

Sujeito B:

Depoimento do sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>“O que eu faço na escola, na minha função, é acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento, desde a criança do maternal, até a quarta série, no que significa a sua aprendizagem, o seu relacionamento, o seu crescimento afetivo e social. A tendência é você estar muito mais atento à criança que, de alguma forma, tem pontos de observação que questionam, que chamam a atenção. Então você está diariamente atenta àquela criança. A gente avalia, acompanha em sala de aula e conversa com a família. Esse desenvolvimento às vezes nos faz tomar algumas atitudes de um acompanhamento mais sistemático, onde a criança precisa de um profissional fora da escola, algum encaminhamento necessário. No período da alfabetização, acontece muito de você solicitar uma avaliação fonoaudiológica, por questões de desenvolvimento da fala, que refletem na escrita. Por vezes, você precisa de um profissional da Psicologia para que trabalhe em conjunto com aquela criança, sobre os aspectos emocionais que envolvem a aprendizagem, as relações com o grupo e sempre isso é de acordo com a família, combinado, junto com a família, para que seguindo as orientações da escola, a família tome as providências de um profissional extra para o desenvolvimento de seu filho. Essa criança passa a receber um atendimento extra, além da sala de aula. A gente sempre solicita que esses profissionais venham até a escola e que nos coloquem sempre em participação de como está o desenvolvimento dele na clínica, na terapia, para que a gente faça também o nosso acompanhamento aqui, diante do grupo. Então, esse trabalho acontece muito, em conjunto</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Acompanhar a criança em todo o desenvolvimento de aprendizagem e de relacionamento.2. Acompanhar o crescimento afetivo e social da criança.3. Atentar para a criança que demonstra mais pontos de observação.4. Acompanhar a criança, avaliando e conversando com a família numa sistematização.5. O acompanhamento da criança acontece em conjunto com os professores.	<p>De acordo com o sujeito B, a função do psicólogo na escola é acompanhar a criança no seu desenvolvimento e no seu relacionamento afetivo e social. Quando a criança tem pontos de observação se faz avaliação, acompanhamento e se conversa com os pais. De acordo com a necessidade mais premente da criança, se faz encaminhamentos.</p>

<p>com os professores, em se tratando de modo especial na Educação Infantil e da família. No grupo maior, Ensino Fundamental I de 1ª a 4ª série, que já tem um pouco mais de condição de apresentar a sua dificuldade, os seus afetos, as suas angústias, a gente conversa muito com a criança. Atende essa criança nos momentos em que ela, tanto pode estar tomando essa atitude de vir até a Orientação e conversar, quanto, às vezes, o próprio professor pode fazer o encaminhamento dessa criança, por ter se alterado o seu rendimento, por ter mudado o seu ritmo de produção, por ter desenvolvido algumas dificuldades de relacionamento com o grupo, ou, muitas vezes, até mesmo, por ter revelado situações que a criança, na sua espontaneidade, acaba trazendo em sala de aula, de questões que são bem próprias, familiares. Então a gente faz o acompanhamento e sempre, em qualquer situação, a família tem de estar sempre muito presente. A gente solicita muito a presença dos pais. Há momentos em que nós temos discussões com os pais, mesmo quando a gente não reporta a um encaminhamento futuro, mas para você estar entendendo como é a dinâmica dessa família e conseguindo entender a criança em sala de aula, dentro da escola.”</p>		
--	--	--

Sujeito C:

Depoimento do sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>“Vou começar contando a história da minha entrada na escola. Quando eu entrei, era para o cargo de Orientadora Educacional. Uns dois anos depois a Direção me convidou para implantar o Setor de Psicologia. Nessa época a minha função era coordenar os outros coordenadores em relação à implantação de um sistema disciplinar. Aí então, eu passei a ter um trabalho efetivo com os professores, que eu acho a alma do trabalho na escola. Nós</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudar com os professores temas essenciais sobre o sujeito humano. 2. Em conjunto com os 	<p>Para o sujeito C, o psicólogo escolar ocupa um lugar diferenciado, pois cabe a ele coordenar os demais coordenadores</p>

<p>começamos a estudar temas essenciais como: quem é esse sujeito humano, não só inserido na “Lei”, mas o que escapa à “Lei”. Começamos então a trabalhar uma vez por semana com os professores. O que os professores mais têm dificuldade é em pensar naquilo que não se encaixa na regra; as exceções à regra que são feitas em nome do sujeito e em detrimento do código disciplinar. Nesses horários, nós pensamos nos casos dos alunos que são os casos mais difíceis. O forte do meu trabalho é pensar cada caso, é o Estudo de Caso, o que o professor pode fazer, o que o Coordenador pode fazer, o que cada um pode fazer para que esse caso possa ser, de alguma forma, iluminado. Isso tem um resultado efetivo na sala de aula. Eles gostam muito desse trabalho. O que eu trabalho mais é com a Educação Infantil e de 1ª à 4ª série, porque a Educação também funciona sob transferência e como eu comecei como Orientadora Educacional de 1ª à 4ª, os professores têm muita transferência comigo. Eles gostam muito da linguagem psicanalítica, o que a gente estuda lá é a Psicanálise. De 5ª à 8ª eu me reúno uma vez por mês e, como o Ensino Médio funciona em outra unidade, então, eu não trabalho diretamente com eles. Com eles eu trabalho mais nos momentos que são de Semana de Reflexão, que a escola me convida para ir lá falar com eles sobre: adolescência, sobre o adolescente pós-moderno, sobre a disciplina, enfim, é mais um grupo temático com o Ensino Médio. Embora eu fortaleça mais o trabalho com os professores, eu também atendo os alunos, mas não clinicamente. Oriente e a partir do atendimento ao aluno, também chamo os pais e, muitas vezes, eu chamo a professora para que ela participe neste momento de entrevista com os pais. Acredito que os professores têm de promover um certo saber sobre cada aluno e isso agrada muito aos pais, por pensarem que este filho é alguém na escola, alguém que tem</p>	<p>professores, pensar cada caso de aluno que apresenta dificuldades, de maneira que os professores produzam saber sobre o aluno.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Falar sobre adolescência, o adolescente pós-moderno, disciplina. 4. Atender alunos e conversar com os pais. 5. Fazer parte das reuniões da diretoria. 	<p>pedagógicos na escola. Além disso, para o sujeito C, a essência da atuação do psicólogo na escola é o trabalho com os professores. Revela que os professores produzem um saber sobre cada aluno, principalmente, sobre aqueles que têm dificuldade. O forte do trabalho do psicólogo escolar é pensar cada caso em companhia dos professores. Isso faz com que cada aluno seja olhado de forma individualizada, embora o planejamento feito pelo professor permaneça geral. O sujeito C, atende alunos e conversa com os</p>
--	--	---

<p>um nome e não somente mais um. Então temos uma política de que o aluno, o máximo que nós podemos, não que cada planejamento seja feito para um aluno, não é isso, pois o planejamento é geral, mas que cada aluno tenha um olhar diferente, principalmente os que têm mais dificuldades. Então eu comecei a implantar esta história do “um a um”, que no começo os professores entendiam como se o planejamento tivesse que ser individualizado. Em seguida eu comecei a implantar com eles que o “um” é, na verdade, respeitar a forma como aquele aluno deseja não aprender e o que nós podemos fazer para ajudá-lo. Ao contrário da Pedagogia, nós acreditamos que o desejo de aprender está principalmente no aluno. Claro que o professor precisa ser bem preparado, precisa estudar, o professor precisa querer estar lá. Só que isso é uma utopia, nem todos os professores nas escolas, nem nesta escola considerada de qualidade, os professores têm desejo de aprendizado, muitos estão lá porque precisam trabalhar, mas eu comecei a abordar com eles que o aluno é desejanter. Então esse desencontro entre o que o professor deseja do aluno e aquilo que o aluno não consegue devolver ao professor incomoda muito. Então nós trabalhamos todos os conceitos: castração, que a partir da castração surge o desejo e que esse desejo vai ser sempre de encontrar o que ele deseja muito. Então, a partir daí, os professores começaram a pensar um pouco diferente nesse sujeito psicanalítico. Enfim, tenho mais liberdade para poder trabalhar com as coisas da escola, pois antes eu ficava muito presa no cotidiano. A função do Psicólogo é se deslocar do cotidiano do aluno. Eu faço parte das reuniões da diretoria da escola e isso me facilita o trabalho, porque eu tenho conhecimento do que esta acontecendo na escola nas diferentes áreas e eu posso participar de decisões em relação ao meu setor. Eu posso discutir que determinado tipo de trabalho pode não funcionar para</p>		<p>pais. Faz parte das reuniões da diretoria da escola e desenvolve uma escola de pais, com o objetivo de discutir assuntos diversos em busca da interatividade.</p>
---	--	--

<p>aquele momento na escola, então, isso facilita bastante o meu trabalho. Então, em alguns eventos que a Diretora acha e onde eu também considero importante a minha presença como: reuniões com os pais em que é discutido algum assunto relacionado com a criança, vinculada nisso que já falei, a posição dela na escola. Então ela me convida para participar destas reuniões para os pais poderem perguntar, ou às vezes para fazer alguma palestra. Nós desenvolvemos uma escola de pais, porque algo muito difícil é que os pais possam ir à escola. Então, é uma forma que nós encontramos, uma vez por mês, de nos reunirmos com os pais e pensarmos assuntos diversos que, às vezes, são escolha deles e outras que nós consideramos necessário. Então, discutimos sobre sexualidade, adolescência, disciplina, tentando vincular o pós-moderno, nós levamos casos que muitas vezes são casos da escola, mas nós tiramos todas as identificações possíveis e eles sabem que é um caso que aconteceu na escola. E então, podemos pensar e também avaliar como os pais vêm o que esta acontecendo, pois nós temos uma visão, porém gostamos de ter a visão do lado deles.”</p>		
---	--	--

Sujeito D:

Depoimento do sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>“Dentro da escola sou parte de uma equipe que inclui os professores, a Coordenação, Supervisão, Orientação Educacional e Direção. Trabalho com programas e projetos que são desenvolvidos e aperfeiçoados a cada ano letivo. Acredito que dentre os trabalhos que desenvolvo na escola, o que exige maior dedicação de tempo é o Serviço de Orientação, Avaliação e Atendimento ao aluno. Este serviço é oferecido na medida em que é</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O trabalho que exige maior dedicação de tempo é a avaliação, atendimento e orientação ao aluno. 2. Realizo Orientação 	<p>O sujeito D considera o psicólogo escolar como parte integrante da equipe pedagógica da escola. O trabalho que</p>

<p>solicitado. Na maioria das vezes, recebo uma ficha de encaminhamento, onde o professor (ou outro profissional da equipe escolar) descreve a sua preocupação ou motivo pelo qual está solicitando o atendimento do aluno. Quando essa ficha chega ao meu Setor, os pais são chamados a comparecer para uma conversa, onde eu relato o motivo pelo qual o aluno foi encaminhado e verifico se existe a mesma observação ou preocupação dos pais. É feito neste momento uma entrevista com os pais, possibilitando conhecer um pouco da história de vida do aluno. Os pais recebem orientações e, quando necessário, o aluno inicia um período de avaliação. Após esse período, os pais são novamente chamados e recebem orientações, conforme o resultado da avaliação e o aluno é encaminhado. Concluindo este processo, os professores recebem orientações que possibilitem trabalhar com o aluno, da melhor maneira possível, conhecendo suas necessidades e potencializando suas habilidades. O Setor de Psicologia atua também nas reuniões da equipe escolar, colocando sua percepção do andamento da escola, sem uma visão propriamente de querer alterar alguma coisa radicalmente ou criticar, mas possibilitar uma construção, como podemos atingir melhor o objetivo da escola, que é educar. Esta educação é almejada, não apenas no sentido de poder verificar se o aluno está aprendendo os conteúdos oferecidos em sala de aula, mas se ele está também recebendo formação para a vida de forma positiva. Outro programa importante é a Orientação Vocacional, que atinge alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Incluso neste programa, montamos e aplicamos uma bateria de testes que auxiliam o aluno em seu autoconhecimento e no conhecimento da realidade profissional. Acredito que a Orientação Vocacional deva clarear questionamentos pessoais. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio recebem um atendimento um pouco mais diferenciado neste</p>	<p>Vocacional com testes, palestras de profissionais e visitas a Universidades.</p> <p>3. O setor de Psicologia atende toda a equipe da escola.</p> <p>4. Promove e coordena a Semana de Promoção da Saúde dirigida para o aluno.</p>	<p>demanda maior dedicação de tempo é o atendimento, avaliação e orientação do aluno. Tal sujeito conversa com os pais, realiza psicodiagnósticos e faz entrevistas de orientação aos pais e professores. Participa das reuniões da equipe pedagógica da escola para colocar sua percepção do andamento da mesma. Faz Orientação Vocacional e atende toda a equipe pedagógica da escola quando solicitado. Promove e coordena uma semana de discussão de temas relacionados à saúde.</p>
---	---	--

<p>programa, convidamos profissionais que discutem com os alunos o que é cada profissão, como está o mercado de trabalho, o que é lidar na prática com cada profissão. Visitamos ainda Universidades com os alunos, oportunidade importante para conhecer laboratórios e conversar com professores que complementam orientação sobre o curso. Conquistamos a inclusão no calendário escolar de uma semana de Promoção da Saúde dentro da escola. Nesta programação trabalhamos com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, temas ligados à prevenção e saúde a partir do interesse dos próprios alunos. É feita uma pesquisa com o alunado e, a partir de suas escolhas, convidamos profissionais da área de saúde, que debatem os temas. Além disso, toda a equipe da escola pode ser atendida pelo Setor de Psicologia. Claro que a pessoa que procura atendimento receberá uma orientação e quando identificamos a necessidade de um acompanhamento, é feito o encaminhamento. Algumas vezes somos nós que procuramos os professores, porém não com o objetivo de oferecer orientação quanto à sua individualidade ou o seu lado pessoal, mas sobre alguma situação onde percebemos a necessidade de ajuda, para que seu trabalho com os alunos possa atingir melhores resultados. Nunca o psicólogo deverá ter uma postura punitiva, chamar a atenção ou conduzir uma questão de forma negativa dentro da escola. Ele oportuniza a clareza de alguma situação, através de sua observação e auxilia na busca de caminhos que conduzam ao equilíbrio.”</p>		
---	--	--

Sujeito E:

Depoimento do sujeito	Unidades de Significado	Discurso Articulado
“Faço tanta coisa que enumerar é difícil. Quando eu entrei no colégio a intenção era criar	1. Criar um setor que ajude o	De acordo com o sujeito

<p>um setor que ajudasse o aluno a render mais nos estudos. No começo havia muita resistência dos professores e eu tive de vencer tudo isso. Hoje o professor me procura e me encaminha muitos alunos. Eu acho que isso quer dizer que o professor está confiando no meu trabalho e entendeu que minha função não é criticar o seu trabalho e sim dar suporte para que ele possa desenvolvê-lo, da melhor maneira possível. O aluno também me procura muito sozinho e quando um aluno vai, ele acaba contando para os outros e muitos acabam se encorajando a ir também. Eu costumo me misturar muito com os alunos, nos intervalos, nos corredores, justamente para não criar barreiras. Quanto mais próxima eu for deles, mais, no momento de dificuldades, eles vão conseguir me procurar. Eu também trabalho muito com a Coordenação e o meu Coordenador costuma dizer que ele é o “pai” e eu sou a “mãe”, ele dá a “bronca” e eu dou uma “amaciadinha”. Eu tento explicar o que está certo e o que está errado e eles me ouvem mais facilmente. Há vezes em que o próprio Coordenador me diz “hoje eu tive que dar tal punição para o aluno tal e ele não esta bem”. Então eu chamo o aluno e investigo com a família e na maioria das vezes há sempre alguma coisa, pois o aluno nunca está daquele jeito à toa. E aí entra meu papel na família e eu acabo conversando com essa família. E quando eu começo a atender eu penso: Ah! Entendi por que o aluno é daquele jeito! Daí eu passo para o Coordenador e digo: O aluno é daquele jeito por causa “disso e daquilo”. E a gente pode ajudar “assim e assado”. Além disso, também atendo os professores e funcionários para aconselhamentos ou simples desabafos. E toda vez que eu percebo que tem necessidade de atendimento eu encaminho. Eu também faço Orientação Vocacional no colégio com os alunos do 3º ano. Eles ficam muito ansiosos com a escolha da profissão, e às vezes eles dão a desculpa de não estar</p>	<p>aluno a render mais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Atender alunos que são encaminhados investigando a família e as causas dos problemas. 3. Buscar minimizar as barreiras entre o psicólogo escolar e o aluno. 4. Informar ao Coordenador os dados obtidos na avaliação do aluno e orientar como é possível ajudá-lo. 5. Atender os professores e funcionários para aconselhamentos e desabafos. 6. Fazer Orientação Vocacional. 7. Faço parte dos Conselhos de Classe e das Reuniões Pedagógicas. 	<p>E, o trabalho do psicólogo na escola tem o sentido de auxiliar o aluno a render mais nos estudos. Para isso, atende o aluno quando é encaminhado e conversa com os pais. Quando necessário explica para o aluno o que ele deve fazer para obter resultados satisfatórios. Atende os professores e demais funcionários da escola. Faz Orientação Vocacional. Busca se relacionar com os alunos com o objetivo de minimizar as barreiras que possam existir entre eles e o psicólogo escolar.</p>
---	---	--

<p>estudando, porque não sabem para quê estão estudando. Também chamo diversos profissionais para dar palestras para orientá-los quanto à profissão e também os acompanho em eventos fora do colégio. Nos momentos em que não estou atendendo, eu acabo ajudando muito a Coordenação e fazendo coisas que não são da minha área. Mas afinal de contas tudo na escola é muito interligado e se todos os setores não se ajudarem, os problemas lá na frente podem se tornar maiores, porque tudo na escola é para ontem e numa velocidade impressionante. Acho que o psicólogo escolar tem de entender e fazer um pouco de tudo dentro da escola e isso acaba contribuindo para uma falta de identidade. Eu também faço parte dos Conselhos de Classe e das Reuniões Pedagógicas. Hoje as reuniões são produtivas e rápidas e o professor que não está fazendo determinada regra ou não está cumprindo como deveria, é chamado individualmente pelo Coordenador e por mim para sinalizar para ele que ele poderia ter feito de uma outra maneira, de um outro jeito. Às vezes eu passo para o Coordenador alguma coisa que os alunos me contam e o Coordenador conversa com o professor, orientando-o como ele deve fazer. Todo final de bimestre, eu chamo os dez primeiros colocados de cada sala e eles avaliam os professores quanto ao relacionamento professor-aluno, a disciplina, se ele segue a apostila, se ele dá exercícios e corrige esses exercícios e se a prova está adequada ao conteúdo que ele está dando. Ao final, depois que eu converso com todas as salas, eu passo um relatório escrito para a Coordenação e Direção e o professor é chamado individualmente. E daí o professor se explica, fala o que aconteceu, tenta mostrar o que aconteceu e tenta melhorar. Com esse método, todo o bimestre a gente tem como conversar com o professor e nós já sentimos muita diferença do professor de um ano para o outro. Uma coisa importante é que tem uma</p>	<p>8. O professor que não está cumprindo o que deveria é chamado para sinalizar o que ele poderia ter feito diferente.</p> <p>9. Todo final de bimestre, eu chamo os dez alunos primeiro colocados de cada sala e eles avaliam os professores.</p>	<p>Acredita que o psicólogo escolar tem de entender e fazer um pouco de tudo dentro da escola, participar dos Conselhos de Classe e das Reuniões Pedagógicas, conversando com os professores quando estes não estão cumprindo o seu papel, de acordo com a expectativa da escola. Informa ao Coordenador coisas importantes que fica sabendo pelos alunos e, ao final de cada bimestre, realiza, em companhia dos dez primeiros alunos de cada sala, uma avaliação</p>
--	--	--

<p>‘coisa’ do trabalho do psicólogo na escola que a gente não sabe que nome dar e que a gente não sabe como isso acontece de verdade, mas acontece e acho que é o que mais acontece no colégio e que é o mais importante e talvez os funcionários, os professores e o Diretor não façam nem idéia disso. Que nome a gente pode dar ao trabalho que o psicólogo faz quando tem uma aluna no corredor e a gente percebe que ela não está bem e ela não te pediu nada, está apenas sentada e daí eu vou até ela, puxo um assunto, às vezes ela não quer falar, aí eu falo de outra coisa, até ela poder me dizer que não está bem? Isso acaba gerando um desconforto porque qualquer funcionário que passe por ali acha que eu não estou trabalhando e na verdade eu estou trabalhando, e muito! Acho que as pessoas não fazem idéia do que nós temos que fazer para poder chegar perto do aluno. Mesmo que às vezes só pareça que eu estou passeando ou simplesmente conversando com o aluno, tudo tem um sentido. Também não sei exatamente que nome dar para todo envolvimento e desgaste que tenho em cada atendimento que faço. Há dias em que eu estou esgotada. É um trabalho pesado e que nunca aparece, porque ninguém fica sabendo que eu tenha ajudado a solucionar um problema que estava impedindo o aluno de render mais, ou ajudado a refazer laços familiares, ou evitado uma gravidez ou até mesmo um suicídio. É um trabalho silencioso e muito solitário.”</p>		<p>dos professores.</p>
--	--	-------------------------

Sujeito F:

<p>Depoimento do sujeito</p>	<p>Unidades de Significado</p>	<p>Discurso Articulado</p>
<p>“Hoje eu trabalho com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É o primeiro ano que eu estou atuando com a Educação Infantil. Como estou atuando? Os</p>	<p>1. Faz avaliação e atendimento de alunos</p>	<p>Para o sujeito F o objetivo do trabalho do</p>

<p>profissionais da equipe pedagógica me encaminham, por escrito, situações problemáticas, conflituosas, que interferem na aprendizagem do aluno. Eu converso com o aluno, faço uma entrevista e alguns trabalhos com ele para verificar o que está acontecendo. Em seguida chamo os pais para entrevista. Isso facilita a você identificar o problema, verificar onde está a origem da problemática, da dificuldade manifestada. Faço aconselhamento e até encaminhamento. No Ensino Fundamental, trabalho por série. Cada série tem uma característica que a identifica. Com eles estamos desenvolvendo projetos que trabalham atitudes da sexualidade, relacionamento, valores, discriminação entre o grupo das meninas e dos meninos, dificuldade de vincular com a família X autonomia, dificuldade do conflito hormonal, etc. Eu vejo que o que caracterizava uma série há cinco anos atrás é preciso hoje considerá-la um ano antes. No Ensino Médio, o meu trabalho esta mais acomodado. Recebo alguns encaminhamentos específicos de alunos pela Orientação Educacional e desenvolvo o trabalho de Orientação Profissional, iniciado na oitava série e concluído no segundo ano. No 3º ano do Ensino Médio eles recebem o meu apoio enquanto vestibulandos e diante de dificuldades de auto-estima. É um apoio, um suporte, individual ou em grupo, dependendo da situação. O nosso trabalho com o jovem é o momento. O momento é o agora, atuamos um pouco como bombeiros. Surgiu uma situação, tem um aluno despencando no choro, diante de um problema emocional você tem de deixar tudo o que está fazendo. Acredito que é importante atuar no momento em que a emoção se manifesta. Houve situações em que trabalhamos o dia inteiro e até uma semana em cima do acontecido. Quando um professor falta, eu tenho de entrar na sala. Então eu reflito qual é a série e vejo o material que eu tenho e que posso levar, ou até mesmo, eu como</p>	<p>encaminhados pela equipe pedagógica e entrevista com os pais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Trabalha com o alunos em projetos que dizem respeito à sexualidade, relacionamento, valores e discriminação. 3. Desenvolve a Orientação Vocacional apoiando os vestibulandos nas dificuldades. 4. Atua no momento em que a emoção se manifesta 5. Conversa com os professores sobre sua atuação quando solicitado pela supervisão. 6. Trabalha com atuação preventiva e minimizadora das dificuldades na 	<p>psicólogo escolar é criar um ambiente de estudo e de trabalho com qualidade. Para isso, busca atuar preventivamente e minimizar as dificuldades na aprendizagem e nas relações humanas. Assim, realiza atendimentos, entrevista os pais e busca identificar a origem do problema apresentado pelo aluno; faz aconselhamentos e encaminhamentos, desenvolvendo projetos que trabalhem atitudes relacionadas à sexualidade,</p>
---	--	--

<p>material, a minha fala com eles. Chegando lá eu sinto a turma, o que está emergindo. Muitas vezes eu posso chegar com um texto e o movimento, a necessidade da turma ser outra. Aplico também um questionário, uma Ficha Informativa, que eu faço com eles todo ano. É uma ficha sigilosa, com dados pessoais e familiares. Desenvolvo também trabalho com os professores. Com eles uso textos com informações sobre desenvolvimento, auto-ajuda e motivação, ele diante das dificuldades que encontra na sua atuação e nas demais relações enquanto pessoa. Ofereço todo esse respaldo e apoio para o professor e demais funcionários. Quando há professores que estão se manifestando com reclamações e/ou relato de pais, a supervisão me encaminha. Então eu faço uma entrevista, converso com ele, vou verificando como ele está e vou chegando ao acontecido. Nas reuniões de professores eu sempre estou presente, entro com uma fala, um texto, alguma mensagem. Também como acontece na reunião de pais, eu sempre envio alguma coisa. Sentimos que é importante a participação dos pais, de saber o momento que o seu filho está passando, qual a fase, como você pode se respaldar, fortalecer-se diante disso. Os pais hoje estão se nivelando em atitudes com os filhos. Eles perderam um pouco da referência de ser pai e mãe, eles hoje são muito amigos e deixaram de lado ser pai e mãe, como uma referência segura. Então esse apoio é importante. Cada ano que eu me encontro na escola é uma necessidade nova que se alarma no grupo e na escola como um todo. O meu trabalho têm sido uma atuação preventiva e minimizadora das dificuldades: na aprendizagem e nas relações humanas, objetivando um ambiente de estudo e de trabalho com qualidade. E isto está sendo um acerto!”</p>	<p>aprendizagem e nas relações humanas.</p> <p>7. Objetiva criar um ambiente de estudo e de trabalho com qualidade.</p>	<p>relacionamento, valores e discriminação.</p> <p>Oferece apoio psicológico aos alunos vestibulandos e faz orientação vocacional. Acredita que é importante que o psicólogo escolar procure atuar no momento em que a emoção se manifesta. Oferece respaldo, motivação e apoio psicológico para os professores e funcionários da escola com a intenção de criar novas soluções para as necessidades vindouras.</p>
--	---	---

A partir da análise ideográfica dos discursos dos sujeitos destacamos oito asserções importantes à temática/foco. A reunião dessas asserções nos permite um número maior de articulações, uma vez que buscamos tais asserções em todas as falas individuais dos sujeitos:

1. Ensina aos professores as etapas do desenvolvimento da criança;
2. Trabalha o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil;
3. Trabalha a aprendizagem e a emoção do professor;
4. Auxilia no processo de “socialização” da criança;
5. Leva os professores a produzirem “saber” sobre o aluno;
6. Avalia e orienta os professores e interfere na tomada de decisões da escola;
7. Atende a alunos, faz avaliação, entrevista com os pais e encaminhamentos.
8. Realiza Orientação Vocacional.

De acordo com a Fenomenologia o procedimento que se segue é a análise nomotética que busca a aplicabilidade convergente das asserções pontuadas nas unidades de significado:

QUADRO DE CONFLUÊNCIAS								
UNIDADES DE SIGNIFICADO	ASSERÇÕES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A1. Colocar o desenvolvimento da criança, para os professores.	X							
A2. Trabalhar com os professores o planejamento de aula norteado pelas fases do desenvolvimento da criança.		X		X				
A3. Trabalhar a estimulação da percepção dos professores.		X		X				
A4. Eu não atendo crianças na escola. Quando a criança está com dificuldades e limitações, chamo os pais para orientação.				X			X	
A5. Os meus olhos eram os professores, porque são eles que estão próximos dos alunos todos os dias.							X	
A6. A parceria com os pais ajuda muito no desenvolvimento da criança.							X	
A7. A professora de infância é determinante no processo do desenvolvimento da criança.			X					
A8. A teoria do desenvolvimento é fundamental para a prevenção.	X	X						
A9. Trabalhar o Construtivismo exige bagagem teórica e uma atenção ao emocional do professor.			X					
B1. Acompanhar a criança em todo o desenvolvimento de aprendizagem e de relacionamento.	X			X				
B2. Acompanhar o crescimento afetivo e social da criança.				X				
B3. Atentar para a criança que demonstra mais pontos de observação.							X	
B4. Acompanhar a criança avaliando e conversando com a família numa sistematização.							X	
B5. O acompanhamento da criança acontece em conjunto com os professores.				X				
C1. Estudar com os professores temas essenciais sobre o sujeito humano.					X			
C2. Em conjunto com os professores, pensar cada caso de aluno que apresenta dificuldades de maneira que os professores produzam saber sobre o aluno.					X			

C3. Falar sobre adolescência, o adolescente pós-moderno, disciplina.					X			
C4. Atender alunos e conversar com os pais.							X	
C5. Fazer parte das reuniões da diretoria.						X		
D1. O trabalho que exige maior dedicação de tempo é a avaliação, atendimento e orientação ao aluno.							X	
D2. Realizo Orientação Vocacional com testes, palestras de profissionais e visitas a Universidades.								X
D3. O setor de Psicologia atende toda a equipe da escola.			X					
D4. Promove e coordena a Semana de Promoção da Saúde dirigida para o aluno.								
E1. Criar um setor que ajude o aluno a render mais.							X	
E2. Atender alunos que são encaminhados investigando a família e as causas dos problemas.							X	
E3. Buscar minimizar as barreiras entre o psicólogo escolar e o aluno.							X	
E4. Informar ao Coordenador os dados obtidos na avaliação do aluno e orientar como é possível ajudá-lo.							X	
E5. Atender os professores e funcionários para aconselhamentos e desabafos.			X					
E6. Fazer Orientação Vocacional.								X
E7. Faço parte dos Conselhos de Classe e das Reuniões Pedagógicas.							X	
E8. O professor que não está cumprindo o que deveria é chamado para sinalizar o que ele podia ter feito diferente.							X	
E9. Todo final de bimestre, eu chamo os dez alunos primeiro colocados de cada sala e eles avaliam os professores.							X	
F1. Faz avaliação e atendimento de alunos encaminhados pela equipe pedagógica e entrevista com os pais.								X
F2. Trabalha com o aluno em projetos que dizem respeito à sexualidade, relacionamento, valores e discriminação.				X				
F3. Desenvolve a Orientação Vocacional apoiando os vestibulandos nas dificuldades.								X
F4. Atua no momento em que a emoção se manifesta								X
F5. Conversa com os professores sobre sua atuação quando solicitado pela supervisão.			X					

F6. Trabalha com atuação preventiva e minimizadora das dificuldades na aprendizagem e nas relações humanas.			X				X	
F7. Objetiva criar um ambiente de estudo e de trabalho com qualidade.						X		
TOTAL	3	3	6	7	3	5	14	3

ASSERÇÕES	Unidades de Significado
1. Ensina aos professores as etapas do desenvolvimento da criança.	A1, A8, B1
2. Trabalha o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil.	A2, A3, A8
3. Trabalha a aprendizagem e a emoção do professor	A7, A9, D3, E5, F5, F6
4. Auxilia no processo de “socialização” da criança.	A2, A3, A4, B1, B2, B5, F2
5. Leva os professores a produzirem “saber” sobre o aluno.	C1, C2, C3
6. Avalia e orienta os professores e interfere na tomada de decisões da escola.	C5, E7, E8, E9, F7
7. Atende a alunos, faz avaliação, entrevista com os pais e encaminhamentos.	A4, A5, A6, B3, B4, C4, D1, E1, E2, E3, E4, F1, F4, F6
8. Realiza Orientação Vocacional	D2, E6, F3

Na feitura da análise nomotética, percebemos que, após as confluências, duas categorias abertas se evidenciam e perfazem o contexto do fenômeno analisado quanto ao fazer do psicólogo na escola.

CATEGORIAS ABERTAS	ASSERÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
1. O trabalho com o aluno	4, 7, 8	A2, A3, A4, A5, A6, B1, B2, B3, B4, B5, C4, D1, D2, E1, E2, E3, E4, E6, F1, F2, F3, F4, F6
2. O trabalho com o professor	1, 2, 3, 5, 6	A1, A2, A3, A7, A8, A9, B1, C1, C2, C3, C5, D3, E5, E7, E8, E9, F5, F6, F7

No próximo capítulo, discutiremos as categorias evidenciadas no quadro acima buscando levar o leitor a compreendê-las de acordo com a teoria exposta nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO IV

O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR REVELADO...

A partir da leitura dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, psicólogos que atuam em escolas da cidade de Campo Grande-MS, foram destacadas unidades de significado que serviram de base para a articulação dos discursos. Da articulação dos discursos, destacamos duas categorias abertas que revelam a essência da atuação do psicólogo na escola:

- . o trabalho com o aluno e
- . o trabalho com o professor.

Inseridas nessas categorias que emergiram da fala dos psicólogos entrevistados, encontram-se as asserções que revelam o fazer do psicólogo escolar e que nos ajudam a interpretá-las:

1. Atende a alunos, faz avaliação, entrevista com os pais e encaminhamentos;
2. Realiza Orientação Vocacional;
3. Auxilia no processo de “socialização” da criança;
4. Ensina aos professores as etapas do desenvolvimento da criança;
5. Trabalha o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil;
6. Trabalha a aprendizagem e a emoção do professor;
7. Leva os professores a produzirem “saber” sobre o aluno;
8. Avalia e orienta os professores e interfere na tomada de decisões da escola.

De acordo com Espósito (1993), o trabalho do pesquisador que por uma questão de rigor metodológico se colocara em posição secundária no cenário da pesquisa assume, a partir de agora, um novo papel: mostra-se como atribuidor de significados. Atribuir significado ou, interpretar, depende da percepção do pesquisador e da sua habilidade de adentrar no círculo hermenêutico. Para essa autora (2001), a palavra hermenêutica vem do grego *hermeios* e do latim *hermeneia* e têm sua origem relacionada ao deus mensageiro Hermes. Significa: dizer, compreender, explicar, traduzir ou a arte de interpretar.

Para nós, a hermenêutica pressupõe uma compreensão compartilhada, uma vez que a comunicação presume que aquele que fala e aquele que ouve, compartilhem. Para compartilharmos com leitor o conhecimento construído é preciso esclarecer o sentido dos termos presentes nos depoimentos dos nossos sujeitos. Assim, o exame pormenorizado de cada uma das categorias abertas encontradas, nos permite tornar visíveis aspectos não

perceptíveis antes da hermenêutica e realizar aproximações das significações mais sutis que o enunciado guarda.

No entanto, acreditamos ser importante dizer que, o trabalho de interpretar e atribuir significados constitui uma tentativa de amarrar à palavra um sentido, embora, para cada palavra, haja uma série de sentidos. Isso quer dizer que, de acordo com Miller (1997, p. 559 e 560),

é sempre muito difícil compreender o que alguém quer dizer, embora seja possível compreender o que ele diz. Há, então, uma diferença entre dizer e querer dizer. Às vezes alguém quer dizer algo e não consegue dizê-lo. Às vezes, uma palavra, uma frase banal, pode tomar um sentido terrível, hostil. (...) De maneira que a distância entre o dizer e o querer dizer, pode encerrar muitas coisas. Sendo assim, nunca sabemos com segurança quais são os subentendidos do dito. Circulam alusões no discurso que querem dizer algo que não sabemos e que apenas alguns sabem. Há uma diferença entre o dizer e o querer dizer que se esconde debaixo do dizer. Pode-se muito bem entender uma frase, um enunciado, mas não se captar a intenção deste enunciado. (...) Existe aí uma estratificação, uma diferença de nível cada vez que se fala. Dizer que existe uma diferença entre enunciado e enunciação equivale a dizer que, cada vez que algo é dito, é possível interpretá-lo.

Isso nos leva a afirmar que o sentido de cada palavra é algo produzido pelo leitor/ouvinte/pesquisador e que não há um sentido unívoco, estabelecido a priori, que permita uma única interpretação para as asserções dos sujeitos. Assim, iniciando a análise das categorias abertas, é importante fazer uma observação em relação ao perfil dos profissionais entrevistados e às características de sua atuação.

Como vimos, os sujeitos da nossa pesquisa eram 06 (seis) psicólogos escolares. Destes, 03 (três) têm uma atuação dirigida à Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 02 (dois) atuam nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e 01 (um) atende todos os níveis de ensino. Dentre os sujeitos que dirigem seu trabalho para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, 02 (dois) privilegiam a atuação com o professor embora todos apresentem ações dirigidas aos alunos. Isso nos sugere que, entre os psicólogos que atuam nos níveis de ensino mais precoces, há uma preocupação maior com a formação e atuação do professor e, na medida em que os níveis de ensino se elevam, a atuação do psicólogo escolar torna-se mais dirigida aos alunos.

Dos sujeitos que têm uma atuação mais dirigida ao professor, a metodologia utilizada em seu trabalho é diferente. O primeiro leva até os professores conhecimentos tecidos pela Psicologia Genética enquanto o segundo, tece o conhecimento (psico)pedagógico em conjunto com o professor.

Assim, diz o sujeito A: “como eu trabalhava e trabalho com crianças, eu senti que era hora de colocar isso, sobre o desenvolvimento da criança, para os professores.” Para esse entrevistado,

a professora da infância é muito mais determinante no processo de desenvolvimento da criança, então, mais aprofundamento de conhecimento ela tem de ter (...) É exatamente assim: ter técnica, saber entender a teoria do desenvolvimento, que é fundamental para a prevenção.

Para o sujeito C, o professor é a essência do fazer do psicólogo na escola. Diz o sujeito: “...aí, então, eu passei a ter um trabalho efetivo com os professores que eu acho a alma do trabalho na escola”. No entanto, para esse sujeito, o motivo dessa atuação é outro. Assim, diz ele:

o que eu trabalho mais é com a Educação Infantil e de 1ª à 4ª série, porque a Educação também funciona sob transferência e como eu comecei como Orientadora Educacional de 1ª à 4ª, os professores têm muita transferência comigo.

Dessa forma, julgamos importante esclarecer que, por mais que essas falas nos sugeriram que o fazer destes psicólogos possa ser o mesmo, uma vez que os dois privilegiam a atuação com os professores, a essência do que determina esse fazer é diferente.

Além disso, embora existam diferenças no fazer do psicólogo na escola, é interessante observar que a ação de atendimento ao aluno com problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento, está presente em todos os discursos dos sujeitos entrevistados, inclusive no discurso do sujeito A que, a princípio, disse não atender alunos.

“...Eu não atendo crianças, tiro de sala para fazer avaliação e atendimento. (...) ...Os meus olhos eram os professores, porque eles que estavam próximos dos alunos todos os dias.” É por isso que um dos objetivos do seu trabalho na escola é: “...trabalhar a estimulação de percepção dos professores para que, aguçando isso, eles ficassem atentos para montar o planejamento e estar em sala de aula observando várias situações da criança”. Essa atuação, no entanto, não subtrai a necessidade de conversar com os pais a respeito do aluno quando este apresenta dificuldades e limitações observadas pelos professores. Diz o entrevistado: “...e com os pais, sentindo que a criança estava com dificuldades, algumas limitações, chamaríamos os pais para orientação.”

Essa fala nos permite incluir essa atuação dentro da asserção de atendimento ao aluno, uma vez que o mesmo convoca os pais para orientação e encaminhamentos. Dessa forma, a

diferença na atuação do sujeito A em relação aos demais entrevistados da pesquisa é que esse sujeito atende o aluno de maneira indireta enquanto os demais o atendem diretamente. Assim, vejamos o que dizem os outros entrevistados:

Sujeito B:

...então você está diariamente atenta àquela criança. A gente avalia, acompanha em sala de aula e conversa com a família. Esse desenvolvimento às vezes nos faz tomar algumas atitudes de um acompanhamento mais sistemático, onde a criança precisa de um profissional fora da escola, algum encaminhamento necessário.

Sujeito C:

...embora eu fortaleça mais o trabalho com os professores, eu também atendo os alunos, mas não clinicamente. Oriento e a partir do atendimento ao aluno, também chamo os pais e muitas vezes eu chamo a professora, para que ela participe neste momento de entrevista com os pais.

Sujeito D:

...acredito que, dentre os trabalhos que desenvolvo na escola, o que exige maior dedicação de tempo é o Serviço de Orientação, Avaliação e Atendimento ao aluno. Este serviço é oferecido na medida em que é solicitado. Na maioria das vezes, recebo uma ficha de encaminhamento onde o professor (ou outro profissional da equipe escolar) descreve a sua preocupação ou motivo pelo qual está solicitando o atendimento do aluno. Quando essa ficha chega ao meu Setor, os pais são chamados a comparecer para uma conversa onde eu relato o motivo pelo qual o aluno foi encaminhado e verifico se existe a mesma observação ou preocupação dos pais. É feito, neste momento, uma entrevista com os pais, possibilitando conhecer um pouco da história de vida do aluno. Os pais recebem orientações e quando necessário o aluno inicia um período de avaliação. Após esse período os pais são novamente chamados e recebem orientações conforme o resultado da avaliação e o aluno é encaminhado. Concluindo este processo, os professores recebem orientações que possibilitem trabalhar com o aluno, da melhor maneira possível, conhecendo suas necessidades e potencializando suas habilidades.

Sujeito E:

...hoje o professor me procura e me encaminha muitos alunos. Eu acho que isso quer dizer que o professor está confiando no meu trabalho e entendeu que minha função não é criticar o seu trabalho e sim dar suporte para que ele possa desenvolvê-lo, da melhor maneira possível. O aluno também me procura muito sozinho e quando um aluno vai, ele acaba contando para os outros e muitos acabam se encorajando a ir também. Eu costumo me misturar muito com os alunos, nos intervalos, nos corredores, justamente

para não criar barreiras. Quanto mais próxima eu for deles, mais, no momento de dificuldades, eles vão conseguir me procurar. (...) Há vezes em que o próprio Coordenador me diz “hoje eu tive que dar tal punição para o aluno tal e ele não esta bem”. Então eu chamo o aluno e investigo com a família e na maioria das vezes há sempre alguma coisa, pois o aluno nunca está daquele jeito à toa. E aí entra meu papel na família e eu acabo conversando com essa família. (...) Daí eu passo para o Coordenador e digo: O aluno é daquele jeito por causa “disso e daquilo”. E a gente pode ajudar “assim e assado”.

Sujeito F:

...Como estou atuando? Os profissionais da equipe pedagógica me encaminham, por escrito, situações problemáticas, conflituosas, que interferem na aprendizagem do aluno. Eu converso com o aluno, faço uma entrevista e alguns trabalhos com ele para verificar o que está acontecendo. Em seguida chamo os pais para entrevista. Isso facilita a você identificar o problema, verificar onde está a origem da problemática, da dificuldade manifestada. Faço aconselhamento e até encaminhamento.

Buscando compreender o significado da asserção: atende o aluno, faz avaliação, entrevista com os pais e encaminhamentos, iremos estabelecer uma diferenciação entre os diferentes sentidos do atendimento destinado ao aluno descrito pelos sujeitos da pesquisa.

Para o sujeito A, não há necessidade de o psicólogo escolar estar em contato direto com o aluno uma vez que, do seu ponto de vista, é o professor que deve estar atento ao mesmo para constatar dificuldades ou limitações em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para esse profissional os professores tem condições de fazer, eles mesmos, o diagnóstico dos alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado e solicitar ao psicólogo que este converse com os pais, uma vez que a sua atuação está relacionada ao ensino das etapas de desenvolvimento e ao planejamento de aula juntamente com o professor a partir do desenvolvimento da criança.

Para o sujeito B, o atendimento ao aluno relaciona-se muito mais ao encaminhamento de alunos que apresentam pontos de observação para a realização de um psicodiagnóstico fora da escola em serviços de orientação e tratamento psicológico, psicopedagógico, médico e fonoaudiológico, do que ao atendimento propriamente dito com a realização de psicodiagnósticos, avaliações e orientações que dizem respeito aos problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento.

Em relação ao sujeito C, o atendimento oferecido por ele não inclui a realização de psicodiagnósticos, avaliações e tratamentos, mas apenas a orientação e o encaminhamento do aluno a partir de uma entrevista com ele próprio e com os pais em presença do professor.

Aliás, um diferencial na atuação desse sujeito é que entre as suas ações estão presentes o Estudo de Casos e o Grupo de Estudos com os professores que discutiremos à frente.

Em relação ao atendimento ao aluno realizado pelos sujeitos D e F, ambos recebem encaminhamentos por escrito dos alunos que apresentam problemas de comportamento e de aprendizagem e realizam sessões de psicodiagnóstico, orientação a pais e a professores. Essa atuação, no entanto, não inclui o tratamento dos problemas no interior da escola, mas apenas, encaminhamentos.

Em relação à atuação do sujeito E, há todo um esforço do profissional em se colocar à disposição dos alunos para que os mesmos o procurem nos momentos de dificuldades e, em atender às solicitações de atendimento feitas pelos professores e pelo Coordenador de Ensino. Além disso, diz o sujeito em relação aos procedimentos de sua ação: “então eu chamo o aluno e investigo com a família e na maioria das vezes há sempre alguma coisa, pois o aluno nunca está daquele jeito à toa”.

Dessa forma e de maneira sucinta, podemos dizer que para os sujeitos A, B e C o atendimento ao aluno é realizado mediante entrevista com os pais, com o aluno e com os professores, além dos encaminhamentos e orientações. Já os sujeitos D e F realizam o psicodiagnóstico do aluno antes de encaminhá-los para atendimento fora da escola e/ou realizar orientações aos pais ou aos professores. Em relação ao sujeito E, sua prática é diferenciada, pois o mesmo não realiza psicodiagnósticos e nem restringe o seu atendimento à entrevistas com os pais, alunos e professores, mas sim, busca colocar-se à disposição dos alunos e atender às suas demandas bem como às demandas dos pais, professores e do Coordenador de Ensino quanto à resolução de problemas psicológicos.

Apesar de em Fenomenologia os fenômenos não serem explicados, mas apenas descritos, acreditamos que algumas hipóteses podem ser formuladas quanto à presença desse tipo de atuação no interior das escolas.

A primeira hipótese está relacionada ao fato de os psicólogos entrevistados atuarem em escolas particulares o que aumentaria a preocupação com a individualidade do aluno daí resultando o atendimento individualizado do mesmo. Outra hipótese diz respeito à utilização por parte dessas escolas do psicólogo como instrumento de marketing capaz de atrair mais clientes/alunos quando garantido o atendimento psicológico àqueles que apresentam dificuldades conforme apontam Witter e col (apud Campos e Jucá, 2003). Outra possibilidade diz respeito à formação preponderantemente clínica oferecida pelos cursos de formação em Psicologia. No entanto, acreditamos que essa prática de atendimento ao aluno não deva ser

menosprezada ou tratada como uma atuação secundária do psicólogo na escola, uma vez que como diz Charlot (2000, p. 16),

existem alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão.

Isso nos sugere, que o não acompanhamento do processo de aprender requer uma escuta atenta do ser em suas necessidades. Dessa forma, é importante que o psicólogo escolar possa ajudar o aluno que apresenta dificuldades na escola, uma vez que o fracasso escolar, em si, não existe, mas existem

alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não um objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado 'fracasso escolar' (CHARLOT, *ibid*, *ibidem*).

Assim, antes de consideramos essa atuação do psicólogo escolar como ultrapassada, cabe-nos compreender os motivos que levam esses profissionais a atuarem dessa forma. Sobre a atuação do psicólogo escolar em um atendimento direcionado aos alunos com problemas de aprendizagem, Neves e Almeida (2003, p. 85), dizem que,

não se trata no âmbito da atuação profissional do psicólogo escolar, de abandonar modalidades de atuação que oferecem atendimento direto aos alunos, mas de integrar e ampliar essa atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como, também, de aspectos relativos aos contextos escolares e social.

Dessa forma, a recomendação que se faz pertinente nesse tipo de atuação é que os psicólogos escolares superem as práticas psicológicas que tratam o fracasso escolar como um problema do aluno ou de seu meio familiar e, que conheçam e reconheçam os processos psicológicos e as condições culturais que sustentam a transmissão, a aquisição, a construção do conhecimento e o sucesso ou insucesso do processo ensinar-aprender (NEVES e ALMEIDA, 2003).

Dentro da categoria de trabalho com o aluno, outro tipo de atendimento realizado pelo psicólogo ao escolar é a Orientação Vocacional. Todos os sujeitos entrevistados que trabalham com alunos do Ensino Médio (sujeitos D, E e F), revelaram, como uma de suas

ações essa orientação que é composta de: entrevistas individuais, aplicação de testes de mensuração de habilidades individuais e escalas de interesse, técnicas de dinâmica de grupo, palestras com profissionais de diferentes áreas e visitas a instituições de ensino superior.

De acordo com o sujeito D:

Outro programa importante é a Orientação Vocacional, que atinge alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Incluso neste programa montamos e aplicamos uma bateria de testes que auxiliam o aluno em seu autoconhecimento e no conhecimento da realidade profissional. Acredito que a Orientação Vocacional deva clarear questionamentos pessoais. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio recebem um atendimento um pouco mais diferenciado neste programa, convidamos profissionais que discutem com os alunos o que é cada profissão, como está o mercado de trabalho, o que é lidar na prática com cada profissão. Visitamos ainda Universidades com os alunos, oportunidade importante para conhecer laboratórios e conversar com professores que complementam orientação sobre o curso.

Quanto ao sujeito E:

Eu também faço Orientação Vocacional no colégio com os alunos do 3º ano. Eles ficam muito ansiosos com a escolha da profissão, e às vezes eles dão a desculpa de não estar estudando, porque não sabem para quê estão estudando. Também chamo diversos profissionais para dar palestras para orientá-los quanto à profissão e também os acompanho em eventos fora do colégio.

Quanto ao sujeito F: “Desenvolvo o trabalho de Orientação Profissional iniciado na oitava série e concluído no segundo ano”.

A generalização da Orientação Vocacional no interior das escolas ocorreu entre as décadas de 1960 a 1980 e deveu-se, entre outros fatores, à expansão da industrialização, ao aumento da demanda de mão de obra técnica para atuar no interior das fábricas, ao aumento da população na zona urbana do país e ao aumento da quantidade de vagas no ensino superior. Por outro lado, o que ainda caracteriza a especificidade da atuação do psicólogo nos mais diferentes meios sociais, é a aplicação de técnicas de avaliação psicológica que, de acordo com a legislação vigente, são de uso exclusivo desse profissional. Assim, a prática da Orientação Vocacional ou Profissional é uma das poucas atividades exclusivas do psicólogo escolar, uma vez que nela, ele se utiliza da aplicação de testes psicológicos, faz a interpretação dos mesmos e realiza a orientação a partir dos resultados obtidos.

Além disso, a atuação do psicólogo escolar como orientador vocacional é garantida pelo de Conselho Regional de Psicologia, que estabelece como uma das especificidades da

Especialidade Psicologia Escolar/Educacional a participação do psicólogo em programas de orientação profissional (CFP, 2000).

Para a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, a área de atuação do psicólogo escolar abrange uma ampla gama de serviços, entre eles, a orientação vocacional (ABRAPEE, 2004).

De acordo com Novaes (1982) uma das atribuições do psicólogo escolar é a aplicação e interpretação de testes psicológicos, visando ao diagnóstico e à avaliação psicológica dos alunos, com fins de orientação psicopedagógica, psicológica e profissional.

Assim, acreditamos que a prática da Orientação Vocacional é legítima e por isso está longe de ser abandonada nas escolas.

Completando a categoria de trabalho com o aluno, destacamos que, entre os sujeitos da pesquisa, 03 (três) dos entrevistados evidenciaram ações no sentido de auxiliar no processo de socialização da criança. Essa atuação, apesar de ter sido incluída na categoria de trabalho com o aluno tem também ações dirigidas ao professor, uma vez que entendemos por socialização, o processo de inserir a criança em um meio social mais amplo que a família de origem, o que quer dizer, adaptá-la ao meio escolar e às suas exigências.

De acordo com o sujeito B: “o que eu faço na escola, na minha função, é acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento, desde a criança do maternal até a quarta série, no que significa a sua aprendizagem, o seu relacionamento, o seu crescimento afetivo e social”.

Para o sujeito F:

no Ensino Fundamental trabalho por série. Cada série tem uma característica que a identifica. Com eles estamos desenvolvendo projetos que trabalham atitudes da sexualidade, relacionamento, valores, discriminação entre o grupo das meninas e dos meninos, dificuldade de vincular com a família X autonomia, dificuldade do conflito hormonal, etc

Enquanto que, para o sujeito A revela-se uma ação voltada ao auxílio, embora indireto, no processo de socialização da criança:

fui trabalhar com os professores o planejamento de aula, norteado pelas fases do desenvolvimento da criança. O objetivo era trabalhar a estimulação de percepção dos professores para que, aguçando isso, eles ficassem atentos para montar o planejamento e estar em sala de aula, observando várias situações da criança.

Assim, acreditamos que num primeiro nível de análise essa atuação esteja relacionada ao processo de universalização e obrigatoriedade da educação escolarizada. Esse processo,

como diz Lajonquière (2002), acabou criando uma “norma normal” de se conquistar uma educação constituída pelo resultado de inúmeras pesquisas científico-positivistas. Isso acabou por estabelecer a idéia de que todas as crianças adquirem o conhecimento da mesma forma e que o processo de socialização das mesmas acontece de acordo com um padrão.

Nesse sentido, a ação de auxiliar no processo de socialização da criança não passaria de uma tarefa a ser desempenhada pelos psicólogos escolares a partir de um referencial adaptativo do aluno, uma vez que, de acordo com Santiago (2005), as leis de obrigação escolar fizeram aparecer uma série de casos de alunos de difícil escolarização.

Esta visão determina que as atividades do psicólogo escolar se caracterizem pela orientação psicopedagógica, orientação a pais, aconselhamento psicológico, psicodiagnóstico, psicomotricidade e orientação a professores, priorizando-se uma ação junto a alunos problemas, com distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar.

No entanto, apesar das críticas, acreditamos a exemplo de Charlot (2000), que nascer é penetrar na condição humana e, penetrar na condição humana é,

entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (p. 53).

Por isso, para esse autor,

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (ibid, ibidem).

Assim, a ação de auxiliar no processo de socialização da criança, deixa de ter um caráter apenas remediativo e adaptacional e se reveste de um caráter de fundamental importância uma vez que, como foi visto anteriormente, a ação que está presente no fazer de todos os profissionais entrevistados é o atendimento ao aluno. Dessa forma, essa atuação está essencialmente vinculada à representação social que se tem do papel do psicólogo escolar.

Em relação à categoria aberta de trabalho com o professor, a primeira ação evidenciada diz respeito à atuação relacionada com a aprendizagem e a emoção do professor. Assim, acreditamos ser importante destacar as palavras do sujeito A quando diz:

...eu percebia que não adiantaria a gente ir com toda uma bagagem teórica, se não mexesse com o emocional dos professores, a resistência do novo. E então coube a mim, por ser psicóloga, trabalhar isso. E aí, eu fui exatamente mergulhar na infância deles e nisso eu percebi que muitos voltavam para a escola para ressignificar o que ficou ruim e muitos estavam na escola, novamente, para continuar o prazer que foi a convivência.

Para esse sujeito, a “resistência do novo” ou a dificuldade de aprendizagem do professor, constitui um problema emocional que está relacionado à sua vivência de aprendizagem e aos relacionamentos na infância. Essa idéia se fez presente entre os psicólogos desde o momento em que a neurose passou a ser vista como uma doença cujos sintomas dizem respeito a um conflito psíquico de origem infantil. Nesse sentido, a crença de que questões emocionais atrapalham na aprendizagem e na execução de tarefas profissionais passou a ser explicada pelo passado da pessoa determinando que o indivíduo mergulhasse em sua infância para encontrar os motivos de sua dificuldade presente.

Adentrando nesse terreno, o sujeito A diz que, muitos professores “voltavam para a escola para ressignificar o que ficou ruim e muitos estavam na escola, novamente, para continuar o prazer que foi a convivência”. Assim, o vínculo que o professor faz na atualidade com a aprendizagem e com o aluno, repete “as coisas boas ou ruins” que ele viveu enquanto estudante.

Porque ao você trabalhar com a infância do outro, você está simultaneamente trabalhando com a sua infância. Então aí, implicitamente, vão vir emoções, vão vir situações. Você é fisgado, a toda hora, pela emoção. Se você não estiver bem, você perde a noção de sua autoridade, mistura-se com a emoção da criança, perde a noção do real e esse é um dado muito delicado, que é o processo da transferência e contratransferência na Psicanálise. E partindo disso, começamos a trabalhar muito com a emoção do professor. O vínculo que ele hoje faz com o aluno, se ele vem repetir as coisas boas ou ruins.

Essa atuação do sujeito A, corrobora o dizer de Lajonquière (2002, p. 62) para quem,

não se trata de ajustar a intervenção adulta a uma realidade infantil prévia, mas de indagar-se – única forma de reconciliação possível consigo mesmo – sobre aquilo que a criança representa inconscientemente. Como a criança que o adulto tem na sua frente remete a uma forma metonímica e metafórica àquela que ele foi, então a indagação adulta acaba desdobrando a diferença que se aninha entre os tempos de ontem e de hoje. Isto é, não a nada a ajustar, mas a fazer diferir no tempo.

Nesse sentido, caberia ao psicólogo escolar trabalhar com o professor na busca de um significado novo para as experiências vividas por ele na escola.

Para Rossi e Paixão (2003), é esperado que o psicólogo escolar ofereça suporte à aprendizagem, que seja conhecedor do comportamento humano e dos distúrbios de seu desenvolvimento, que direcione comportamentos, interfira na cognição e nos afetos e que solucione problemas. Além disso, que ofereça atendimento individualizado, de teor clínico para toda a comunidade escolar: professores, alunos, suas famílias e funcionários.

Essa ação é confirmada pelo dizer do sujeito D de que, “toda a equipe da escola pode ser atendida pelo Setor de Psicologia. Claro que a pessoa que procura atendimento receberá uma orientação e quando identificamos a necessidade de um acompanhamento é feito o encaminhamento”. Embora seja uma proposta apenas de escuta e orientação, entendemos que essa ação do psicólogo também constitui um atendimento ao emocional do professor e dos demais membros da equipe pedagógica da escola.

De acordo com o sujeito E: “...atendo os professores e funcionários para aconselhamentos ou simples desabafos”.

Para o sujeito F há, também, preocupação em atender ao professor e demais funcionários da escola: “...ofereço todo esse respaldo e apoio para o professor e demais funcionários.” E, continua: “nas reuniões de professores eu sempre estou presente, entro com uma fala, um texto, alguma mensagem”.

Novaes (1982), aponta para essa modalidade de atuação ao dizer que, o psicólogo escolar, deve ajudar o professor a compreender e aceitar a criança bem como a si próprio, o que leva a uma melhora no relacionamento aluno-professor, fator decisivo no processo educativo.

Assim, concluindo a análise dessa asserção, podemos dizer que o psicólogo é, no ambiente escolar independentemente de sua formação ou opção teórica, o profissional de quem se espera a compreensão e o tratamento de questões emocionais não apenas dos alunos como também dos professores. No entanto, o que essa atuação revela é uma mudança de posição na atuação do psicólogo escolar uma vez que suas ações passam a ser dirigidas ao professor e às suas dificuldades como aprendente e ensinante e não apenas ao aluno e seus problemas.

Outra ação do psicólogo escolar relacionada ao trabalho com o professor diz respeito à tomada de decisões na escola. Na prática, porém, essa atuação está presente apenas nas ações do sujeito C. Diz o entrevistado:

eu faço parte das reuniões da diretoria da escola e isso me facilita o trabalho, porque eu tenho conhecimento do que está acontecendo na escola nas diferentes áreas e eu posso participar de decisões em relação ao meu setor. Eu posso discutir que determinado tipo de trabalho pode não funcionar para aquele momento na escola, então, isso facilita bastante o meu trabalho.

Participar das decisões da escola é participar de decisões pedagógicas, administrativas e educacionais o que é compreendido por Guzzo (2001, p. 84), como “a verdadeira e potencial imagem de um profissional favorecedor do desenvolvimento das crianças no processo de escolarização, articulador de mudanças e promotor da vida psicológica na escola”.

Além dessa atuação, o psicólogo também atua em atividades como a avaliação de professores, realizada pelo sujeito E, em conjunto com os alunos. Vejamos o que ele diz:

todo final de bimestre, eu chamo os dez primeiros colocados de cada sala e eles avaliam os professores quanto ao relacionamento professor-aluno, a disciplina, se ele segue a apostila, se ele dá exercícios e corrige esses exercícios e se a prova está adequada ao conteúdo que ele está dando. Ao final, depois que eu converso com todas as salas, eu passo um relatório escrito para a Coordenação e Direção e o professor é chamado individualmente. E daí o professor se explica, fala o que aconteceu, tenta mostrar o que aconteceu e tenta melhorar. Com esse método, todo o bimestre a gente tem como conversar com o professor e nós já sentimos muita diferença do professor de um ano para o outro.

Essa avaliação pode ser relacionada à Psicologia do Trabalho, o que corrobora o dito por Martinez (2003), de que a Psicologia Escolar não é um mero campo de aplicação da Psicologia da Educação, mas um espaço de atuação que se nutre de conhecimentos psicológicos diversos, entre eles da Psicologia Organizacional e da Psicologia do Trabalho necessários à otimização do processo educativo na instituição escolar. No entanto, do nosso ponto de vista, é a Psicologia Educacional que subsidia a avaliação realizada uma vez que, como diz o sujeito E, essa ação visa colaborar com o professor e auxiliá-lo a desempenhar sua função na forma esperada pela escola:

...o professor que não está fazendo determinada regra ou não está cumprindo como deveria, é chamado individualmente pelo Coordenador e por mim para sinalizar para ele que ele poderia ter feito de uma outra maneira, de um outro jeito. Às vezes eu passo para o Coordenador alguma coisa que os alunos me contam e o Coordenador conversa com o professor, orientando-o como ele deve fazer.

Na mesma direção encontra-se a ação do sujeito D quando chama o professor para conversar acerca de sua conduta profissional. Assim, de acordo com esse sujeito:

algumas vezes somos nós que procuramos os professores, porém não com o objetivo de oferecer orientação quanto à sua individualidade ou o seu lado pessoal, mas sobre alguma situação onde percebemos a necessidade de ajuda para que seu trabalho com os alunos possa atingir melhores resultados. Nunca o psicólogo deverá ter uma postura punitiva, chamar a atenção ou conduzir uma questão de forma negativa dentro da escola. Ele oportuniza a clareza de alguma situação através de sua observação e auxilia na busca de caminhos que conduzam ao equilíbrio.

Para o sujeito F: “quando tem professores que estão se manifestando com reclamações e/ou relato de pais, a supervisão me encaminha. Então eu faço uma entrevista, converso com ele, vou verificando como ele está e vou chegando ao acontecido”.

Todas essas ações revelam que é esperado do psicólogo escolar que ele saiba orientar o professor em sua prática. De acordo com Souza (2004, p. 28),

em tudo se encontra o valor das contribuições da Psicologia para a tarefa do professor, pois ela facultava-lhe uma compreensão maior e plena da possibilidade de melhor poder instrumentalizar-se e desta forma chegar e relacionar-se com os alunos, para conseguir desenvolver um trabalho que deixe evidente sua boa qualidade e facilidade de superação dos obstáculos que o permeiam.

Como já foi dito anteriormente, boa parcela dos teóricos da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar vêem as contribuições da Psicologia dessa ordem. Assim, de acordo com Del Prette e Del Prette (2001), o psicólogo especialista educacional trabalha com questões relacionadas aos problemas e dificuldades de ensino e de aprendizagem e, com questões ligadas às interações pessoais.

Essas ações também são preconizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e, pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), quando se referem a tarefas de consultoria, treinamento, supervisão, desenvolvimento organizacional, seleção de pessoal, implantação e acompanhamento de programas e, atividades de prevenção. Quer dizer, embora grande parte do trabalho do psicólogo na escola esteja dirigido aos indivíduos inseridos no contexto escolar, nessa ação de avaliação e orientação aos professores e de interferência na tomada de decisões da escola, revela-se uma atuação claramente dirigida ao processo educativo, o que evidencia que o psicólogo escolar se coloca como especialista educacional na escola.

Além disso, a ação de ensinar aos professores as etapas do desenvolvimento da criança e trabalhar com eles o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil, indica outra atuação relacionada à Psicologia Educacional.

Buscando compreender melhor o sentido dessa atuação e diferenciá-la da ação de levar o professor a produzir “saber” sobre o aluno, cabe-nos apontar que, etimologicamente, ensinar tem o sentido de transmitir conhecimento, dar a conhecer. Assim, de acordo com o sujeito A,

...como eu trabalhava e trabalho com crianças, eu senti que era hora de colocar isso sobre o desenvolvimento da criança, para os professores. (...) Eu sentia que a Pedagogia formava professores que não tinham noção do desenvolvimento, da infância, da criança: Piaget, Emília Ferreiro, Vigotsky. Parecia e me dava a impressão de que eles não sabiam o que se passava na criança pra planejar uma aula e à medida que a gente foi aprofundando, foi percebendo, aguçou muito nos professores essa percepção. (...) E depois, trabalhando com outros professores querendo implantar o Construtivismo...

Para Francisco Filho (2002), o Construtivismo é o nome dado à aplicação da Psicologia Genética à educação. Criada por Jean Piaget (1896–1980), a Psicologia Genética subsidia amplamente a prática educacional denominada Construtivista.

Para Piaget e Inhelder (1986), a Psicologia da Criança (ou Psicologia Genética), compreende o estudo do crescimento mental ou do desenvolvimento das condutas incluindo a consciência, até a fase de transição constituída pela adolescência, que marca a inserção do indivíduo na sociedade adulta. Segundo os autores

...o termo ‘Psicologia Genética’ refere-se ao desenvolvimento individual (ontogenia). (...) Na medida em que procura explicar as funções mentais pelo seu modo de formação e, portanto, pelo seu desenvolvimento na criança; (...) os estudiosos acabaram perguntando se a lógica era inata ou resultava de uma construção progressiva etc. Para resolver tais problemas, recorreu-se, então, à criança e, por isso mesmo, a Psicologia da Criança é promovida à categoria de ‘Psicologia Genética’, isto é, torna-se instrumento essencial de análise explicativa, para resolver problemas da Psicologia Geral. A importância adquirida pelo método genético em todos os setores da Psicologia (...) tende, assim, a conferir à Psicologia da Criança uma espécie de posição chave nos domínios mais diversos (p. 8 e 9).

Dessa forma, partindo dos pressupostos da teoria do desenvolvimento de Piaget é possível compreender que, no Construtivismo, teoria e prática não podem ser separadas sendo, por isso, que a formação do professor deve ser de caráter teórico, científico e prático. Isso é corroborado pelo entrevistado quando diz:

a professora da infância é muito mais determinante no processo de desenvolvimento da criança, então, mais aprofundamento de conhecimento ela tem de ter (...) É exatamente assim: ter técnica, saber entender a teoria do desenvolvimento, que é fundamental para a prevenção.

Quanto à prevenção, Almeida (apud. Cruces, 2003, p. 28), diz que “a identidade profissional do psicólogo parece situar-se entre dois modelos, oscilando de forma pendular entre o clínico (de caráter curativo-terapêutico) e o preventivo (de caráter mais educacional e pedagógico)”. Isso nos indica que as ações do sujeito A estão, nesse sentido, inseridas em um modelo preventivo de atuação. Além disso, para o entrevistado, é papel do psicólogo instrumentalizar os professores para que eles próprios tenham condições de avaliar os alunos e decidir os procedimentos a serem adotados com cada um, dentro das suas necessidades e de acordo com o seu desenvolvimento. É por isso que, para esse sujeito, não há necessidade de o psicólogo fazer avaliação e psicodiagnóstico de alunos: “os meus olhos eram os professores, porque eles que estavam próximos dos alunos todos os dias.” Para esse profissional os professores tem condições de fazer, eles mesmos, o diagnóstico dos alunos que necessitam de um acompanhamento diferenciado e solicitar ao psicólogo que este converse com os pais.

Dessa forma, o que é revelado pelo sujeito A, é uma atuação do psicólogo escolar como um especialista educacional que, além de ensinar as etapas do desenvolvimento da criança aos professores, também participa do planejamento de aula, baseando-o na teoria que embasa a prática pedagógica. Assim, se o planejamento é, etimologicamente falando, o trabalho de preparação para um empreendimento segundo roteiros e métodos determinados, para o sujeito A, trabalhar com os professores o planejamento de aula significa fazer o plano em conjunto com os mesmos, respeitando as etapas do desenvolvimento e de acordo com parâmetros constitutivos da Psicologia Genética.

Nesse sentido, a ação de ensinar aos professores o desenvolvimento da criança e trabalhar com eles o planejamento de aula norteados pelas fases do desenvolvimento infantil sugere-nos que, para esse sujeito assim como para Tessaro (2004), a formação do professor apresenta-se deficitária, precária e fragilizada. Dessa forma, a presença do psicólogo na escola é vista por Campos e Jucá (2003), como uma tendência inovadora na atuação do psicólogo escolar.

Por outro lado, para o sujeito B: “...acompanhar a criança em todo o seu desenvolvimento, desde a criança do maternal, até a quarta série, no que significa a sua aprendizagem, o seu relacionamento, o seu crescimento afetivo e social”, tem o sentido de o

psicólogo deter o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil e transmití-lo aos professores na forma de orientações.

Em suma, ensinar aos professores as etapas do desenvolvimento da criança e trabalhar o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil, são ações que corroboram o dizer de Andaló, Leite e Tavares (apud Neves, Almeida, Chaperman e Batista, 2002, p. 4), quanto ao papel do psicólogo escolar no que diz respeito a “...possibilitar ao professor acesso ao conhecimento psicológico relevante para a sua tarefa de transmissão e construção do conhecimento”.

Quanto à ação de levar os professores a produzir “saber” sobre o aluno é importante, para compreendê-la e diferenciá-la da ação de ensinar aos professores as etapas do desenvolvimento da criança, apresentaremos algumas reflexões realizadas por Mendonça Filho (2001) acerca do ensinar.

Para Mendonça Filho (ibid, p. 73), “...mesmo que a adaptação seja um efeito inevitável do educar, ela não aglutina em si o objetivo da Educação, que pode ser sintetizado como sendo o de levar à produção de uma relação com o saber.” Assim, de acordo com o sujeito C:

começamos então a trabalhar uma vez por semana com os professores. O que os professores mais têm dificuldade é em pensar naquilo que não se encaixa na regra; as exceções à regra que são feitas em nome do sujeito e em detrimento do código disciplinar. Nesses horários, nós pensamos no caso dos alunos que são os casos mais difíceis. O forte do meu trabalho é pensar cada caso, é o Estudo de Caso, o que o professor pode fazer, o que o Coordenador pode fazer, o que cada um pode fazer para que esse caso possa ser, de alguma forma, iluminado. Isso tem um resultado efetivo na sala de aula. Eles gostam muito desse trabalho. (...) Acredito que os professores têm de promover um certo saber sobre cada aluno e isso agrada muito aos pais, por pensarem que este filho é alguém na escola, alguém que tem um nome e não somente mais um. Então, temos uma política de que o aluno, o máximo que nós podemos, (...) que cada aluno tenha um olhar diferente, principalmente os que têm mais dificuldades. Então, eu comecei a implantar esta história do “um a um”, que no começo os professores entendiam como se o planejamento tivesse que ser individualizado. Em seguida eu comecei a implantar com eles que o “um” é, na verdade, respeitar a forma como aquele aluno deseja não aprender e o que nós podemos fazer para ajudá-lo.

Nesse sentido, produzir “saber” sobre o aluno é pensar cada caso, é estudar os casos “um a um” e supor que é possível encontrar algo que possa ser realizado para aquele sujeito que não se encaixa na regra, a exceção à regra. Para Mendonça Filho (2001, p. 102), “o aluno apreende no ser de seu professor à mesma medida que este busca apreender sobre o ser de seu

aluno”. Assim, o forte do trabalho do sujeito C é colocar-se, em conjunto com o professores e os Coordenadores de ensino, na posição de alunos.

Para Mendonça Filho (2001, p.104), a posição de aluno

é uma posição de ignorância; a ignorância de quem verdadeiramente interroga, e não aquela de quem pergunta apenas para ter confirmada a resposta já trazida pronta, na ponta da língua. A ignorância radical sustenta a operação da transmissão à medida que faz faltar no professor o saber.

Isso muda a posição do psicólogo na escola uma vez que, apesar de trabalhar com o professor, ele não leva um conhecimento pronto sobre o aluno, mas o constrói juntamente com os membros do corpo pedagógico da escola. Essa atuação tem, de acordo com o sujeito C, um resultado efetivo na sala de aula uma vez que os professores promovem um saber a partir do estudo e da discussão de casos. Esse saber produzido pelo professor resulta em um olhar diferente sobre os alunos que têm mais dificuldades, o que permite que se realize um trabalho diferenciado com cada estudante, embora o planejamento do trabalho permaneça geral.

Dessa forma, levar o professor a produzir um “saber” sobre o aluno é diferente de deter um saber e transmiti-lo aos professores. Aliás, como diz Mendonça Filho (ibid, p. 93), “o modelo de professor, que foi sendo construído ao longo da modernidade, é aquele que tudo sabe, bem como o modelo de aluno, é aquele que nada sabendo, tudo aprende com o professor”.

Logo, não é esse o lugar que sujeito C busca ocupar na escola, mas sim, um lugar de provocação, ou seja, embora detendo conhecimento teórico sobre o escolar, o sujeito C busca levar o professor a produzir seu próprio saber acerca do aluno, aliás, acerca daquele aluno específico. Isso tem o sentido de que não existem receitas prontas de como ensinar, de como aprender ou, de como professor e aluno devem se comportar na escola. Assim, enquanto o sujeito A, leva uma teoria pronta sobre o desenvolvimento infantil e suas etapas, e auxilia os professores no planejamento de aula a partir dos pressupostos dessa teoria, o sujeito C promove, em conjunto com os professores, Estudos de Caso e Grupos de Estudo objetivando leva-los a criar a sua própria teoria acerca do aluno que apresenta dificuldades, isto é, uma teoria que se aplica a cada caso, “um a um”.

Concluimos, a partir dessa ação, a compreensão do sentido da categoria aberta trabalha com o professor e visualizamos que o professor é, em relação à atuação do psicólogo na escola, um dos grandes destinatários de suas ações, não somente em relação ao trabalho com

seus aspectos emocionais, profissionais e de aprendizagem, mas, principalmente, em relação à transmissão e produção de saber acerca do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, até o momento, a interpretação e a significação do fazer do psicólogo escolar de acordo com as ações que se destacaram na análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Pretendemos, a partir de agora e, a título de conclusão, apresentar as nossas considerações sobre o que julgamos merecer maior destaque naquilo que foi revelado na presente pesquisa evidenciando formas inovadoras de atuação.

É unânime entre os profissionais entrevistados, a ação de atendimento aos alunos que escapam ao padrão (psico)pedagógico e apresentam diferenças no comportamento e na aprendizagem, embora, os procedimentos seguidos em tal atuação não sigam um modelo único, uma vez que existem profissionais que atuam da maneira tradicional, recebendo encaminhamentos, fazendo psicodiagnósticos e realizando novos encaminhamentos, e outros, que apenas conversam e orientam pais e professores visando auxiliar o aluno.

Essa prática aliada à ação de “socialização” do aluno objetiva, em última instância, adaptar o aluno à realidade escolar onde ele está inserido, sendo que, apenas um dos psicólogos entrevistados busca levar o professor a desenvolver um saber sobre o aluno que “deseja não aprender” e sobre o que é possível fazer para ajudá-lo. De acordo com o entrevistado:

O forte do meu trabalho é pensar cada caso, é o Estudo de Caso, o que o professor pode fazer, o que o Coordenador pode fazer, o que cada um pode fazer para que esse caso possa ser, de alguma forma, iluminado. Isso tem um resultado efetivo na sala de aula. Eles gostam muito desse trabalho (SUJEITO C).

Essa atuação chama a atenção, pois o psicólogo sai do lugar de detentor do saber e passa a ocupar o lugar de aprendente, juntamente com o professor e os demais membros do corpo pedagógico da escola valorizando, dessa forma, o professor e desenvolvendo nele habilidades para pensar nos casos dos alunos de difícil escolarização, uma vez que seu saber é colocado em uso. Essa prática de estudar e discutir os casos dos alunos com o corpo pedagógico da escola é nova na educação e pode ser colocada como a única ação inovadora revelada pela presente pesquisa quanto ao fazer do psicólogo escolar.

Por outro lado, a ação de trabalhar com a emoção e a aprendizagem do professor constitui, de acordo com a nossa visão, uma mudança de direção na prática do psicólogo na

escola uma vez que, suas ações passam a ser dirigidas à pessoa do professor e às suas dificuldades como aprendente e não apenas como ensinante.

A ação de ensinar aos professores as etapas do desenvolvimento da criança e trabalhar com eles o planejamento de aula norteado pelo desenvolvimento infantil, que coloca a ciência psicológica como esteio da educação, é bastante comum na Psicologia Escolar, pois visa levar até o professor o conhecimento psicológico relevante para a sua tarefa de ensinar. No entanto, essa prática é perigosa uma vez que, como apontou Mrech (1999, p. 5), “há uma crença geral de que basta saber como o aluno em geral funciona – a chamada criança psicológica das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento – para saber como ela se apresenta na prática de forma específica”. É por isso que trabalhar com os professores um modelo do processo de aprendizagem e de desenvolvimento, acaba gerando um abismo entre o aluno teórico e o aluno real, chegando ao ponto de não se saber quem é o aluno e não se ter claro quem é o professor que trabalha com aquele aluno. Daí a importância de ações como as desenvolvidas pelo Sujeito C, que buscam levar o professor a produzir “saber” sobre o aluno, caso a caso, um a um, de forma a desenvolver no professor, autonomia para pensar e criar ações que visem auxiliar nos casos dos alunos de difícil escolarização.

Outra ação revelada pela pesquisa foi a realização de Orientação Vocacional unânime entre os profissionais que atuam no Ensino Médio. Essa prática caracteriza a especificidade da atuação do psicólogo nos mais diferentes meios sociais, uma vez que é realizada mediante a aplicação de técnicas de avaliação psicológica que, de acordo com a legislação vigente, são de uso exclusivo desse profissional. Assim, a prática da Orientação Vocacional é uma das poucas atividades exclusivas do psicólogo na escola e, por isso, trabalhada por todos os que atuam no Ensino Médio.

É interessante observar ainda que, o que a nossa pesquisa revela, é que as atuações inovadoras do psicólogo escolar estão do lado do trabalho com o professor e que, apesar de sugeridas na bibliografia, as práticas de elaboração de políticas educacionais, planejamento e avaliação de programas de ensino e, preparação e orientação de educadores nos processos de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum, não estão presentes em nenhuma das ações dos psicólogos entrevistados. Além disso, ações que evidenciam a participação do psicólogo nas decisões pedagógicas, administrativas e educacionais da escola, que são compreendidas por Guzzo (2001, p. 84), como “a verdadeira e potencial imagem de um profissional favorecedor do desenvolvimento das crianças no processo de escolarização, articulador de mudanças e promotor da vida psicológica na escola”, estão presentes apenas no

depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, o que nos leva a pensar que, o psicólogo ainda ocupa na escola um lugar acessório e não está inserido no íntimo do processo pedagógico.

De qualquer forma, além das ações descritas na presente pesquisa, acreditamos que há uma grande variedade de ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares que visam atender às demandas específicas de cada instituição onde atuam. Dessa forma, podemos dizer que a identidade profissional do psicólogo escolar está além dos modelos clínico e/ou educacional situando-se em um lugar onde é permitido inventar ações que não respeitam a modelos e padrões previamente determinados, o que quer dizer, formas de atuação que passeiam entre o fazer criativo e inovador e o re-fazer, re-adaptado e re-organizado num movimento contínuo de trans-fazer sua prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy M. e ALMEIDA, Sandra F. *Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas-SP : Autores Associados, 2001.

ABRAPEE. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/queme.htm>> Acesso em 10 de dez. 2004.

BACHA, Marcia Neder. **A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

BARDON, Jack I. e BENNETT, Virginia C. **Psicologia Escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ : Zahar Editores, 1981.

BICUDO, M. A. V. *Sobre a fenomenologia*. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, Herculano e JUCÁ, Margareth. *O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 014/00**. Diário Oficial da União (D.O.U.) : Brasília-DF em 22 de dez. 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

CLASTRES, Guy. *A criança no adulto*. In: MILLER, Judith (org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro : Zahar, 1991.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **O psicólogo e a promoção da saúde na educação**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2001.

CRUCES, Alacir Villa Valle. *Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003. (p. 17 – 26).

DEL PRETTE, Zilda e DEL PRETTE, Almir. *Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo : Editora Escuta, 1993.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Hermenêutica*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo : Cortez, 2001.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológico-Hermenêutica. Relato de uma pesquisa*. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep. 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

FINI, M. I. *Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte*. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep. 1997.

FINI, L. D. T. *A situacionalidade de pesquisa educacional – Adolescência nos cursos de Licenciatura na Unicamp*. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep. 1997.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Psicologia no contexto educacional**. Campinas, SP : Editora Átomo, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).

GUZZO, Raquel S. Lobo. **Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas - SP : Átomo, 1993.

GUZZO, Raquel S. Lobo. *Formando Psicólogos Escolares no Brasil*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

HEIDBREDEDER, Edna. **Psicologias do século XX**. 5ª ed. São Paulo, SP : Mestre Jou, 1981.

LEITE, Márcio Peter de Souza. **Psicanálise Lacaniana: cinco seminários para analistas kleinianos**. São Paulo : Iluminuras, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e Ilusão (Psico)pedagógica: Escritos de Psicanálise e Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

MACHADO, O. V. de M. *Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado*. In: BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Unimep. 1997.

MALUF, Maria Regina. *Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio da prática*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

MARQUES, Juracy C. *A teoria Psicológica e a prática educacional: papéis do psicólogo*. In: MARQUES, Juracy C (org.) **Psicologia Educacional: Contribuições e Desafios**. Porto Alegre : Globo, 1980.

MARTINEZ, Albertina M. *O psicólogo na construção da proposta pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo : Editora Moraes e EDUC, 1989.

MARTINS, Joel. *Psicologia Fenomenológica*. In: MARQUES, Juracy C (org.) **Psicologia Educacional: Contribuições e Desafios**. Porto Alegre : Globo, 1980.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

MILLER, Jacques-Allain. **Lacan Elucidado: palestras no Brasil**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1997.

MILLER, Jacques-Allain. **Percursos de Lacan: uma introdução**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1999.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação: Novos operadores de Leitura**. São Paulo-SP : Pioneira, 1999.

NEVES, Marisa. e ALMEIDA, Sandra. *A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

NEVES, Marisa, ALMEIDA, Sandra, CHAPERMAN, Mônica e BATISTA, Beatriz. *Formação e atuação em Psicologia Escolar*. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. Conselho Federal de Psicologia - v. 1, n. 1 (2002). Brasília ; CFP, 2002.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia Escolar**. 7. ed. Petrópolis - Rio de Janeiro : Vozes, 1982.

NOVAES, Maria Helena. *Visão transdisciplinar na atuação do Psicólogo Escolar*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

PATTO, Maria Helena S. *O Papel Social e a Formação do Psicólogo*. In PATTO, Maria Helena S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.

PFROMM NETTO, Samuel. *As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

PIAGET, Jean e INHLEDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 9 Ed. São Paulo: Difel, 1986.

ROCHA, Marlos B. M. *Tradição e modernidade na educação: o processo Constituinte de 1933-34*. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. 2 ed., Campinas, SP : Autores Associados , 2001.

ROJAS, Jucimara. **A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte, magia do ser professor**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 1998.

ROSSI, Tânia Maria de Freitas. e PAIXÃO, Divaneide Lira Lima. *Significação sobre a atuação do Psicólogo Escolar*. In: ALMEIDA, Sandra F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2003.

ROSSI, Gisele. **Psicólogo Escolar: atuação na opinião de professores e diretores de escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. PUCCAMP : Campinas – SP, 1996. Disponível em <<http://br.share.geocities.com/ednilsom/pescolar.html>> Acesso em 10 de dez. 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na Psicanálise**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2005.

SOUZA, Liomar Maria. *A psicologia na formação do professor*. In: WITTER, Geraldina Porto. (org.). **Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2004. (p. 11 – 40).

SOUZA, Liomar Maria. *Trabalho Docente, Estágios, Aulas, Psicologia e Perspectivas de Futuros Professores*. In: WITTER, Geraldina Porto. (org.). **Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2004. (p. 211 – 132).

TESSARO, Nilza Sanches. *Professor: da formação inicial à competência para ensinar*. . In: WITTER, Geraldina Porto. (org.). **Psicologia e Educação: professor, ensino e aprendizagem**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2004. (p. 77 – 106).

WECHSLER, Solange. *Padrões e Práticas das Associações Internacionais em Psicologia Escolar*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

WITTER, Geraldina Porto. *Pesquisa em Psicologia Escolar no Brasil*. In: WECHSLER, Solange. (org.) **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas-SP : Editora Alínea, 2001.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. **Construtivismo, Tradicional, Sócio -construtivista, Montessoriana ?...O que querem dizer nossas escolas quando propagam seguir esta ou aquela linha, metodologia ou fundamentação pedagógica?** Disponível em <www.centrorefeducacional.com.br/educge.html> Acesso em 23 de ago. 2003.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

- 1. Título do Projeto de Pesquisa:** Escuta em Educação: (re)dimensionando o papel do psicólogo escolar.
- 2. Delineamento do estudo e objetivos:** A presente pesquisa surgiu dos questionamentos e reflexões acerca da prática profissional da pesquisadora. Acredita-se que o psicólogo escolar realize, atualmente, tarefas diferentes daquelas que o conduziram à escola no início do século XX. Mas, o que ele está fazendo? O presente trabalho tem como objetivo analisar a presença do psicólogo na escola e dimensionar a praxis nos processos de ação deste profissional no contexto escolar. Pretende ainda contribuir para (re)dimensionar o papel e a prática do psicólogo escolar e ampliar as discussões acerca das relações entre a Psicologia e a Educação.
- 3. Procedimentos de pesquisa:** A população alvo da presente pesquisa será: cinco psicólogos que atuam em escolas da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que cumprem carga horária mínima de vinte horas semanais na instituição, ou que atuem há no mínimo cinco anos na função de psicólogo naquela escola específica e que se disponham a gravar uma entrevista em fita cassete para a pesquisadora respondendo à pergunta: *O que você faz na escola? Para quê?* Os depoimentos colhidos serão analisados *qualitativamente* dentro do *enfoque fenomenológico de pesquisa*. Para isso serão realizados os seguintes procedimentos: 1) colocação em evidência das unidades de significado presentes nos depoimentos dos entrevistados; 2) realização de um quadro de confluências temáticas para se chegar a uma análise da estrutura do fenômeno situado (categorias abertas); 3) construção de generalizações a partir de convergências ou divergências entre as categorias abertas; e 4) edificação da hermenêutica das categorias abertas e das generalizações.
- 4. Garantia de Acesso ao Protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa o entrevistado terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. Os telefones para contato são: 356-4904 e/ou 9207-5780. Se por ventura o entrevistado tiver alguma dúvida sobre os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, deverá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP/PROPP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFMS Bloco Central, ou pelo telefone 345-7197.
- 5. Garantia de liberdade:** É permitido aos participantes a liberdade de retirarem a qualquer momento seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 6. Garantia de Confidencialidade e Sigilo:** Os dados relativos à pesquisa, advindos das entrevistas gravadas, serão analisados sem a identificação dos participantes e da instituição onde o entrevistado atua. Além disso, fica assegurado o sigilo de todo e qualquer dado pessoal do entrevistado. As fitas cassete utilizadas para a gravação das entrevistas serão mantidas pela pesquisadora em arquivo pessoal pelo prazo mínimo de cinco anos e só poderão ser utilizadas em outra pesquisa mediante a autorização expressa e por escrito dos entrevistados, e com as garantias expressas nesse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

7. **Garantia de Acompanhamento do Desenvolvimento da Pesquisa:** É direito do participante e dever da pesquisadora, manter os entrevistados informados e orientados sobre o andamento da pesquisa.

8. **Garantia da Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não existem despesas pessoais para os participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não existem compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à utilização exclusiva dos dados obtidos para finalidade científica.

10. **Utilização dos resultados:** os resultados da pesquisa serão disponibilizados através da dissertação de mestrado da pesquisadora, em publicações em revistas, jornais, sites e outros meios de comunicação onde haja pertinência e possibilidade de informar acerca da temática desenvolvida.

Consentimento

Eu, _____, declaro para os devidos fins, que fui informado a respeito dos objetivos da presente pesquisa e que li ou, que foram lidas para mim, as premissas e condições desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). **Declaro**, que ficaram claros os propósitos da presente pesquisa, seus procedimentos, a ausência de desconforto e de riscos físicos, psíquicos e/ou morais, as garantias de privacidade e de confidencialidade científica, a liberdade quanto à minha participação, a isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Assim, **concordo** voluntariamente em participar dessa pesquisa cujas condições foram aqui expostas e apresentadas.

Campo Grande, MS: ____/____/____.

Assinatura do Entrevistado

Declaração

Declaro que obtive livremente e de forma apropriada, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Campo Grande, MS: ____/____/____.

Regina Cheli Prati - Pesquisadora.