

# O psicólogo na escola: um trabalho invisível?<sup>1</sup>

*The psychologist in the school: an invisible work?*

Ana Paula Gomes Moreira<sup>2</sup> & Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil

## Resumo

Apesar dos avanços no campo da Psicologia Escolar, ainda persistem dificuldades relacionadas à visibilidade da atuação do psicólogo na escola. Este trabalho discute esta conjuntura por meio da análise de 127 diários de campo produzidos por psicólogos inseridos em instituições públicas de educação básica durante 2008 e 2009. A partir de um processo construtivo-interpretativo fundamentado no materialismo histórico dialético foram elaboradas três categorias representativas das intervenções dos psicólogos: junto à equipe educativa; junto aos pais e/ou responsáveis e junto às crianças. Estas categorias indicam a importância do psicólogo na escola. As informações construídas desmistificam a invisibilidade do trabalho do psicólogo ressaltam sua atuação e apontam a urgência de elaboração de políticas públicas que o incluam como membro da equipe educativa.

*Palavras-chave:* Psicólogo Escolar, Educação Básica, Atuação

## Abstract

Despite the advances in the field of School Psychology, difficulties that surround psychologist's acting in the schools are often observed. This work intends to discuss this question through the analysis of 127 field notes produced by psychologists who had been in educational institutions between 2008 and 2009. By using a constructive-interpretative process three categories were formulated representing the interventions of psychologists in the school: assistance to the educational team, interventions with parents and with children. It indicates the importance of the school psychologist. Finally, this information contests the invisible myth that circumscribed the work of school psychologists as well as pointing out the urgency of the elaboration of public politics to include this professional as a member of the educational staff.

*Keywords:* School Psychology, Basic Education, Acting.

Apesar dos avanços e progressos visíveis no campo da Psicologia Escolar e Educacional não é raro observar as dificuldades e conflitos que ainda acompanham a atuação do psicólogo nas instituições educativas, especialmente no Brasil. As mudanças ocorreram no sentido da promoção de uma nova concepção de intervenção que tem se consolidado dentro da área por meio do combate às posições individualizantes e descontextualizadas

que destituíam o sujeito de sua constituição social (Patto, 1984; Patto, 1993; Patto, 1997; Machado, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Cruces, 2006; Guzzo, 2007; Souza, 2007; Tanamachi, 2007).

O trabalho de compor esta contracorrente é árduo e se estende cotidianamente, refletindo que a consolidação é fruto de um processo histórico, mas que também requer a permanência diária na

<sup>1</sup> Apoio: CAPES

<sup>2</sup> Contato: [aana.moreira@yahoo.com.br](mailto:aana.moreira@yahoo.com.br)

área, a organização profissional, o confronto aos desafios e o planejamento coletivo. Isto porque, se a ação diária e coletiva anuncia contradições ou complementações teóricas ou práticas importantes, elas também acumulam o peso que esta direção exige (Sant'Ana, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Petroni & Souza, 2010; Pasqualini, 2010; Costa, 2010; Moreira, 2010; Dugnani, 2011; Asbahr, 2011; Barbosa, 2011).

A razão de que este acúmulo parta da interface entre a Psicologia e a Educação não é mera coincidência. Ao priorizar os espaços educativos e comunitários como *locus* de atuação, estes autores percorrem o caminho contrário, imersos no cotidiano, validam a teoria na prática e reconstróem a teoria na mediação com a prática. A consequência mediada é o desvelamento do real para além do aparente (Machado, 2003; Martins, 2006; Souza, 2009; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011).

De acordo com Machado (2003), a concepção que vincula Psicologia e Educação endossa a necessidade de estabelecimento de estratégias que iluminem as tensões do cotidiano. Ao apresentar o seu trabalho como psicóloga no contexto de escolas públicas a partir de uma prática construída coletivamente, esta autora revela uma metodologia de trabalho norteada pela intervenção nas produções cotidianas, pela criação de práticas que movimentassem o que estava cristalizado, produzindo diferenciações e modificações em esquemas de assujeitamento de crianças, pais e professores às normas que universalizam o singular, uniformizam as práticas e processos de desenvolvimento, excluindo assim diferentes do processo de aprender.

Nesse sentido, para Souza (2007), a adoção de referenciais teórico e técnico fundamentados em uma perspectiva histórica e cultural corresponde a um avanço dentro do campo da Psicologia Escolar e Educacional e revela a incorporação de uma perspectiva crítica que contesta a noção unilateral de adaptação da criança à escola e questiona os parâmetros impostos pela abordagem psicométrica ao campo da Educação. Tal perspectiva explicita a necessária consideração da realidade escolar, dentro e fora dos muros da escola, por meio do envolvimento de dimensões políticas, sociais, pessoais e institucionais.

Por outro lado, as dificuldades que ainda persistem, e que temos observado por meio da nossa prática (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009; Moreira, 2010), dizem respeito aos entraves da atuação, da presença do psicólogo dentro das escolas como membro das equipes educativas, seja por meio de um cargo oficial (quando ele existe), seja por meio do desenvolvimento de pesquisas acadêmico-científicas que, obviamente, não se desvinculam ou, pelo menos, não deveriam se desvincular dos processos práticos de atuação e intervenção.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 como o instrumento que define objetivos, prioridades, condições e meios que devem reger a política educacional no país, para além das suas já apontadas e discutidas divergências sociais e econômicas (Saviani, 1997; Del Prette, 2007), dificulta o esclarecimento quanto à questão da profissionalização do psicólogo que atua na interface Psicologia e Educação. O artigo 71 que estabelece a definição das despesas educacionais, em seu inciso IV, não só exclui o psicólogo dos espaços educativos como situa os seus serviços entre outras formas de assistência social (LDB, 1996). Este equívoco, além de descaracterizar a relação da Psicologia com a Educação, impede a inserção efetiva do psicólogo no quadro funcional da Escola. Ela ainda acontece com o recurso de profissionais *emprestados* da saúde ou alocados em funções que não correspondam às suas competências (Guzzo, 2011).

Ao longo da realização dos nossos trabalhos, por meio da inserção da pesquisa, estágios de formação e projetos de extensão (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009; Moreira, 2010), temos observado o impacto destas dificuldades. As escolas ainda esperam o modelo remediativo de psicologia que diagnostica e cura e as políticas públicas revelam cisões e lacunas importantes que não asseguram o espaço e não esclarecem a função do psicólogo escolar. Assim a lacuna entre o que é esperado e a ausência de uma política clara favorecem movimentos de resistência por parte dos professores e demais membros das equipes educativas e dificulta a elaboração e execução de propostas efetivas por parte dos profissionais que se dedicam ao contexto das

escolas.

Esta é a conjuntura em que há 12 anos temos desenvolvido um modelo de intervenção para a atuação de psicólogos em instituições escolares por meio do programa chamado *Voo da Águia*. O *Voo da Águia* faz parte do projeto *Risco e Proteção: Análise de Indicadores para uma Intervenção Preventiva* e foi criado em 2000, no interior do nosso grupo de pesquisa – a saber, Grupo de Pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial coordenado pela Dr<sup>a</sup> Raquel Souza Lobo Guzzo na PUC de Campinas.

Ele visava a concretização da inserção do psicólogo nos espaços educativos e comunitários por meio de uma proposta de intervenção psicossocial (Guzzo, 2000).

Ao longo destes anos, o programa tem constituído sua sistemática de funcionamento ao priorizar a interação cotidiana entre o psicólogo e professores, famílias, crianças, equipes gestoras/pedagógicas e lideranças comunitárias. Ele enfatiza a possibilidade e a necessidade de que a atuação do psicólogo neste contexto assuma uma postura crítica ao colaborar para a elaboração de ações coletivas que partam da realidade para a promoção de desenvolvimento e não o contrário.

Assim como a evolução do programa, a explicitação da sua sistemática de funcionamento tem sido retratada na produção do Grupo de Pesquisa. Elementos da sua estrutura, recursos metodológicos, modalidades de atuação e os resultados alcançados estão presentes em um conjunto de teses, dissertações e artigos científicos daí decorrentes (Giannetti, Tizzei & Guzzo, 2004; Costa, 2005; Sant’Ana, 2008; Costa, 2010; Moreira, 2010; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011).

No entanto, recentemente, nos tem chamado a atenção o acirramento das condições de atuação dos psicólogos escolares que atuam no “Voo da Águia”. E, conforme apontamos em linhas anteriores, postulamos que estas dificuldades acabam por contribuir para uma aparente invisibilidade do trabalho dos profissionais que se dedicam, por meio da Psicologia, ao campo da Educação. Ainda hoje, quando estamos dentro da escola é possível ouvir comentários e conjecturas que associam o papel da Psicologia com uma função diagnóstica e curativa.

Nos limites dos muros das escolas, conversas inesperadas nos surpreendem com perguntas sobre

a *clínica da psicologia* ou a *abordagem dos consultórios*. Ao observar a persistência desta situação, temos construído a hipótese de que concomitante à importante tarefa de reafirmação da postura política que nos constitui no contra-fluxo da psicologia hegemônica, é preciso esclarecer as nuances da teoria e da prática que temos anunciado como alternativa, enfatizando a conduta metodológica que a fundamenta e que deve ser expressa por meio de ações coerentes dentro da escola. Isto porque uma prática que não diga da teoria, acaba por propagar as teorias dominantes.

O ranço hegemônico identifica a concepção da clínica psicológica como uma abordagem, estritamente, diagnóstica que deveria identificar e tratar a origem psíquica de determinados sofrimentos supostamente individuais. Os efeitos desta compreensão já foram investigados pela ciência psicológica, especialmente por aqueles que se dedicaram à consolidação do campo da Psicologia Escolar e Educacional. Tais efeitos dizem respeito à associação do fazer psicológico a uma conduta predominante, identificada a este modelo ou às decorrências deste modelo (Patto, 1984, 1993, 1997).

Contudo, a consequência, não tão evidente ou menos esclarecida deste predomínio, tem sido uma confusão metodológica que, ora reduz o fazer psicológico à postura diagnóstica e remediativa e, ora obscurece ou evita a definição das possibilidades que se organizam a partir de outra perspectiva. Mas, se existem outras possibilidades pouco reconhecidas, os que a defendem também precisam se responsabilizar, na medida em que a ausência de clareza com relação à estrutura metodológica que organiza o seu modo de agir nos espaços educativos favorece a incompreensão dos seus princípios e propostas, sobrepujando-as ao imperativo da lógica individualizante.

Se a construção da Psicologia Escolar e Educacional envolve, a um só tempo, um processo de consolidação histórica e o envolvimento com desafios recentes, ambos indicam a importância e necessidade da construção de uma Psicologia Crítica como a alternativa plausível e possível. Para que assim seja, é fundamental que se tenha clareza sobre o que é a Psicologia Crítica, como ela se constitui e a que ela se propõe. Sem a pretensão de um aprofundamento sobre o que é, como surgiu e

a que se propõe a Psicologia Crítica, apresentamos aqui alguns elementos que permitem caracterizar a proposta na qual fundamentamos a análise do trabalho do psicólogo escolar. A perspectiva crítica que se forjou em resposta às situações concretas onde o conhecimento psicológico e a prática profissional se desenvolveram foi se consolidando no que, hoje, é considerado a Psicologia Crítica (Reed, 1966; Holzkamp, 1992; Parker, 2007).

A perspectiva crítica é aquela que prevê uma Psicologia que não faça escolhas impossíveis para indivíduos fragmentados, fazendo-os acreditar que, tanto seus sucessos, como seus fracassos são consequência imediata de suas escolhas individuais. Dentre suas posições, propõe o rompimento da tensão entre liberdade e obstáculos individuais que têm forjado o compromisso histórico da Psicologia. Se, conforme nos esclarece Parker (2007), este é o cerne que caracteriza o que seja a Psicologia Crítica, o resgate histórico nos faz entender que várias propostas, de dentro e complementares à Psicologia, tem se constituído segundo esta perspectiva. Podemos destacar as ideias de Vigostski (1927/1991), os estudos de Martín-Baró (1986), e os trabalhos de Freire (1979), dentre outros, que têm se consolidado como contribuições centrais e complementares à Psicologia Crítica, por meio do seu traço central e comum: o materialismo histórico-dialético.

Conforme explica Tolman (1989), referendar a Psicologia, a partir de pressupostos materialistas significa enfatizar as nuances da realidade como única perspectiva em que os fenômenos psicológicos se desenvolvem, significa reconhecê-los como datados e circunscritos e, portanto, não generalizáveis, significa compreender o humano como produtor e produto desta realidade social. Entender a origem destes pressupostos muito nos interessa porque, como já pontuamos, eles é que constituem, essencialmente, a base do pensamento crítico e, portanto, da Psicologia Crítica.

Decorrente desta concepção de realidade é a compreensão de que a atitude primordial de homens, mulheres e crianças em face desta realidade não é a de sujeitos abstratos e meros cognoscentes, mas de sujeitos que agem objetiva e praticamente, sujeitos históricos que se relacionam com o mundo e com outras pessoas. Esta, como

afirma Kosik (1969), é a realidade humano-social (e não natural) da qual o humano é produto e produtor. Quando encaramos a realidade, observamos uma série de fenômenos como a expressão primeira e imediata das relações que acontecem entre o humano e o mundo. E para compreender a realidade é preciso compreender seus fenômenos. Todavia, conforme alerta Kosik (1969), os fenômenos não são diretamente acessíveis, justamente porque sua ligação não é causal e, sim, relacional.

Assim, ao nos juntar àqueles que fundamentam suas ações no pensamento crítico como possibilidades para a intervenção nas escolas destacamos a necessidade de que os produtos desta intervenção sejam investigados. Neste sentido, o foco permanece no processo, enquanto contribuimos para a construção de proposições teóricas que são refletidas praticamente. Por isso, este trabalho pretende empreender uma avaliação do nosso próprio método, da nossa inserção nas escolas por meio do programa Voo da Águia.

Para isso, foram analisados 127 diários de campo produzidos por três psicólogos, estudantes de pós-graduação que estiveram inseridos em uma instituição de educação infantil no município de Campinas no interior de São Paulo entre os anos de 2008 e 2009. A análise dos diários deste período foi resultado de uma escolha que priorizou os anos mais recentes de trabalho na instituição. Nossa análise foi conduzida com o objetivo de responder à pergunta: é possível identificar o impacto da ação do psicólogo que atue nos espaços escolares a partir de uma perspectiva crítica?

## **Método**

O desenvolvimento desta pesquisa está ancorado no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, em consonância com os pressupostos da lógica dialética (Kosik, 1969; Martins, 2005; Konder, 2008). No interior deste marco, a pesquisa intervenção (Walter, 2010) prevê a relação entre sujeito pesquisador e a realidade que o acolhe, como uma característica determinante da pesquisa nas Ciências Sociais.

O diário de campo é o instrumento utilizado para materializar a técnica de escrita sobre a

realidade vivida. Conforme, acentua Brandão (1982) as notas que compõem os diários de campo são a concretização do processo de interação entre o pesquisador e o espaço em que ele se insere. Portanto, os documentos escritos acumulam o conteúdo desta interação e a sua análise é um caminho para a extração de informações que expliquem questões importantes que se constituam no seu interior.

A epistemologia materialista histórico-dialética sustenta a utilização do procedimento de análise do conteúdo escrito nos diários de campo como possibilidade de acesso aos elementos da realidade que foram transcritos pelo pesquisador. Este é um esforço de síntese que visa contrapor o momento de escrita e, portanto, de relação do pesquisador com a situação ao momento de análise e, portanto, de reflexão e construção de sínteses explicativas (Lüdke & Andre, 1986).

A construção destas sínteses é, portanto, consequência do processo de significação dos conteúdos escritos. Este processo envolve uma sequência de procedimentos detalhados e relacionados. Primeiro, faz-se uma leitura detalhada do material escrito. Esta leitura, obviamente, é iluminada pelos objetivos que norteiam a realização da pesquisa. Tal leitura culmina com a extração dos trechos condizentes com os objetivos e, finalmente, os trechos são agrupados segundo seus elementos de semelhança. A leitura destes trechos, orientada pelos objetivos da pesquisa e imbuída de seus fundamentos teóricos, permite a elaboração das sínteses explicativas, que são expressas na forma de categorias (Moraes, 1999).

Ao explicitar os procedimentos que orientam nosso percurso metodológico, enfatizamos o materialismo histórico-dialético como nossa concepção estruturante. Por outro lado, também anunciamos que o percurso metodológico é o desafio que nos apresenta como possibilidade de construir uma posição Crítica para a inserção dos psicólogos nos espaços educativos. Assim, é razoável que não tomemos nossos procedimentos de análise como elementos estanques. Neste sentido, ao construirmos uma proposta de intervenção baseada na interação cotidiana nos espaços da escola também estamos refletindo constantemente sobre nossa própria conduta. É da

prática contextualizada em espaços educativos que fazemos a síntese necessária para a superação das contradições vividas, sobretudo na formação e no campo da Psicologia.

A interação cotidiana que reiteramos enfatiza que a realidade concreta é a fonte que orienta a elaboração das ações. Nesta medida, os princípios teóricos são iluminados pela prática e, logo, são reconstruídos (Parker, 2005). A partir deste formato destacamos os diários de campo como instrumentos que vivificam a relação entre os psicólogos e os atores desta realidade. O diário de campo é uma ferramenta originária da Antropologia Social, amplamente utilizada nas pesquisas sociais. Segundo Quintas (1990), a sua composição textual permite ao pesquisador um amplo leque de abordagens sem limites demarcados ou fronteiras de isolamento. A escrita é o cerne da imersão no significado e no significante e envolve uma multiplicidade que provoca a ruptura de posturas unilineares, indicadoras de um reducionismo nada produtivo. Assim, a observação, a indagação, a escuta e, finalmente, a escrita delimitam a existência do diário, como meio que permite ao pesquisador se revelar e se aproximar do que, de fato, deseja perceber.

Ao longo do desenvolvimento do *Voo da Águia*, portanto, os diários de campo tem cumprido a tarefa de materializar uma trajetória metodológica que explicita a pesquisa em conjunto com a intervenção. Eles aglutinam um processo que envolve a interação cotidiana na escola, as discussões que acontecem no grupo de pesquisa e análise do conteúdo escrito segundo os princípios da lógica dialética, ou seja, o confronto entre o escrito, o vivido e as reflexões consequentes (Triviños, 1987). Assim, a opção pela utilização dos diários de campo também oferece possibilidades de análise, a partir do seu conteúdo e das reflexões que mobilizaram a sua escrita.

Para os propósitos deste trabalho, tomamos os diários de campo como fonte de informação primária. A análise que propomos prevê a elaboração de categorias extraídas do seu conteúdo escrito. Estas categorias representam nossa tentativa de aliar a participação no campo com o registro das informações geradas a partir daí e a sua consequente abstração, expressa em um exercício

de elaboração de sínteses explicativas que surjam como produtos da análise e anunciem perspectivas para a reflexão.

Assim, os resultados que apresentamos a seguir são as categorias, que emergem como sínteses, elaboradas de modo a explicar a pergunta que guiou a construção deste trabalho: o impacto do psicólogo que atue nos espaços escolares a partir de uma perspectiva crítica? A apresentação das categorias é ilustrada com os trechos extraídos dos diários de campo. A discussão que elas possibilitam indica que cada uma delas responde negativamente a esta pergunta e enfatiza a importância da atuação do psicólogo em contextos educativos.

## Resultados e Discussão

### *Categoria 1: Intervenções junto à equipe educativa*

Esta categoria reflete elementos importantes sobre a atuação do psicólogo escolar como, de fato, membro da equipe educativa. A análise do conteúdo dos registros escritos pelos psicólogos sobre o cotidiano da atuação no ambiente escolar revela que eles desempenham um importante papel mediador junto aos outros profissionais que atuam neste espaço.

A emergência desta categoria demonstra que os psicólogos são, muitas vezes, os profissionais responsáveis pela integração de informações importantes (e oriundas de fontes diversas) sobre o desenvolvimento das crianças e sobre eventos que o influenciam. Ao promover esta integração, os psicólogos escolares aproximam as famílias da escola, oferecem voz às suas falas, as quais, por sua vez, vivificam o trabalho de professores, monitores, diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos no cotidiano das salas de aula, dos parques e refeitórios. Ela também reitera o argumento de Machado (2003) de que a atuação do psicólogo no ambiente escolar deva partir do cotidiano para, então, promover mudanças estruturais e coletivas.

Na verdade, para os psicólogos escolares, o cotidiano e as relações que o constituem são, de fato, objetos de estudo, de consideração. No entanto, esta característica do seu trabalho é, muitas vezes, confundida ou deturpada. Por outro lado, se os trechos extraídos dos diários de campo explicitam sim a rotina como objeto de estudo destes profissionais, eles a enfatizam como

instrumento que questiona sua própria constituição e revela o obscuro para além do aparente, conforme demonstra o trecho abaixo que revela a interação da psicóloga com a professora:

*A professora ficou na mesa comigo e ficamos observando uma das crianças, colocamos alguns brinquedos na sua frente e perguntamos o que era maior e menor, e ele ainda tem uma grande dificuldade para identificar, diferente do outro que estava ao nosso lado e participando da atividade, ele sabia utilizar corretamente estas palavras, era capaz de até confundir o colega para sempre ganhar na brincadeira. Eu fiz esta atividade com a professora de olharmos as idades com o intuito de fazê-la perceber quem tinha a mesma faixa etária e promover uma reflexão sobre isto, porque alguns estavam mais avançados que os outros (DC053).*

Assim, alguns recursos de intervenção como entrevistas, rodas de conversas com as famílias, participação nos espaços de formação de educadores, interação com as crianças nas salas de aula e debates com a equipe gestora são construídos em conjunto a partir da mediação do 'Voo da Águia'. Isto está explícito no trecho seguinte que retrata a conversa entre a psicóloga e a professora após a realização de uma entrevista construída conjuntamente. Este trecho, portanto, revela a emergência da interface entre o olhar do professor e o olhar do psicólogo, reiterando a possibilidade de um vínculo produtivo:

*Ao final ela ressalta o quanto gostou deste modelo de entrevista que utilizamos, que este sim conseguia trazer informações sobre o contexto de vida da criança, porque o que a escola utiliza como ficha de desenvolvimento não serve de nada, não revela nada. Sugeriu que a equipe fizesse este trabalho com todos os pais e repasse as informações para os educadores, da forma como eu fiz com ela. Acredita que um dos papéis do psicólogo seja este, utilizar este instrumento de entrevista com os pais e conversar com o educador (DC057).*

Isto significa dizer que a partir da rotina e por meio dos recursos que a ela se somam, os psicólogos se colocam ao lado dos educadores, construindo parcerias sólidas que visam a contraposição de aspectos pedagógicos, técnicos, teóricos e práticos, cuja finalidade é sempre o aperfeiçoamento do trabalho e a promoção do desenvolvimento infantil. Tais parcerias, obviamente, não estão isentas de críticas e, não raro, nelas se fundamentam para que esta

finalidade seja alcançada de modo satisfatório.

Logo, esta categoria corrobora os apontamentos de que a atuação do psicólogo não deva ser estruturada por meio de procedimentos padronizados. Ao contrário, ela deve suportar ações criativas e engajadas com o recurso de técnicas elaboradas em conjunto com os atores do cenário escolar, tal como já sugeriam as pesquisas de Patto (1997) e Lüdke & André (1986).

### *Categoria 2: Intervenções junto às famílias*

A elaboração desta categoria cumpre a compreensão de como se dá a participação das famílias na dinâmica escolar. De modo geral, estas crenças sugerem tanto que as famílias não participam das reuniões de pais, oficinas e demais espaços que poderiam e deveriam ocupar quanto que elas não entendem ou não buscam entender situações importantes para o desenvolvimento de seus filhos.

Todavia, os trechos destacados dos diários de campos que diziam respeito à atuação dos psicólogos junto às famílias demonstraram, muitas vezes, que os pais ou responsáveis estão, sim, interessados em se aproximar do cotidiano escolar dos seus filhos. Quase sempre eles se mostram confusos quanto a como proceder e, nesse ínterim, a atuação do psicólogo escolar ganha contornos mais nítidos, isto é, ele atua como mediador ao traduzir informações do universo pedagógico ou dos processos de desenvolvimento para uma linguagem que contemple o cotidiano dos pais no interior de uma conjuntura social e econômica com características específicas. O trecho seguinte explicita este aspecto ao retratar a ação da psicóloga durante uma roda de conversa com os pais:

*Naquela roda de conversa nós mediamos a discussão, fornecendo alguns elementos importantes sobre o desenvolvimento infantil e sobre a interação criança-criança, criança-escola e criança-família. Respondemos a alguns questionamentos, tomando o cuidado para que o debate não assumisse um caráter individual, ampliando o foco e envolvendo outras mães/crianças. Sinto que o resultado foi positivo, inclusive porque as mães solicitaram a continuidade desses momentos (DC105).*

Ao se deter sobre a questão da relação entre a família e a escola, o trabalho de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) aponta que, por vezes, esta

relação está marcada por algum problema e pela ação da escola em orientar os pais sobre o que é ou não melhor para os seus filhos. Assim, a elaboração desta categoria nos permite pressupor que a confusão e a falta de informações de que os pais dispõem sobre a vida escolar culmine no estabelecimento de relações com a escola cujo conteúdo seja um problema ou no interior das quais os pais se coloquem como expectadores.

Além disso, os psicólogos escolares atuam, também, no sentido da investigação de condições de vulnerabilidade para o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes, as famílias estão, para além da escola, envolvidas com os serviços de assistência, com questões de moradia, de trabalho e, até com elementos de violência oriundos, por exemplo, da relação com o tráfico de drogas. Estas questões permeiam seu dia-a-dia e, logo, podem, ser expressas pelas crianças no espaço da escola. Tal expressão não pode ser ignorada e, ao contrário, deve ser contextualizada e integrada pelo psicólogo escolar à dinâmica da instituição. O trecho abaixo demonstra como o psicólogo pode evidenciar o necessário e o contingente, evitando a negligência sem resvalar na irresponsabilidade:

*A educadora veio me falar de sua preocupação com um aluno. Disse que soube que a mãe está trabalhando em um restaurante e não pode ficar com os filhos. Esta mãe tem 10 filhos. Segundo o relato da professora, a criança de 5 anos tem ido sozinho a escola e pedindo dinheiro na rua com a outra irmã adolescente com o consentimento da mãe, de acordo com a criança. Solicitou a nossa ajuda para conversar com a mãe (DC027).*

### *Categoria 3: Intervenções junto às crianças*

A elaboração desta última categoria representa, com clareza, a demarcação de mais uma característica intrínseca à atuação do psicólogo escolar: o oferecimento de um olhar diferenciado para as questões que circunscrevem o desenvolvimento infantil. As nuances deste olhar estão, sim, fundamentadas em uma construção teórico técnica, mas, que, seja por conta de suas características epistemológicas, seja por conta das especificidades da atuação do cenário da escola, não se desvinculam de suas dimensões práticas.

Assim, esta categoria revela os esforços empreendidos pelos psicólogos escolares no sentido de se posicionarem como mediadores do

processo educativo de forma geral sem olvidar as singularidades das crianças que se desenvolvem. Para estes profissionais, as crianças ocupam, indubitavelmente, a posição de destaque. Suas vidas estão sob a responsabilidade de cada um dos adultos presentes nos seus contextos de desenvolvimento e, portanto, trabalhar a favor da sua segurança e proteção é a centralidade da sua atuação. Tal posição está demonstrada no trecho abaixo:

*Conversei com a professora sobre uma criança transferida para o turno da tarde esse ano. É uma criança que já acompanhávamos no ano passado, sabemos que a prisão do pai impactou o cotidiano da família e planejamos o acompanhamento do processo de transferência (DC041).*

Este papel do psicólogo é ressaltado por Guzzo (2007). A autora explicita a sua importância nos processos de desenvolvimento das crianças no espaço da escola. Aqui ressaltamos que os psicólogos buscam sempre atender a esta prioridade e o fazem de diferentes maneiras. A presença nos espaços coletivos e nas salas de aula, o desenvolvimento de propostas lúdicas que se articulam como intervenções investigativas, as entrevistas com as famílias, as visitas domiciliares e a integração com as redes de apoio e assistência são alguns dos norteadores desta busca, bem como a disseminação destas informações, de forma adequada e responsável, entre os demais membros da equipe educativa.

### Considerações Finais

A elaboração das categorias explicativas à luz da lógica dialética significa a construção de um conjunto de conhecimentos que responde à pergunta norteadora da pesquisa. Assim, a intervenção que, segundo nosso ponto de vista, caracteriza a tarefa do psicólogo escolar é, a um só tempo, vivida e refletida. Colocamos-nos do lado das crianças que se desenvolvem em um contexto marcado pela exclusão e pela desigualdade, decidimos olhar *junto* com elas para a realidade que as envolve, participamos de suas vidas cotidianas na tentativa de entender suas necessidades, seus conflitos, suas alegrias, suas dores, sua infância.

O contato com os professores e com as crianças nos ambientes dentro e fora da sala de aula, nos faz partícipes do dia a dia e das questões

educacionais ou pedagógicas que, porventura surgem. Assim, o vínculo construído nos permite elaborar, em parceria com os professores, estratégias de intervenção, delineadas para questões específicas. Nesse sentido, enfatizamos os aspectos que se relacionam de forma ampla com o desenvolvimento das crianças, sejam eles questões pedagógicas, familiares ou econômicas.

Imersos no movimento do cotidiano, participamos da dinâmica do processo de desenvolvimento das crianças e vislumbramos sua relação com aspectos diversos, como: expressões de violência, dificuldades financeiras relacionadas aos empregos informais ou à participação no tráfico, dificuldades de acesso aos serviços de saúde e assistência que impedem a identificação de questões biológicas importantes ou o impacto das dimensões da desigualdade que exigem que a sobrevivência seja garantida com poucos recursos econômicos.

Assim, temos conseguido entender (participando dela) a situação social dentro da qual elas se desenvolvem para atingir os sujeitos que se relacionam com ela, sejam pais, professores, diretores ou orientadores pedagógicos. Fazemos isso quando buscamos desvelar o olhar de todos que, cotidianamente, participam do seu desenvolvimento, com o intuito de investigar quais elementos podem, de alguma maneira, prejudicá-lo. Nesse sentido, nossas ações isoladas não se dissociam da intervenção que discutimos como o papel do psicólogo escolar. Isto porque, cada ação isolada compõe a totalidade da intervenção, cada encontro e desencontro, cada fala e cada silêncio, cada mínima decisão tomada em conjunto com um professor ou uma família, como uma mudança de cadeira do lugar na sala de aula, a alteração dos horários de sono em casa ou até uma denúncia construída coletivamente e levada às instâncias legais, interfere e redireciona os rumos do desenvolvimento da criança.

Assim, em coerência com os limites deste artigo, afirmamos que a visibilidade da atuação dos psicólogos no ambiente escolar só é obscurecida por questões externas (porém intimamente relacionadas) às suas características de atuação e intervenção. Esta constatação revela a urgência e a forma das medidas que ainda devem ser tomadas para que a atuação dos profissionais psicólogos nas



escolas seja, de fato, útil e possa ser então, reconhecida.

Estas conclusões, obviamente, não são informações estanques, ao contrário, revelam o caminho que temos percorrido ao longo dos anos no caminho da interface entre a Psicologia e a Educação e também parte da avaliação que fazemos sobre sua estrutura e funcionamento. Assim, estas conclusões não devem ser arbitrariamente generalizadas para realidades distintas, mas elas devem, sim, servir como disparadoras de novas reflexões e de outras pesquisas pertinentes.

Em última instância, elas socializam nossa trajetória e indicam a necessidade de modificações urgentes e inadiáveis, afinal, esta é a grande função da pesquisa que não se dissocia da realidade que a envolve (Prilleltensky, 1994). Os produtos da pesquisa devem retomar seus espaços dentro desta realidade, forjar a construção de ferramentas necessárias para a sua reformulação no sentido do bem estar de pessoas e comunidades. Assim, o hiato que ainda persiste entre as elaborações teóricas e a prática que orienta a vida cotidiana pode ser reduzido e evitado.

Esta é uma opção que, para nós, enfatiza o papel do psicólogo e esclarece quais são as funções nos espaços educativos e comunitários. Aliás, conceber o papel do psicólogo a partir destes espaços e também uma opção, filosófica, teórica, metodológica e prática. Assumir a opção é assumir os esforços que a acompanham. Contar com o recurso da escrita para a sua divulgação é nos juntar aos parceiros que compartilham desta opção.

Propor esta opção é reiterar as ideias de Martín-Baró (1996, 2006, 2009) quando da construção da sua Psicologia Social da Libertação. Ele refletiu sobre o papel do psicólogo, condenando o viés ideológico que, ao longo da história, atrelou suas funções à demanda de manutenção e propagação de uma ordem social dominante que, pelas vias da exploração, exclui de uma grande parcela da população o acesso a recursos que, também historicamente, tem definido as possibilidades de uma vida qualitativamente saudável. A psicologia hegemônica viabilizada por esta demanda propagou também ideias meritocráticas e adaptativas cujo ranço também impregna as

noções construídas sobre o psicólogo na escola e nas comunidades.

Foi também Martín-Baró (1996, 2006, 2009) quem propagou o ideal de uma outra psicologia, que considerasse a natureza das suas origens para, então, propor a reconstrução de suas estratégias de trabalho e intervenção. Estas estratégias deveriam fazer parte da base, deveriam ser construídas junto com as pessoas e não apenas destinadas a elas como um recurso pronto com as marcas de quem sabe o que é melhor para a vida do outro. A consideração e a prática dessas ideias são o que agora apresentamos como possibilidade de fortalecer o que temos desenvolvido como modelo de intervenção dentro do nosso grupo de pesquisa e endossado por meio do Voo da Águia.

Conforme acentua Parker (2007), o modelo que desenvolvemos enfatiza que a realização de uma psicologia verdadeiramente crítica e não hegemônica é, antes de qualquer coisa, uma postura, uma posição, uma escolha. Suas consequências práticas e metodológicas são a coerência que ela prevê e sustenta. Elas organizam e refletem concepções teóricas claras que as constituem e são constituídas por elas, histórica e dialeticamente.

## Referências

- Asbahr, F. S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brandão, C. R. (1982). *Diário de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense.
- Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Voo da Águia”*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (2ª ed., pp. 17-36). Campinas: Alínea.

- Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar, LDB e Educação Hoje*. (3ª ed., pp. 09-26). Campinas: Alínea.
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guzzo, R. S. L. (2000). *Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva*. Projeto de pesquisa CNPq. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Guzzo, R. S. L. & Tizzeti, R. P. (2007). Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. (pp. 35-57). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. In A. M., Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (2ª ed., pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S. & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 35-52). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2011). Avaliação Psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica* 10(2), 163-171.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). Encaminhamentos do Ano da Educação: os próximos passos. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2011). Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e Educação* (pp. 253-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Holzkamp, K. (1992). On doing Psychology critically. In I. Parker (Org.). *Critical Psychology* (pp. 77-88). New York: Routledge.
- Konder, L. (2008) *O que é dialética?* (28ª ed.). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1981).
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto* (C. Naves & A. Toribio, Trans.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* (1996). *Lei no 9.393/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar – Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Martín-Baró, I. (2009). Desafios e perspectivas da psicologia latino-americana. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação*. (pp. 199-219). Campinas: Alínea.
- Martins, S. T. F. (2005). O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. (pp. 139-154). Petrópolis: Vozes.
- Martins, L. M. (2006, outubro). As aparências enganam: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa: In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org). *29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, MG. Recuperado em 05 setembro, 2012 de: [www.anped.org.br/reunioes/29ra](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra).
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci. (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moreira, A. P. G. (2010). *Situação-limite na Educação Infantil: contradições e possibilidades de intervenção*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia - Campinas*, 27(1), 99-108.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.

- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. London: Pluto Press.
- Pasqualini, J. C. (2010). *A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho', Araraquara.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia – Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quieiroz.
- Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Quieiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8 (1), 47-62.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 22(2), 355-364.
- Prilleltensky, I. (1994). *The moral and politics of psychological discourse. Psychology and the status quo*. New York: State University of NY Press.
- Quintas, F. (1990). A crônica antropológica: literatura e ciência. *Revista Logos*, 1 (1), 33-42.
- Reed, E. S. (1966). The challenge of historical materialist epistemology. In I. Parker (Org.). *Critical Psychology* (pp. 07-20). New York: Routledge.
- Sant'Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e Vida: Compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2), 302-311.
- Sant'Ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Cortez/Autores Associados.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In H. R. Campos (Org.). *Formação em psicologia escolar – Realidades e perspectivas*. (pp. 149-162). Campinas: Alínea.
- Souza, V. L. T. S. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. In C. M. Marinho-Araújo (Org.) *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-151). Campinas: Alínea
- Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs). *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 63-92) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tolman, C. W. (1989). For a materialist psychology. *Recent Trends in Theoretical Psychology*, 2, 37-49
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vigotski, L. S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: L. S. Vigotski. *Obras Escogidas*, Tomo I. (pp. 257-407). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Walter, M. (2010). *Participatory Action Research. In Social Research Methods*. Sidney: Oxford University Press. Recuperado em 30 março, 2014 de [www.oup.com.au](http://www.oup.com.au).

Recebido em: 16/12/12

Aceito em: 03/03/13