

Conselho Regional de Psicologia - Goiás

PSICOLOGIA
ESCOLAR

POLÍTICAS PÚBLICAS,
PRÁTICAS E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL

ALBA CRISTHIANE SANTANA (ORG.)





Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial

Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa

Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

- Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisangela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

Alba Cristhiane Santana

Organizadora

PSICOLOGIA ESCOLAR:

Políticas públicas, práticas e formação profissional

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2019 -

Editora Espaço Acadêmico

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2

Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás

CNPJ: 24.730.953/0001-73

Site: <http://editoraespaocoacademico.com.br/>

Contatos:

Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

Imagem da capa: Projetado por Harryarts.com - freepik.com

Revisão: Conselho Regional de Psicologia - Goiás

Assessoria de comunicação: Maria Cristina Furtado - JP DRT/GO 1906

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

P974 Psicologia escolar : políticas públicas, práticas e formação profissional [livro eletrônico] / Organizadora Alba Cristhiane Santana. – 1. ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2019. 229 p. ; E-book.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN: 978-65-5081-053-5

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. I. Santana, Alba Cristhiane (org.).

CDU 37.015.3

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

Disponível também em: www.crp09.org.br

Referências bibliográficas conforme ABNT NBR

Direitos para esta edição - Conselho Regional de Psicologia - Goiás

Av. T-2 Qd. 76 Lt. 18 N 803 - Setor Bueno - CEP 74.210-01 - Goiânia - Go

Fone: (62) 3253-1785 / Fax: (62) 3285-6904

E-mail: administracao@crp09.org.br

www.crp09.org.br

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*

2019

Organizadora

Alba Cristhiane Santana

Autores

Adelayde Morais e Silva Carvalho
Alana da Silva Melo
Amanda Paiva de Freitas
Amanda Silva de Moraes
Ana Cândida Cardoso Cantarelli
Diego Marçal Costa Matutino
Divino de Jesus da Silva Rodrigues
Fabiana de Paula Laudares Dourado de Azevedo
Felipe Kazuo da Mata Nakamura
Glenda Fernandes Nascimento Magalhães
Jordana de Castro Balduino Paranyha
Larissa Goulart Rodrigues Cardoso
Leonardo Vieira Nunes
Lorrane Anastacio Silva
Lucélia Rosa Ribeiro Carvalho
Maraiza Oliveira Costa
Marisa Medeiros Ferreira
Raissa Turbilio Milhomem
Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira
Tatiely Pereira de Araújo Becker
Thaís Martins Ribeiro de Souza
Thales Cavalcanti e Castro

Conselho Editorial

Profª Drª Alessandra Oliveira Machado Vieira - UFG
Profª Drª Alciane Barbosa Macedo Pereira - IFG
Profª Drª Ionara Vieira Moura Rabelo - CRP09 / UFG / Unip
Profª Drª Júlia da Paixão Oliveira Mello e Pargeon - PUC Goiás
Profª Drª Maria Virgínia de Carvalho - CRP09 / UNIALFA
Prof. Dr. Ronaldo Gomes Souza - UFAM
Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite - UNICAMP
Profª Drª Sônia da Cunha Urt - UFMS
Profª Drª Myrtes Dias da Cunha - UFU

Conselho Regional de Psicologia - Goiás

2019

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA - GOIÁS
IX Plenário - Gestão 2016/2019

DIRETORIA

Handersenn Shouzo Abe
Presidente

Miriam Terezinha Bueno Nogueira
Vice-presidenta

Karina Mendonça Santos
Secretária

Mayk Diego Gomes da Glória Machado
Tesoureiro

CONSELHEIRAS(OS)

Christine Ramos Rocha
Cláudia de Oliveira Alves
Divino de Jesus da Silva Rodrigues
Ionara Vieira Moura Rabelo
Maria Virgínia de Carvalho
Alba Cristhiane Santana da Mata
Leonardo Ferreira Faria (licenciado)
Murillo Rodrigues dos Santos (licenciado)
Raquel Alves de Sousa Barbosa (licenciada)
Simone Minasi (licenciada)

SUMÁRIO

▶ APRESENTAÇÃO	10
----------------------	----

Parte I POLÍTICAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

▶ A PSICOLOGIA ESCOLAR EM GOIÁS: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	15
---	----

Alba Cristhiane Santana

▶ A PSICOLOGIA ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: IDENTIDADE PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL.....	38
---	----

Leonardo Vieira Nunes

Parte II MOSTRA DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

▶ PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE/UFG	58
---	----

Thales Cavalcanti e Castro

Marisa de Medeiros Ferreira

- ▶ **PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O NÚCLEO DE PSICOLOGIA NA REDE SESI GOIÁS** 67
Adelayde Morais e Silva Carvalho
Alana da Silva Melo
Diego Marçal Costa Matutino
Fabiana de Paula Laudares Dourado de Azevedo
Glenda Fernandes Nascimento Magalhães

- ▶ **PANORAMA DA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS** 80
Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

- ▶ **A PSICANÁLISE EM INTERFACE COM A PSICOLOGIA
ESCOLAR: POR UM LUGAR DE ESCUTA ADOLESCENTE
NA ESCOLA** 98
Tatiely Pereira de Araújo Becker
Jordana de Castro Balduino Paranyha

- ▶ **A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O
PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA** 116
Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira
Maraiza Oliveira Costa

- ▶ **PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM UMA IES PARTICULAR...** 128
Amanda Paiva de Freitas
Alba Cristhiane Santana

Parte III MOSTRA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- ▶ **SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS
PARA ESTUDANTES**..... 149
Amanda Silva de Moraes
Divino de Jesus da Silva Rodrigues

▶ A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: DESAFIOS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	166
<i>Ana Cândida Cardoso Cantarelli</i>	
<i>Felipe Kazuo da Mata Nakamura</i>	
<i>Lorrane Anastacio Silva</i>	
▶ PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	183
<i>Raissa Turíbio Milhomem</i>	
<i>Alba Cristhiane Santana</i>	
▶ OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORES DA RELAÇÃO COM ALUNOS NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	207
<i>Lucélia Rosa Ribeiro Carvalho</i>	
<i>Thaís Martins Ribeiro de Souza</i>	
<i>Divino de Jesus da Silva Rodrigues</i>	
▶ SOBRE OS AUTORES	223

APRESENTAÇÃO

O Conselho Regional de Psicologia do estado de Goiás (CRP09) apresenta para a categoria os trabalhos discutidos na 1ª Mostra de Práticas em Psicologia Escolar, realizada em Goiânia, no mês de junho de 2018.

O evento foi organizado pela Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP09 e teve como objetivo promover discussões e compartilhar relatos de experiência sobre a prática em Psicologia Escolar. A Mostra contou com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), do Centro Acadêmico de Psicologia XII de Maio (PUC Goiás) e do Centro Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

Na cerimônia de abertura contamos com a participação de representantes de diferentes instituições do estado de Goiás e fazemos questão de nomeá-los para destacar o apoio recebido para a área de Psicologia Escolar: Pró-Reitor Adjunto de Graduação da Universidade Federal de Goiás, Israel Elias Trindade; Pró-Reitora de Ensino do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon; Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Goiânia, Flavio Roberto de Castro; Representante no estado de Goiás da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Alciane Barbosa Macedo Pereira; Coordenadora do curso de Psicologia da PUC Goiás, Juliany Gonçalves Guimarães de Aguiar; e Presidente do Conselho Regional de Psicologia– Goiás, Ionara Vieira Moura Rabelo.

Participaram do evento psicólogos(os) e estudantes de Psicologia da cidade de Goiânia, que sediou o evento, e de distintos municípios do estado de Goiás e do Distrito Federal, totalizando, aproximadamente, 250 participantes. A Mostra proporcionou a apresentação de Conferência com a psicóloga e profª Drª Raquel Souza Lobo Guzzo, sobre as “Possibilidades da Psicologia na escola”; de Mesa-Redonda sobre as “Políticas Públicas: possibilidades e desafios para a prática de Psicólogos Escolares”, com a participação da profª. Raquel Guzzo, do psicólogo Leonardo Vieira Nunes, representando a equipe de psicólogos(os) escolares da Secretaria de Educação do Distrito Federal e da profª. Alba Cristhiane Santana. E ainda ocorreram apresentações de Mostras de Práticas, com pesquisas e relatos de experiência, em Rodas de Conversa divididas em dois eixos: 1) Psicologia Escolar na Educação Básica e 2) Psicologia Escolar no Ensino Técnico e na Educação Superior.

Os participantes das Rodas de Conversa que apresentaram seus trabalhos puderam se inscrever para publicá-los neste livro. Durante o evento, 68 participantes se inscreveram para participar do livro e durante o processo de

organização do material, 23 autores enviaram seus trabalhos. Organizamos um Conselho Editorial com a participação de profissionais de nove instituições de ensino superior, de cinco estados brasileiros, para revisão às cegas dos trabalhos, com o objetivo de contribuir com a qualificação dos textos.

Assim, este livro apresenta trabalhos que discutem a prática de psicólogos(os) escolares em diferentes instituições de ensino no estado de Goiás, no âmbito da educação básica, técnica e superior. A primeira parte do livro trata das possibilidades e dos desafios para a prática de psicólogos(os) escolares geradas pelas políticas públicas. No qual são apresentados dois trabalhos: “A Psicologia Escolar em Goiás: Políticas públicas e possibilidades de inserção profissional”, de Alba Cristhiane Santana, que apresenta o cenário do nosso estado; e “A Psicologia Escolar no Distrito Federal: Identidade profissional e construção político-social”, de Leonardo Vieira Nunes, que apresenta o cenário do Distrito Federal.

A segunda parte do livro se refere à Mostra de Práticas Profissionais, com seis trabalhos: “Práticas em Psicologia Escolar no CEPAE/UFG”, de Thales Cavalcanti e Castro e Marisa Medeiros Ferreira, apresentando um relato de prática em uma instituição de ensino pública federal; “Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: o Núcleo de Psicologia da rede SESI Goiás”, que apresenta as práticas de um grupo de psicólogos(os) escolares dos municípios de Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia e Senador Canedo - Adelayde Moraes e Silva Carvalho, Alana da Silva Melo, Diego Marçal Costa Matutino, Fabiana de Paula Laudares Dourado de Azevedo e Glenda Fernandes Nascimento Magalhães.

Ainda na segunda parte são apresentados relatos de experiência em Psicologia Escolar no Instituto Federal de Goiás: “Panorama da atuação em Psicologia Escolar no Instituto Federal de Goiás”, de Larissa Goulart Rodrigues Cardoso; e “A Educação em uma perspectiva inclusiva e o papel do Psicólogo Escolar: um relato de experiência”, de Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira e Maraíza Oliveira Costa.

Também são apresentados na segunda parte trabalhos de instituições de ensino particulares: “A Psicanálise em interface com a Psicologia Escolar: Por um lugar de escuta adolescente na escola”, de Tatiely Pereira de Araújo Becker e Jordana de Castro Balduino Paranahyba, com um relato de experiência na educação básica; e “Psicologia Escolar na Educação Superior: possibilidades de atuação em uma IES particular”, de Amanda Paiva de Freitas e Alba Cristhiane Santana, sobre práticas na educação superior.

A terceira parte do livro trata da Mostra de Práticas na Formação Profissional, com relatos de experiências desenvolvidas ao longo de estágios supervisionados em Psicologia Escolar. São três trabalhos desenvolvidos em escolas públicas estaduais: “Sexualidade na Escola: sentidos e significados para estudantes”, de Amanda Silva de Moraes e Divino de Jesus da Silva Rodrigues, apresentando projetos desenvolvidos com adolescentes; “Psicologia Escolar em uma perspectiva institucional: contribuições para a formação profissional”, de Raissa Turíbio Milhomem e Alba Cristhiane Santana, com práticas na educação especial; e “Os sentidos e significados para professores da relação com alunos no processo do ensino e da aprendizagem”, de Lucélia Rosa Ribeiro Carvalho, Thaís Martins Ribeiro de Souza e Divino de Jesus da Silva Rodrigues, com ações direcionadas para a relação professor e aluno.

Na terceira parte também é apresentado um trabalho que foi realizado no Instituto Federal de Goiás: “A Formação em Psicologia Escolar: desafios de um Projeto de Intervenção no Estágio Supervisionado”, de Ana Cândida Cardoso Cantarelli, Lorrane Anastacio Silva e Felipe Kazuo da Mata Nakamura, com foco na educação inclusiva.

O Conselho Regional de Psicologia de Goiás, por meio da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional, espera, a partir desta publicação, contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a Psicologia Escolar e Educacional, propiciando a todas e todos que se interessam pela interface Psicologia e Educação discussões e relatos que contribuam com o desenvolvimento de uma atuação comprometida com a ciência e a profissão. A divulgação das práticas de psicólogas(os) escolares pode contribuir com uma maior compreensão acerca das contribuições que a Psicologia pode oferecer aos contextos educativos e assim evidenciar a importância de sua presença de forma efetiva nas instituições de ensino no estado de Goiás.

Alba Cristhiane Santana

Presidente da Comissão Especial de Psicologia
Escolar e Educacional do IX Plenário do CRP09

PARTE I

**POLÍTICAS PÚBLICAS:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A
PRÁTICA DE PSICÓLOGOS ESCOLARES**

A PSICOLOGIA ESCOLAR EM GOIÁS: POLÍTICAS PÚBLICAS E POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Alba Cristhiane Santana

Resumo: A proposta deste capítulo é apresentar um panorama da Psicologia Escolar no Estado de Goiás, com destaque para as políticas públicas que versam sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, gerando possibilidades de inserção de psicólogos na rede pública de ensino. E ainda apresentar a situação de inserção dos profissionais na rede pública estadual, municipal e federal de ensino, bem como na rede particular de educação básica e superior. A Psicologia Escolar é uma área tradicional da Psicologia e se dedica a produção de conhecimentos e a atuação profissional em contextos educativos. E o psicólogo escolar é visto como um profissional que assume um compromisso ético-político com a Educação e com o desenvolvimento humano, com o objetivo de contribuir com o processo ensino-aprendizagem. O panorama da Psicologia Escolar no estado de Goiás é apresentado por meio de um estudo realizado no período de 2016 a 2018, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A discussão aponta a presença de psicólogos escolares em variados contextos educativos no estado, na educação básica e superior, com destaque para conquista de espaços efetivos na rede pública federal. E indica a necessidade de investimentos em políticas públicas que favoreçam a inserção dos profissionais, principalmente, na rede pública estadual e municipal de educação, a partir de concepções que sejam coerentes com as propostas de atuação da Psicologia Escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Políticas públicas; Inserção profissional.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar é uma área tradicional da Psicologia e se dedica a produção de conhecimentos e a atuação profissional em contextos educativos. Compreendemos que o psicólogo escolar assume um compromisso ético-político com a Educação e com o desenvolvimento humano, com o objetivo de contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

A atuação do psicólogo escolar envolve o processo educativo, porém, não é uma tarefa simples apresentar uma definição sobre sua prática. Desde a década de 1980 a área vem passando por um intenso movimento de críticas e de questionamentos sobre o perfil profissional e as propostas de atuação, temas que ainda são debatidos pelos psicólogos, conforme apontam Guzzo, Mezzalira, Weber, Sant’Ana e Silva (2018), Mitjás Martínez (2010) e Petroni e Souza (2017).

Nas últimas décadas a Psicologia Escolar se consolidou no país com uma expressiva produção científica que pode ser observada, no mínimo, em alguns espaços específicos de divulgação da área, tais como, pela profícua produção nos 23 anos da Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE (ver www.scielo.br/pee), pela riqueza e diversidade de trabalhos apresentados nas 14 edições dos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (ver <https://abrapee.wordpress.com/conpe/>). E pelos estudos publicados na coleção do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), produzidos entre 1996 e 2018, com aproximadamente 12 obras.

Esse breve cenário que demonstra a relevante produção em Psicologia Escolar no país apresenta pesquisas, estudos e relatos de práticas em distintos contextos educativos, níveis e modalidades de ensino, tratando sobre a diversidade de temas que permeiam o cotidiano escolar. As pesquisas têm gerado questionamentos sobre como a atuação do psicólogo escolar pode contribuir efetivamente com as questões que comprometem o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano em ambientes educativos, considerando a complexidade e multiplicidade dos fatores envolvidos na Educação. O processo educativo não se limita a alunos e professores, também envolve aspectos relacionais, didático-pedagógicos, institucionais, socioculturais, econômicos e políticos.

Mitjás Martínez (2010) discute que uma concepção mais ampla de Psicologia Escolar vem se fortalecendo no país, colaborando com a superação de formas de atuação apoiadas em um modelo clínico-terapêutico que não cor-

responde às demandas dos contextos escolares na atualidade. Marinho-Araújo (2014) apresenta uma proposta de atuação institucional, coletiva e relacional, convidando o psicólogo escolar a mobilizar conhecimentos da ciência e da experiência, a construir e reconstruir competências para lidar com um cenário complexo, de forma a contribuir com transformações inovadoras, criativas e consistentes para a atuação profissional.

Assim, discutir sobre as possibilidades de inserção do psicólogo escolar nas instituições de ensino implica em evidenciar as contribuições que pode oferecer ao contexto educativo. É necessário que o psicólogo tenha uma compreensão legítima sobre suas concepções teórico-metodológicas e sobre os propósitos de sua atuação profissional. Segundo Guzzo, Moreira e Mezzalira (2016) para que a atuação do psicólogo escolar possa contribuir efetivamente com processos de desenvolvimento humano no ambiente escolar é preciso que exista um entendimento real sobre o método a ser utilizado e sobre a que ou a quem ele serve.

Na atualidade, identifica-se uma situação ainda desafiadora e difícil sobre a inserção do psicólogo escolar, sobretudo, na rede pública de ensino, bem como sobre as expectativas que a escola e seus profissionais têm a respeito dessa área (GUZZO *et al*, 2018; GUZZO; MEZZALIRA; MOREIRA, 2012; MARINHO-ARAÚJO, 2014; PETRONI; SOUZA, 2017; VIANA, 2016).

Diferentes pesquisadores têm investigado a situação de inserção e a atuação de psicólogos escolares em contextos educativos pelo país, como Neves (2009) no Distrito Federal, Carvalho e Marinho-Araujo (2009) no Maranhão, Medeiros e Aquino (2011) na Paraíba, Tada, Sápia e Lima (2010) em Rondônia, Tondin, Dedonattie e Bonamigo (2010) em Santa Catarina, Souza, Silva e Yamamoto (2014) em São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rondônia, Santa Catarina e Paraná. Tais estudos são importantes para favorecer a compreensão acerca da complexidade dos fatores envolvidos com a inserção do psicólogo escolar na rede pública de educação.

Nessa direção, foi realizada uma pesquisa sobre o panorama da Psicologia Escolar no Estado de Goiás, abrangendo informações sobre a atuação e a formação de psicólogos escolares e sobre as políticas públicas na área. A investigação foi realizada por meio de um projeto de pesquisa vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e à Universidade Federal de Goiás (UFG). O presente capítulo apresenta alguns dados desta pesquisa, com ênfase nos desafios e nas possibilidades de inserção profissional nos contextos escolares.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA INTERFACE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

As políticas públicas se referem à ação e orientação do Estado para a administração do bem público. Oliveira (2010) discute que as políticas públicas educacionais dizem respeito às determinações do governo em relação ao contexto escolar e ao processo educativo, envolvendo a formulação, deliberação, implementação e monitoramento da legislação, com o objetivo de regular e orientar os sistemas de ensino. Segundo Saviani (2008) a política educacional se relaciona às decisões do Estado em relação à educação escolar, sua natureza se fundamenta em concepções sobre a sociedade, a educação, a educação pública, os recursos financeiros destinados à educação, etc.

A compreensão acerca das políticas públicas que regem os sistemas de ensino no estado de Goiás é fundamental para a discussão sobre a inserção do psicólogo escolar em contextos educativos. Interessa, em especial, as políticas na interface Psicologia e Educação, por considerar que podem gerar possibilidades para a ação do psicólogo escolar, a depender das concepções de Psicologia e de Educação que permeiam o discurso oficial.

Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) destacam que as políticas públicas na maior parte do país ainda não garantem a presença do psicólogo escolar na rede pública de educação, a quantidade de profissionais contratados nas secretarias de educação, com atuação efetiva no campo, é incipiente. As autoras apresentam pesquisas sobre a situação desse profissional em alguns municípios, demonstrando os desafios em relação às condições de trabalho e às práticas profissionais.

Moreira e Guzzo (2014) discutem diferentes fatores que contribuem com essa situação, evidenciando as divergências sobre *como, porque e o que faz* o psicólogo na escola. Guzzo *et al* (2018) apontam que existem muitas iniciativas que defendem a presença do profissional de Psicologia na equipe técnica da escola, mas também existem resistências ao psicólogo como membro efetivo da instituição. Os autores destacam a existência de projetos de lei que defendem a presença de psicólogos na escola sendo apresentados no país nos distintos níveis: municipais, estaduais e federal.¹

¹ Em novembro de 2019 foi aprovado pelo Congresso Nacional um projeto de lei que torna obrigatória a presença de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de ensino do país. A lei deverá ser homologada até o final do ano e regulamentada nos estados e municípios a partir de 2020

Souza (2010) também discute a existência de políticas educacionais que favorecem a inserção do psicólogo nos contextos escolares. Segundo a autora, nos últimos 20 anos o cotidiano escolar tem vivenciado um conjunto de políticas públicas que abordam questões que envolvem conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, e que são objeto de estudo da psicologia, temas como educação inclusiva, transtornos de aprendizagem e violência.

Tais temas podem criar condições para a presença do psicólogo na escola, por envolver conhecimentos relacionados à Psicologia, gerando a necessidade de um especialista na equipe da instituição. Por outro lado, uma política pública pode impedir a inserção do psicólogo escolar nas instituições de ensino, a depender das concepções que orientam os seus planejadores.

Os planejadores e elaboradores da lei, segundo a Constituição Federal (1988), podem ser oriundos de diferentes segmentos da sociedade e dos poderes da República (executivo, legislativo e judiciário). Nesse sentido, podem existir variadas concepções acerca da educação e da psicologia escolar no processo de elaboração de uma política pública, de acordo com Souza (2010). A análise das políticas educacionais pode contribuir com a compreensão sobre as concepções daqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e ainda evidenciar as condições que geram para a atuação do psicólogo escolar.

Realizamos entre 2017 e 2018 estudos que buscaram políticas públicas na interface Psicologia e Educação, de origem estadual e municipal. O objetivo foi investigar as possibilidades e os desafios gerados pelas políticas educacionais. Os estudos foram realizados com alunos dos cursos de Psicologia e de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)², por meio de busca eletrônica nos sites da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego) e na Câmara Municipal de Goiânia.

Foram encontrados dois tipos de legislações, leis já sancionadas e projetos de lei, propostos em sua maioria por legisladores envolvidos em comissões relacionadas com a Educação, na Alego e na Câmara Municipal de Goiânia. Analisamos as políticas a partir de duas categorias: a) obrigatoriedade de

² Investigação realizada junto com o Rafael Vinícius Santana Martins, em 2017, na PUC Goiás, com o projeto de Iniciação Científica: Análise do embasamento legal à inclusão da psicologia na educação: desafio das políticas públicas. E junto com o Felipe Kazuo da Mata Nakamura, em 2018, na PUC Goiás, como o projeto de Iniciação Científica: Parâmetros Legais e Legitimantes nas Políticas Públicas para Atuação em Psicologia Escolar.

psicólogos na escola: legislações que apresentaram propostas de tornar obrigatória a presença de psicólogos na rede pública de educação; e b) Situações no contexto escolar que necessitam de psicólogos: legislações que apresentaram propostas relacionadas a situações que dificultam o processo educativo e que necessitam da contribuição de psicólogos, tais como transtornos de aprendizagem e violência.

a) Obrigatoriedade de psicólogos na escola

Em relação à obrigatoriedade da presença de psicólogos na rede pública de educação percebe-se um movimento constante dos legisladores na Alego e na Câmara Municipal de Goiânia com apresentação de Projetos de Lei (PL) nos últimos anos. Entre 2011 e 2019 foram apresentados na Alego para a rede pública estadual 07 projetos de lei defendendo a obrigatoriedade da presença de psicólogos nas escolas, somente o PL nº14/2017 foi aprovado pelos deputados estaduais em 2018, mas foi vetado pelo governador no mesmo ano.

Na Câmara Municipal de Goiânia, entre 2005 e 2017, foram apresentados 08 projetos de lei defendendo a presença obrigatória de psicólogos na rede municipal da capital. Somente o PL nº465/2017 foi aprovado pelos vereadores em 2019 e foi vetado pelo prefeito no mesmo ano.

Os projetos foram apresentados por distintos legisladores, evidenciando que a temática está em pauta nas discussões acerca do processo educativo e das contribuições da Psicologia. Existe o interesse em relação à presença de psicólogos nas escolas públicas, no entanto, é importante destacar que na análise das propostas notam-se diferentes concepções sobre as contribuições da Psicologia na escola, com tendência a enfatizar a necessidade de “tratamento psicológico” aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no contexto escolar, relacionado à aprendizagem e ao comportamento.

No acompanhamento da tramitação dos Projetos de lei foi possível perceber que o maior obstáculo ocorre no nível executivo, quando o PL é encaminhado para que o prefeito ou governador sancione a proposta. Os argumentos utilizados nas situações em que um PL foi vetado se referem a questões de impossibilidade de criação de cargos que implique em aumentar os gastos públicos. Observamos a necessidade de ampliar o diálogo entre o legislativo e o executivo para alcançar a aprovação de um PL dessa natureza.

Observamos que as legislações encontradas na pesquisa sobre a obrigatoriedade de psicólogos na escola se limitaram a projetos de lei, pois ainda não foi sancionada uma lei com esse propósito no estado de Goiás ou no municí-

pio de Goiânia. Essa situação é coerente com os estudos e análises realizadas por Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012).

b) Situações no contexto escolar que necessitam de psicólogos

Em relação às políticas que abordaram situações nos contextos escolares que necessitam de psicólogos, encontramos leis já sancionadas e alguns projetos de lei no estado e no município de Goiânia. São legislações que envolvem de alguma forma a presença de psicólogos nas instituições de ensino. O Quadro 1 a seguir apresenta uma síntese dessas políticas:

Quadro 1. Síntese de políticas públicas na interface Psicologia e Educação

*	Estado - Tema	Município - Tema
2007	--	01 PL - inclusão da disciplina Educação Emocional
2008	01 Lei - Violência contra educadores	--
2009	--	01 PL - <i>Bullying</i>
		01 PL - Teste Vocacional
2010	01 Lei - <i>Bullying</i>	--
2011	01 PL - Transtorno de Aprendizagem	01 Lei - <i>Bullying</i>
2012	01 Lei - Teste vocacional	01 PL - Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção
	01 PL - Síndrome de <i>Bournout</i>	
	01 PL - Dislexia	
2013	--	01 PL - Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção e Hiperatividade
		01 PL - Violência contra professores
2014	01 PL - Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção e Hiperatividade	--
2015	01 PL - Transtorno do Espectro Autista	01 Lei - Transtorno de Aprendizagem
		01 Lei - Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção
2016	01 Lei - Assistência à saúde do estudante	01 Lei - Assistência psicológica ao estudante
		01 Lei - Orientação vocacional
2017	01 PL - Violência contra professores	01 PL - Dislexia
Total	04 Leis estaduais	05 Leis municipais
	06 PL estaduais	07 PL municipais

As políticas públicas identificadas no estudo demonstram um interesse relevante dos legisladores em relação às situações que podem comprometer o processo educativo. Num período de 10 anos foram apresentadas propostas anuais, às vezes mais de uma por ano, considerando o estado e o município. No texto das legislações são designadas formas de identificação e de encaminhamento/tratamento das situações e em todos identificamos ideias relacionadas a aspectos psicológicos que devem ser considerados e na maioria são citadas formas de encaminhamento/tratamento que envolve profissionais de Psicologia.

Cabe ressaltar que uma lei sancionada não é garantia de sua implantação, tendo em vista os obstáculos que podem ser apontados pelo poder executivo, dificultando sua regulamentação e concretização. As leis identificadas no estudo não foram regulamentadas pelo executivo, portanto, não foram estabelecidas providências administrativas para assegurar uma aplicação uniforme da lei pelos órgãos específicos. Sendo assim, é preciso mais do que construir e sancionar uma legislação, é necessário a cobrança, por parte da população e dos órgãos de controle, pois a inquietação por parte daqueles que estão diretamente ligados à política em questão é fundamental para sua implantação.

As situações e os temas apresentados pelas políticas se repetem no Estado e no Município e se referem a:

- a) *transtornos*, envolvendo: Transtorno de Aprendizagem (TA), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- b) *violência no contexto escolar*, abrangendo situações com os alunos, como *bullying* e situações com os professores, com as políticas em defesa dos educadores;
- c) *assistência à saúde de alunos e de professores*, destacando a proposta de assistência psicológica aos alunos e a abordagem da Síndrome de *Bournout* junto aos educadores;
- d) *orientação vocacional* para os alunos;
- e) *inclusão de disciplina para formação dos alunos*, referente à educação emocional.

Observa-se um entendimento na lei de que as situações abordadas comprometem ou podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem (como a orientação vocacional e a inclusão de disciplina) e que necessitam de acompanhamento de profissionais especialistas nessas questões, como os psi-

cólogos. Assim, pode-se notar a princípio que a legislação analisada gera possibilidades de inserção do psicólogo nos contextos escolares. No entanto, ao se analisar as concepções de Psicologia que estão presentes nas propostas das leis, principalmente, quando se observa os “tratamentos” indicados, evidenciam-se os desafios para essa inserção.

As concepções de “tratamento” presentes nas leis indicam o tratamento do aluno, desconsiderando questões sociais, culturais, econômicas e pedagógicas constituintes do processo educativo. Os “tratamentos” propostos na legislação também indicam orientação aos profissionais da educação e à família do aluno com algum tipo de transtorno, novamente focalizando o “problema” no sujeito, com orientações para o atendimento clínico e farmacológico do aluno.

São concepções que se fundamentam em uma perspectiva adaptacionista do aluno ao processo educativo, a partir de um modelo clínico e individualizante da Psicologia, não condizente com as atuais discussões teóricas da Psicologia Escolar, que buscam práticas institucionais, preventivas e coletivas (GUZZO *et al*, 2018; MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

O discurso oficial de uma política pública na Educação expressa concepções de sociedade e de educação e imprime diretrizes de ação para as Instituições de ensino e seus profissionais. Da mesma forma, tais políticas expressam concepções sobre as possíveis contribuições da Psicologia nos contextos escolares, por isso é importante conhecer e discutir essa legislação.

No estudo realizado é possível observar indicativos de que os responsáveis pelas políticas educacionais não conhecem as propostas da Psicologia Escolar e nem a complexidade dos fatores envolvidos no processo educativo. Foram identificadas concepções reducionistas e imediatistas em relação às situações que podem dificultar o ensino e a aprendizagem.

Entendemos que as políticas geram possibilidades para o psicólogo escolar porque sinalizam que existe interesse pelos conhecimentos psicológicos no contexto escolar e promovem discussões e defesas sobre a presença do profissional da Psicologia na rede pública de educação. Entretanto, existe o desafio em relação às concepções que fundamentam a legislação e que exige do psicólogo o desenvolvimento de ações que ampliem a compreensão dos profissionais do poder legislativo e executivo, que tem a responsabilidade de criar, regular e implantar a legislação, e dos profissionais da educação, que precisam lidar com a política no cotidiano das escolas, em relação à psicologia escolar.

E, considerando as situações tratadas nas políticas identificadas no estudo, vale salientar a necessidade do psicólogo escolar investir na sua formação continuada, com vistas a desenvolver conhecimentos e competências que possibilite lidar com tais situações de forma preventiva e coletiva. A proposta é construir uma atuação crítica e interdisciplinar que contribua com o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos com o contexto escolar e do ensino-aprendizagem, respeitando a complexidade dos fatores que constituem o processo educativo.

O cenário das políticas públicas na interface Psicologia e Educação apontam possibilidades e desafios para a presença de psicólogos escolares na rede pública de educação. Vamos discutir a seguir a situação de inserção de psicólogos em diferentes contextos educativos no Estado de Goiás, destacando as potencialidades da Psicologia Escolar.

PSICÓLOGOS ESCOLARES NO ESTADO DE GOIÁS

O estudo sobre as políticas públicas no estado de Goiás evidenciou a ausência de legislação que legitime o lugar do psicólogo na rede pública de educação do estado e do município de Goiânia. Contudo, demonstrou a potencialidade desse espaço, ao revelar o interesse dos legisladores acerca do conhecimento psicológico para lidar com distintas situações que permeiam o contexto escolar. Tal interesse pode ser observado em outros espaços educativos, além da escola pública, ao considerar a ampliação das possibilidades de inserção do profissional ocorrida nos últimos anos.

Segundo Marinho-Araujo (2014) é possível notar a expansão da Psicologia Escolar a contextos distintos da escola, espaços que envolvem de alguma forma processos educativos, tais como: orfanatos, abrigos, associações educativas e profissionais, organizações não governamentais, instituições de ensino superior e de educação a distância, dentre outros.

Na pesquisa que realizamos, um dos objetivos foi investigar se essa expansão da Psicologia Escolar para diferentes contextos educativos também ocorreu no estado de Goiás, além de identificar a situação de inserção de psicólogos escolares. O estudo foi realizado no período de 2016 a 2018, com alunos do curso de Psicologia da PUC Goiás.

Os procedimentos para construção das informações abrangeram: revisão de literatura sobre a temática, pesquisas em sites institucionais, contatos

telefônicos com instituições de ensino, questionários com psicólogos escolares da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

As informações sobre a presença de psicólogos escolares no estado de Goiás e no município de Goiânia foram organizadas a partir dos contextos selecionados, a saber: a) rede pública de educação estadual e municipal; b) rede federal de educação; c) rede particular de educação; e) instituições de educação superior.

A investigação demonstrou a presença de profissionais em diferentes contextos educativos do estado, com predominância na capital, em instituições públicas e particulares, na educação básica e superior. Assim, foi observado um cenário positivo na área, considerando um amplo leque de possibilidades de inserção profissional.

a) Rede pública de educação estadual e municipal

Em relação à presença de psicólogos escolares na rede pública estadual de educação básica foram identificados estudos realizados em 2002 e 2012 com o objetivo de mapear esses profissionais. Santana (2004) identificou em 2002 que havia cerca de 50 profissionais atuando na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), em sua maioria junto à Superintendência de Ensino Especial. Rodrigues e Pedroza (2012), por sua vez, atualizaram esse estudo e constataram a presença de 46 profissionais atuando nas equipes multiprofissionais da SEDUC, vinculada à Gerencia Especial de Ensino e composta também por assistentes sociais e fonoaudiólogos. Dentre os psicólogos, 24 possuíam contrato temporário com a SEDUC e os outros 22 possuíam vínculo efetivo, porém se efetivaram em concursos para cargos diversos que não o de psicólogo.

Na investigação que realizamos em 2016³ identificamos que o número de psicólogos da equipe multiprofissional da SEDUC tinha sido reduzido para 35 integrantes, distribuídos nos diferentes municípios do estado. Na capital havia 28 psicólogos atuando em escolas da rede pública estadual, sendo 11 profissionais concursados e 17 com contrato temporário. A equipe multiprofissional era vinculada à Rede de Apoio à Inclusão (REAI) do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), instituído no estado de Goiás em 1999, pela Gerencia de Ensino Especial da SEDUC.

³ Investigação realizada junto com a Bruna de Castro Pontual Brotherhood, em 2016, na PUC Goiás, com o projeto de Iniciação científica: Mapeamento de Psicólogos Escolares da rede pública de Goiânia.

O objetivo da equipe multiprofissional é oferecer apoio à inclusão escolar, com orientação aos professores e à família de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com ênfase para o apoio e formação continuada dos professores regentes e professores de apoio que acompanham os alunos da inclusão. O estudo identificou em 2016 que o trabalho dos profissionais era realizado no formato itinerante, sendo que cada equipe atendia na capital entre 03 e 05 escolas, através de visitas semanais, a depender da necessidade das instituições e das possibilidades da equipe.

Um estudo realizado em 2017 por Caixeta-Padilha (2018) verificou que neste ano a SEDUC criou o Núcleo de Atendimento e Pesquisa em Deficiência Intelectual (NAPEDI) com o objetivo de ofertar apoio ao processo educativo de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento. Nessa época houve uma redução do número de profissionais da equipe multiprofissional devido a não renovação de alguns contratos temporários, dessa forma, o trabalho dos psicólogos foi direcionado para o NAPEDI, com o foco das ações no atendimento a alunos da inclusão e sua família.

Assim, em relação à rede pública estadual percebem-se dificuldades na efetivação da presença de psicólogos escolares, foi possível notar que ao longo do tempo o número de profissionais foi reduzido, a condição de funcionamento da equipe multiprofissional ficou frágil pela ausência de concursos públicos por parte do Governo do estado de Goiás, com a presença de contratos de forma temporária. Tal situação evidencia a necessidade de políticas públicas que tornem obrigatória a presença de psicólogos na rede pública de educação.

Em relação à rede pública municipal, o estudo de Santana (2004) e posteriormente a pesquisa de Rodrigues e Pedroza (2012) constataram na capital do estado também a ausência de concurso público para psicólogo escolar. No município, os psicólogos estão presentes no Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI), realizando atendimentos a alunos com necessidades educacionais especiais, com orientações à família e professores. Em nossa investigação, realizada em 2016, identificamos que essa situação se mantinha na rede municipal de Goiânia, ressaltando que os profissionais que atuam no CMAI desenvolvem uma atuação clínica, sem relação com as escolas, portanto, apresentam uma prática que não se configura em Psicologia Escolar.

A situação dos psicólogos escolares na rede pública estadual em Goiás e no município de Goiânia é semelhante com a situação nacional discutida por Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) e Souza (2010), de que as políticas públi-

cas ainda não contribuíram para a legitimação legal dos psicólogos na rede pública estadual e municipal de ensino do país. Tal situação evidencia a necessidade de investimentos em ações a favor de políticas públicas que garantam a presença de psicólogos escolares na rede pública de educação, junto ao legislativo e executivo. É importante assinalar que a luta por uma política de qualidade não é tarefa de uma pessoa ou uma instituição, é tarefa e compromisso da sociedade como um todo e, principalmente, das pessoas e profissionais que se importam com a temática em questão. Como diz Campos *et al* (2005): “Políticas públicas de qualidade não são ofertas, mas conquistas, fruto da organização política” (p. 45).

b) Rede federal de educação

Em relação à rede pública federal de educação observamos a existência um campo fértil para a Psicologia Escolar em Goiás, que ocorre no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Sobre o CEPAE/UFG, buscamos um estudo realizado por Ferreira (2019) que indica a presença do cargo de psicólogo na instituição desde 1973, quando ainda era Colégio de Aplicação da UFG. O CEPAE atende cerca de 900 alunos, na educação infantil, ensino fundamental e médio, em meio período, matutino ou vespertino, e em período integral e semi-integral. E ainda oferta campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFG, oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e desenvolve pesquisa e extensão.

Ferreira (2019) relata que em 2014 foi criado o Setor de Desenvolvimento de Ações Pedagógicas, que é composto atualmente por 03 psicólogos escolares e outros servidores técnicos da unidade, todos efetivados por concurso público. A autora discute que o serviço de Psicologia do colégio tem o objetivo de desenvolver ações de avaliação, orientação, intervenção, formação e pesquisas com vistas a contribuir com a compreensão dos processos psicossociais envolvidos com o ensino-aprendizagem, considerando seus diferentes fatores constituintes, se aproximando de uma perspectiva crítica em relação à Psicologia Escolar.

Sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o estudo de Jorge (2017) discute que os psicólogos passaram a compor cargos efetivos com a promulgação da lei nº 11.352, de 11 de outubro de 2006. A autora aponta que a partir desta lei foram criados no país 57 cargos para

psicólogos nas instituições de educação profissional e tecnológica, sendo que o número de profissionais foi aumentando gradativamente nesse contexto. Atualmente, conforme o estudo de Feitosa e Marinho-Araujo (2016), existem cerca de 450 psicólogos escolares distribuídos em 38 unidades, nos 644 câmpus dos institutos federais no país, divididos em vinte e seis estados e no Distrito Federal.

No estado de Goiás, David (2017), que realizou um estudo no Instituto Federal de Goiás (IFG), destaca que existem 14 câmpus, com aproximadamente 29 psicólogos atuando em diferentes áreas, sendo: Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação de Apoio ao Discente e Recursos Humanos. Todos os profissionais de psicologia do IFG são efetivos na instituição, através de concurso público. Os Institutos Federais oferecem educação básica, profissional e superior, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Observa-se que o IFG é um espaço pioneiro e importante de inserção de psicólogos escolares no país, especialmente no estado de Goiás, em contraposição à situação identificada na rede pública estadual e municipal. Nos institutos o psicólogo escolar tem a oportunidade de trabalhar com diferentes níveis de ensino, abrangendo o ensino fundamental (séries finais), a educação profissional e superior, contribuindo com diferentes possibilidades de atuação.

A inserção de psicólogos escolares na rede federal de educação ocorreu por políticas públicas que determinaram a criação dos cargos nas instituições. Percebemos que é um espaço em gradativo crescimento, favorável à contribuição da Psicologia Escolar.

c) Rede particular de educação

Em relação à presença de psicólogos escolares na rede particular de educação básica, encontramos situações variadas que apresentam desafios, mas que também demonstram um espaço favorável para o desenvolvimento da área.

Santana (2004) realizou um estudo em 237 escolas de Goiânia, vinculadas ao Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Goiás, representando 59% de um universo de 400 escolas particulares. Nesse grupo, foi identificada a presença de psicólogos no quadro de funcionários de 20% das instituições. Outros dados encontrados foram: 5% das escolas solicitavam assessoria de um psicólogo quando necessário e 12% das escolas encaminhavam alunos com dificuldades para psicólogos da área clínica.

Em 2017 realizamos um estudo⁴ com o objetivo de atualizar os dados sobre a presença de psicólogos nas escolas particulares de Goiânia, foram investigadas 100 escolas vinculadas ao Sindicato das Escolas Particulares de Goiânia, representando 25% de um universo de 394 escolas particulares (Censo escolar de 2018 - <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>). Neste estudo identificamos que 24% das instituições apresentavam psicólogos compondo a equipe de funcionários e ainda: 3% das escolas solicitavam assessoria de um psicólogo quando necessário e 6% das escolas encaminhavam alunos com dificuldades para psicólogos da área clínica.

Nota-se que em 15 anos, período entre os dois estudos relatados, a situação de inserção de psicólogos no contexto das escolas particulares não mudou de forma significativa, considerando a porcentagem das amostras. Nos dois estudos identificou-se que mesmo as instituições que não tinham psicólogos na equipe técnica, buscavam apoio do profissional na forma de assessoria, manifestando interesse pelas contribuições da área. E também foi notada a presença de práticas de encaminhamento de alunos para psicólogos da área clínica.

A situação de inserção de psicólogos nas escolas particulares pesquisadas demonstra certa estabilidade nesse contexto e ainda uma abertura das instituições em relação ao conhecimento psicológico, uma vez que buscam o profissional quando identificam alguma demanda pontual. É uma situação que exige dos profissionais da Psicologia Escolar ações que ampliem a compreensão dos gestores e profissionais da educação a respeito das contribuições efetivas da inserção do profissional no cotidiano da escola.

Ações pontuais não conseguem atender a complexidade dos fatores que constituem o processo educativo e muito menos conseguem trabalhar de forma preventiva e coletiva, conforme propõe as discussões contemporâneas da área, que são baseadas em uma extensa e significativa produção científica que aborda o desenvolvimento histórico-social da atuação em Psicologia Escolar. Dessa forma, psicólogos que atendem às demandas das escolas particulares para ações pontuais não colaboram com a área, a não ser que aproveitem a oportunidade para discutir e demonstrar a necessidade de ações preventivas, interdisciplinares e coletivas no dia a dia da escola, para o alcance de contribuições concretas no processo educativo.

⁴ Investigação realizada junto com a Bárbara Rezende Gonçalves, em 2017, na PUC Goiás, com o projeto de Iniciação Científica: A Psicologia em Escolas Privadas: concepções e perspectivas de atuação profissional.

Ainda sobre a rede particular de educação básica, observamos um espaço que tem crescido de forma contínua no estado, são as escolas da Rede Educacional do Serviço Social da Indústria - SESI Goiás. No capítulo 4 deste livro, Carvalho, Melo, Matutino, Azevedo e Magalhães apresentam a construção do serviço de psicologia da Rede SESI Goiás, que conta atualmente com 07 psicólogos escolares distribuídos em distintas unidades na capital e em outros municípios do estado. Os profissionais atuam em um Núcleo de Psicologia, cujo foco de trabalho tem sido a educação inclusiva, com ações que envolvem toda a comunidade escolar.

Acreditamos na existência de espaços de inserção de psicólogos escolares nas instituições particulares, na medida em que os profissionais da educação possam reconhecer possibilidades de contribuição da ciência psicológica para o processo ensino-aprendizagem. Um dos fatores que podem contribuir com o desenvolvimento e o fortalecimento de tais espaços se refere a uma atuação profissional que contribua efetivamente com o desenvolvimento individual e coletivo nas escolas, baseada uma perspectiva institucional e interdisciplinar de prática em Psicologia Escolar (MARINHO-ARAÚJO, 2014; MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

Outro fator importante para a conquista do espaço nas escolas particulares é o investimento no processo formativo do psicólogo escolar, segundo Moreira e Guzzo (2014), o estudante de psicologia precisa vivenciar experiências que focalizem o coletivo e os processos institucionais como um todo, para que ao inserir nas escolas o profissional domine competências e habilidades para sua prática nesse contexto. O psicólogo escolar precisa se apoiar em uma formação que o ajude a superar concepções equivocadas a respeito de sua prática, para que consiga encontrar alternativas de ação frente a situações frequentes nas escolas, como o encaminhamento de alunos para o profissional com a expectativa de uma atuação clínico-terapêutica.

e) Instituições de educação superior

Em relação à Educação Superior, investigamos Instituições de Ensino Superior (IES) em Goiânia, públicas e privadas, de todas as naturezas administrativas, ou seja, faculdades isoladas, centros universitários e universidades. Não incluímos na amostra os Institutos Federais de Goiás, por já estarem contemplados no contexto da rede pública federal.

Realizamos o estudo em 2018⁵, com o objetivo de investigar a presença de psicólogos escolares na educação superior, por meio de pesquisa nos sites de Instituições de Ensino Superior (IES). Foram identificadas no site do e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>) 34 IES em Goiânia com oferta de ensino na modalidade presencial, sendo 91% de instituições particulares e 9% públicas. Das 34 IES selecionadas, 59% contam com a presença de psicólogos em seu quadro de funcionários, sendo que a maioria (80%) destes profissionais está lotada em Núcleos de Apoio ao Discente.

O número de IES em Goiânia que apresentam psicólogos contratados revela um contexto propício para a Psicologia Escolar, principalmente se comparado com os resultados encontrados por Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) no Distrito Federal, onde 16,2% das IES possuíam psicólogos contratados. Em relação ao contexto nacional, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) apontam que em 109 IES pesquisadas (correspondendo a 5% as IES brasileiras), 79,8% apresentaram serviços de Psicologia em funcionamento. Assim, o contexto da educação superior é sem dúvida um espaço favorável para a inserção do psicólogo escolar.

No nosso estudo, observou-se nos sites das IES que os Núcleos de apoio ao discente é o espaço prioritário de atuação do psicólogo e se propõem a oferecer apoio psicopedagógico aos discentes e a contribuir como o processo ensino-aprendizagem. É importante destacar que essa situação está amparada por uma política pública, referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. A lei determina que uma das dimensões que deve ser avaliada nas IES no processo de avaliação institucional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é a política de assistência ao estudante, com cobrança de oferta de “apoio psicopedagógico”. Dessa maneira, a política em vigência para a educação superior contribui com a inserção de psicólogos em instituições de ensino superior.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) demonstraram em seu estudo que o psicólogo escolar pode oferecer importantes contribuições na gestão de políticas, por meio de ações que envolvem pesquisa e avaliação institucional, visando à análise das condições da instituição e da concretização das propostas no cotidiano acadêmico. O psicólogo pode desenvolver ações que favoreçam

⁵ Investigação realizada junto com a Lorrane Anastacio Silva, em 2018, na PUC Goiás, com o projeto de Iniciação Científica: Mapeamento de Psicólogos Escolares no Ensino Superior em Goiânia.

uma formação acadêmica que mobilize processos de desenvolvimento humano, fundamentado em seus conhecimentos sobre os processos subjetivos dos sujeitos e das instituições, conforme discute Mitjás Martínez (2007).

Diferentes estudos têm ressaltado o crescimento contínuo de espaços de atuação em Psicologia Escolar na educação superior, sendo que um fator importante para tal situação se refere à expansão deste nível de ensino no país, conforme os indicadores do censo da educação superior realizado pelo INEP (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011; 2015; MOURA; FACCI, 2016; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Assim, esse nível de ensino proporciona possibilidades para o psicólogo escolar, contudo, também apresenta desafios relacionados à construção de uma atuação, que segundo Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), se fundamente em uma proposta institucional e relacional de prática na área, contribuindo verdadeiramente com o desenvolvimento humano nesse contexto.

A situação de inserção de psicólogos escolares nos diferentes contextos educativos no estado de Goiás e, em especial, em Goiânia, mostra desafios e possibilidades para área. Os principais desafios se referem à ausência de políticas públicas que garantam a presença do profissional na rede pública estadual e municipal de educação. Por outro lado, não se pode negar a potencialidade da área considerando espaços em contínuo desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama de inserção de psicólogos escolares no estado de Goiás apresenta possibilidades para área, demonstrando um crescimento contínuo em relação à ampliação de espaços de atuação. Observamos a contribuição de políticas públicas na abertura de campos de atuação profissional, favorecendo a inserção de psicólogos na rede federal de educação e no ensino superior, por exemplo.

Por outro lado, as políticas públicas também geram desafios na medida em que se apóiam em concepções de uma Psicologia Escolar focada no aluno com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Tais concepções geram expectativas acerca do papel do psicólogo escolar nos contextos educativos, direcionadas para uma prática individualizante e remediativa. Essa situação implica em ações de socialização das discussões contemporâneas sobre a Psicologia Escolar, compartilhando os estudos e as pesquisas da área.

A discussão teórico-metodológica sobre a atuação em Psicologia Escolar apresenta uma mudança de foco do individual e das dificuldades de aprendizagem, para o processo de escolarização e seus distintos fatores constituintes (MITJÁNS MARTINEZ, 2010). O cenário educacional brasileiro tem passado por mudanças significativas, sendo atravessado por questões socioculturais, econômicas e políticas que tem impactado o processo ensino-aprendizagem e tem gerado demandas diferenciadas aos profissionais da educação. Nesse cenário, o psicólogo escolar tem importantes contribuições a fazer, mediando o processo de desenvolvimento humano no contexto educativo, envolvendo os diversos sujeitos que compõem a instituição (MARINHO-ARAÚJO, 2014).

No estado de Goiás, a Psicologia Escolar é uma área em desenvolvimento que necessita de ações e pesquisas que valorizem os profissionais e dêem visibilidade às efetivas contribuições que pode trazer para os contextos educativos. Para isso, é importante compartilhar conhecimentos sobre a área, abrangendo o perfil dos psicólogos escolares, as características da atuação profissional, as exigências para o processo formativo e informações sobre as políticas públicas na área.

Promover discussões e estudos sobre a prática do psicólogo escolar com os profissionais da educação e com os próprios psicólogos é fundamental para ampliar as possibilidades de inserção do profissional nos contextos educativos. Mitjás Martínez (2010) destaca que a falta de informações sobre a atuação do psicólogo escolar promove resistência dos educadores, a percepção de incapacidade da Psicologia em contribuir com os problemas concretos do cotidiano escolar contribui com as expectativas de um profissional que atende o aluno, que “diagnostica e cura”, sem se envolver com as questões do processo educativo.

Nesse sentido, vale investir em ações que ampliem a compreensão da comunidade escolar, bem como de pessoas responsáveis pelas políticas públicas, sobre as propostas de contribuição da Psicologia Escolar. E ainda é interessante pensar nos processos formativos do psicólogo escolar, formação inicial e continuada, com vistas a alcançar condições para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que auxiliem a construção de uma atuação crítica e comprometida com a promoção do processo educativo e o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67 n. 2. p. 33-46, 2015.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, jan./mar. 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAIXETA-PADILHA, J. *A mediação docente dos conceitos básicos da genética para alunos com deficiência intelectual*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARVALHO, T. O.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 65-73, 2009.

CAMPOS, H. R. *et al.* Violência na Escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. p. 31-46.

DAVID, M. M. *Atuação da Psicologia Escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para Atuação Profissional. In: VIANA, M. N.; Franschini, R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Que Fazer é Esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 176-186.

FERREIRA, M. M. *Psicologia Escolar no CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia no Colégio de Aplicação da UFG*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A.P.G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez. 2012, p. 329-338.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 21-36.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; WEBER, M. A. L.; SANT'ANA, I. M.; SILVA, S. S. G. T. Psicologia escolar e família: importância da proximidade e do diálogo. In: SOUZA, V. L. T. *et al.* (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. p. 143-162.

JORGE, J. P. Psicologia Escolar e Educação Profissional e Tecnológica: uma prática em construção. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. vol. 1. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 35-52.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: desafios e bastidores da educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 153-176.

MEDEIROS, L. G.; AQUINO, F. S. B. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 65, p. 227-236, 2011.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 109-134.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. A psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores do ‘voo da Águia’. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores da educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 13-26.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. S. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-514, set./dez. 2016.

NEVES, M. M. B. J. A atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 55-74.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Psicologia escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 13-20, jan./abr.2017.

RODRIGUES, L. G.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia na educação: panorama da psicologia em escolas públicas de Goiânia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 381-395, 2012.

SANTANA, A. C. Psicologia Escolar Para Que? In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Orgs.). *A psicologia e o diálogo com a educação*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 35-50.

SANTANA, A. C., PEREIRA, A. B. M., & RODRIGUES, L. G. Psicologia escolar e educação superior: desafios e possibilidades de atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-237, 2014.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TADA, I. N. C., SÁPIA, I. P., & LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 333-340, 2010.

TONDIN, C. F.; DEDONATTIE, D.; BONAMIGO, I. S. Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 65-72, 2010.

VIANA, M. N. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 74-82.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL: IDENTIDADE PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

Leonardo Vieira Nunes

Resumo: A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) possui, em sua estrutura técnico-pedagógica, psicólogos(as) escolares que compõem as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, com atuação na rede de ensino pública do DF. Entre avanços e construções histórico-políticas, a Psicologia Escolar da SEEDF se consolidou no sistema educacional, a partir da formulação de legislação específica, implementação da carreira e realização de concursos públicos, que garantem a presença do psicólogo escolar no cotidiano da escola. Outro marco importante para o serviço foi a elaboração de documento norteador chamado Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, que congrega as diretrizes teóricas e metodológicas para a atuação do psicólogo escolar. Nesse percurso histórico, diversas ações políticas contribuíram para a garantia, desenvolvimento e organização do trabalho do psicólogo escolar, inclusive a ocupação de espaços onde se fomenta a política pública, na produção de ações que desencadeiam processos de crescimento profissional. Além da ampliação do número de psicólogos na SEEDF, o desafio que se coloca é pensar a atuação desse profissional de forma crítica, política, pautada em princípios éticos e comprometida socialmente com a escola e a sociedade.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Equipe especializada de apoio à aprendizagem; Políticas públicas; Orientação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) atravessou diversas mudanças desde o surgimento do serviço na década de 1970, passando por transformações teórico-práticas relacionadas à formação, à atuação e ao perfil do psicólogo escolar. Ao longo desses anos, esse perfil foi se alterando, na medida em que novas concepções acerca do que fazer e de como fazer foram construídas pelos psicólogos escolares, que modificaram suas práticas e a forma como entendiam a atuação em Psicologia Escolar.

Após a publicação da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, em 2010 (GDF, 2010), novas diretrizes de atuação foram implementadas no sentido de nortear as práticas profissionais dos psicólogos escolares, pautadas em uma Psicologia Escolar comprometida com a realidade social e com a instituição escolar. Surgiu, desde então, a necessidade de se (re)conhecer e atualizar o perfil profissional dos psicólogos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), diante das mudanças paradigmáticas, conceituais e institucionais promovidas com a publicação da diretriz, bem como pelas contribuições teóricas encontradas na literatura científica, como os estudos de Barbosa (2008); GDF(2010), Guzzo (2005), Libâneo (2015), Marinho-Araujo (2003, 2010, 2014), Marinho-Araujo e Neves (2007), Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira e Barbosa (2011), Medeiros e Aquino (2011), Neves (2001), Penna-Moreira (2007) e Silva (2015).

O contexto de atuação dos psicólogos escolares no sistema público de ensino do DF é bastante favorável ao exercício profissional, uma vez que há o reconhecimento, a legalização e a institucionalização desse profissional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). As demandas direcionadas ao psicólogo escolar consideram a complexidade do fenômeno educativo e das relações estabelecidas no cotidiano escolar, o que exige o desenvolvimento de competências e a construção do perfil profissional que contemplem essas questões.

Esse capítulo tem por objetivo compreender os processos históricos e as especificidades da Psicologia Escolar na rede pública de ensino do DF, analisando os avanços, desafios e possibilidades de atuação do psicólogo no campo educacional.

O DISTRITO FEDERAL E SUAS ESPECIFICIDADES

O Distrito Federal está localizado na Região Centro-Oeste do Brasil e sua área é de 5.789,16 km², equivalendo a 0,06% da superfície do país. Apresenta como limites naturais o rio Descoberto a oeste e o rio Preto a leste. Limita-se, ao norte, com os municípios de Planaltina, Padre Bernardo e Formosa; ao sul, com Santo Antônio do Descoberto, Novo Gama, Valparaíso de Goiás e Cristalina, todos do Estado de Goiás; a leste, com o município de Cabeceira Grande, pertencente ao Estado de Minas Gerais e Formosa pertencente ao Estado de Goiás; e, a oeste, com os municípios de Santo Antônio do Descoberto e Padre Bernardo, também de Goiás. A população estimada é de 2.974.703 habitantes e possui 31 Regiões Administrativas, incluindo a capital, Brasília (GDF, 2015).

Além das Regiões Administrativas que compõem o Distrito Federal, também é considerada a Região Integrada de Desenvolvimento de Brasília (RIDE-DF) que, desde 2013, passou a ser chamada de Região Metropolitana. No campo educacional, o Distrito Federal recebe grande demanda de estudantes oriundos das cidades do entorno, que se matriculam na rede pública de ensino e impactam as estatísticas educacionais do DF. Essas cidades são aquelas fronteiriças ao Distrito Federal, tais como Novo Gama, Pedregal, Valparaíso, Águas Lindas, Santo Antônio do Descoberto, Planaltina de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia.

Vários são os contrastes e as desigualdades sociais quando se comparam as Regiões Administrativas entre si. Algumas delas como Plano Piloto, Lago Sul, Sudoeste, Noroeste, Águas Claras têm Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) na faixa mais alta da classificação, entre 0,955 e 0,957. Por outro lado, a região da Estrutural ficou no último lugar da lista, próximo aos índices de Recanto das Emas, Samambaia, São Sebastião e Sobradinho 2, que empatam com o mesmo valor: 0,616. A dimensão cujo índice mais cresceu no DF, entre 2000 e 2010, foi o da escolaridade: subiu de 0,516 para 0,701, em um aumento de 0,185. A contribuição da escolaridade para o IDMH, que era de apenas 25% em 2000, passou para 29%. A área rural de Planaltina de Goiás ficou com o menor índice de escolaridade registrado: obteve pontuação igual a 0,481, considerada baixa. Águas Claras ficou com a melhor posição, com 0,936 (IPEA, 2014).

No âmbito das políticas educacionais, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem a função de coordenar o sistema público e privado

de ensino do DF. A SEEDF é composta por 678 escolas, 599 localizadas em áreas urbanas e 79 em zonas rurais, divididas nas diversas etapas e modalidades de ensino e distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). As CREs são as unidades da SEEDF responsáveis por gerir as atividades pedagógicas e administrativas das escolas em cada uma das seguintes cidades do Distrito Federal: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Pertencem ao quadro de profissionais da SEEDF 41.821 servidores públicos, sendo 30.442 da carreira magistério e 11.379 da carreira assistência, esta última caracterizada por prestar apoio técnico e administrativo no âmbito das unidades escolares (GDF, 2015). Atualmente, estão matriculados na rede pública de ensino 456.976 alunos, distribuídos da seguinte forma: 43.146 na creche e pré-escola; 276.317 no ensino fundamental; 77.814 no ensino médio; 8.314 na educação profissional; 45.794 na educação de jovens e adultos; e 4.881 na educação especial.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA SEEDF

O primeiro registro institucionalizado da Psicologia Escolar no Distrito Federal é de 1968, com a criação do Atendimento Psicopedagógico, que acontecia na Escola Parque 307/308 Sul. Nessa época, o foco dos atendimentos concentrava-se no diagnóstico psicopedagógico de crianças que apresentavam fracasso escolar ou algum tipo de necessidade especial (MARINHO-ARAUJO; NEVES; PENNA-MOREIRA; BARBOSA, 2011; PENNA-MOREIRA, 2007).

No ano de 1971, em função do convênio entre a Secretaria de Educação, antes denominada Fundação Educacional, e a Secretaria de Saúde, o atendimento psicopedagógico foi transferido para o COMPP (Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico). Além de possuir o trabalho profissional do psicólogo e do pedagogo, esse atendimento passou a contar com a atuação multidisciplinar de pediatras, psiquiatras e fonoaudiólogos (BARBOSA, 2008; CHAGAS; PEDROZA, 2013; GDF, 2010; MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2011; NEVES, 2001; PENNA-MOREIRA, 2007).

Em função da grande demanda de encaminhamentos e a dificuldades de atendimento pelo COMPP, aconteceu a criação de uma Equipe de Diagnóstico e Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, em 1974, que funcionava no

Centro de Ensino Especial nº 01 de Brasília. O trabalho dessa equipe consistia na avaliação e atendimento das crianças da rede pública de ensino do DF que apresentavam necessidades especiais (MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2011; NEVES, 2001).

A publicação das Diretrizes Pedagógicas nº 5, de 1981, chamada de “O Atendimento do Aluno com Deficiências Específicas de Aprendizagem”, foi uma ação resultante das reformulações conceituais acerca do estudante que apresentava dificuldades de aprendizagem. Na ocasião, o aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem não seria mais considerado como portador de distúrbios funcionais, relacionando essas dificuldades ao contexto social e cultural e a fatores psicológicos (NEVES, 2001).

Essa mudança conceitual possibilitou, no ano de 1987, a implementação das Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP), que realizavam o atendimento aos alunos do ensino regular que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Essas equipes funcionavam em espaços cedidos por algumas escolas e já eram compostas, naquele momento, por um pedagogo e por um psicólogo. As equipes que atendiam os estudantes do ensino especial eram chamadas de Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, cuja função consistia, basicamente, na avaliação das crianças com suspeita de possuírem algum tipo de necessidade especial (BARBOSA, 2008).

Nesse processo histórico, ganha relevância a publicação de documentos orientadores e legislações específicas sobre o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, tais como portarias e diretrizes técnico-pedagógicas. Em 1992 foram publicadas as primeiras Orientações Pedagógicas (OP) do serviço, intituladas OP nº 20 (Ensino Regular) e OP nº 22 (Ensino Especial), sendo reeditadas em 1994. Esses documentos apresentavam diretrizes para a atuação do psicólogo escolar e do pedagogo no âmbito da SEEDF (PENNA-MOREIRA, 2007; SILVA, 2015).

No ano de 2004 aconteceu a fusão das Equipes de Atendimento Psicopedagógico com as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, sendo denominadas de Equipes Especializadas de Atendimento e Apoio à Aprendizagem (EAAA). Essas equipes foram inseridas nas escolas para intervirem nos processos ensino-aprendizagem e eram constituídas por psicólogo, pedagogo e orientador educacional (MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2011; NEVES, 2001).

Em 2006, uma nova OP foi publicada, ficando vigente até o ano de 2010, quando a atual Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de

Apoio à Aprendizagem foi consolidada, após construção coletiva dos profissionais das EEAA e com a supervisão e assessoria técnica das Professoras Doutoras Claisy Maria Marinho-Araujo e Marisa Maria Brito da Justa Neves, do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da UnB. Um pouco antes, em dezembro de 2008, o serviço foi regulamentado pela Portaria nº 254/08, que estabeleceu a atuação das EEAA voltada ao assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem em suas perspectivas institucional, interventiva e preventiva.

A PSICOLOGIA ESCOLAR NA SEEDF NOS DIAS DE HOJE

No atual quadro funcional da SEEDF, a Psicologia Escolar integra, com sua maioria de profissionais, um serviço de apoio técnico e educacional multidisciplinar denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da qual faz parte, também, o profissional formado em Pedagogia. A regulamentação desse serviço ocorreu por meio da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008 (GDF, 2008) e permitiu o desenvolvimento de ações que fortaleceram o trabalho dessas equipes, como a realização de novos concursos públicos e a ampliação do número de profissionais nas unidades escolares.

É possível encontrar psicólogos atuando em outros serviços da SEEDF, tais como: Sala de Recursos Multifuncionais, que prestam acompanhamento a estudantes com necessidades educacionais especiais (altas habilidades/superdotação e deficiências/TEA) (BRASIL, 2012); Sala de Apoio à Aprendizagem, na qual são acompanhados os alunos diagnosticados com transtornos funcionais; EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação); ou em funções de gerência e coordenação administrativas e técnicas.

A estrutura organizacional da Secretaria de Educação relacionada às Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem está dividida em três níveis de atuação: (a) Central, responsável pela coordenação geral das ações desenvolvidas em toda a rede pública de ensino, cuja execução pertence a Gerência de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - GSEAA, que está subordinada à Subsecretaria de Educação Básica; (b) Intermediário, que se organiza nas 14 Coordenações Regionais de Ensino, com a designação de um(a) coordenador(a) responsável por planejar, acompanhar e supervisionar as atividades dos profissionais que atuam no Serviço Especializado

de Apoio à Aprendizagem; (c) Local, sediada nas unidades escolares, onde são desenvolvidas as ações dos psicólogos escolares e pedagogos vinculados às EEAA.

Dentre as ações realizadas em nível intermediário, os psicólogos escolares participam da coordenação pedagógica nas CREs, sob a supervisão da Unidade Regional de Educação Básica - UNIEB. A coordenação pedagógica consiste em um espaço de reunião dos profissionais da EEAA, que acontece às sextas-feiras no turno matutino. Nesses encontros, os psicólogos e pedagogos realizam estudos de casos, discutem temas associados à prática profissional, organizam estratégias de intervenções individuais e coletivas para as demandas do serviço, desenvolvem a formação continuada por meio de estudos, de debates e reflexões teórico-metodológicas, além de executarem atividades relacionadas a cada Coordenação Regional de Ensino.

A partir da reformulação da Orientação Pedagógica, publicada em 2010, as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem ficaram caracterizadas como um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação e devidamente habilitados em Pedagogia ou Psicologia. As EEAA atuam, principalmente, nas instituições educacionais do sistema público que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e nos Centros de Ensino Especial (GDF, 2010). Entretanto, já existem Equipes atuando no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os psicólogos escolares que compõem as EEAA, apesar de possuírem formação em Psicologia, podem ocupar três cargos diferentes, a saber: (a) professor de Psicologia, (b) professor de Atividades – Pedagogia (geralmente aqueles que fizeram posterior formação em Psicologia), e (c) Analista em Gestão Educacional – Psicólogo. Esse último é o cargo vigente na SEEDF, após a reorganização da carreira funcional, e para o qual estão sendo formulados os concursos públicos desde o ano de 2010.

Atualmente, segundo levantamento realizado pela Gerência de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA), são 160 psicólogos escolares atuando nesse serviço. Há uma grande heterogeneidade na distribuição dos psicólogos por CRE, explicada, em parte, pelo número diferente de escolas existentes em cada cidade. Observa-se, ainda, uma grande distância entre o número de psicólogos escolares e a quantidade de escolas do DF, seja por Coordenação Regional de Ensino ou em sua totalidade, ao se tomar por referência a expectativa de se ter um profissional por unidade escolar. Na

Tabela 1, estão indicadas as distribuições de psicólogos por cidades do DF no ano de 2019:

Tabela 1. Distribuição de psicólogos por cidades do DF (2019)

Coordenação Regional de Ensino (CRE)	Escolas	Nº de Psicólogos Escolares
Brazlândia	30	7
Ceilândia	96	17
Gama	50	12
Guará	28	9
Núcleo Bandeirante	34	9
Paranoá	34	11
Planaltina	65	10
Plano Piloto/Cruzeiro	107	33
Recanto das Emas	28	8
Santa Maria	29	2
Samambaia	42	11
São Sebastião	25	4
Sobradinho	47	11
Taguatinga	63	16
TOTAL	678	160

Fonte: GSEAA.

A Portaria nº 395, de 14 de dezembro de 2018, é a atual legislação de referência para o trabalho das equipes onde atua o psicólogo escolar da SEE-DF, sendo que a cada ano uma nova Portaria é publicada com atualizações por parte da Secretaria de Educação do DF. Nesse documento existe a previsão de que o psicólogo atue em duas ou três unidades escolares, conforme os critérios de prioridade e a quantidade de profissionais disponíveis. A atuação itinerante por parte do psicólogo tem levantado diversos desafios no desenvolvimento de suas competências profissionais, além do questionamento de que ações podem ser mais bem desenvolvidas no cotidiano escolar.

PERSPECTIVAS, AVANÇOS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Compreende-se que o papel do psicólogo deve ser pensado politicamente, para garantir a construção de uma ciência psicológica comprometida com todos os sujeitos que compõem a escola. Outro aspecto a ser apontado é a inserção do psicólogo no contexto escolar, como integrante do quadro de profissionais, o que favorece o acompanhamento e entendimento das questões que permeiam os processos educativos da criança e as relações com professores e gestores.

Uma análise de conjuntura faz-se necessária nesse momento, tendo em vista que a presença formalizada e institucionalizada do psicólogo escolar nas redes públicas de ensino ainda é bastante limitada. Para além da atuação no cotidiano da escola, deve ser objeto de interesse do psicólogo escolar o conhecimento e participação nas políticas públicas relacionadas à Educação, pois elas exercem impacto direto sobre a dinâmica institucional, sobre as relações dos diversos atores, além de contribuírem para o desenvolvimento da profissão no país. Não participar desse movimento significa manter o ciclo de formação, profissionalização e atuação à margem do desenvolvimento e consolidação do trabalho do psicólogo no campo educacional.

Nesse contexto de análise e reflexão deve-se perguntar: a serviço de qual projeto político está a Psicologia? Como pensar uma ciência crítica e comprometida socialmente? É preciso rever os fundamentos, redefinir os objetivos e ações profissionais para o “desenvolvimento pessoal e social na direção da libertação e da emancipação” (GUZZO, 2008, p. 60). A Psicologia Escolar, por meio de seus pesquisadores e profissionais, tem o compromisso de analisar, compreender e intervir nos diversos contextos educacionais em que se fizer presente, colaborando para os processos de transformação social e individual daqueles que compõem o cotidiano escolar.

Um exemplo desse compromisso de pesquisadores e profissionais são os trabalhos realizados em nível de mestrado e doutorado acadêmico nas universidades brasileiras, problematizando os diversos elementos que caracterizam a Psicologia Escolar. No Distrito Federal, a atuação de psicólogos escolares na rede pública de ensino do DF tem sido objeto de pesquisas de pós-graduação (ANDRADE, 2013; ARAÚJO, 2006; BARBOSA, 2008; CARVALHO-SANTOS, 2014; CAMPOS, 2001; CHAGAS, 2010; FREITAS, 2017; GONTIJO, 2013; LIBÂNEO, 2015; MENDES, 2011; NEVES, 2001; NUNES, 2016; OLIVEIRA, 2007; PENNA-MOREIRA, 2007; PEREIRA, 2011;

PINTO, 2014; RODRIGUES, 2011; SILVA, 2015), que evidenciam o trabalho desenvolvido por esse profissional em equipes compostas também por pedagogos. Essas pesquisas acadêmicas versam sobre diferentes temas, tais como a atuação institucional do psicólogo escolar, o trabalho junto aos gestores e ao coordenador pedagógico, a cultura do sucesso e as práticas exitosas, a formação continuada de psicólogos, a relação família-escola, além de estudos diretamente relacionados à estrutura e funcionamento desse serviço na SEEDF.

A organização histórica e administrativa do serviço especializado foi investigada por Penna-Moreira (2007), que evidenciou a necessidade da consolidação da identidade profissional do psicólogo que atua na rede pública, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos propostos pela Psicologia Escolar. A pesquisa, dentre outras questões, apontou que a formação continuada e a assessoria à prática profissional são requisitos fundamentais para o desenvolvimento das competências e perfil profissional dos psicólogos escolares da SEDF; sinalizou, ainda, que os documentos orientadores da EEAA deveriam estar coadunados e coerentemente embasados para guiar as práticas dos profissionais, em especial a do psicólogo escolar.

Outros trabalhos, como os de Barbosa (2008) e Silva (2015) discutiram amplas questões relacionadas ao trabalho do psicólogo escolar na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, porém escolheram contextos específicos para a realização das pesquisas: Samambaia e Ceilândia, cidades do Distrito Federal. No trabalho de Barbosa (2008) é discutida a atuação institucional realizada pelos psicólogos, destacando as ações desenvolvidas junto aos professores e à análise dos processos intersubjetivos que ocorrem na escola. Uma das propostas do estudo foi o de organizar o trabalho da EEAA em três dimensões distintas, privilegiando e consolidando a ação institucional do psicólogo. A primeira dimensão refere-se ao trabalho *intraequipe*, em que o psicólogo atua conjuntamente com o profissional da sua equipe de apoio. A segunda é *interequipes*, em que o psicólogo se relaciona com os demais membros das Equipes da sua Coordenação Regional de Ensino. A terceira dimensão é a *extraequipe*, que prevê as ações dos psicólogos sendo desenvolvidas junto aos demais atores da escola. O que foi previsto ou sugerido pela pesquisadora já é uma realidade no atual contexto da EEAA e o psicólogo escolar tem atuado nas três dimensões propostas pelo estudo, escolhendo uma prática mais voltada para o coletivo da escola.

A pesquisa de Silva (2015) teve por contexto as Equipes Especializadas de Ceilândia, que contava com 29 (vinte e nove) psicólogos escolares atu-

antes no serviço. Como um dos objetivos do estudo foi verificar como esses profissionais têm se apropriado da Orientação Pedagógica, a pesquisadora realizou uma análise histórica, conceitual e metodológica das orientações pedagógicas da EEAA, bem como das concepções e pressupostos que embasaram as proposições de cada documento. Segundo as conclusões do estudo de Silva (2015) há um avanço teórico-conceitual nas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem e na formulação das ações que o psicólogo pode e deve desenvolver no interior das instituições educacionais. Da mesma forma que nos estudos de Penna-Moreira (2007) e Barbosa (2008), a formação continuada foi apontada como mecanismo de fortalecimento, consolidação e desenvolvimento profissional dos psicólogos escolares.

Ao pesquisar a cultura do sucesso e as práticas exitosas dos psicólogos da EEAA, Libâneo (2015) verificou que essas ações são compostas por aspectos que envolvem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da atuação profissional. As práticas exitosas estão relacionadas às concepções e à atuação dos profissionais que compreendem a inter-relação entre o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na escola e a própria dinâmica escolar, assim como as relações institucionais e os processos educativos que envolvem o *que fazer* do psicólogo (MARTÍN-BARÓ, 1997). Dentre as questões apontadas na pesquisa, destaca-se a mudança de uma cultura do fracasso para uma cultura do sucesso e o desenvolvimento de competências profissionais por parte do psicólogo para o reconhecimento das potencialidades dos atores educacionais. Essa pesquisa amplia o campo de compreensão do psicólogo acerca da realidade escolar e da própria atuação, pois proporciona um redirecionamento da visão de trabalho e das ações institucionais, antes pautadas no fracasso escolar e no atendimento às queixas escolares.

Os trabalhos de Pinto (2014) e Pereira (2011), também voltados ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, buscaram compreender as concepções que embasavam as práticas pedagógicas e a atuação de psicólogos e pedagogos no atendimento aos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem. As autoras concordam com a necessidade de se criar e alimentar espaços de reflexão dos profissionais da EEAA, aliada à formação teórica que ressignifique as concepções e práticas de psicólogos e pedagogos, assim como para os demais atores educacionais.

Chagas (2010), em parte de sua pesquisa de mestrado, realizou entrevistas apenas com duas psicólogas da CRE do Plano Piloto, concluindo que as profissionais pesquisadas apresentavam dificuldades na compreensão e im-

plementação das diretrizes propostas na OP/2010 (GDF, 2010), especialmente na dimensão da atuação institucional. A autora, coadunando-se à diretriz para a EEAA, defende que o psicólogo pode oferecer um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, compreendendo a diversidade do desenvolvimento humano em uma atuação mediadora das relações interpessoais. Wanderer e Pedroza (2010), ao estudarem a atuação do psicólogo escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, apontam que ele deve estar imerso no cotidiano da escola, experimentando e fazendo parte das relações cotidianas da instituição. Essa mediação pressupõe um olhar voltado ao desenvolvimento individual e coletivo, visando a uma atuação mais consciente dos atores educacionais.

O trabalho de Mendes (2011) retratou a formação continuada dos psicólogos por meio de oficinas lúdicas e com a utilização de mediações estéticas, definidas como o “conjunto de elementos simbólicos qualitativamente diferenciados por sua dimensão sensível, lúdica, criativa, imaginária e fantástica, que se posicionam como um elo intermediário entre o sujeito e o contexto no qual está inserido” (p. 13). O estudo demonstrou a possibilidade de se promover processos reflexivos e de ressignificação da prática profissional de forma criativa, por meio de vivências lúdicas, como alternativa aos modelos formativos e de assessoria tradicionais.

A pesquisadora afirmou que as propostas formativas mais formais atingem processos de mediação de ordem racional, privilegiando os processos objetivos e práticos da ação, enquanto a mediação estética, por se tratar de uma interação criativa, possibilita o envolvimento afetivo do participante ou profissional em formação. Esse estudo aponta para outras possibilidades de formação continuada para os psicólogos escolares, em que possam pensar suas práticas profissionais de outro lugar, mobilizando outros recursos, outras competências, para além das comumente focalizadas.

Nunes (2016) propôs o estudo de indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar da EEAA, com o objetivo de identificar as competências necessárias ao exercício profissional no contexto do Distrito Federal. Os psicólogos escolares participantes da pesquisa apontaram características do perfil profissional, que foram relacionadas aos documentos norteadores da EEAA, à produção científica do campo da Psicologia Escolar e, em particular, às produções do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Por fim, o autor propôs uma proposta de perfil profissional, com diversos indicadores de atuação para o psicólogo escolar.

A pesquisa de Freitas (2017) teve como objetivo desenvolver uma proposta de formação continuada com psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, da cidade de Ceilândia, no Distrito Federal. Por meio de uma pesquisa-intervenção, o estudo demonstrou a necessidade e importância da articulação teórica e prática, com vistas ao desenvolvimento e concretização dos pressupostos estabelecidos na Orientação Pedagógica do serviço. Um diferencial da pesquisa foi construir coletivamente, com os psicólogos escolares, um planejamento de ações para subsidiar estratégias e intervenções nas unidades escolares. Dentre os principais avanços apontados pela pesquisadora, destacam-se a mudança nas concepções acerca da atuação institucional, o aprofundamento das bases teóricas e metodológicas da Psicologia Escolar e a materialização de instrumentos orientadores para as ações dos profissionais psicólogos.

Essas pesquisas mostram produções de psicólogos e de psicólogas escolares que, em sua maioria, atuam na Secretaria de Educação do DF, estando diretamente envolvidos no contexto profissional e na realidade dessa unidade da Federação. Nesse sentido, pensar a atuação necessariamente remete a analisar esse campo profissional, em suas dimensões política e histórica, compreendendo as especificidades de ser psicólogo escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Profissionais da Psicologia Escolar têm assumido, ainda, funções de coordenação e gerência para o desenvolvimento de políticas públicas em prol de uma Educação de qualidade, que garantam, igualmente, a presença desse profissional no cotidiano escolar. Atualmente três psicólogos compõem a Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, que é um setor representativo das equipes de psicólogos escolares na SEEDF, promovendo a construção de documentos e legislação voltados ao trabalho do psicólogo escolar, além de atuarem para a ampliação do número de psicólogos na rede pública. Dentre as diversas funções desempenhadas por essa Gerência, destaca-se a proposição e implementação de formação continuada para os profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Distrito Federal o psicólogo escolar que atua na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem possui uma diretriz teórico-metodológica que orienta sua prática e prevê o desenvolvimento de diversas competências pro-

fissionais, como parte do perfil profissional desejado para o trabalho realizado nas unidades escolares. A partir das produções teóricas de Marinho-Araujo (2003) acerca das competências do psicólogo escolar, a OP/2010 (GDF, 2010) destaca as seguintes características: (a) capacidade de análise, aplicação, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico; (b) clareza acerca da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser desenvolvido; (c) postura crítica, lúcida e permanentemente reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, em função do contexto social no qual está inserido; (d) busca constante de conhecimentos e planejamento de estratégias interdisciplinares de que integrem e legitimem a intervenção psicológica; (e) comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora, exercendo-a eticamente no campo educacional; (f) domínio de teorias, de conceitos e de metodologias da Psicologia para intervenções psicológicas de caráter preventivo nos contextos educativos; (g) disponibilidade para socializar saberes, promover a circulação de informações, estimular a participação coletiva e o diálogo em equipes profissionais e multiprofissionais; (h) capacidade de buscar alternativas para a resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas; (i) disseminação de uma cultura de sucesso e de confiança nas ações humanas e profissionais; (j) habilidade para escutar, incentivar e orientar os professores para o desenvolvimento de estratégias relacionais e de ensino específicas para os alunos com queixas escolares; (k) habilidade para escutar e para orientar pais e familiares, em relação aos aspectos que interfiram direta ou indiretamente no desempenho escolar dos alunos; e (l) desenvolvimento de um compromisso ético e político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas.

O perfil profissional do psicólogo escolar, associado ao desenvolvimento de competências, mostra-se complexo, dinâmico, desafiador e marcado historicamente, tendo a instituição escolar como principal *locus* de atividade do psicólogo. Marinho-Araujo (2003) defende a necessidade de o psicólogo escolar desenvolver competências adequadas e eficazes visando a uma melhor atuação no contexto escolar, para lidar com os inúmeros fenômenos enfrentados em sua realidade. A formação do perfil profissional deve contemplar, dentre outros aspectos, a transformação das concepções cristalizadas acerca do desenvolvimento e aprendizagem humanos, a mudança de foco do fracasso para o sucesso escolar e a realização de intervenções que visem o bem-estar dos sujeitos (GUZZO, 2001; MARINHO-ARAÚJO, 2003, 2014).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. S. B. *Uma práxis em direitos humanos no ensino fundamental: contribuições da psicologia e da educação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARAÚJO, G. M. G. *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BARBOSA, R. M. *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências*. 2008. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2019.

CAMPOS, A. P. *O Psicólogo Escolar e a Educação Infantil: um olhar sobre a inserção desse profissional nas escolas de Brasília*. 2001. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

CARVALHO-SANTOS, E. P. *Entraves na construção da leitura e escrita: Subsídios à Psicologia Escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CHAGAS, J. C. *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2013.

FREITAS, R. S. D. *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: potencialidades da pesquisa-intervenção*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONTIJO, R. F. *A avaliação no serviço especializado de apoio à aprendizagem: repercussões no desempenho escolar*. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Censo Escolar*. 2015. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/469-censo-escolar-2015.html>>. Acesso em: 10 de nov. 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientação Pedagógica: serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Brasília: SEDE, 2010. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkmateria/minuta_apoio_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 254, 12 de dezembro de 2008*. Brasília: SEDE, 2008. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/59269/Portaria_254_12_12_2008.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Ed.). *Ano da psicologia na educação: textos geradores*. Brasília: CFP, 2008. p. 53-62.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Ed.). *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 17-30.

GUZZO, R. S. L. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.). *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001. p. 25-42.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. *Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras*. Brasília: PNUD, FJP, 2014.

LIBÂNEO, L. C. *Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso*. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 17-35, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. J. N. Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: CAMPOS, H. R. (Ed.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 69-88.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J.; PENNA-MOREIRA, P. C. B.; BARBOSA, R. M. Psicologia Escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. In: GUZZO, R. S. L., MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea, 2011. p. 47-76.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 1, p. 7-27, jun. 1997.

MEDEIROS, L. G. M.; AQUINO, F. S. B. Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 29, n. 65, p. 227-236, abr./jun. 2011.

MENDES, A. C. M. *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NEVES, M. M. B. J. *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico na rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

NUNES, L. V. *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da secretaria de educação do DF*. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, C. B. E. *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PENNA-MOREIRA, P. C. B. *A psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da secretaria de estado de educação do Distrito Federal: entre o verbo e a ação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PEREIRA, K. R. C. *Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepção e expectativas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PINTO, J. V. *Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEED/DF*. 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RODRIGUES, L. G. *Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária*. 2011. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SILVA, L. A. V. *História, diretrizes, avanços e desafios na Psicologia Escolar no Distrito Federal: as vozes dos psicólogos escolares das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de Ceilândia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

WANDERER, A., PEDROZA, R. L. S. Elaboração de projetos político-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-129, jan./jun. 2010.

PARTE II

MOSTRA DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS

PRÁTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEPAE/UFG

Thales Cavalcanti e Castro
Marisa de Medeiros Ferreira

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas ações que vêm sendo desenvolvidas pelo setor de psicologia escolar do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG. Partimos da perspectiva de que a psicologia escolar é um campo de atuação profissional e de produção científica com foco na inserção da psicologia em contextos escolares, cujo objetivo é contribuir com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Inicialmente apresentamos e historicizamos a instituição onde as práticas são desenvolvidas. Elencamos espaços de atuação para os psicólogos no colégio e apresentamos alguns projetos que são realizados como, rodas de conversa, projetos de orientação familiar e de orientação profissional. Apesar das constantes demandas individuais, busca-se desenvolver no CEPAE uma prática em psicologia escolar com perspectiva coletiva e institucional, buscando refletir e atuar sobre os múltiplos fatores envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Psicologia escolar; CEPAE/UFG; Atuação profissional.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo relatar algumas experiências em psicologia escolar desenvolvidas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), antigo Colégio de Aplicação da referida universidade.

Os colégios de aplicação das universidades federais foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946 (BRASIL, 1946) para funcionarem como campo de estágio e de experimentação pedagógica. Atualmente, existem colégios de aplicação em 16 universidades federais no Brasil.

O Colégio de Aplicação da UFG foi criado em 1966 e entrou em funcionamento em 1968 atrelado à Faculdade de Educação. Em 1996, se torna o CEPAE e passa a funcionar como uma unidade acadêmica autônoma. O CEPAE hoje atende toda a educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de ter um programa de mestrado voltado para professores que atuam na educação básica e alguns cursos de especialização. O ingresso na instituição se dá por meio de sorteio, o que permite um público diversificado, com predominância das classes populares.

A PSICOLOGIA NO CEPAE

No Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação há registros de atuação de psicólogos desde a década de 1970, tendo sido uma das primeiras escolas de Goiânia a contar com esse profissional. Atualmente, o Setor de Psicologia conta com três profissionais de psicologia escolar que atendem toda a educação básica (FERREIRA, 2019).

Como definido no regimento escolar, “O Setor de Psicologia contribui para a compreensão dos processos psicossociais presentes no contexto educativo e desenvolve ações de avaliação, orientação, intervenção, formação e pesquisa relacionada aos aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural”. Tais ações se pautam pela compreensão de que os determinantes das demandas escolares são coletivos, não individuais. Neste sentido, busca-se, sempre que possível, intervir em espaços de discussão e intervenção coletiva.

As ações previstas para o setor de psicologia escolar do CEPAE estão de acordo com a definição de psicologia escolar defendida por Oliveira e Marinho-Araújo (2009):

Nesse sentido, a Psicologia Escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e, também, de produção científica, caracterizado pela inserção da Psicologia no contexto escolar, sendo que o objetivo principal deste campo é mediar os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem, contribuindo para sua promoção (p. 651).

Tendo em vista o enfoque coletivo de trabalho, os profissionais participam de conselhos de classe, comissões, rodas de conversa sobre variados temas e desenvolvem projetos. Destacaremos algumas das ações que vêm sendo realizadas:

- a) Participação em Conselhos de classe e Comissões específicas na escola.
- b) Acolhimento a demandas coletivas de alunos e professores, por meio de rodas de conversa e oficinas.
- c) Projeto de Orientação Familiar.
- d) Projeto de Orientação Profissional.
- e) Orientação de Trabalhos de Iniciação Científica
- f) Acolhimentos aos alunos

A seguir faremos uma breve discussão sobre cada ação citada.

a) Participação em Conselhos de classe e Comissões específicas na escola

Nos conselhos de classe participam os professores, a coordenação pedagógica e os profissionais do setor de psicologia. De acordo com o regimento do CEPAE, o conselho de classe é um “organismo colegiado, de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos”. Neste contexto, o papel do psicólogo é contribuir nas reflexões sobre o processo educacional, bem como prestar informações sobre os alunos que possam ser relevantes para a compreensão de alguma problemática e para pensar em possibilidades. Atualmente, a participação é realizada em todas as séries do ensino fundamental e ensino médio.

Há também a participação em trabalhos de comissões. Dentre elas, destacamos o trabalho na comissão de educação inclusiva. Nessa comissão há

acompanhamento das discussões sobre alunos com necessidades educacionais especiais, com a proposição de estratégias que favoreçam a inclusão desses alunos, reunião com famílias e professores, além do acompanhamento na seleção e formação aos mediadores pedagógicos de educação inclusiva que acompanham esses alunos em sala de aula.

b) Acolhimento a demandas coletivas de alunos e professores, por meio de rodas de conversa e oficinas

Rodas de conversa e oficinas se constituem como outra frente de atuação. Elas são realizadas a partir das demandas colocadas pelos alunos e/ou professores de acordo com questões que estejam presentes no cotidiano da escola ou propostas pelos próprios profissionais da psicologia a partir de sua observação. Já foram realizadas rodas sobre violência, sexualidade, *bullying*, diversidade, jogos virtuais, dentre outros temas. Tais ações são momentos de diálogo e orientação onde muitos sentidos que circulam na sala de aula encontram espaço para novas significações.

No início dos anos letivos são realizadas rodas de acolhimento para os novatos, rodas com os alunos que ficaram retidos no ano anterior e rodas com algumas turmas sobre momentos de transição, como nas turmas de 6º ano e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Sobre a participação dos psicólogos em ações coletivas, Mitjans Martinez (2009) afirma que:

Na maioria das vezes, esses projetos surgem como resposta aos problemas concretos que se expressam na escola ou na comunidade onde a instituição está inserida. Porém, cada vez com maior frequência, essas estratégias aparecem definidas não apenas pela situação concreta da instituição escolar, mas também pelos objetivos delineados na proposta pedagógica e pelas prioridades definidas para o trabalho educativo, assumindo, assim, uma natureza essencialmente preventiva (p. 46).

c) Projeto de Orientação Familiar

Dentre os projetos realizados nos últimos anos, destacamos dois deles. O primeiro é o *Projeto de Orientação Familiar*, realizado com familiares de alunos dos anos iniciais com o objetivo de desenvolver habilidades sociais educativas parentais para estreitamento de laços familiares, promoção de comportamentos pró-sociais e manejo de comportamentos-problema.

A importância desse projeto se justifica no fato de que a família, nas suas mais diversas configurações, ocupa um papel privilegiado na educação das crianças, sendo a primeira instituição de socialização e também a principal fonte de reforçamento (e punição) na primeira infância e continuam sendo até a adolescência. Neste contexto, é importante a promoção de ações que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 2004).

Assistimos nos últimos anos ações que visam a diminuição de agressões físicas a crianças como a aprovação da Lei nº 13.010/2014 que altera o estatuto da criança e do adolescente “para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante” (BRASIL, 2014), por outro lado, é comum relatos de pais que não sabem como lidar com algumas situações na criação dos filhos, não conseguem trabalhar com regras e limites e que continuam a usar apenas métodos punitivos, muitas vezes com agressão física. Se a lei, de um lado, proíbe a agressão física, ela não coloca alternativas aos pais para lidar com o comportamento dos filhos. Neste sentido, é importante que as escolas ofereçam espaços onde as famílias possam desenvolver habilidades sociais educativas visando alternativas a uma educação punitiva e a prevenção de problemas de relacionamento, emocionais e comportamentais.

Desta forma, o projeto foi pensado, a partir de demanda das próprias famílias, de professores e da necessidade que os psicólogos observaram durante momentos de atendimentos individuais com algumas famílias. Ele foi estruturado em encontros semanais abordando temáticas relacionadas aos objetivos propostos, como discussão a respeito de limites e regras, consequências para comportamentos adequados e inadequados, relacionamento afetivo, autoconhecimento.

d) Projeto de Orientação Profissional

Outro projeto que destacamos é o *Projeto de Orientação Profissional* voltado para alunos do Ensino Médio, que visa contribuir com a formação pessoal dos alunos, oferecendo-lhes subsídios que facilitem a elaboração de projetos de vida e o seu processo de escolha profissional através de momentos coletivos de reflexão sobre o significado da escolha profissional; sobre o trabalho; e sobre autoconhecimento e informação profissional. Esse trabalho é realizado em grupo, através de discussões e dinâmicas e já foi desenvolvido como curso de extensão e como disciplina eletiva.

Na apresentação da proposta de trabalho para os alunos é esclarecido que não há objetivo de aplicar testes e diagnosticar a profissão dos participantes, mas orientar os alunos quanto ao processo da escolha profissional, numa tentativa de desmistificar a ideia de vocação e de diagnóstico e pensar a escolha sendo permeada por influências.

Tradicionalmente, os trabalhos da área foram designados como orientação vocacional, termo que vem sendo substituído na literatura por orientação profissional. Esta substituição se dá a partir da compreensão de que o objetivo da orientação profissional não é a busca por uma vocação, isto é, uma aptidão natural para uma determinada atividade humana, mas, a promoção do autoconhecimento, propiciando ao sujeito a apreensão de seus valores, interesses, motivações e potencialidades como forma de facilitar o seu processo de escolha profissional (SOARES, 1988).

Para além de trabalhar o autoconhecimento, compreendemos que o papel do profissional mediador da orientação profissional é auxiliar na reflexão sobre o momento da escolha, discutindo sobre a realidade do mundo do trabalho, as possibilidades existentes nas condições econômicas, políticas e sociais nas quais nos inserimos.

A orientação desenvolvida no CEPAE é dividida em três eixos: autoconhecimento, o processo de escolha, e conhecimento do mundo do trabalho. No primeiro eixo, os encontros abordam dinâmicas e discussões sobre autoconhecimento, buscando investigar, principalmente, a história pessoal de cada um, os interesses e habilidades dos alunos, enfatizando como estes são construídos. No segundo eixo, abordamos as possibilidades de escolha, os tipos de influência presentes na tomada de decisão, e as suas expectativas e das suas famílias em relação a escolha profissional. No terceiro eixo, os encontros abordam a temática do mundo do trabalho, falando mais especificamente sobre as profissões, os cursos, o mercado de trabalho, a relação entre satisfação pessoal e satisfação material. Discutimos o trabalho como elemento constitutivo da identidade social e historicizamos os sentidos que o trabalho assume numa sociedade capitalista.

Na avaliação do projeto, os alunos deram um *feedback* positivo e demonstraram estar mais conscientes a respeito de suas escolhas, contudo ainda apresentavam dúvidas e incertezas. Nesse sentido foi lembrado que a proposta da orientação profissional não é dar respostas prontas, mas contribuir para a escolha que se dá através de um processo e que envolve diversos fatores como familiares, sociais, econômicos e pessoais.

e) Orientação de Trabalhos de Iniciação Científica

Como campo de experimentação pedagógica, o CEPAE tem alguns projetos inovadores, como o trabalho de conclusão do ensino médio (TCEM). De acordo com a matriz curricular do CEPAE, ele “se constitui como uma via para a iniciação científica dos alunos do Ensino Médio e favorece a integração do ensino e da pesquisa durante seu período formativo”. Os profissionais de psicologia têm participado deste projeto com orientações a alunos que têm interesse por temas ligados à psicologia – como *bullying*, depressão, síndrome de *tourette*, autismo, inclusão de pessoas com deficiência, anorexia – contribuindo de maneira direta com o processo formativo dos estudantes.

f) Acolhimentos aos alunos

O trabalho da psicologia escolar hoje tem como norte uma atuação institucional, preventiva e coletiva. Apesar disso, grande parte das demandas ainda chega de maneira individual e com o foco no aluno.

Existem especificidades em relação às orientações e atendimentos realizados com os alunos de acordo com as etapas de ensino. As demandas de atendimento para os alunos dos anos iniciais geralmente são realizadas durante os conselhos de classe e o trabalho nesse sentido é realizado mais com os professores e com a família. Já os alunos dos anos finais e ensino médio procuram mais o serviço por demanda espontânea, alguns por questões escolares, outros por questões emocionais, nesse último caso prestamos um apoio e orientação inicial e se avaliarmos a necessidade de um acompanhamento psicoterápico trabalhamos com encaminhamento, o que por vezes se torna um desafio diante das deficiências do sistema público de saúde.

É importante frisar que atendimentos e orientações individuais não são necessariamente *individualizantes*. As situações, ainda que apareçam como demandas individuais, devem ser entendidas como parte de demandas coletivas. Um aluno que se diz vítima de *bullying*, por exemplo, tem a sua demanda acolhida, mas a situação nunca deve ser tomada como caso isolado entre dois alunos. É importante ter em vista que há a participação de todos os colegas da sala no contexto, ainda que na condição de observadores. A intervenção, neste sentido, deve ser pensada com toda a turma, não apenas com a vítima e o agressor.

A partir das demandas observadas nos conselhos de classe e atendimentos individuais, muitas vezes vê-se a necessidade da realização de observações. As observações dos alunos são realizadas em sala de aula e em outros

ambientes da escola como o recreio. Esses momentos possibilitam enxergar os alunos dentro de uma dinâmica onde ocorrem trocas afetivas, processos de ensino-aprendizagem e interações com os pares e com os professores.

A ÉTICA DO TRABALHO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de demandas somada com os imprevistos da rotina escolar pode acabar levando a uma prática que se dedica a dar respostas imediatas e remediativas. É necessário sempre ter como norte da atuação uma perspectiva preventiva e institucional, que não trate as questões escolares como individuais, mas que entenda o contexto no qual são produzidas.

A partir das ações desenvolvidas, observamos a construção ao longo desses anos de uma perspectiva crítica de psicologia escolar no CEPAE, mas que ainda se depara constantemente com demandas tradicionais e individualizantes intrínsecas ao modelo educacional hegemônico.

O trabalho não está livre das contradições na educação no contexto do sistema capitalista. Contradição entre uma formação crítica e a formação para demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto qual é então o papel do psicólogo escolar? Que compromissos pautam nosso trabalho? Refletir sobre o papel da educação enquanto processo formativo; apontar as contradições e refletir criticamente sobre os processos de exclusão que a escola produz e reproduz, são algumas possibilidades de resposta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.010/2014*. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113010.htm>. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Política Nacional de Assistência Social (PNAS)*. Brasília: MDS/SNAS, 2004.

BRASIL. *Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Brasília-DF, 1946. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-norma-atualizada-pe.html>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

FERREIRA, M. M. *Psicologia escolar no CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do Colégio de Aplicação da UFG*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, dez. 2009.

SOARES, D. H. P. *O Que é Escolha Profissional*. São Paulo: Ed Brasiliense, 1988, 70p.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O NÚCLEO DE PSICOLOGIA NA REDE SESI GOIÁS

Adelayde Moraes e Silva Carvalho

Alana da Silva Melo

Diego Marçal Costa Matutino

Fabiana de Paula Laudares Dourado de Azevedo

Glenda Fernandes Nascimento Magalhães

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência sobre o trabalho dos psicólogos escolares que compõem o Núcleo de Psicologia na rede SESI Goiás na educação básica, destacando a elaboração de Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização histórica da educação especial, vista como uma modalidade que atende alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O relato apresenta uma atuação que objetivou a construção coletiva do trabalho do Núcleo de Psicologia, bem como o trabalho realizado nas Unidades Escolares. Por meio do relato de experiência foram elencadas as atividades do Núcleo de Psicologia, as produções elaboradas pelo mesmo, bem como o público atendido pelos psicólogos escolares/educacionais em cada unidade da rede SESI. Observou-se a importância de um trabalho em conjunto e que faz supor que as intervenções realizadas promoveram visibilidade ao Núcleo de Psicologia, visto como uma importante contribuição ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Psicologia escolar/educacional; Núcleo de psicologia.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a educação é reconhecida tanto nos documentos oficiais, quanto na sociedade, como necessária à formação da criança. Sabe-se que esse reconhecimento é fruto de conquistas em âmbitos diversos da conjugação dos esforços de diferentes instâncias tais como: movimentos sociais organizados, práticas inovadoras realizadas por docentes, produção do conhecimento acadêmico e políticas públicas.

Este relato de experiência é resultado de um processo de elaboração feito pelo Núcleo de Psicologia da Rede Educacional do Serviço Social da Indústria - SESI Goiás, que é constituído pelos autores desse trabalho, bem como pelos psicólogos Adriana de Faria Teles, especialista em neuropsicologia e atuante na Escola SESI-Niquelândia, e Heitor Abadio Vicente, mestre em educação e atuante na Unidade Integrada SESI-SENAI-Catalão (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI).

Em 2005 a Gerência de Educação Básica identificou a necessidade do profissional de psicologia nas Escolas SESI, e no ano de 2007, foram contratados os primeiros profissionais nas cidades de Goiânia e de Anápolis. Inicialmente os profissionais faziam serviço de itinerância, atendendo unidades diferentes na mesma cidade, de forma que houvesse um rodízio. Após dois anos de experiência de Psicologia Escolar/Educacional, percebeu-se a importância de que todas as Escolas SESI de ensino fundamental tivessem um psicólogo atuante em cada unidade.

Devido à ampliação das turmas de Educação Básica e Educação Profissional, bem como as demandas atuais nos ambientes escolares, a partir do ano de 2017 foram contratados psicólogos para as unidades educacionais que contemplavam o ensino médio.

Nesse sentido, considerando a ampliação da presença de psicólogos escolares nas Escolas SESI e o desenvolvimento de projetos voltados para a Educação Inclusiva, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da atuação dos psicólogos escolares/educacionais no processo de inclusão na rede SESI Goiás. A proposta é apresentar um relato sobre o trabalho articulado em núcleo, bem como a construção social do papel do psicólogo escolar enquanto profissional indispensável na dinâmica escolar. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização sobre a educação especial, tendo em vista que essa temática será abordada no relato sobre o Núcleo de Psicologia das Escolas SESI.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial se refere a uma modalidade de ensino que atende pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segundo determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996).

Martins (2006, p. 17) destaca que:

A escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de “normalidade”. Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos.

A LDB/1996 foi elaborada conforme as demandas do contexto social em que a educação no Brasil estava inserida, e determina que seja dever do estado possibilitar o acesso e a permanência na escola, investir na liberdade de aprender e ensinar, no pluralismo de ideias e gratuidade do ensino público, sob uma gestão democrática que garanta um padrão de ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

As atividades educacionais escolares têm a finalidade de propiciar o desenvolvimento do educando para que ele possa exercer sua cidadania de forma autônoma e desenvolver capacidades para progredir na sua carreira profissional, em uma dimensão qualitativa que se difere de conhecimento.

A lei dividiu a educação em níveis e modalidades, sendo o primeiro nível a educação básica: infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (1 e 2), e o ensino médio, que abrange também a educação profissionalizante. O segundo nível é a educação superior e modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica e Educação Especial (BRASIL, 1996).

O atendimento especializado às crianças, adolescentes e adultos que necessitam de algum tipo de atenção especial é garantido na LDB/1996, abrangendo acessibilidade metodológica, materiais didáticos, estrutura física da escola, transporte, alimentação e assistência à saúde (programas suplementares), acompanhados pelo Ministério da Educação. Os programas suplementares têm a finalidade de garantir o acesso à escola, e principalmente garantir a

permanência do aluno, com foco na erradicação da evasão escolar devido às necessidades de pessoas com deficiência.

Por meio de um resgate histórico é possível estabelecer uma compreensão mais minuciosa dos aspectos que compõem o reconhecimento de atitudes em relação às pessoas com deficiência. As raízes históricas e culturais do fenômeno “deficiência” sempre foram marcadas por fortes rejeições, discriminação, exclusão, preconceito (MARTINS, 2006).

Segundo Bueno (1993), ao direcionar o olhar para a sociedade capitalista moderna é possível perceber que ainda existem resquícios destas raízes históricas e culturais. O autor destaca que ao longo dos anos, a expansão da educação especial apresentou um processo de integração e de segregação da pessoa com deficiência, o foco foi a busca por uma homogeneização das pessoas e separação daquelas que interferem no processo produtivo.

Historicamente, as instituições de ensino foram caracterizadas por possuírem práticas de educação excludente e que oprimiam os alunos, as quais serviam para a manutenção dos padrões normativos da escola tradicional. A distinção dos educandos era realizada por meio de características físicas, o que resultava em muitos indivíduos que não tinham acesso à educação de forma adequada.

No Brasil, a política de inclusão começou a partir do ano de 1854, um marco da época foi a criação do Instituto Benjamin Constant (IBC), criado para o acesso de deficientes visuais, buscando promover a integração dos indivíduos em toda a sua amplitude. Posteriormente, em 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Para garantir o direito à educação e legalizar o sistema nacional de educação, foi criada a Lei das Diretrizes e Bases na Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que depois foi substituída pela LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Nas duas leis, dentre outras determinações, observa-se a intencionalidade de assegurar a educação inclusiva aos alunos com deficiências físicas e mentais, porém não obtiveram nenhum sucesso na concretização da lei (CARVALHO; SALERNO; ARAUJO, 2015).

A Constituição de 1988 proporcionou o atendimento educacional a todas as pessoas, sem distinção, inicialmente o Art. 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 10).

Em seguida, o artigo 208, define que é dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 10).

A política de educação inclusiva, na qual se insere a educação especial, diz respeito à responsabilidade do Estado e dos sistemas escolares de cada país acerca da qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere à escolarização, abrangendo conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, partindo do pressuposto do reconhecimento das diferenças particulares de qualquer origem.

Nesse sentido, a educação inclusiva, que implica em incluir a diversidade humana, considerando aspectos biológicos, sociais, culturais e econômicos, requer mudança de paradigma, compreensão e aceitação do outro em suas diferenças, procurando abrir horizontes, desejando e realizando mudanças profundas nas práticas educacionais, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem (GLAT, 2007).

Em 24 de outubro de 1989 foi sancionada a Lei nº 7.853, intitulada como Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que só foi regulamentada em 20 de dezembro de 1999 pelo Decreto nº 3.298. Essa política foi elaborada na perspectiva da educação inclusiva que orienta as escolas para garantir o acesso de pessoas com deficiências, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais do desenvolvimento possibilitando a participação e aprendizagem dos estudantes em classes comuns, em escolas regulares (BRASIL, 1989).

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDB que está em vigência, em seu artigo 58 a lei determina que a Educação Especial seja vista como uma modalidade de educação escolar a ser ofertada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. E o artigo 59 determina que os sistemas de ensino devam garantir a esses alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art.59, item I), bem como atendimento especializado com professores específicos.

Em 2001 foi promulgada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. As Diretrizes orientam que o atendimento a alunos com deficiência deverá ter início na educação infantil, no qual devem ter assegurados os serviços de educação especial. E também está posto que os sistemas de en-

sino devam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem e oferecerem uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

No Decreto Legislativo nº 186, publicado no Diário Oficial em 10 de julho de 2008, ficou consentido que toda a pessoa com deficiência tivesse seus direitos ligados aos Direitos Humanos, isto é, direito de estar livre e ileso de qualquer tipo de discriminação, direito de trabalhar, e ainda, o reconhecimento da importância da acessibilidade para estabelecer a autonomia do sujeito em quaisquer instituições em meio social. Fica clara a autenticidade do decreto a partir da análise do que se consta no artigo 2:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais no âmbito político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2008, p. 3).

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, é um instrumento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor da educação. Ele tem o propósito de estabelecer um ensino de qualidade, e visa um investimento na educação de todos os brasileiros, dispondo de metas e objetivos para o ensino em todos os níveis – básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

O PNE é delineado por vinte metas, de acordo com a legislação, propondo garantir a melhoria da qualidade da educação, a erradicação do analfabetismo, a valorização dos profissionais da área, entre outros objetivos. E conta com ações da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para atingir as metas e implementar as estratégias previstas.

Os desafios do PNE se transcorrem das condições execráveis que as escolas públicas no Brasil estão enfrentando, necessitando ser ponderadas no sentido de superar as desigualdades sociais e promover a disseminação dos saberes, tendo assim, uma noção necessária na formação do cidadão e no exercício da cidadania.

A meta 4 do atual PNE trata da educação especial e propõe a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o acesso à educação

básica, preferencialmente, na rede regular de ensino, e serviços de apoio especializado. Dentro da perspectiva da educação inclusiva, a escola tem que buscar promover atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O PNE determina alguns passos que devem ser desenvolvidos, tais como, assegurar a implantação de salas de recursos multifuncionais, fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, a fim de desenvolver modelos de atendimentos voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e de adultos com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória (BRASIL, 2014).

Em 2015 foi promulgada a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que apresenta um capítulo específico sobre o direito à educação. O artigo 28, item V, determina a garantia de medidas individuais e coletivas que possibilitem o desenvolvimento escolar e social dos alunos com deficiência, considerando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

Observa-se que ao longo do tempo as políticas educacionais brasileiras foram reforçando a necessidade de investimentos na educação especial com o objetivo de proporcionar ao aluno com deficiência plenas condições educacionais para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Nesse cenário, as Escolas SESI Goiás investem em ações em prol da educação inclusiva, envolvendo os diferentes aspectos que compõem o processo educativo. Uma dessas ações é o investimento no Núcleo de Psicologia, que será apresentado a seguir.

O NÚCLEO DE PSICOLOGIA NA REDE SESI GOIÁS

O atendimento nas Escolas SESI Goiás destina-se prioritariamente aos trabalhadores e filhos de trabalhadores da indústria, sendo que, em algumas cidades, as vagas remanescentes podem ser ofertadas à comunidade em geral.

O Núcleo de Psicologia da rede SESI Goiás é formado atualmente por sete psicólogos escolares/educacionais e os trabalhos são voltados para aproximadamente 7.852 alunos, além de toda a comunidade escolar. O SESI Goiás implementou suas Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva, que apre-

senta medidas que visam garantir e promover a inclusão nas Escolas SESI de diferentes municípios do estado de Goiás e diferentes unidades na capital, Goiânia, a saber: SESI Aparecida de Goiânia, SESI Planalto, SESI Canaã, SESI Campinas, SESI Jundiá, SESI Niquelândia, SESI Catalão e SESI Crixás.

O funcionamento das escolas é orientado e acompanhado pela Gerência de Educação Básica (GEB) e cada unidade escolar possui a sua equipe, que é composta por diretor/supervisor, secretário escolar, coordenador, professores das diversas áreas de conhecimento, psicólogo escolar/educacional e profissional de apoio à aprendizagem. Ademais, anualmente são realizadas reuniões periódicas de planejamento e integração das ações desenvolvidas em nível institucional.

Obteve-se, com a implantação das Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva, uma integração entre as unidades escolares da rede SESI Goiás, além da padronização e orientação em relação à metodologia de inclusão do educando. Há dois elementos norteadores para a compreensão desse projeto, sendo eles o Núcleo de Psicologia na rede SESI Goiás e a Cartilha das Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva.

De modo geral, as ações do Núcleo de Psicologia da rede SESI Goiás abrangeram o desenvolvimento de: a) elaboração das Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva; b) palestras com os profissionais da escola; c) participação em reuniões com gestores e docentes; d) discussões com os profissionais da escola sobre as possibilidades de procedimentos para a promoção do processo ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência; e) estabelecimento de um Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Com o intuito de estimular o diálogo com a equipe pedagógica, o Núcleo de Psicologia promoveu palestras e participações em reuniões para socializar a Cartilha das Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva com os docentes e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Percebeu-se que tal iniciativa possibilitou um espaço construtivo para discussões multiprofissionais, articulações transdisciplinares e estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, ampliou-se a parceria entre os diversos profissionais envolvidos, como o psicólogo escolar/educacional, os docentes, os professores de apoio, os coordenadores pedagógicos, os supervisores de educação e os diretores. Para além de limitações e dificuldades, foi possível enaltecer, sobretudo, as potencialidades e especificidades do educando o que propicia o atendimento mais humanizado e personalizado. Segundo Cunha (2015) “incluir é

muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades” (p. 69).

Concomitantemente às palestras e reuniões, houve abertura para discussões com os profissionais da escola sobre como lidar com as deficiências e desenvolver as habilidades dos alunos que necessitam de acompanhamento educacional sistematizado. Um procedimento que foi desenvolvido se refere ao uso do Plano de Atendimento Educacional Especializado, tornando-se uma importante ferramenta nas Unidades SESI Goiás por consolidar estratégias de trabalho de forma articulada.

A educação especial e inclusiva vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora, pois o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do aluno no estabelecimento escolar, mas também, pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida. Não basta apenas aceitar uma pessoa com deficiência numa escola do ensino regular.

Para que a educação inclusiva seja realidade é necessário que as escolas se adaptem estruturalmente, e que tanto a equipe diretiva, o corpo docente, assim como os demais funcionários sejam preparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o Núcleo de Psicologia das Escolas SESI Goiás, com incentivo e apoio da Gerência de Educação Básica (GEB), construiu um documento para orientar as unidades educacionais do Sistema da Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, tendo como objetivo:

(...) estruturar os procedimentos definidos para a implantação de medidas que visem garantir a inclusão de alunos que se enquadrem no perfil de necessidades especiais de acompanhamento e aprendizagem nos ambientes das Escolas SESI Goiás, promovendo as condições de adequação, êxito educacional, acesso, participação e aprendizagem dos alunos, público alvo da educação especial e da educação inclusiva (SESI DR/GO, 2019, p. 7).

É necessário ser destacado que para a inclusão de alunos com deficiência é preciso qualificar a equipe de profissionais escolares e os recursos pedagógicos. Não é possível pensar a inclusão escolar de forma passional, mas é necessário fazer um debate segundo a visão de quem compõe a comunidade escolar, professores, coordenadores, diretores, porteiros, entre outros (SILVA NETO, 2018).

A construção do documento se constituiu diante da necessidade de elaborar diretrizes técnicas para o processo de inclusão na rede SESI Goiás de forma integrada, visando promover o acesso e o desenvolvimento global dos educandos para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, adaptando-se a um novo modelo de práticas pedagógicas que assegurem o atendimento ao educando.

Organizou-se o documento em quarenta páginas, divididas em doze capítulos que elencam inicialmente o histórico da educação inclusiva no Brasil e especificamente no estado de Goiás, apresentando os marcos legais que orientam a institucionalização da educação inclusiva. Posteriormente, são apresentados os tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais.

Um dos aspectos fundamentais das diretrizes se refere às orientações gerais e específicas de como lidar e orientar todos os agentes envolvidos na comunidade escolar dentro de um processo pedagógico ético, social e político.

Nessa perspectiva, ao nortear a atuação dos profissionais que atuam nas unidades educacionais das Escolas SESI, foram definidas as responsabilidades de cada área pedagógica envolvida no processo de inserção do aluno no contexto educacional. Dentre as funções, considerou-se: secretário escolar, diretor/supervisor educacional, coordenador pedagógico, psicólogo escolar/educacional, corpo docente, família e/ou responsáveis legais além do profissional de apoio à aprendizagem. Concordamos com Silva Neto (2018) de que “não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive” (p. 88).

Além disso, as Diretrizes orientam quanto à solicitação e ao recebimento de documentos formais, tais como: laudo médico, avaliações neuropsicológicas, relatórios de acompanhamentos médicos, psicológicos, psicopedagógicos, dentre outros.

A partir desse contexto que se desenvolveu o Plano de Atendimento Educacional Especializado, documento norteador das ações educacionais com o aluno, sendo comprobatório do registro de práticas de flexibilizações e adaptações desenvolvidas, promovendo um olhar individualizado e humanizado, que por sua vez possibilita visualizar o desenvolvimento global do educando e de suas potencialidades.

Propuseram-se, nos três últimos capítulos das Diretrizes, adequações curriculares e estruturais (físicas e de mobiliários), bem como a sensibilização e orientação do corpo docente e discente.

Souza (2013) discute que:

é necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las (p. 162).

Nesse sentido, as ações do Núcleo de Psicologia envolveram toda a comunidade escolar com o intuito de contribuir com mudanças de valores, concepções e crenças acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Observou-se que as Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva foram fundamentais para a qualificação do processo educativo desenvolvido pelas Escolas SESI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão se baseia na diversidade e busca a construção de um modelo de escola para todos. Mas para que isso ocorra, faz-se necessário que seja adotada uma política educacional que promova mudanças curriculares, capacitando as escolas, os profissionais que nelas atuam e inserindo a participação efetiva dos pais no processo de inclusão

Acreditando na construção de uma nova proposta da prática de ensino nas Escolas SESI, voltando o olhar na valorização da aprendizagem e não somente do ponto de vista a ministrar o conteúdo, é possível inserir todos os alunos que correm o risco de ser excluídos do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a educação inclusiva enxerga o aluno mediante uma ótica humanista e singular, ou seja, as suas necessidades são (re)avaliadas e diversas ações pedagógicas (adaptações curriculares, flexibilizações das avaliações) podem ser desenvolvidas dentro do processo de ensino e da aprendizagem, tornando-o mais próximo e condizente com a realidade.

O relato da experiência desenvolvida nas Escolas SESI evidenciou o esforço e o engajamento de toda a equipe escolar na promoção da inclusão, na ampliação do olhar e no respeito às “diferenças”. Desse modo, os profissionais da rede SESI são estimulados a valorizar a diversidade e as potencialidades dos educandos.

De fato, a educação inclusiva é um desafio, pois propõe uma educação de qualidade para todos os educandos, independente de ser aluno com necessidade educacional especial ou não. Diante dessa realidade, há na rede SESI a preocupação com a qualificação e o investimento contínuo na formação dos profissionais que atuam na área educacional. Além disso, o Sistema FIEG também investe de modo continuado na melhoria dos espaços (infraestrutura física) e nos recursos pedagógicos, visando, sobretudo, o desenvolvimento humano e o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

A partir das ponderações e discussões sobre as práticas pedagógicas das escolas da rede SESI, torna-se evidente a importância do acompanhamento do Núcleo de Psicologia e do papel do psicólogo educacional/escolar no processo educativo e inclusivo. Desse modo, as mediações e as ações realizadas pelo Núcleo de Psicologia constituem elementos diferenciais no acompanhamento do educando e de toda a comunidade escolar.

Por fim, não existe a inclusão sem cooperação, colaboração e diálogo, em outras palavras, todos são responsáveis por tornar a unidade escolar e a sociedade cada vez mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007. Brasília, jan. 2008.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Política nacional de educação especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. A Educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. *Horizontes - Revista de Educação*, Dourados, MS, v. 3, n. 6, p. 34-48, jul./dez. 2015.

CUNHA, M. S. *Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARTINS, L. *et al.* (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SESI DR. *Diretrizes Institucionais de Educação Inclusiva*. Escolas Rede SESI - Goiás. 2019.

SILVA NETO, A. de O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018.

SOUZA, R. C. S. *et al.* *Educação Física Inclusiva: perspectiva para além da deficiência*. Aracaju: Editora UFS, 2013.

PANORAMA DA ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

Resumo: Dentre os vários espaços de atuação do psicólogo escolar, atualmente destacam-se os Institutos Federais como campo profícuo para a inserção desse profissional, dada a relevância dos mesmos para a educação formal – profissional – em diversos níveis e modalidades de ensino. São ofertados cursos: técnicos, tecnológicos, bacharelados, licenciaturas, pós-graduações, cursos à distância e cursos de extensão. Assim configura-se uma amplidão de possibilidades para a atuação do psicólogo escolar que, em uma perspectiva crítica, se volta não apenas à demanda dos indivíduos em formação nessas instituições, mas à melhoria do processo ensino-aprendizagem como um todo. Com base nisso, neste artigo, pretendemos apresentar o panorama de como tem se constituído a atuação em psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Goiânia. Para tanto, analisamos alguns trabalhos acadêmicos (dissertações, tese e artigos/ capítulos de livros), documentos institucionais e um memorial de modo a caracterizar como tem se constituído a atuação nessa área. Observamos que as psicólogas escolares que trabalham no IFG - Câmpus Goiânia encontram ali grande abertura e autonomia para desenvolverem suas ações. Estas apresentam um enfoque mais coletivo e procuram atender a toda a comunidade acadêmica. Assim, são realizadas reuniões e planejamentos – junto à equipe em que se inserem as psicólogas, à gestão, outros setores etc; participação em instâncias colegiadas e comissões, em conselhos de classe; acompanhamento acadêmico de turmas, estudantes e familiares; desenvolvimento de projetos diversos. O IFG - Câmpus Goiânia tem se mostrado um campo fértil para a atuação em psicologia escolar, a qual tem correspondido às demandas que lhe são colocadas a partir de um olhar crítico, que busca a superação de um modelo tradicional em prol da formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras-chave: Atuação; Psicologia Escolar; Instituto Federal de Goiás.

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos contextos educativos nos quais se inserem os psicólogos atualmente, destacam-se os Institutos Federais como campo profícuo e em ascensão, dado o incremento que os mesmos vêm sofrendo na última década.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Eles compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Apresentam estrutura pluricurricular e multicampus. Dessa forma, há 38 Institutos Federais presentes em todos os Estados, totalizando 644 câmpus em funcionamento (Rede Federal, 2018).

Os Institutos Federais são instituições de ensino, públicas e gratuitas, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, em diversos níveis e modalidades de ensino – de cursos técnicos de nível médio a pós-graduações. Os psicólogos escolares encontram, portanto, nesse contexto, um fértil espaço de atuação, lidando com uma ampla comunidade acadêmica e um público bem diversificado.

Neste trabalho defendemos que essa atuação deve pautar-se em uma psicologia escolar crítica, a qual, sob os fundamentos de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, busca superar visões naturalistas e patologizantes em prol de contribuir com os processos educativos subjacentes à instituição. Assim, ela não tem como foco o atendimento de queixas escolares individuais, mas sim todo o contexto escolar e as relações que nele se estabelecem.

É com base nesses preceitos que se apóia este trabalho. Objetivamos então apresentar como a atuação em psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Goiânia tem se constituído nessa direção.

Destarte, apresentaremos brevemente as concepções teóricas que embasam essa análise e a nossa atuação no IFG. Em seguida, discorreremos sobre o método utilizado, apresentando o contexto da pesquisa/ atuação em psicologia escolar – o IFG, em linhas gerais e o Câmpus Goiânia, mais detidamente; a participante abordada no estudo – no caso, a própria autora, considerando que foi utilizado o memorial enquanto técnica de construção das informações; e os procedimentos adotados.

Logo, discorreremos sobre os resultados alcançados por meio da análise do memorial, documentos institucionais e produções acadêmicas, dis-

cutindo-os à luz do referencial teórico apontado inicialmente. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre as reflexões providas neste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho adotamos a definição de Mitjans Martínéz (2006) de psicologia escolar como campo de atuação – e produção de conhecimento – da psicologia em contextos escolares, visando contribuir com a melhoria dos processos educativos.

Em tal perspectiva, a atuação do psicólogo escolar tem um foco coletivo, analisando e intervindo na instituição como um todo, isto é, nas relações e interações que nela se estabelecem. Volta-se aos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem que nela se desenrolam (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005; MITJÁNS MARTINÉZ, 2006).

Essa postura difere-se da atuação histórica em psicologia escolar, voltada ao atendimento de problemas e queixas individuais, e que acaba por buscar no indivíduo a(s) causa(s) para sua(s) dificuldade(s) de escolarização. O psicólogo avalia e diagnostica o aluno que lhe foi encaminhado, a fim de tratá-lo e devolvê-lo à sua classe devidamente ajustado.

Na década de 1980, Patto (1987) lidera o movimento de crítica a esse tipo de atuação em psicologia escolar, evidenciando seu caráter patologizante e adaptacionista. A autora ressalta as fortes influências de um modelo medicalizante nessas práticas, vinculadas ao interesse de uma classe social dominante.

Em contraponto a essa postura, Patto (1987) defende uma psicologia escolar comprometida com a transformação social. Marinho-Araujo e Almeida (2005) esmiúçam:

Uma Psicologia Escolar que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação; que, a partir dessas concepções, empenhe-se em intervenções que levem em conta as influências socioculturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por opções teóricas que consideram: a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem; a relação entre pensamento e linguagem, afeto e cognição, consciência e emoção; a função da imitação e de processos lúdicos e criativos como mediadores importantes no desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas (p. 22).

Adota, portanto, um posicionamento crítico acerca do indivíduo “com problema” que lhe é encaminhado, bem como acerca do contexto em que ele está inserido, considerando os determinantes sociais, políticos e econômicos que os atravessam e constituem. Parte, assim, em busca da conscientização desse sujeito, a fim de que ele se torne cada vez mais autônomo. Parte-se em busca da construção de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais justa e democrática.

A psicologia histórico-cultural é, então, a perspectiva teórica que essencialmente embasa nossas concepções e ações, uma vez que nos desvela o caráter social, histórico e dialético do desenvolvimento humano, e enfatiza as potencialidades de aprendizagem do sujeito, considerando esta como um processo interligado e interdependente ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Marinho-Araujo e Almeida (2005) sugerem que o psicólogo escolar apoiado nessa teoria deve atuar em uma dimensão preventiva. Nessa direção, propõem uma “intervenção dinâmica, participativa e sistemática na instituição” (p. 89), pautada em quatro dimensões: mapeamento institucional; espaço de escuta psicológica; assessoria ao trabalho coletivo; e acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, propõem que o psicólogo escolar faça, ao longo do seu trabalho, um mapeamento e reflexão sobre aspectos institucionais, de forma ampla, sistemática e contínua; que exerça uma escuta clínica das vozes institucionais, isto é, observe e analise as relações interpessoais existentes na escola, de modo a entender os aspectos intersubjetivos presentes nas mesmas e saiba intervir neles; realize planejamentos e assessorias ao trabalho coletivo e às relações interpessoais com o corpo docente, a direção e a equipe técnica; e contribua com a melhoria do desempenho escolar dos alunos, em busca da concretização de uma cultura de sucesso escolar (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

Mitjans Martínéz (2010) também elenca possíveis intervenções do psicólogo escolar, classificando-as em dois grandes grupos – funções tradicionais e funções emergentes. A autora faz essa divisão a fim de salientar as mudanças que vem ocorrendo nesse campo de atuação há alguns anos, ainda que lentamente, se aproximando cada vez mais do objetivo precípuo de otimizar o processo educativo.

Assim, a autora cita funções tradicionais como avaliação, diagnóstico e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; orientação a alunos e

pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação a professores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

Como funções emergentes, Mitjans Martínéz (2010) destaca: assessoria para elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola; assessoria e participação no processo de seleção de membros da equipe pedagógica e de avaliação do trabalho docente; contribuição para a formação técnica e para a coesão da equipe de gestão pedagógica; realização de análise institucional; coordenação de disciplinas e oficinas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos; caracterização da população estudantil para subsidiar ensino personalizado; realização de pesquisas diversas visando melhorar o processo educativo; e facilitar a implementação de políticas públicas.

Observamos, portanto a vastidão de possibilidades de atuação do psicólogo que extrapolam o simples olhar para um indivíduo com problema, buscando conhecer todo o contexto onde ele se insere e propondo intervenções mais coletivas em prol da melhoria das relações e processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no contexto escolar.

É com base nesses preceitos que pretendemos apresentar a seguir o panorama de como tem se constituído a atuação em psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Câmpus Goiânia.

MÉTODO

O método apresenta o contexto de análise do estudo, participante e os procedimentos desenvolvidos.

Contexto

O IFG é uma instituição de educação profissional, básica e superior, que oferta cursos em diferentes modalidades e áreas de ensino. É uma instituição pública e gratuita, que se equipara às universidades federais (BRASIL, 2008). Atualmente está composto por 14 câmpus, dentre os quais destacamos o Câmpus Goiânia, situado na capital do Estado de Goiás, caracteriza-se como maior e mais antigo câmpus. Possui cerca de 4500 alunos, mais de 350 professores e aproximadamente 180 técnicos administrativos. Apresenta uma ampla estrutura física, com mais de 32 mil m² de área construída.

O IFG oferece cursos em diversos níveis e modalidades: cursos técnicos de nível médio – nas formas: integrado ao ensino médio, subsequente e

Educação de Jovens e Adultos; cursos superiores – de tecnologia, bacharelados e licenciaturas; especializações *lato sensu*, mestrados, além de cursos de extensão, de menor duração, como Pronatec (formação profissional de trabalhadores e da comunidade) e FIC (Formação Inicial e Continuada), e cursos de educação à distância.

Conforme Regimento Geral (IFG, 2018d), a estrutura que garante o adequado funcionamento da instituição é composta por: Órgãos Colegiados; Direção Geral; Diretoria de Administração; Gerência de Administração Acadêmica e Apoio ao Ensino; Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão; Coordenação de Recursos Humanos e Assistência ao Servidor; Coordenação de Administração da Tecnologia da Informação e Departamento de Áreas Acadêmicas.

O Departamento de Áreas Acadêmicas é o responsável pela oferta dos cursos e disciplinas. Ele conta com Coordenações de Cursos/ Áreas; Coordenação Acadêmica; Coordenação de Apoio Administrativo e Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente. Nessa última encontram-se os profissionais responsáveis pelo processo de orientação educativa, que compõem equipes multiprofissionais geralmente formadas por: psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais e assistente de alunos.

Participante

Ao utilizar do memorial como técnica de pesquisa qualitativa, incluímo-nos como principal participante deste estudo. Tenho 33 anos, sou graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) há 11 anos; especialista em Psicologia Escolar pela mesma instituição desde 2009 e em Psicologia dos Processos Educativos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) desde 2013; e mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB) há 8 anos.

Já na graduação me envolvi com estágios, monitorias e pesquisas relacionados – direta ou indiretamente – à área educacional. Participei, por exemplo, de projetos da PUC-GO como “Aprender a Pensar”, “Alfadown”, “Escola de Circo”. Em 2009, já formada, comecei a atuar efetivamente como psicóloga escolar na UnB, após convocação em concurso público para esse cargo. Ali atuei por quase dois anos no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais. Em seguida, por meio de convocação em outro concurso público, passei a trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), também na função de psicóloga escolar, apesar de assumir o car-

go geral de psicólogo (sem área específica). Nesse contexto me encontro inserida até os dias atuais, totalizando um pouco mais de 8 anos.

Procedimentos

Para a realização deste estudo, fizemos inicialmente um levantamento documental, a fim de descrever o IFG, sua estrutura e funcionamento, elucidando, sobretudo aspectos relacionados à atuação em psicologia escolar na instituição. Desse modo, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFG 2019-2023), o Regimento Geral do IFG, o Estatuto do IFG e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/IFG). Foi realizada, portanto, uma análise descritiva desses documentos, com destaque para a atuação em psicologia escolar.

Levantamos também algumas produções acadêmicas – dissertações, tese e artigos/capítulos de livros – referentes à atuação de psicólogos em Institutos Federais e no IFG, buscando analisar suas contribuições para a delimitação da atuação em psicologia escolar no IFG. A amostra foi composta por três capítulos de livros, três dissertações e uma tese. Foi realizada uma análise descritiva e temática dos textos com foco na descrição da atuação de psicólogos em Institutos Federais.

Paralelamente, confeccionamos um memorial acerca da minha trajetória acadêmica e profissional, explorando especialmente a atuação no IFG, a fim de caracterizar a atuação em psicologia escolar nesse contexto. Passegi (2008) define o memorial como:

um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (p. 120).

Utilizamos, portanto, o memorial, enquanto estudo autobiográfico, no qual o próprio pesquisador escreve sua história, como instrumento na realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta, assim se caracteriza epistemologicamente, fundamentando-se em um processo de construção do conhecimento, conforme aponta González Rey (2005). Foi realizada uma análise descritiva e temática do memorial, com ênfase nas discussões sobre a atuação como psicóloga escolar no IFG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento dos documentos do IFG - Estatuto, Regimento Geral, PPPI e PDI - propiciou conhecer melhor a instituição e, assim, os espaços onde o psicólogo escolar pode se inserir e aspectos sobre os quais pode intervir. A análise das produções acadêmicas abordando a atuação de psicólogos nos Institutos Federais e no IFG nos trouxe os registros sobre como tem se caracterizado a psicologia escolar nesse contexto. E o memorial possibilitou ilustrar como tem se constituído a psicologia escolar nos últimos oito anos, sob o olhar desta autora.

A apreciação dos documentos do IFG evidencia os ideais que embasam seu funcionamento, permitindo-nos conceber que psicologia escolar pode desenrolar nesse espaço. Desse modo, o Estatuto do IFG anuncia seus princípios norteadores, dentre os quais destacamos: “compromisso com a formação integral do cidadão” e “compromisso com a educação inclusiva e emancipatória” (IFG, 2018a, p. 3). Cabe ressaltar que esse compromisso com uma formação integral e emancipatória é reafirmado nos demais documentos analisados, especialmente no PPPI e no PDI (IFG, 2018c, 2018b), uma vez que o Regimento trata mais detidamente sobre a organização administrativa do IFG.

As finalidades e características institucionais apontadas no Estatuto complementam tais preceitos:

I. ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, *formando e qualificando cidadãos/aos para atuar de maneira autônoma* nos diversos setores sociais e nas suas relações com as demandas de conhecimentos oriundos do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. [...] XIII. *promover o desenvolvimento humano*, científico, tecnológico, cultural, a produção e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à inclusão social e à preservação do meio ambiente (IFG, 2018a, p. 4. - grifo nosso).

Encontramos então, no IFG, um campo propício à atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica. Sendo o profissional especialista, dedicado ao estudo do desenvolvimento humano, ao munir-se da teoria histórico-cultural de Vigotski (2008), pode contribuir com uma educação integral e emancipatória, que forme cidadãos autônomos e aptos a intervir na sociedade.

Para tanto, ressaltamos que é preciso ter clareza da nossa constituição histórica brasileira, capitalista, formada pela luta de classes sociais, onde uma classe mais favorecida acaba por se sobrepor a outra mais pobre. Lembrando que essa dinâmica encontra-se igualmente refletida na área da Educação e também da Psicologia, as quais por muito tempo subjugaram-se aos interesses dominantes. Logo, devemos superar essas práticas arraigadas historicamente e assumirmos uma posição a favor daqueles que tem menos acesso a tais serviços.

Essa postura que defendemos como necessária ao psicólogo escolar coaduna-se com os princípios filosóficos e teórico-metodológicos expostos no PPPI/IFG ao postular que a formação acadêmica do cidadão requer a assunção de uma opção política, “a de oferecer à/ao cidadã/ao um saber omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como sujeito da história” (IFG, 2018c, p. 3).

Esse documento apresenta, ainda, sua concepção de ser humano, ao qual se destina a formação integral:

Ser humano historicamente constituído e permanentemente vinculado às necessidades sociais e culturais, fundamentalmente àquelas oriundas de setores que há muito foram excluídos da apropriação das riquezas e dos benefícios proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia e da participação efetiva nas decisões políticas (IFG, 2018c, p. 2).

Guzzo (2007) coloca que a educação poderia romper com o ciclo de dominação capitalista, se assumisse promover condições para uma transformação na ordem social; contudo, tem sido uma instância reprodutora da ordem dominante. Ao inserir-se nesse contexto, o psicólogo pode se posicionar como mais um profissional a reproduzir as desigualdades, ou pode influenciar mudanças ali e, a partir do diálogo, reflexão e intervenção, revelar a realidade para os sujeitos envolvidos, buscar criar na escola espaço para o exercício de liberdade e autonomia, para a expressão de sentimentos e para o respeito pelo desenvolvimento dos educandos.

Prediger (2010) – uma das dissertações analisadas – aponta o conflito que enfrentou ao ingressar como psicóloga em uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica: atender a demanda posta e legitimar o discurso dominante que culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar ou não intervir, assumindo assim uma incapacidade em contribuir com a transformação da realidade em questão?

Vale mencionar que esse não é um dilema exclusivo dessa psicóloga. Existe no imaginário social essa visão do psicólogo como profissional da saúde, clínico, cuja atuação, pautada em um modelo médico, se volta ao diagnóstico e tratamento de problemas individuais (MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

Analisando a discussão apresentada no memorial, observa-se, enquanto psicóloga escolar no IFG, que existem cotidianamente demandas espontâneas e encaminhamentos de estudantes com problemas diversos – acadêmicos, pessoais, familiares etc. Como agir diante disso? Realizar atendimentos individuais? Mas não se caracterizaria como atendimento clínico? Podemos fazer isso dentro da escola?

David (2017), em sua dissertação de mestrado, identificou dentre as ações realizadas pelos psicólogos escolares do IFG pesquisados, um predomínio de intervenções com foco no atendimento ao estudante e de práticas realizadas de acordo com a demanda da instituição. A autora coloca que “as demandas dos atendimentos e intervenções pontuais destinadas aos psicólogos podem ser acolhidas e realizadas, mas não deve ser o foco prioritário de atuação desses profissionais” (p. 80).

Foi possível identificar no memorial algumas ações de encaminhamento, ou seja, quando no acolhimento ao estudante identificamos a necessidade de um acompanhamento clínico, encaminhamos para outros profissionais e redes de apoio. A possibilidade de encaminhamento dos estudantes a profissionais da área clínica é apontada por estudos na área, como Marinho-Araujo e Almeida (2005) e Mitjás Martínez (2010).

Além disso, precisamos nos atentar à forma como abordamos as queixas recebidas. Não podemos simplesmente ouvi-las e acredita-mo-las como culpa e/ou responsabilidade do indivíduo (geralmente, o aluno). Precisamos questioná-las, repensá-las, buscar outras causas e influências – institucionais, culturais, sociais etc – envolvidas nessa dificuldade apresentada. Podemos, ainda, ao receber a queixa, ter uma escuta das vozes institucionais – dos diversos atores escolares – e propor ações mais ampliadas e coletivas, conforme aponta David (2017).

O próprio IFG, no Art. 266 do seu Regimento Geral (IFG, 2018d), ao informar que prestará assistência ao corpo discente, retoma toda a comunidade acadêmica e salienta que é necessário um conjunto de políticas – de apoio pedagógico, financeiro e estímulos – para o devido suporte à permanência desse estudante.

Segundo a discussão do memorial, acreditamos que os psicólogos escolares da instituição precisam imergir nesse campo, conhecê-lo mais deti-

damente, saber suas fragilidades e potencialidades para assim planejar ações mais adequadas ao contexto e que contribuam com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para David (2017),

ao conhecer e aprofundar os objetivos e finalidades das unidades educacionais, os profissionais se colocam como membros efetivos da instituição, podendo contribuir em diversas situações que envolvam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, para além do atendimento às demandas escolares predominantemente dos estudantes (p. 90).

É fundamental, portanto, nos apropriarmos dos documentos institucionais que explicitam esses objetivos e preceitos institucionais, de modo a propormos ações congruentes ao local onde nos inserimos e ao público com quem atuamos.

No IFG temos um fator preponderante ao nosso favor, que é fazermos parte da equipe educativa como membros efetivos, uma vez que somos contratados por concurso público e ficamos lotados em setores determinados, conforme é destacado no memorial. Então, passamos a fazer parte daquele cotidiano. Guzzo (2008) realça a importância dessa presença do psicólogo escolar no dia a dia: “estando inserido na dinâmica do contexto, pode contribuir para construir um entendimento mais integrado sobre o que acontece” (p. 55).

Na entrada do psicólogo na instituição, uma ação se faz primordial: o mapeamento institucional. De acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2005), mapear e analisar a escola é uma etapa básica do processo de intervenção institucional, a qual propicia subsídios para uma melhor compreensão dessa realidade. As autoras ressaltam que esse procedimento – de mapeamento institucional – deve ser amplo, sistemático e contínuo ao longo de todo o trabalho. Nesse processo buscamos conhecer as concepções norteadoras das práticas correntes na instituição, as relações que nela se estabelecem, a gestão escolar e demais processos que ali acontecem, segundo informações do memorial.

Em geral, no IFG – e nos demais Institutos Federais – os psicólogos escolares costumam se inserir no Apoio Acadêmico ou na Assistência Estudantil, tal como apontam David (2017) e Feitosa e Marinho-Araujo (2016). Na análise do memorial foi possível identificar que atualmente no IFG - Câmpus Goiânia há uma psicóloga escolar atuando na assistência estudantil e quatro psicólogas no apoio acadêmico, mais especificamente nas Coordenações de Apoio Pedagógico ao Discente (CAPD) dos quatro Departamentos de Áre-

as Acadêmicas existentes no câmpus. Além dessas psicólogas com atuações voltadas ao ensino-aprendizagem, há outras duas psicólogas – uma voltada à área organizacional, na assistência ao servidor, e outra voltada à clínica. Sempre que mencionamos neste trabalho sobre atuação em psicologia escolar no IFG - Câmpus Goiânia, nos referimos às ações das primeiras cinco psicólogas supracitadas.

Observamos, portanto, que o IFG se caracteriza como uma instituição pioneira no estado de Goiás, por efetivar a contratação de tantos psicólogos escolares como membros efetivos da equipe educativa. Principalmente quando comparado ao quadro incipiente sobre a presença de psicólogos escolares nas escolas municipais e estaduais, conforme apontam as pesquisas de Rodrigues e Pedroza (2012) e Santana (2004).

Tal como exposto no memorial, focamos particularmente a atuação como psicóloga na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Departamento Acadêmico. O Regimento Geral do IFG descreve esse setor como responsável pelo acompanhamento e apoio ao discente, visando a melhoria do seu desempenho acadêmico e estudantil. Algumas de suas competências são: realizar acompanhamento das turmas e alunos; prestar atendimento a pais ou responsáveis; participar de reuniões com pais e professores; participar de atividades de integração dos alunos; coordenar ações de divulgação das informações acadêmicas – de interesse das turmas e alunos; sistematizar e desenvolver trabalhos e campanhas de prevenção; entre outras (IFG, 2018d).

As produções acadêmicas analisadas também apresentam uma série de intervenções realizadas pelos psicólogos pesquisados nos Institutos Federais (COSTA, 2018; DAVID, 2017; FEITOSA, 2017; FEITOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2016; FERREIRA; COSTA, 2017; FERRO, 2017; PREDIGER, 2010).

Especificamente no IFG - Câmpus Goiânia, em consonância com os parâmetros do Regimento Geral para as CAPDs e com o referencial teórico aludido, são realizadas ações como: acompanhamento de estudantes, turmas e familiares; acolhimento de novos alunos; participação em conselhos de classe, reuniões de entrega de notas com pais ou responsáveis e professores, planejamento pedagógico, instâncias colegiadas e comissões do Instituto; realização de trabalhos em grupos com discentes – oficinas e projetos – abordando temáticas como orientação profissional, valorização à vida (prevenção ao suicídio, ao uso de drogas etc), saúde mental, *bullying*, sexualidade, adolescência/ juventude, cidadania, entre outros (Informações retiradas do memorial).

Salientamos a importância da equipe multidisciplinar e das parcerias constituídas institucionalmente para a execução dessas ações. Inseridos em uma equipe com outros profissionais – geralmente pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes de alunos – ficamos mais fortalecidos na defesa uma prática emancipatória dos sujeitos com os quais lidamos cotidianamente, diante de freqüentes embates e desafios cotidianos. Daí decorrem de igual relevância as parcerias estabelecidas – com professores, coordenadores (dos cursos, de áreas, acadêmicos), chefes de departamento, gerentes, direção e profissionais nos diversos setores que compõem o IFG. Assim torna possível dividir algumas tarefas, complementar outras, de forma que todos trabalhem juntos em prol da consecução dos objetivos e metas institucionais, traçados sobretudo no PDI.

Prediger (2010) destaca o quanto a inserção em equipes e os trabalhos integrados e coletivos são significativos para o reconhecimento e valorização do trabalho do psicólogo. Segundo a autora, o desafio que nos é colocado é o de trabalhar coletivamente e não apenas de forma “agrupada”. Para David (2017), os psicólogos participantes de sua pesquisa estão passando por uma transição de idéias e intervenções individualizantes a coletivas.

Assim sendo, observamos que nossas ações como psicólogos escolares no IFG – Câmpus Goiânia tem ocorrido principalmente no rol das funções elencadas por Mitjás Martínéz (2007) como tradicionais, tais como acompanhamento e orientação a alunos e familiares, orientação profissional, realização de projetos educativos específicos.

Atemos-nos constantemente às demandas procedentes de estudantes dos cursos técnicos integrados sob o argumento de que são um público amplo (pois 50% das vagas lhes são destinadas, segundo PPPI e PDI), são menores de idade, então requer atenção estendida aos seus familiares ou responsáveis etc. Contudo, temos buscado atender igualmente o público dos cursos superiores, abrindo espaços para os mesmos nos grupos realizados, bem como nas demais ações em parceria com coordenações dos cursos e outros setores. Assim pleiteamos uma atuação mais ampliada, apesar de ainda incipiente, junto aos demais níveis de ensino, tal como defendem David (2017) e Feitosa (2017).

As ações tradicionais desempenhadas em geral focam preponderantemente na formação individual de alguns sujeitos. Porém, procuramos avançar em relação a concepções dominantes, buscando um olhar para o coletivo, para a subjetividade social da instituição, elucidando diversas influências envolvidas nesse processo de formação. E claro, privilegiamos, sempre que possível, o trabalho planejado com grupos, os quais se configuram como espaços sen-

síveis para o florescimento e elaboração dessa dinâmica institucional que perpassa todos os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, trilhamos algumas funções emergentes (MITJÁNS MARTINÉZ, 2010), à medida que também nos dedicamos ao processo de análise (ou mapeamento) institucional; que participamos da construção de políticas institucionais, por meio dos conselhos e instâncias colegiadas que nos inserimos; realizamos pesquisas que contribuem com a melhoria dos processos educativos e organizamos oficinas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Feitosa e Marinho-Araujo (2016) destacam como intervenções ampliadas e preventivas contribuem com práticas coletivas promotoras de espaços pedagógicos de sucesso e de compromisso social. E é esse o sentido da nossa atuação como psicólogas escolares no IFG: colaborar com a melhoria dos processos ensino-aprendizagem em prol de uma educação integral e emancipatória.

Contudo, enfrentamos alguns desafios, como apontam Feitosa e Marinho-Araujo (2016):

Nos Institutos Federais têm-se uma estrutura administrativa consolidada e políticas institucionais sensíveis às contribuições da Psicologia Escolar; no entanto, esses espaços ainda não possuem diretrizes bem definidas para orientar tanto as ações mais institucionais quanto as práticas em prol da formação acadêmica e profissional dos estudantes mais ampla e multidisciplinar (p. 183).

Os psicólogos do IFG participantes da pesquisa de David (2017) evidenciaram a necessidade de que sejam elaboradas diretrizes para sua atuação a partir de uma perspectiva coletiva. Para a autora, tais orientações devem ser subsidiadas por uma perspectiva crítica em psicologia escolar, e devem ser direcionadas para o contexto específico da educação profissional e abarcar todos os níveis e modalidades de ensino ofertados na instituição. Ela considera ainda que “o documento norteador poderia fortalecer as ações dos psicólogos no IFG, bem como consolidar este espaço como fértil para atuação da psicologia escolar” (DAVID, 2017, p. 93).

Esta autora identificou em sua pesquisa falta de clareza dos psicólogos em relação ao que fazer na instituição e dificuldades em diferenciar suas intervenções e de outros profissionais da equipe. Prediger (2010) também constatou em sua pesquisa um interesse dos participantes em maior delimitação de como se constitui a prática do psicólogo escolar. Entretanto, é indispensável, conforme realça Marinho-Araujo e Almeida (2005), que o psicólogo tenha clareza de seus papéis, funções e responsabilidades.

Acreditamos que cabe ao mesmo conhecer suas possibilidades de atuação, limitações e desafios, para melhor se posicionar no dia a dia na instituição, bem como divulgar seu trabalho aos demais atores escolares e, assim, delimitar quais são suas funções específicas.

Prediger (2010) explanou em sua dissertação que os profissionais que procuravam divulgar na instituição as atribuições do psicólogo escolar conseguiam superar algumas dificuldades em sua atuação, sobretudo em relação aos paradigmas tradicionais na área, provocando rupturas na expectativa estereotipada acerca do psicólogo:

Parece haver na ação destes psicólogos um movimento afirmativo da prática do psicólogo escolar, no sentido de trazer propostas de intervenção não esperadas, criar e mostrar diferentes possibilidades de atuação, e não apenas recusar demandas que julgam não ser de sua competência (PREDIGER, 2010, p. 53).

Precisamos, portanto, sair do lugar, buscar alternativas, estudar sobre a psicologia escolar, sobre o desenvolvimento humano, sobre educação profissional, temáticas que inclusive sugere David (2017), e consolidarmos nossas próprias concepções sobre a atuação que nos é possível para, a partir disso, implementar ações e divulgá-las na instituição, sem medo de errar, pois, devidamente fundamentados, ofereceremos apoio às práticas educativas em direção à melhoria dos processos ensino-aprendizagem na instituição, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa tem sido nossa pretensão no IFG e dessa forma acreditamos ser possível atuar em uma perspectiva crítica, voltada ao progresso educacional do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho alcançamos o objetivo proposto de apresentar como tem se constituído o panorama da psicologia escolar no IFG. Para tanto, a análise de documentos institucionais nos possibilitou conhecer os pressupostos aos quais devem se voltar essas ações, bem como algumas funções direcionadas a sua atuação. E as produções acadêmicas demonstraram diversas semelhanças com nosso contexto no IFG - Câmpus Goiânia e alguns desafios que se colocam diante de nós.

Logo, verificamos que o IFG se constitui em espaço profícuo à atuação em psicologia escolar, oferecendo abertura e autonomia às psicólogas que nele se inserem. Contudo, precisamos nos munir de um embasamento teórico crítico contundente, a fim de propor ações coletivas e institucionais, que superem as expectativas ideológicas de uma intervenção psicológica clínica, individual, naturalizante e excludente. Precisamos assumir um compromisso com uma educação integral e emancipatória, que seja para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

COSTA, M. O. Utilizando a arte como mediadora de processos grupais em psicologia escolar: Projeto Psiarte. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 42-55. v. 5.

DAVID, M. M. *Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C. *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para a atuação na educação superior*. 2017. Tese (Doutorado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: oportunidades para atuação profissional. In: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (Orgs.). *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. p. 176-186.

FERREIRA, C. C.; COSTA, M. O. Psicologia escolar e o campo de estágio no Instituto Federal de Goiás: uma parceria em construção. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). *Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior*. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 30-41. v. 3.

FERRO, A. S. *Tornar-se psicólogo escolar: a formação da identidade profissional no Instituto Federal de Educação de Goiás*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, *Ano da psicologia na educação: textos geradores*. Brasília: CFP, 2008. p. 53-61.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MITJÁNS MARTINÉZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-29.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS [IFG]. *Estatuto*. Goiânia: Autor, 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS [IFG]. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/IFG 2019/2023*. Goiânia: Autor, 2018b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS [IFG]. *Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI/IFG*. Goiânia: Autor, 2018c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS [IFG]. *Regimento Geral*. Goiânia: Autor, 2018d.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea, 2005.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. O que pode fazer um psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2006. p. 105-124.

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 103-131.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PREDIGER, J. *Interfaces da psicologia com a educação profissional, científica e tecnológica: querer e fazer*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

REDE FEDERAL. *Expansão da Rede Federal*. 2018. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RODRIGUES, L. G.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia na educação: Panorama da psicologia escolar em escolas públicas de Goiânia. *Inter-ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 381-395, 2012.

SANTANA, A. C. Psicólogo Escolar para quê? In: CUPOLILLO, M. V.; BARBOSA, A. O. (Orgs.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 35-50.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PSICANÁLISE EM INTERFACE COM A PSICOLOGIA ESCOLAR: POR UM LUGAR DE ESCUA ADOLESCENTE NA ESCOLA

*Tatiely Pereira de Araújo Becker
Jordana de Castro Balduino Paranyba*

Resumo: Este trabalho visa apresentar um relato de experiência sobre as possibilidades de intervenção na escola para a construção de um espaço de acolhimento e de escuta de adolescentes. Verifica-se que, atualmente, mediante ao discurso psicológico e médico, a escola é tomada por saberes sobre o adolescente que não respeita sua subjetividade, através de um movimento de padronização de suas manifestações. Diante disso, é possível questionar qual o lugar restaria à Psicanálise, em interfaces com o trabalho da Psicologia Escolar, de forma a contribuir para a construção de sujeitos desejantes, acompanhando o movimento de alienação-separação que o adolescente faz frente ao Outro, em um espaço que não seja o da clínica? A partir dessas reflexões, será relatada a experiência de projetos desenvolvidos no âmbito da Psicologia Escolar fundamentado pela escuta analítica, em uma escola particular de ensino fundamental II, em Goiânia, no estado de Goiás.

Palavras-chave: Psicologia escolar; adolescente; psicanálise.

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as possibilidades de intervenção para a construção de um espaço de acolhimento de adolescentes na escola, através do trabalho da Psicologia Escolar em Interface com a Psicanálise. Por meio de um relato de experiência, apresentaremos os projetos desenvolvidos no ano de 2018 em uma Escola de Ensino Privado, em Goiânia, no estado de Goiás, destinada aos anos do Ensino fundamental II (6º a 9º ano). A escola, fundada há 10 anos, conta com cerca de 700 alunos e se constitui como uma das referências na excelência de seu ensino, assim como, por ser pautada em uma visão de sujeito integral, isto é, ela reconhece a importância dos aspectos emocionais e psicológicos para a consolidação do seu ensino e aprendizagem.

Até o ano de 2018, a instituição não possuía, em seu quadro de funcionários, o profissional de psicologia escolar atuando cotidianamente no espaço escolar. Entretanto, por priorizar o cuidado com os aspectos emocionais dos alunos e famílias, sempre se preocupou em realizar eventos como palestras, rodas de conversa, formação de educadores com profissionais de diferentes áreas, dentre elas, a Psicologia; bem como desenvolver projetos interdisciplinares de forma a atender as demandas oriundas da vivência escolar.

Dentre outros projetos, a escola conta com uma disciplina chamada *Projeto de Valores*, que tem por objetivo estabelecer um espaço de reflexão sobre a importância dos valores pessoais e sociais, permitindo que os estudantes compreendam suas ideias, sentimentos e valores. Visa, também, fornecer meios para a construção de adolescentes protagonistas no processo de construção de sua identidade e, conseqüentemente, de suas ações. Como objetivo último, busca compreender como a sociedade se constrói com sujeitos plurais, discutindo de forma ampla os determinantes para as construções dessas identidades sociais e particulares.

Entretanto, diante das condições sobre as quais a adolescência se pauta atualmente para poder emergir no cenário social, a escola foi se deparando cada vez mais com fenômenos presentes no contexto da adolescência, que requer uma intervenção mediata e imediata. Fenômenos estes como: suicídio, automutilação, *bullying*, *cyberbullying*, *sexting*, violências, falta de motivação, baixa auto-estima, ansiedade, depressão, medicalização crescente, etc. Todos esses fatores, que fazem parte não só do contexto escolar, mas do ambiente social, fizeram com que a escola tivesse que se reposicionar, buscando novas ações para lidar com esses fenômenos. Nesse contexto, houve a procura

pelo psicólogo escolar, como integrante da equipe, com a abertura para que se criasse, no contexto escolar, uma frente de trabalho de forma a responder e atuar com todas essas demandas.

Frente a essa proposta de trabalho, logo nos questionamos: qual o lugar da Psicologia na escola? Deparamo-nos, de início, com uma vasta e ilusória expectativa da equipe escolar, famílias e estudantes para com o nosso trabalho, percebendo que, para todos eles, a presença do psicólogo escolar remetia a certo alívio e salvaguarda de suas angústias frente ao inesperado da passagem adolescente, que se faz em um cenário atual de extrema violência. Logo, se tem como um dos primeiros desafios da Psicologia Escolar, não ocupar um lugar de resposta pré-estabelecida para todas as questões emergentes na escola. A linha tênue entre o estabelecimento de mais um saber sobre os adolescentes no contexto escolar e o questionamento de todos esses saberes, que o estigmatizam em suas manifestações concretas desconsiderando sua subjetividade, se faz muito presente. A partir do reconhecimento dessa demanda, buscou-se, através da elaboração de um projeto, um lugar para que a questão adolescência tivesse espaço para ser discutida e representada, em que a passagem adolescente pudesse despertar não só horror, estranhamento e medo, mas sim, possibilidades de criação, de identificação e de enlaçamento social.

A Psicologia escolar é uma área que tem apresentado uma significativa produção científica nas últimas décadas, abrangendo pesquisas e relatos de intervenção que discutem as propostas da área, a identidade do profissional, as bases teórico-metodológicas para a atuação em diferentes contextos educativos. Estudos na área apontam a necessidade de superar práticas psicológicas conservadoras que focalizam as dificuldades escolares no aluno e sua família, como um problema individual, desconsiderando os diferentes contextos e fatores envolvidos no processo educativo (CFP, 2013; NEVES; ALMEIDA, 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

As possibilidades de aproximação entre a psicologia escolar e a psicanálise também é um tema abordado nos estudos, sendo problematizada por autores como Almeida (2010), Kupfer (2001) e Santos (2002). Segundo Kupfer (2001), uma possibilidade de atuar em psicologia escolar a partir de uma perspectiva psicanalítica é desenvolver um trabalho que privilegia a linguagem enquanto articuladora da subjetividade humana. Nessa perspectiva, os discursos institucionais são identificados e revistos com o objetivo de permitirem a manifestação dos sujeitos a partir da superação de discursos cristalizados (KUPFER, 2001).

Santos (2002) discute que em espaços escolares é possível desenvolver estratégias baseadas em parâmetros da psicanálise que possibilitem a circulação da palavra, gerando condições para a ressignificação, a quebra de estereótipos e ainda a possibilidade do sujeito falar, se escutar e, dentro do possível, também escutar o outro. Estratégias que vão se estruturando a partir das questões e demandas do ambiente escolar, por meio da escuta das “vozes institucionais” presentes nas relações interpessoais que permeiam o processo educativo (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2014).

Sendo assim, este capítulo tem por objetivo fazer um relato de experiência do projeto desenvolvido em Psicologia Escolar, realizado no ano de 2018. Ao relatar essa experiência, serão apresentadas as possibilidades, desafios e limitações das intervenções realizadas, contribuindo para a construção do campo da Psicologia Escolar. Para isso, segmentamos este capítulo em uma primeira parte de fundamentação teórica, em que é apresentada a visão de adolescente, na qual se pautou essa intervenção; um segundo momento, que diz respeito ao método, em que serão relatadas as ações desenvolvidas; a terceira parte referente aos resultados, que foram os *feedbacks* relatados e observados nos estudantes, famílias e equipe escolar; por último, as considerações finais, que contém a análise geral dessas ações através da identificação das possibilidades, desafios e limitações da prática em Psicologia Escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partimos do reconhecimento que todas as intervenções práticas em Psicologia, seja no campo da escola ou outras áreas, se pauta em uma visão de homem específica e da correspondente relação sujeito-sociedade. Mesmo que não haja uma abordagem explícita, compreendemos que toda intervenção pressupõe uma concepção ontológica e metodológica relacionada, e que, diante disso, é preciso que sejam delineados objetivamente esses pressupostos. Em nossa ação, não poderíamos estar à parte dessa concepção. Ao adentrar o contexto escolar, logo nos questionamos, qual a nossa visão da adolescência?

Estabelece-se, cotidianamente, em nossa prática, a linha tênue entre o lugar de mais um saber, estigma sobre adolescência e o lugar de questionamento sobre o que é a adolescência, sobretudo a adolescência hoje. Sendo assim, o nosso trabalho implica, necessariamente, práticas pautadas em uma visão específica sobre essa passagem – adolescente – de forma a não dar conti-

nuidade ao estigma que essa fase possui na contemporaneidade, reforçando, assim, a padronização de suas manifestações como se fossem próprias e naturais do período em que o adolescente está vivenciando.

Dessa forma, definimos nossa perspectiva ontológica a partir da Psicanálise, por acreditar que o inconsciente, pilar fundamental dessa abordagem teórica, é o fundamento primário para todas as manifestações do contexto da adolescência, assim como o de qualquer outra temporalidade. O adolescente é um sujeito do inconsciente e está, da mesma forma que a criança, adulto e idoso, submetido aos processos psíquicos que regem o funcionamento do aparelho psíquico, isto é, está inscrito na lei do desejo, da castração, do recalque, defesas, passagem ao ato, *acting out*, entre outros. E acima de tudo, não obedece a uma temporalidade cronológica, e sim a uma atemporalidade dos processos inconscientes que fazem com que a adolescência não represente um estágio pré-determinado e específico, e sim, uma passagem sempre particular e subjetiva.

Calligares (2009) vai compreender a adolescência como moratória. Segundo ele, o adolescente é uma criança que aprendeu os principais caminhos para se chegar à felicidade e ao reconhecimento: através das relações amorosas e do poder. Mas, ao mesmo tempo em que seu corpo está pronto, é imposto um período de espera para que possa desfrutar desses atributos. Segundo ele, “Ele se torna adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto” (CALLIGARIS, 2009, p. 15). Logo, a adolescência seria objetivamente, a expressão de mudanças hormonais, um processo natural. Mas, ao mesmo tempo, essas mudanças passaram a ser consideradas como um problema chamado adolescência, na medida em que o olhar dos adultos não reconhece nelas os sinais da passagem para a idade adulta. Para ele, o problema, então, não é quando começa a adolescência, mas sim, como se sai da adolescência:

há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. (...). Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade de vida (CALLIGARIS, 2009, p. 16).

Mediante essa falta de reconhecimento constitucional sobre a sua posição social, implicando na fragilidade da construção de uma identidade individual, Calligaris (2009) aponta que a adolescência assume a missão de interpretar o desejo inconsciente dos adultos. A grande consequência está na impossibilidade que os adultos ou qualquer sujeito reconheça, identifique seu desejo, já que diz de um material recalcado e, portanto, esquecido. Sendo assim, é impossível ao adulto reconhecer o seu desejo. Além de reprimi-lo, reprime o adolescente por cumprir em atos seu ideal inconsciente. Veremos, através da análise de nossas intervenções na escola, que justamente a falta de reconhecimento, legitimidade e identidade, ou seja, de inscrição social que a adolescência possui é o motor que faz com que um dos recursos para o adolescente ter seu lugar inscrito socialmente seja as manifestações sempre transgressoras.

Nesse sentido, Alberti (2009) retoma sua preocupação com trabalhos em Psicologia voltados para o campo da adolescência, na medida em que têm sido apresentadas perspectivas voltadas somente para o aspecto pedagógico, dando muito pouca atenção à causa freudiana. Segundo ela, a causa freudiana está em compreender que a adolescência é um período marcado pelo desligamento dos pais, mas que só é possível de ser feito desde que algo falhe, caso contrário não haveria necessidade de desligamento. Logo, o que o adolescente verifica como falha é a própria função paterna, isto é, função que corresponde à suplência a qualquer demanda, que não alcança a consistência do sujeito que quando criança supunha estar em um outro, além dele mesmo. De acordo com Quinet, na adolescência está presente a:

Demanda de reconhecimento na impossibilidade, ainda presente, de sustentar a certeza do exercício de sua posição de sujeito e na falta de parâmetros suficientes para decidir e assumir todos os nortes para tais exercícios (QUINET, 2009, p. 12).

Sendo assim, de acordo com o autor, podemos definir o adolescente como um sujeito que se depara com a conjugação do real do sexo e a responsabilidade do ato. Por real do sexo, entende-se esse momento em que o adolescente, que agora se autoriza a participar do mundo dos adultos, se vê diante da confrontação com a impossibilidade de uma relação de completude com o outro. E por *responsabilidade do ato* entendem-se as ações de tentativas de inscrição simbólica frente a uma dimensão impossível de ser simbolizada, pensa-

da, digerida. Logo, de acordo com a autora, identificamos que os atos dos adolescentes, isto é, as suas manifestações próprias, essas que chegam na escola e que causam tanto horror e estranhamento no mundo dos adultos, são tentativas de dar conta de lidar simbolicamente com algo que é constitutivo em nossa dimensão psíquica: a castração, o não-saber sobre si mesmo, a falta de essência e consistência do ser humano.

De acordo com Quinet (2009), “[...] é por buscar a singularidade enquanto sujeito que o adolescente precisa trabalhar para elaborar sua determinação histórica e dela retirar suas consequências” (p. 11). Portanto, tomamos como concepção de adolescência um sujeito do inconsciente, em que, por haver uma fragilidade de sua inscrição socialmente, já que ela diz da impossibilidade do sujeito de haver com o seu desejo mais originário, faz com que os adolescentes busquem em atos e manifestações concretas, como automutilação, suicídio, depressão entre outros, uma forma de elaborar o não-saber sobre si mesmo que é o fundamento da condição humana. A adolescência é, então, a partir da fragilidade que se opera também no corpo através das suas transformações, o momento privilegiado que o ser se depara com a sua condição de existência, que está pautada no não-saber.

Logo, compreendemos que esta visão sobre a adolescência se distancia de tantos saberes sobre esse período que estão presentes no contexto social, e, privilegiadamente, na escola. Compreendemos que o ato adolescente não determina uma condição psíquica, mas sim, que diz algo. É justamente por estar no constante dizer, que nossas práticas visaram para além de falar dos adolescentes, dar voz, lugar, espaço para que eles mesmos pudessem construir individualmente e em grupo, um saber sobre si mesmo, o qual será esse que estruturará sua vida psíquica. Mais do que acolher, o projeto em Psicologia Escolar visou, em suma, oferecer um espaço de construção de identidades, se afastando de qualquer determinação, estigma, que padroniza essa passagem pela adolescência.

MÉTODO

O projeto de Psicologia Escolar aqui relatado ocorreu em uma escola privada de ensino fundamental II de Goiânia, que conta atualmente com mais de 700 alunos matriculados. Essa instituição, inaugurada há mais de 10 anos,

se destaca por ter entre seus objetivos principais, a contribuição na formação do jovem como ser ético, autônomo, que respeita as diferenças entre as pessoas e promove atitude de criticidade e de cooperação. A escola enfatiza o desenvolvimento criativo de seus alunos, a integração de suas experiências com o mundo e a manifestação do pensamento e do afeto em sua totalidade.

Na medida em que nos aproximamos e conhecemos mais o projeto e o dia a dia da escola, ficamos cada vez mais admirados com o comprometimento que se tinha com os processos mentais, o desenvolvimento corporal, afetivo, social e cultural no desenvolvimento do ser humano. Uma certeza se fazia cada vez mais presente: de que a escola tinha os olhos voltados para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Essa integralidade era visível também na preocupação constante em contribuir com a formação dos profissionais que atuam na escola, proporcionando frequentes momentos de estudos para que se tornassem pesquisadores de suas práxis. A proposta é de que o trabalho do professor leva-o a refletir sobre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, enfim sobre o processo ensino-aprendizagem. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o investimento na formação continuada dos professores é um dos princípios da escola desde a sua gestação e constituiu-se em um dos marcos fundamentais de sua história.

O projeto de Psicologia Escolar aqui apresentado foi referente a 2018, ano em que o trabalho começou a ser elaborado. Inicialmente, foi realizado um reconhecimento e aproximação do ambiente escolar, conhecendo o funcionamento, equipes e espaço físico. Além da observação das principais demandas e levantamento de possíveis focos de intervenções que se fazem necessários, tanto imediato como a longo prazo. Uma vez esses dados levantados, foram inúmeras reuniões, estudos e discussões para elaborarmos o que seria nosso projeto de atuação na escola, com uma concepção de Psicologia Escolar caracterizada por uma atuação preventiva e relacional, que valorizasse a participação dos alunos, suas famílias e todos os profissionais da escola. Assim sendo, tínhamos como desafio sistematizar ações diferenciadas que mediassem os processos de desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos no cotidiano escolar, contribuindo para sua promoção.

A partir das preocupações apresentadas inicialmente, foi elaborado, apresentado e discutido com a equipe diretiva, um projeto com três frentes de trabalho: estudantes, famílias e equipe escolar.

a) Estudantes

O trabalho realizado com os estudantes se dividia entre atividades individuais e atividades coletivas. No que tange as atividades individuais, eram realizados atendimentos aos estudantes encaminhados por demandas da coordenação, da família ou de sua própria iniciativa. Diferentemente do trabalho do psicólogo clínico, o atendimento na escola tem o sentido de acolhimento a estudantes, família e pessoas da equipe escolar. Tal acolhimento, baseado na perspectiva da Psicologia Escolar, visa proporcionar orientações e, se necessário, fazer encaminhamentos para profissionais da área clínica.

O trabalho com os estudantes não se restringia a um espaço específico da escola, incluía também observações no horário do pátio, que eram fundamentais para acompanhar a dinâmica da relação entre os estudantes: a existência de grupos (“panelinhas”), estudantes isolados, bem como possíveis conflitos entre os grupos.

Quanto ao trabalho realizado coletivamente, inicialmente foi feita uma apresentação do trabalho da psicóloga escolar em todas as turmas de 6º ao 9º ano. E foi realizado um planejamento de ações conjuntas com os professores de algumas disciplinas, em que considerávamos pertinente a discussão de alguns temas com o olhar da Psicologia. Os temas foram trabalhados por meio de debates e rodas de conversa. O Quadro 1 a seguir apresenta os temas mais trabalhados nessas disciplinas:

Quadro 1. Temas trabalhados em parceria com professores nas disciplinas

Turma	Tema	Objetivo
6º ano	<ul style="list-style-type: none">- Existe um amigo ideal?- Desenvolvendo novos talentos.	<ul style="list-style-type: none">- Levar a reflexão de que construímos amigos ideais para suprir nossas expectativas, e a partir disso, reconhecer que podemos ter diferentes tipos de amigos.- Buscar conhecer e/ou reconhecer “talentos” que posso ter e desenvolver. Entendendo o “talento” como capacidades que tenho ou como práticas que gosto de fazer, considerando que é possível desenvolver um “talento” através de um planejamento.

Turma	Tema	Objetivo
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Sou bom amigo para... não sou bom amigo para... - A importância dos conflitos - Amizades e empatia 	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os alunos a refletirem sobre a importância de não ter a expectativa de que todos os amigos irão cumprir e ser aquilo que desejam, ao mesmo tempo em que eles também não serão bons amigos para todas as coisas e horas. - A partir do trabalho com situações-problema e como resolvê-las em sala de aula, propomos refletir sobre a importância dos conflitos para a construção de novas estratégias para lidar com o meio. Permitir o reconhecimento de que os conflitos sempre estarão presentes em nossa história, mas que é possível ter diferentes percepções sobre eles. - Refletir sobre as outras realidades para além da que eu vivo, entendendo seus contextos e determinantes, e discutir a respeito do que me aproxima e me distancia em relação aos meus amigos. A partir disso, discutir o “pré-conceito” e o <i>bullying</i>, levando a discussão de que brincadeiras e pequenas ações podem levar o outro a um sofrimento psíquico implícito.
8º ano	<ul style="list-style-type: none"> - A Multideterminação do Homem - Expectativas - Amizades e empatia 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir do “conhecer-te a ti mesmo” do Sócrates, e das forças de assinatura, levar a reflexão de que existem diferentes percepções de mim mesmo. - Refletir a respeito das expectativas que os diferentes contextos exercem sobre minha vida, bem como as expectativas de mim mesmo. A partir dessa discussão, repensar sobre as minhas atitudes e escolhas referentes ao campo da sexualidade, discutindo até que ponto elas se dão a partir das expectativas dos amigos principalmente. - Refletir sobre as outras realidades para além da que eu vivo, entendo seus contextos e determinantes, e discutir a respeito do que me aproxima e me distancia em relação aos meus amigos. A partir disso, discutir o “pré-conceito” e o <i>bullying</i>, levando a discussão de que brincadeiras e pequenas ações podem levar o outro a um sofrimento psíquico implícito.

Turma	Tema	Objetivo
9º ano	- O valor agregado ao produto através da Psicologia da Publicidade.	- Demonstrar o quanto há de manipulação inconsciente para a compra de vários produtos que prometem uma felicidade permanente enganosa. A partir disso, fazer o vínculo de que o mesmo mecanismo que está na compra do produto também está na relação com as pessoas, cobrar uma felicidade permanente, sendo insuportável se frustrar. A partir disso, será possível retomar a questão da própria manipulação pelos amigos em uma série de atitudes e comportamentos.

Também foi realizada uma pesquisa de opinião com os alunos com o objetivo de avaliar suas percepções sobre a escola. A amostra abrangeu 40 estudantes do 9º ano. Foi elaborado um questionário no *GoogleForms*, com 43 questões referentes à escola, como: o projeto da escola, sua equipe profissional, a estrutura física, seus pontos fortes e fracos. Foi investigado o seu índice de satisfação dos alunos, apontando se indicaria a escola para novos estudantes e se repetiria a escolha por essa escola.

Em síntese, o trabalho com os estudantes abrangeu: atendimentos individuais, debates e rodas de conversa com todas as turmas e pesquisa de opinião sobre a escola.

b) Equipe Escolar

O objetivo principal do projeto a ser realizado com a equipe escolar foi a formação continuada dos professores. No entanto, inicialmente só foi possível ministrar cursos para os monitores e os acompanhantes de alunos com necessidades especiais. A formação dos monitores tinha como principal objetivo discutir a respeito do papel do monitor enquanto educador, a ética no trabalho e questões referentes à adolescência, vista como uma etapa do desenvolvimento humano.

A formação dos acompanhantes dos alunos com necessidades especiais visou discutir o que é e quais são os processos que fazem parte da inclusão no espaço escolar, concepção sobre o processo de desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, promovendo reflexões sobre a diferença entre práticas inclusivas e assistencialistas. O Quadro 2 apresenta os temas trabalhados com cada grupo da equipe escolar:

Quadro 2. Temas trabalhados com a equipe escolar

Equipe Escolar	Temas
Monitores e Acompanhantes	Ética no trabalho
	O monitor enquanto educador
	O que é a adolescência
	Metas do trabalho para 2019
	A afetividade na função do monitor
Acompanhantes	Características da adolescência
	O que é a Inclusão
	Concepção sobre o processo de desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais
	Inclusão X Assistencialismo

Ademais, participávamos de conselho de classes e reuníamos frequentemente com a direção e os coordenadores de turma para discutirmos algum caso de aluno isolado ou algum projeto a ser desenvolvido nas turmas, a depender dos conflitos que estavam sendo vivenciados.

c) Famílias

Ainda que o projeto fosse elaborado para ser trabalhado em três frentes (estudantes, equipe escolar e família) é importante destacar que todas estavam relacionadas e articuladas para atender o mesmo objetivo, ou seja: de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos envolvidos no cotidiano escolar.

As famílias eram atendidas individualmente para tratar de questões específicas dos filhos, assim como eram convidadas a participar de eventos coletivos em que eram discutidos temas referentes a conflitos atuais da adolescência e que víamos como recorrentes nessa etapa. Esses eventos foram realizados em formato de roda de conversa e consistia na criação de espaços de diálogo, em que os pais/responsáveis podiam se expressar e, sobretudo, escutar a si mesmos e aos outros. Foram realizadas no decorrer do ano três rodas de conversa com os seguintes temas: “Automutilação: sofrer para viver?”; “O sentido de viver e a vontade de morrer: como essas questões aparecem na adolescência?”; “O melhor amigo hoje pode não ser o de amanhã: a fragilidade das amizades na adolescência”.

d) Projeto Setembro Amarelo

Com relação à parte das atividades realizadas nas três frentes de trabalho, no mês de setembro, realizamos o projeto “setembro amarelo” que tinha como objetivo levar toda comunidade escolar a refletir sobre o que lhes dava sentido e alegria na vida. Foi feito um trabalho em todas as turmas da escola, em que tinham que responder por escrito a pergunta “O que te faz sentir bem?”. Depois, três representantes de cada turma desenvolveram a mesma atividade com funcionários e equipe docente da escola, assim como com as famílias no horário da saída dos estudantes. Todas as respostas foram distribuídas em murais por toda a escola.

Todas as ações realizadas no projeto de Psicologia Escolar foram registradas e documentadas de acordo com a Resolução CFP 001/2009. O Registro Documental digital era compartilhado somente com a equipe pedagógica, quando necessário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vamos apresentar os resultados percebidos nas ações realizadas com os diferentes participantes do contexto escolar, destacando fatores que contribuem com reflexões sobre as possibilidades e os desafios para a Psicologia Escolar, com ênfase no trabalho desenvolvido com os adolescentes.

a) Estudantes

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os estudantes de forma individual, tivemos um maior fluxo de atendimento com estudantes do 7º e 9º anos e as principais demandas apresentadas foram relacionadas a: conflitos com amigos, alto índice de ansiedade e sentimentos de frustração diante dos padrões de beleza estabelecidos socialmente. Os encaminhamentos para profissionais da Psicologia Clínica foram realizados de acordo com a especificidade de cada estudante.

Já as intervenções realizadas em sala de aula possibilitaram uma maior aproximação dos alunos entre si e com a psicóloga, e permitiram a identificação de demandas para futuras intervenções. Também foi possível conhecer os recursos metodológicos que mais atendem às características de cada turma. As maiores dificuldades encontradas dizem respeito ao comportamento dos estudantes em sala de aula, pois muitos se mostraram inquietos e agitados, talvez

por tratar de discussões que não eram avaliadas formalmente e por abranger temas em que muitos tratavam com desdenho e piadas.

Foi possível analisar que o objetivo foi cumprido a partir dos *feedbacks* dados pelos próprios alunos e por algumas famílias que vieram nos procurar. Como o caso de uma mãe que nos relatou o alívio da filha ao saber que não precisava ter uma única melhor amiga que seria sua companheira para tudo, segundo o relato da mãe: “Mãe, a J.P. pode ser ótima amiga para estudar, mas a M.L. é muito melhor para contar segredos e me dar conselhos”. Relatos como esse nos indicam como esse amigo idealizado foi refletido e questionado pelos próprios estudantes.

Em uma atividade realizada no 7º ano sobre os conflitos também foi feita uma discussão coletiva a respeito de determinados grupos que ofendem os colegas e tornam o ambiente da sala ruim, além da turma não ser unida. Houve um reconhecimento que avaliamos como muito assertivo por parte das meninas que o grupo desrespeitava e magoava os colegas em pequenas ações.

A análise do questionário aplicado com os alunos do 9º ano gerou reflexões junto à equipe diretiva do colégio e foi de fundamental importância para pensarmos sobre a visão que os alunos têm da escola. Os resultados do questionário, de modo geral, apontaram para um alto índice de satisfação dos alunos com a escola. Um dado que se destacou foi a avaliação que os alunos fizeram em relação às questões pedagógicas, como: metodologia utilizada nas disciplinas, grau de dificuldade dos conteúdos, nível de cobrança das disciplinas, número de tarefas e características da equipe escolar. Os alunos avaliaram em média com conceitos acima de 8,0. E ao definirem a escola em uma palavra, os termos que mais apareceram foi: “segunda casa”, “acolhedora”, “formativa”, “família”, “inclusão”, “inovadora”, “única” e “amizades”.

b) Equipe escolar

No que tange à formação continuada da equipe escolar, tivemos importantes retornos construtivos. Nosso objetivo estava em fornecer uma formação continuada com conteúdos que fossem além dos presentes na formação inicial dos educadores, abarcando discussões presentes na área da Psicologia a respeito da função de educador e de sua prática no ambiente escolar. Para elaborar o tema dessa formação, foi feita uma pesquisa individual sobre os principais assuntos de interesse de cada um, abarcando assim o estudo dos principais desafios encontrados na prática da função de monitor e de acompanhante. Em suma, todos eles demonstraram ter interesse na compreensão da

fase adolescente, para, assim, poder desenvolver ações mais assertivas. Nesse sentido, elaboramos as seguintes questões norteadoras das ações para a formação: “O que significa ser monitor de adolescentes? Qual a diferença do trabalho de monitor de crianças e de adolescentes? Levando ao questionamento último, “como contribuir assertivamente para construção destes sujeitos adolescentes”?

Tivemos vários retornos positivos sobre os momentos de formação, já que, além da exposição dos estudos presentes na Psicologia, retomamos em todo momento a relação teoria e prática, pensando sempre em como poder aplicar as discussões feitas ali. Da mesma forma, a formação com os acompanhantes dos alunos com necessidades especiais possibilitou uma maior compreensão sobre a meta da escola em ser um ambiente inclusivo, demarcando objetivamente as diferenças de práticas inclusivas e práticas assistencialistas. Em todas as formações, retomamos os princípios da escola buscando sempre contribuir na elaboração de práticas bem-sucedidas na função de cada funcionário do cenário escolar, entendendo que todos eles são educadores.

c) Famílias

No que concerne ao projeto voltado às famílias, o maior fluxo de atendimento individual foi para os pais de alunos de 6º e 7º anos. E as principais demandas foram relacionadas aos temas de: amizade, idealização do filho perfeito, depressão (suicídio e automutilação) e dificuldade em pôr limites especialmente no uso de tecnologias (celular, videogames).

As rodas de conversa foram estruturadas com levantamento prévio das famílias sobre o que mais angustiava sobre o tema, sua explanação e problematização, discussão de possibilidades de práticas bem-sucedidas em relação ao tema e ao final as famílias faziam uma pequena avaliação sobre o encontro. A partir dessa avaliação, confirmamos a relevância desses encontros. Destaca-se que, segundo relatos de alguns pais, as famílias se sentiam acolhidas por poder falar e escutar os conflitos de outras famílias também. Além de destacarem que é um recurso que aproxima a família da escola.

d) Projeto Setembro Amarelo

No desenvolvimento do Projeto do “setembro amarelo”, ao fazer a pergunta: O que te faz sentir bem?”, as respostas que mais obtivemos de todos os participantes da escola foi: “estar com a família” ou “estar com os amigos”, principalmente por parte dos estudantes. Analisamos que tais res-

postas retratam que, contrariamente ao que socialmente se espera de um adolescente, isto é, respostas que girassem em torno de videogame, aquisição de objetos ou redes sociais, os estudantes responderam, em sua grande maioria, que estar com pessoas com quem eles estabelecem vínculos afetivos os deixam felizes.

Através das respostas obtidas nas ações do projeto “setembro amarelo” e das discussões realizadas com as famílias, promovemos reflexões com a comunidade escolar de que mais do que aquisição de objetos e *status*, os adolescentes requerem um espaço de acolhimento em que vínculos afetivos possam ser consolidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões já suscitadas, o trabalho de Psicologia Escolar, aqui apresentado, se pautou em uma determinada visão do adolescente, não desrespeitando sua subjetividade em suas diferentes formas de manifestações. O grande obstáculo apresentado foi pensar e desenvolver um projeto que não atendesse a demanda de atendimento clínico na escola. Assim como, de não padronizar as manifestações dos adolescentes, tal como está consolidado socialmente, restringindo essa fase a uma “aborrescência”, restando aos adultos uma conduta passiva em que não é preciso e possível fazer nada. Elaboramos nossa proposta na contramão desse ideal social, a partir da compreensão de que o adolescente carece de enlace social justamente por se deparar pela primeira vez, com questões constitutivas presentes em nossa condição de humanos.

Outro grande obstáculo foi pensar em metodologias para que esse trabalho pudesse ser efetivo para estudantes, famílias e equipe escolar. Através de diferentes estratégias, criamos possibilidades nos conteúdos presentes nas disciplinas para desenvolver esse trabalho. Um desafio sempre presente, que acreditamos estar inserido no contexto escolar como um todo, foi não cair em um pragmatismo, mas sim, estabelecer uma prática reflexiva e bem fundamentada, reafirmando a concepção de adolescência aqui apresentada.

A participação do projeto de Psicologia Escolar na Feira Cultural da escola, onde foram apresentadas às famílias as atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas junto com os alunos, foi um fechamento de suma importância para avaliarmos o trabalho desenvolvido durante todo o ano. Nesse

evento tivemos uma avaliação muito positiva de professores, famílias e dos próprios estudantes que falaram do diferencial da escola por ter um serviço que cuidasse da parte emocional de todos os envolvidos no ambiente escolar. A partir da Feira Cultural tivemos várias sugestões de temas para darmos continuidade aos projetos em 2019.

Portanto, este trabalho defende e mostra que é necessário (e possível) a superação de modelos tradicionais da Psicologia Escolar, que culpabilizam o aluno e família, desconsiderando a importância do aspecto emocional no aprendizado em prol de uma padronização fragmentada e dissociada da realidade dos diferentes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

ALMEIDA, S. F. C. A ética do sujeito no campo educativo. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 179-194.

CALLIGARES, C. *A Adolescência*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para atuação da psicóloga(o) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

KUPFER, M. C. M. O que toca à psicologia escolar. In: SOUZA, M. P. R; MACHADO, A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 51-62.

MARINHO-ARAÚJO, C. L. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 83-104.

QUINET, A. O despertar do adolescente. Prefácio. In: ALBERTI, S. *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009. p. 10-12.

SANTOS, L. A. R. Psicanálise e Psicologia escolar: junção possível? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6. n. 1, p. 97-99, jun. 2002.

A EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira
Maraiza Oliveira Costa*

Resumo: O objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência sobre o papel do psicólogo escolar e de sua equipe de trabalho no que diz respeito às ações de inclusão voltadas para o ensino superior. Esta equipe foi composta por uma psicóloga escolar, uma estagiária de psicologia e uma assistente social de uma instituição pública de ensino na cidade de Goiânia, em Goiás. No sentido de contribuir para a inclusão escolar, as profissionais foram realizando atividades diversas: a) com o próprio aluno com deficiência intelectual e seus familiares; b) com os professores e c) com a instituição como um todo. Todas as ações tiveram o desafio de contribuir para que a instituição construísse uma realidade escolar mais inclusiva, a partir dos seguintes motes: a educação é direito de todos e existem vários modos de aprender. O acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, assim como o de todos os outros alunos com deficiência, tornou-se uma oportunidade fecunda de reabrir o debate e repensar todo o sistema educativo, as metodologias utilizadas e as formas avaliativas.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Deficiência intelectual; Educação inclusiva inclusão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiência acerca das vivências de uma equipe pedagógica no que diz respeito às ações de inclusão voltadas para o ensino superior. Essa equipe foi composta por uma psicóloga escolar, uma estagiária de psicologia e uma assistente social de uma instituição pública de ensino superior na cidade de Goiânia, em Goiás.

O setor de psicologia escolar, nessa instituição, realiza atividades tais como: acompanhamento psicopedagógico de alunos; orientações a professores e famílias; planejamento e participação na reunião de pais e responsáveis; participação em conselhos de classe; coordenação de projetos de pesquisa; projetos de intervenção com alunos (oficinas, rodas de conversa, grupos de discussão, grupos de estudo etc).

Neste capítulo, entretanto, daremos foco a uma demanda nova para a equipe, que se deu com o ingresso de alunos com deficiência intelectual no ensino superior. A entrada desses alunos fez com que o setor de psicologia recebesse queixas de inúmeros atores do cenário acadêmico: professores, funcionários, colegas de turma e famílias. E, juntamente às queixas, perguntas tais como: como devemos agir com relação ao aluno com deficiência intelectual? Ele vai ser avaliado como os outros alunos? Esse aluno vai exercer a profissão?

Essas primeiras inquietações mobilizaram a equipe no sentido de buscar, junto a esses atores, a garantia do direito à educação dos alunos com deficiência. Assim, a proposta deste capítulo é relatar um pouco dessa experiência bem como seus desafios e as possibilidades de atuação. Inicialmente, fez-se uma breve contextualização histórica sobre a temática da inclusão para que, a partir disso, se discutisse a importância da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A INCLUSÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

Em uma perspectiva histórica, é possível perceber as várias formas como a pessoa com deficiência tem sido compreendida na sociedade. A primeira forma foi a exclusão, na qual as pessoas com algum tipo de deficiência foram completamente excluídas socialmente, tendo sido negado a elas qualquer direito. Já na Idade Média, passou-se a oferecer algumas formas de assistência

a esses sujeitos através da institucionalização em conventos e hospitais, mas eles ainda viviam à margem da sociedade; por isso, essas ações foram intituladas segregação. O momento conhecido por integração somente tem início quando essas pessoas começaram a ser recebidas nas escolas comuns, mas ainda permaneciam em salas de aulas separadas. Por fim, o momento atual é considerado como inclusivo, com a tentativa de garantia dos direitos das pessoas com deficiência a partir da inclusão social (SILVA, 2016; CABRAL; FROM, 2016).

No Brasil, os primeiros registros sobre atendimentos às pessoas com deficiência datam do período colonial e não eram associados ao âmbito educacional. O primeiro marco histórico de Educação Especial ocorre apenas em meados do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos - atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos - atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) - em 1856, ambos no Rio de Janeiro (SILVA, 2016). Quanto a isso, Miranda (2004) afirma que, até então,

A Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto (p. 3).

Na passagem para o século XX e com a instituição da República no Brasil, o cenário muda e se manifesta uma preocupação maior com a educação. Nesse contexto, a psicologia experimental e a testagem psicológica surgem como forma de identificar pessoas com deficiência e salientar as propostas higienistas da época (SILVA, 2016). Com a importação das ideias europeias na constituição do movimento da Escola Nova, a ênfase recai sobre os diagnósticos e intervenção com crianças com deficiência, compreendendo sua deficiência como uma questão cuja reparação cabia a médicos, psicólogos e professores. Além disso, havia uma nítida segregação desses sujeitos (SILVA, 2016).

Em meados do século XX, houve um aumento significativo no número de instituições que se propunham assistir essas pessoas e tinham como principal preocupação uma política assistencialista (SILVA, 2016). Em 1971, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, apresenta em seu Artigo 9º, uma definição de qual seria o público que necessitava de atendimento especial e como este seria realizado, trazendo assim uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961.

Os alunos com necessidades educacionais especiais foram considerados aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência física ou mental (termo utilizado na época), atraso em relação à idade, bem como na matrícula, além de alunos com superdotação e altas habilidades (FRAGA *et al.*, 2017).

Contudo, de acordo com Mendes (2010), essa alteração na lei não se tratou de mudança efetiva, visto que o sistema de ensino não se modificou a fim de atender de fato a essas demandas e essas pessoas continuaram a ser encaminhadas para as escolas especiais. Apenas a partir de 1980, a questão educacional para pessoas com deficiência foi colocada mais fortemente como ponto de pauta. A Constituição Federal de 1988 trouxe diversas modificações no que tange à legislação educacional, como o Artigo 208, que traz em seu inciso III o dever do Estado de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A fim de garantir esse e outros direitos das pessoas com deficiência foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Essas diretrizes são as responsáveis por instituir as normas para educação especial em toda a educação básica em nível nacional, cabendo aos estados e municípios se basearem nela a fim de criar as normas dos seus sistemas de ensino. De acordo com a mesma,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, Art. 3º).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, são considerados educandos com “necessidades educacionais especiais” (NEEs), aqueles que durante o processo educacional apresentam:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º).

As escolas regulares passaram a receber alunos com deficiência mais fortemente a partir de 1996, o que, em se tratando de políticas públicas, é algo muito novo. Dessa forma, as escolas enfrentam questões sobre como agir frente às especificidades de cada aluno (SIQUEIRA; AGUILLERA, 2015). A questão se torna ainda mais abrangente ao se considerar a discrepância que se apresenta quanto ao que é exigido por lei e a realidade escolar. Esta se dá porque, apesar de as leis serem referências, ainda existe um abismo entre estas e sua aplicabilidade prática (CABRAL; FROM, 2016).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é dever da escola “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, art. 2º). Entretanto, é possível notar que, apesar de as escolas matricularem esses alunos e, por conseguinte, atenderem à legislação, não estão, muitas vezes, oferecendo-lhes condições reais de aprendizado. Há, por exemplo, fragilidades na formação dos professores no que diz respeito a inclusão escolar, bem como nas condições estruturais da escola, entre outras questões (CABRAL; FROM, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conceitua a Educação Inclusiva como:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p. 5).

Nessa perspectiva, é importante pensar que o ingresso de alunos com deficiência nas instituições educativas deve ser um processo responsável e ético

co, sendo importante, dessa forma, compreendê-lo a partir de uma perspectiva inclusiva e garantindo que, de fato, eles tenham uma educação de qualidade. No que tange ao acesso ao ensino superior, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, foi uma grande conquista do movimento das pessoas com deficiência, tendo em vista que, a partir dela, foi definida reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos superiores das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Mas muito ainda precisa ser conquistado no que diz respeito à permanência e ao êxito desses alunos.

Fernandes (2015) afirma que são inúmeros os obstáculos encontrados pelas pessoas com deficiência em sua permanência no contexto universitário. Desse modo, a efetivação de políticas para garantir esse direito é necessária e urgente. Assim, possibilitar a inclusão no ensino superior engloba inúmeros desafios, dentre eles:

A sensibilização da comunidade universitária; a desconstrução de crenças e preconceitos contra aqueles que são percebidos como dotados de uma capacidade menor de aprendizagem devido à deficiência; a desconstrução das autoimagens institucionais assentadas na meritocracia; o respeito às diferenças humanas; e o amplo envolvimento da comunidade acadêmica na ética da inclusão (FERNANDES, 2015, p. 205).

O psicólogo escolar pode desempenhar um papel relevante nessa luta por educação para todos. Considerando, contudo, o momento histórico, no qual a lógica neoliberal de exclusão predomina, é necessário pensar na educação inclusiva enquanto inserida nesse tipo de ensino. O currículo, as metodologias de ensino e de avaliação muitas vezes não condizem com uma proposta inclusiva (PEREIRA; FELICIANO; SILVA, 2016).

Nesse sentido, os desafios do psicólogo escolar frente à inclusão são muitos. A história da Psicologia mostra que, muitas vezes, esta profissão esteve a serviço da exclusão desses sujeitos da realidade social, considerando-os de forma isolada e como inteiramente responsáveis por seu desenvolvimento na escola (GOMES; SOUZA, 2011). Cabe, portanto, repensar o papel da psicologia escolar nesse contexto, considerando que é dever da Psicologia defender o direito dessas pessoas ao atendimento e promover seu desenvolvimento, rechaçando qualquer tipo de intolerância e preconceito (GUZZO, 2001).

Segundo Dazzani (2010), as práticas do psicólogo escolar para a inclusão devem pautar-se em alguns pressupostos, dentre eles: a concepção de que o estudante está inscrito em um sistema social; a compreensão das queixas do

aluno como inseridas em uma instituição e na sociedade e não como um problema isolado seu; a percepção de que os conflitos que surgirem devem ser repensados a partir da lógica do respeito à diferença; o entendimento de que sua meta é explicitar, dar voz e fazer compreender as demandas desses estudantes.

PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

No sentido de contribuir para a inclusão escolar, a equipe pedagógica, que incluía uma psicóloga escolar, uma assistente social e uma estagiária de psicologia, conforme descrito anteriormente, atuou em diversas frentes de trabalho, todas em torno dos seguintes motes: a luta pelo direito à educação de todos e a defesa de que existem vários modos de aprender. Abaixo descreveremos as principais atividades realizadas junto ao aluno, aos professores e à instituição como um todo.

Trabalho junto ao aluno

A primeira forma de atuação que deu início a todo o trabalho diz respeito a entrevistas com o aluno com deficiência, bem como com alguns familiares, a depender do caso. Essas entrevistas tiveram o objetivo de conhecer os alunos, seus históricos de vida escolar, seus contextos familiares e suas expectativas em relação à instituição de ensino. Tiveram também a intenção de apresentar a equipe de apoio psicopedagógico.

A partir desse primeiro contato, a equipe realizava reuniões periódicas com esses alunos para acompanhar seu desenvolvimento acadêmico bem como para conhecer e compreender como cada um aprendia e em quais dimensões tinham dificuldades e facilidades. Essa concepção parte do princípio de que o estudante com deficiência intelectual deve ter voz no seu próprio processo de aprendizado (BRASIL, 2007). Nesse sentido, permitia que as necessidades e potencialidades desses alunos fossem identificadas e compreendidas.

Também foram realizadas entrevistas com familiares, quando necessário. A decisão de chamar a família era tomada quando o próprio aluno não conseguia dar informações importantes para a compreensão do seu estado de saúde, tais como medicação que utilizava e tratamentos. O aluno era previamente comunicado e incentivado a participar dessas reuniões.

Desenvolveu-se, também, um sistema de registro documental específico para esses estudantes, para que a equipe pudesse ter acesso mais rápido e

detalhado ao desenvolvimento e ao trabalho feito com cada um deles, considerando as normativas do Conselho Federal de Psicologia sobre registro documental.

A seguir, descreveremos as demais atividades realizadas pela equipe que tomaram como ponto de partida o próprio aluno e a identificação de suas especificidades de aprendizagem.

Trabalho junto aos professores

Semestralmente, a equipe realizou reuniões com os professores desses alunos, juntamente com as coordenações de curso. Esses encontros tinham o objetivo de discutir sobre as dificuldades e potencialidades desses estudantes com os docentes, bem como apontar possibilidades de atuação e pensar, conjuntamente, em estratégias.

As reuniões possibilitaram um momento de troca de experiência e realização de parcerias entre professores e equipe, vendo o aluno com deficiência como sujeito de potencialidades e não de limitações. Estabelecer esse laço com o professor foi essencial para uma transformação na realidade acadêmica desses alunos, já que foi percebido que, por muitas vezes, o que se precisava para uma atuação responsável era orientação e acolhimento das inquietações docentes.

Ao terem um espaço de fala, escuta e de troca de experiências e possibilidades, não somente com a equipe, mas também com outros professores, dividiu-se a angústia de estarem vivendo uma situação muito nova, que necessitou de estudos e se tornou um momento de repensar a prática. Segundo Minetto (2008), especialmente quando se trata de educação inclusiva, as novas ideias “causam desestabilidade e resistência” (p. 17), principalmente dos professores. Isso, porque o novo requer uma reorganização de práticas pedagógicas e um olhar diferenciado ao estudante.

Em discussão com alguns professores, foi verificado que novas práticas avaliativas foram sendo instauradas a partir das demandas educacionais dos alunos. Muitas vezes, a avaliação escrita tradicional estava tão imbricada na prática de alguns docentes que, ao se expor a necessidade de métodos avaliativos alternativos, alguns se surpreendiam com essa possibilidade. Entretanto, aos poucos, a troca de experiências entre os profissionais foi possibilitando que diferentes formas de avaliação fossem sendo adotadas a fim de atender às especificidades de cada aluno.

Trabalho junto à instituição como um todo

Com o objetivo de propor um debate sobre a inclusão de todos no contexto escolar, a equipe realizou também um ciclo de debates. Essa atividade contava com a presença de palestrantes convidados, bem como de professores e servidores que tanto se sensibilizaram pelo tema quanto desejavam saber mais a respeito, de acordo com suas próprias vivências na escola ou fora dela. Também se organizou um grupo de estudos com leituras sobre legislação e, depois, com leituras de artigos científicos, dissertações e teses sobre a temática da inclusão no cenário brasileiro.

Infelizmente, apesar de o convite ter sido feito a muitas pessoas e divulgado amplamente, ambas as atividades planejadas para atingir toda a instituição tiveram baixa adesão. Isso parece demonstrar que o tema ainda é visto com receio por alguns e que, apesar de serem evidentes que o estudo e a compreensão dessas realidades sejam necessários, observa-se que muitas conquistas ainda precisam ser realizadas no que tange à construção de uma escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional, ainda que existam inúmeros parceiros na defesa da inclusão escolar, o tema prossegue sendo polêmico. Muitos não compreendem ou negam a realidade da educação inclusiva, achando desnecessário, muitas vezes, compreender o aluno com deficiência como alguém a quem se deve lançar o olhar de maneira mais atenta. Essa resistência não vem somente dos servidores, mas também dos próprios alunos.

É importante mencionar que o trabalho em equipe é de fundamental importância. Nesse sentido, a parceria com a assistente social foi essencial; não somente para uma melhor compreensão das realidades dos estudantes, mas também pelo fortalecimento do suporte dado a eles. O trabalho colaborativo fez com que a atuação fosse muito mais valiosa do que teria sido caso feita isoladamente pela psicologia escolar. A troca com profissionais de áreas afins que se sensibilizam pela inclusão fez com que fosse possível reconhecer mais facilmente “o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem” (ARAÚJO, 2004 *apud* DAMIANI, 2008), bem como a troca de conhecimentos e vivências para pautar a prática.

O acompanhamento pedagógico dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, assim como dos outros alunos com deficiência, tor-

nou-se uma oportunidade fecunda de reabrir o debate e repensar todo o sistema educativo, as metodologias utilizadas e as formas avaliativas. Por vezes, percebeu-se que desde a adaptação de algumas aulas em formas mais esquemáticas ou visuais até a mudança concreta de métodos avaliativos fez com que os demais alunos, e não somente os estudantes com deficiência, aprendessem mais e melhor.

Esse fato demonstra como a educação inclusiva gera transformação e impacto para todos os agentes escolares. A presença de tais alunos fez com que enxergássemos as fragilidades da prática educacional e todos os âmbitos nos quais ainda se deve avançar, mas também exibiu brechas nas quais se pode atuar – principalmente, a partir da escuta das necessidades e vivências dos alunos. No final, aprendeu-se com eles o que de fato pode ser feito para uma prática ética e consciente.

Houve a compreensão também de que a resistência inicial, demonstrada por parte de alguns alunos e professores é, muitas vezes, resultado de não saber como lidar com uma situação totalmente nova. Daí, a necessidade de se estar junto com os professores e colegas de turma, apoiando, tirando dúvidas e esclarecendo que construir uma escola inclusiva é um trabalho de muitas mãos.

Os desafios são inúmeros e estudar a temática da inclusão e das deficiências é imprescindível. Ainda assim, não existem manuais, livros ou artigos científicos que possam descrever exatamente como se deve agir para conquistar uma educação inclusiva, pois cada aluno é único; portanto, aprende de um modo único. Dessa maneira, parece que a primeira ação que se deve fazer é aprender sobre esse aluno; ouvi-lo - é isso que vai permitir a compreensão dos seus modos de aprender para que, a partir disso, se possa criar caminhos para nortear uma práxis, de fato, inclusiva. E entendemos que a psicologia escolar pode trazer contribuições significativas para a qualificação do processo de inclusão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 28 dez. 2018

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, 1988>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CABRAL, R. J.; FROM, D. A. Políticas públicas para educação especial e inclusiva. *Vitrine Produção Acadêmica*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2016.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, 2010.

FERNANDES, A. C. R. *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade*. 2015. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FRAGA, J. M. *et al.* Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 2001. p. 75-91.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Colômbia, v. 22, n. 57, p. 93-110, 2010. Disponível em: <www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MINETTO, M. F. *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, n. 15, p. 1-7, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

PEREIRA, S. F. A.; FELICIANO R. S. C. M.; SILVA, G. M. Legislação na educação especial: uma análise crítica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 2016, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, p. 4. Disponível em: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%20285.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA, T. B. *Psicologia Escolar e Atendimento Educacional Especializado: conquistas e limitações presentes na legislação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, M. G. S.; AGUILLERA, F. Modelos e diretrizes para uma educação inclusiva: revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 28, n. 52, p. 281-294, maio/ago. 2015.

PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO EM UMA IES PARTICULAR

*Amanda Paiva de Freitas
Alba Cristhiane Santana*

Resumo: O objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência de Psicologia Escolar na educação superior, em uma Instituição de Ensino Superior particular. A Psicologia Escolar na educação superior tem se desenvolvido nas últimas décadas de forma expressiva, com estudos e pesquisas sobre as inúmeras questões que constituem esse contexto educativo, destacando as possibilidades e os desafios para a atuação profissional. A educação superior tem passado por transformações e reformulações geradas por demandas dos cenários sociais, culturais e econômicos que criam condições para o desenvolvimento de projetos variados que se aproximam das propostas da Psicologia Escolar. A experiência relatada foi desenvolvida em uma IES particular em Goiás que oferece dez cursos de graduação e atende aproximadamente três mil alunos. As ações envolveram gestores, docentes, discentes e funcionários da instituição. São relatados quatro procedimentos desenvolvidos por psicólogos escolares da IES: a) Análise Institucional; b) Caracterização do estudante; c) Orientação aos alunos; e d) Projetos Educacionais. É possível discutir uma variedade de possibilidades para a atuação do psicólogo escolar na educação superior, considerando as demandas e as oportunidades para contribuir efetivamente com o processo de educativo, exigindo do profissional fundamentação teórico-metodológica, criatividade e disponibilidade para superar os desafios e construir uma atuação preventiva e institucional.

Palavras-chave: Psicologia escolar, Educação superior, Atuação profissional.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar na educação superior tem se desenvolvido nas últimas décadas com estudos e pesquisas sobre as inúmeras questões que constituem esse contexto educativo, destacando as possibilidades e os desafios para a atuação profissional. Historicamente, a Psicologia Escolar se dedicou aos espaços da educação básica, tendo como *locus* privilegiado de atuação a escola. No entanto, outros contextos educativos têm demandado a presença do psicólogo escolar, bem como, os profissionais têm demonstrado interesse por diferentes espaços educacionais.

Observam-se muitos estudos que investigam a situação da Psicologia Escolar na educação superior, apresentam relatos de experiência e discutem possibilidades de atuação (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011, 2014, 2015; CARMO; POLYDORO, 2010; CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017; CORRÊA; PULINO, 2017; FIOR; MERCURI, 2018; MARINHO-ARAÚJO, 2009, 2014a, 2017; MATOS; SANTOS; DAZZANI, 2016; MOURA; FACCI, 2016; SAMPAIO, 2009, 2011; SANTANA; PEREIRA; BARBOSA, 2014; ZAVADSKI; FACCI, 2012). São estudos que apresentam uma produção científica consistente e compartilham experiências diversificadas, contribuindo com a consolidação da identidade do psicólogo escolar na educação superior.

Dessa forma, apesar da escola ser o espaço tradicional de atuação do psicólogo escolar, a educação superior na atualidade também se configura como um espaço fértil para atuação profissional, conforme discutem Santana, Pereira e Barbosa (2014). Esse contexto vem vivenciando, na atualidade, transformações e reformulações geradas por demandas dos cenários sociais, culturais, políticos e econômicos que criam condições para o desenvolvimento de projetos variados e que se aproximam das propostas da Psicologia Escolar.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1999) aponta que a partir da década de 1990 o número de matrículas e de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil cresceu consideravelmente. Em relação ao número de IES, verifica-se um expressivo crescimento do ano de 1980 a 2017: 1980 com 882 IES; 1990 com 910 IES; 2000 com 1.180 IES; 2010 com 2.378 IES; e o último censo divulgado pelo INEP aponta que em 2017 o número de IES foi de 2.448 (INEP, 1999, 2001, 2012, 2017). Tais números demonstram a expansão do número de IES nos últimos

37 anos, sendo importante assinalar que 87,9% são instituições particulares, com a predominância de faculdades (INEP, 2017).

Em relação ao número de matrículas, o Censo da Educação Superior de 2017 aponta que na última década, de 2007 a 2017, o número de matrículas no ensino superior aumentou 56,4% no Brasil, passando de 5,3 milhões para 8,3 milhões de alunos matriculados (INEP, 2017). Vale destacar que grande parte do total de matrículas encontra-se em instituições particulares.

Os dados evidenciam uma relevante expansão da educação superior no país, considerando o número de instituições e o número de matrículas. No entanto, apesar desse crescimento, o número de vagas que não foram preenchidas também aumentou. No ano de 2017 foram ofertadas 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação no país e o número de vagas remanescentes, considerando as IES públicas e particulares, chegou a 2,8 milhões (INEP, 2017). Outro dado que se destaca é o número de ingressantes em instituições federais que apesar de estar freqüentando a universidade, realizam novamente a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), representando 21% do total, indicando o interesse em mudar de instituição ou de curso (INEP, 2017).

Cabe também assinalar o número crescente de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ingressantes na faculdade. Na última década, entre 2007 e 2017, o número alterou de 20.530 para 38.272, sendo a maior procura por pessoas com deficiência física (14.449) e com baixa visão (10.619) (INEP, 2017).

Estes estudos realizados pelo INEP sobre a educação superior mostram a expansão deste nível de ensino e também apontam algumas questões que necessitam de atenção e que podem ser analisadas também por profissionais da Psicologia Escolar, tais como: o número de alunos que desistem da educação superior ou mudam de curso/IES, bem como o número significativo de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ingressantes na faculdade.

As políticas públicas para a educação superior colaboraram com sua expansão e, além de investir na democratização deste nível de ensino, visam regulamentar a área e promover a qualificação da formação. Segundo Marinho-Araújo (2014a), as políticas na educação superior visam contribuir e dar suporte à democratização deste nível de ensino, criando condições para o acesso dos discentes, contudo, ainda faltam políticas efetivas que beneficiem pessoas que são historicamente excluídas do nível superior e medidas que garantam a permanência dos estudantes na faculdade.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), regulamentado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é a política responsável pela regulação deste nível de ensino, a partir da avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos discentes, baseado na articulação de diferentes instrumentos e processos.

Um dos processos de avaliação desenvolvidos a partir do SINAES se refere à análise das IES e dos cursos de graduação, realizado por um conjunto de procedimentos que culmina em uma visita *in loco* de especialistas do INEP, os quais realizam a avaliação baseados em um Instrumento de Avaliação da Instituição ou dos Cursos, que é um documento elaborado pelo INEP, organizado por dimensões e indicadores. No instrumento que avalia os cursos, uma das dimensões avaliadas é a organização didático-pedagógica do curso de graduação, que, dentre uma série de indicadores, apresenta um específico sobre o atendimento oferecido aos discentes. Neste indicador são listadas ações que devem ser realizadas pela instituição, como:

[...] ações de *acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, [...] apoio psicopedagógico*, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras. (SINAES, 2017, p. 15, grifo nosso).

O atendimento às ações listadas no instrumento garante à instituição o conceito 5 (em uma escala de 1 a 5). Os trechos grifados no trecho indicam ações que poderiam ser enriquecidas com o apoio de um psicólogo escolar, por meio de ações com os diferentes atores do processo educativo (gestores, docentes e discentes). A exigência de ofertar “apoio psicopedagógico” pode gerar espaços de inserção de psicólogos no ensino superior, em núcleos de apoio ao discente/estudantes ou de serviços de orientação ao universitário.

Alguns estudos ressaltam que departamentos de atendimento aos estudantes no ensino superior são espaços tradicionais de presença de psicólogos em IES, geralmente referentes a um serviço de orientação/assistência ao universitário (CORRÊA; PULINO, 2017; MARINHO-ARAÚJO, 2014a). Como o próprio nome do departamento anuncia, o foco da ação nesses casos tem sido o atendimento aos estudantes, de acordo com Corrêa e Pulino (2017), com uma prática vinculada a uma vertente clínica, baseada em concepções adaptacionistas e normatizantes, com vistas a atendimentos emergenciais individuais.

Esse cenário é semelhante à trajetória histórica da Psicologia Escolar, independente do contexto educativo, com ênfase em práticas individualizantes, de atendimento aos alunos com dificuldades a partir de tratamentos terapêuticos, que reduzem a questão ao indivíduo, desconsiderando os diversos fatores envolvidos com o processo educativo (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2015; SAMPAIO, 2009; SANTANA; PEREIRA; BARBOSA, 2014).

É importante reconhecer que as transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira têm gerado possibilidades para a inserção da Psicologia Escolar. Por isso, é necessário analisar as práticas desenvolvidas neste contexto e buscar alternativas que atendam efetivamente um campo que é fértil e com múltiplas possibilidades para contribuir com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas.

Os diversos estudos citados anteriormente sobre a situação da Psicologia Escolar no ensino superior têm apontado diferentes possibilidades para a atuação profissional, cobrando do profissional um posicionamento crítico, ético e criativo na construção de sua prática. Marinho-Araújo (2014a, 2017) tem discutido que a intervenção do psicólogo escolar no ensino superior deva assumir um modelo de atuação institucional, que contemple três dimensões: gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES; propostas pedagógicas e funcionamento de cursos; e perfil do estudante.

O investimento em uma proposta de atuação institucional implica em considerar a coletividade da instituição de ensino e a possibilidade de realização de ações contextualizadas, envolvendo: participação na elaboração, avaliação e reformulação do projeto pedagógico da instituição; intervenções no processo de ensino-aprendizagem; formação continuada de educadores; projetos com a educação inclusiva; trabalho com grupos de alunos, dentre outros (CFP, 2013).

Mitjans Martinez (2007) assinala que o psicólogo escolar possui conhecimentos acerca dos processos subjetivos dos sujeitos e das instituições que o habilita a contribuir com a implantação e o desenvolvimento de políticas institucionais e com reformas no processo educativo. Essa autora, ao discutir as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, apresenta uma classificação entre formas “tradicionais” e “emergentes”, que visa gerar visibilidade sobre as diversas formas de prática na área, baseada numa concepção ampla e crítica de Psicologia Escolar (MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

A autora discute que essas formas de atuação coexistem na contemporaneidade e relacionam entre si, a partir de um processo de (re)construção constante, considerando as concepções e formação dos psicólogos escolares

e as condições concretas vivenciadas nas diferentes instituições de ensino. As formas tradicionais se referem às ações que apresentam uma história relativamente consolidada no contexto brasileiro, envolvendo alunos e professores. As formas emergentes são relativas a práticas mais atuais, construídas a partir de uma perspectiva crítica da área e da educação, com ênfase nas questões institucionais e coletivas (MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

O objetivo deste capítulo é apresentar um relato de experiência de Psicologia Escolar na educação superior, cuja base teórica parte das discussões apresentadas anteriormente. E com uma compreensão acerca da educação superior conforme o cenário apresentado inicialmente, tendo em vista que as variadas transformações vivenciadas neste nível de ensino geram um espaço favorável para a atuação do psicólogo escolar.

PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA IES PARTICULAR

A experiência a ser relatada foi desenvolvida em uma IES particular, localizada no estado de Goiás, que oferta dez cursos de graduação, nas diferentes áreas do conhecimento, e vários cursos de pós-graduação *lato sensu*. A instituição foi criada em 2001 e desde 2011 tem passado por um processo de expansão significativo, com investimentos expressivos nas políticas institucionais, na organização acadêmico-administrativa, na estrutura física e, em especial, nos seus recursos humanos, resultando em sucesso nos processos avaliativos internos e externos. A IES funciona em todos os turnos, emprega cerca de cento e cinquenta funcionários e atende aproximadamente três mil alunos.

Compreendemos que essa experiência é um caso de sucesso na inserção do psicólogo escolar, uma vez que o trabalho da primeira autora se iniciou na instituição durante o estágio supervisionado, no último ano do curso de graduação em Psicologia, sendo contratada ao término do estágio. Cabe destacar que havia psicólogos escolares na instituição antes do estágio e que os mesmos contribuíram com a supervisão da estagiária. Desse modo, foi possível dar continuidade a uma prática cotidiana na IES e os resultados alcançados com o estágio, considerando as relações de parceria estabelecidas com gestores e docentes, gerou as condições para a contratação da estagiária. Essa situação é coerente com as análises desenvolvidas por Braz-Aquino e Gomes (2016) sobre o estágio como um ponto de partida para uma atuação profissional de sucesso.

Desde sua criação, a instituição contou com um departamento de orientação aos discentes, cuja composição foi reconstruída diversas vezes, envolvendo psicólogos e pedagogos. Atualmente, tal departamento denomina-se “Núcleo de Apoio ao Discente (NAD)” e é composto por dois psicólogos escolares. O objetivo do NAD é contribuir com o processo educativo, oferecendo apoio psicopedagógico, abrangendo os aspectos institucionais, acadêmicos, didático-pedagógicos, pessoal, social e profissional, por meio da mediação das relações ensino-aprendizagem entre todos da comunidade acadêmica: discentes, docentes, gestores e funcionários. E ainda colabora com a discussão e elaboração de políticas institucionais, baseada na compreensão acerca do processo educativo desenvolvido na IES, considerando todos os seus atores.

O núcleo desenvolve seu trabalho a partir de dois procedimentos básicos: orientação individual e coletiva; e projetos educacionais, de natureza preventiva e emergencial, a depender de demandas individuais, coletivas e institucionais. Para este relato serão apresentados quatro procedimentos, selecionados a partir do contexto cotidiano de atuação dos psicólogos. É possível analisar, a partir da proposta de Mitjás Martínez (2010), que dois procedimentos se aproximam das formas de atuação “emergentes”: a) Análise institucional e b) Caracterização do estudante. E dois procedimentos se relacionam com as formas “tradicionais”: c) Orientação aos alunos e d) Projetos educacionais.

Cabe relatar que a Análise institucional, a Caracterização do estudante e a Orientação aos alunos foram procedimentos iniciados durante o estágio supervisionado da primeira autora, no período de agosto/2016 a junho/2017; após a contratação da psicóloga, foi dada continuidade a essas ações e desenvolvido o procedimento de Projetos educacionais, a partir de 2018.

Será apresentada uma breve descrição de cada procedimento.

a) Análise Institucional

A Análise Institucional é compreendida como uma ação contínua do psicólogo escolar, vista como fundamental para orientar a prática profissional, pois proporciona informações e conhecimentos importantes para a compreensão da IES e do seu processo educativo (MARINHO-ARAÚJO, 2014b). Esse é um procedimento de caráter emergente, segundo Mitjás Martínez (2010), pois o foco da ação é a instituição e as questões coletivas. A constante reflexão sobre os aspectos institucionais oportunizada pela análise, realizada de forma ampla, sistemática e contínua ao longo de todo o processo de trabalho, leva a

constantes e renovados direcionamentos do planejamento e das práticas dos psicólogos em sua atuação.

Ainda no estágio, foi possível analisar os dados já construídos pelo NAD em processos contínuos de análise institucional, mas ainda sim, uma primeira atividade da estagiária foi a realização de ações para complementar tais dados. Esse procedimento considerou três níveis: macro, meso e micro, abrangendo as políticas do ensino superior no país e as políticas institucionais; as características específicas da instituição, com seus aspectos administrativos, didático-pedagógicos, relacionais e da estrutura física; e os sujeitos envolvidos no processo educativo (NÓVOA, 1992).

Durante esse processo foram realizados diferentes procedimentos, a saber: estudo sobre a legislação da educação superior e de documentação da IES (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e Regimento Geral); observações de aulas em diferentes turmas; observação da estrutura física; observação de reuniões de Conselho de Representantes de Turma; entrevistas semi-estruturadas com diretores da IES, coordenadores de curso, docentes, funcionários e discentes. As informações construídas a partir destes procedimentos geraram um material extenso e rico, foram realizadas análises descritivas e qualitativas que permitiram identificar as demandas da instituição e dos seus atores, bem como as possibilidades existentes para a atuação profissional. A observação da estrutura física propiciou um mapeamento físico da IES, foi possível conhecer salas de aula e de estudos, laboratórios e biblioteca.

A aproximação da estagiária com os profissionais da IES aconteceu sem dificuldades, por meio das observações das aulas e das entrevistas realizadas. As observações das aulas se basearam em um protocolo elaborado inicialmente, com vistas a focalizar aspectos didáticos e relacionais das aulas, envolvendo docentes e discentes. Foram realizadas conversas informais com todos, com o intuito de se aproximar da comunidade acadêmica e compreender sua dinâmica. As informações evidenciaram que as interações que ocorrem no contexto educativo são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Segundo Leite (2006), a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Para possibilitar a observação de aulas, foi solicitada autorização para o coordenador responsável pelo curso e com o professor da disciplina, expli-

cando que o objetivo da ação era possibilitar um conhecimento sobre o processo educativo na IES. E ao entrar em sala de aula essa explicação também era compartilhada com os discentes.

As ações desenvolvidas durante a análise institucional contribuíram com a aproximação da estagiária com as pessoas da comunidade acadêmica. Essa situação favoreceu sua inserção, posteriormente, como psicóloga escolar, quando foi possível perceber que a maioria das pessoas legitimava sua presença na instituição, apoiando e participando, na medida do possível, de suas ações.

A Análise Institucional foi fundamental para a compreensão sobre a instituição e para o planejamento das ações da psicologia escolar, além de favorecer o estabelecimento de vínculos com os diferentes participantes desse contexto. Os próximos procedimentos foram construídos a partir das informações propiciadas pela análise.

b) Caracterização do estudante

O procedimento de Caracterização Estudantil também tem caráter emergente, pois de acordo com Mitjans Martinez (2010), considerando uma perspectiva crítica que reconhece a singularidade do sujeito no processo ensino-aprendizagem, é fundamental conhecer o discente. O objetivo de tal ação é compreender suas condições de aprendizagem e de desenvolvimento. Tal conhecimento favorece o planejamento de ações educativas que respeitem e considerem as características do alunado.

Sobre essa proposta de procedimento, Marinho-Araújo (2009) salienta a importância da realização de pesquisas que possibilitem o conhecimento do perfil do estudante, em especial, os aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos e suas relações com o processo de formação. Essa ação possibilita a elaboração de estratégias para verificar se e como os discentes desenvolvem competências esperadas para esse nível de graduação.

Então, com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos da IES, a estagiária, juntamente com toda a equipe do NAD, atualizou um mapeamento realizado até 2015. Foi utilizado um “Questionário Sociodemográfico e Pesquisa de Opinião”, baseado no questionário Sociodemográfico do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), com questões fechadas e abertas. Foi estabelecida uma amostra dos estudantes dos dez cursos da IES, priorizando as turmas dos primeiros períodos; após combinação com coordenadores e docentes, o instrumento foi aplicado pela estagiária.

O resultado desta pesquisa corroborou com a anterior, realizada pelo NAD, mostrando que a maior parte dos alunos da IES trabalha e estuda, tornando sua vida acadêmica diferente de pessoas que podem dedicar seu tempo exclusivamente para os estudos.

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) demonstram que a maior parte dos alunos da educação superior brasileira está nas IES particulares, portanto, precisa financiar o próprio estudo. Sobre esse tema, Brito *et al* (2008) afirmam que a situação do aluno trabalhador dificulta o processo educativo, pois a pessoa precisa dedicar tempo e atenção ao trabalho, é este que propicia condições financeiras para o estudo. Esses autores assinalam que o discente precisa lidar com as dificuldades de ajustar as exigências da escolarização e a necessidade de trabalhar, comprometendo dessa forma suas condições efetivas para uma formação profissional de qualidade.

As informações construídas com a Caracterização do estudante foram discutidas com os coordenadores e os professores dos cursos, gerando reflexões sobre as condições que a IES pode oferecer para favorecer o processo ensino-aprendizagem. E também foram discutidas com os alunos-representantes de turma, destacando o papel do aluno no processo educativo e as possibilidades de investir de forma qualitativa nos estudos.

Os psicólogos do NAD estão trabalhando em uma forma de sistematizar eletronicamente um instrumento para que a “Caracterização do estudante” seja um procedimento contínuo. A proposta é articular as informações apresentadas pelos estudantes na matrícula com os dados coletados no processo de avaliação institucional interna, desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES.

c) Orientação aos Alunos

No modelo de atuação institucional proposta por Marinho-Araújo (2014b), propõe-se o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, com foco na relação professor, aluno e objeto de conhecimento. O objetivo do psicólogo escolar é se aproximar das situações de aprendizagem e levantar indicadores que possibilitem a compreensão sobre as fragilidades e as potencialidades do processo, em prol do sucesso acadêmico.

As ações voltadas para a “Orientação aos alunos” favoreceram o acesso a informações sobre o processo ensino-aprendizagem, a partir, inicialmente, das percepções dos discentes e, a depender das situações, também das percepções docentes.

Mitjáns Martínez (2010) assinala que uma orientação psicológica no contexto educacional implica em ações de aconselhamento em função de necessidades específicas do sujeito. No caso do procedimento de “Orientação aos alunos”, são realizadas ações de acolhimento, escuta e aconselhamento dos discentes a respeito de suas necessidades no processo ensino-aprendizagem, considerando seu desenvolvimento na educação superior.

Marinho-Araújo (2014b) discute que no contexto educacional é possível desenvolver uma escuta psicológica, que considera as inúmeras vozes que circulam na instituição de forma articulada com a voz de um sujeito específico. Segundo a autora, tal escuta “coloca o psicólogo em situação de ouvir e compreender a singularidade das demandas, mas, também de investigá-las e questioná-las, buscando, com lucidez, gerir a intersubjetividade presente nas relações” (p. 167).

A fundamentação teórica contribui para o desenvolvimento de uma prática refletida e consistente com a perspectiva adotada em relação a uma atuação institucional em Psicologia Escolar. Nesse sentido, o objetivo da “Orientação aos alunos” é de escutar os acadêmicos de forma individual ou em grupo quanto às questões que dificultam seu processo de aprendizagem, considerando sempre os diferentes fatores envolvidos, de caráter pessoal, relacional e institucional. Em alguns casos, são realizados encaminhamentos para profissionais de outras áreas, a depender das necessidades identificadas.

Os procedimentos de Análise Institucional e Caracterização do estudante proporcionam informações que colaboram com as orientações aos alunos. Identificam-se necessidades recorrentes em relação aos estudantes da IES, que envolvem: gestão do tempo entre estudo e trabalho; ausência ou pouco conhecimentos/habilidades em relação a métodos de estudo; fragilidades em relação a conhecimentos/habilidades para leitura, interpretação de textos científicos e escrita; dificuldades no relacionamento com os docentes e com os colegas de turma.

A Orientação aos alunos pode ocorrer de forma individual ou coletiva, de forma espontânea, por parte dos discentes, que solicitam apoio no NAD. Ou, por solicitação de coordenadores e docentes, que identificam dificuldades de alunos e/ou grupos e turmas, baseados principalmente nos resultados dos processos avaliativos, e então solicitam auxílio ao NAD. A ação coletiva pode ocorrer no formato de rodas de conversa ou momentos formativos com os discentes, a partir das necessidades descritas anteriormente.

Um tema recorrente para os momentos formativos têm sido as questões relativas à gestão do tempo e aos métodos de estudo, por isso, foram elaboradas orientações escritas e compartilhadas nos canais de comunicação da IES (portal do aluno, site). Os professores são envolvidos nessa discussão, por meio de reuniões, conversas informais e convite para os momentos coletivos com os discentes, para que possam contribuir com as orientações aos alunos durante o processo ensino-aprendizagem, comprometendo-se com a formação profissional dos mesmos.

As ações de Orientação aos alunos possibilitam mediar a relação entre coordenadores e professores e alunos, por meio de discussões e reflexões com esses participantes sobre o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, apesar da ação se realizar com o aluno, o foco sempre é direcionado a todos participantes do processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva institucional de intervenção.

d) Projetos Educativos

Outra forma de atuação “tradicional” são os Projetos Educativos, sobre eles Mitjans Martínez (2010) afirma que muitas vezes as demandas para Projetos educativos são geradas na proposta pedagógica da instituição, além das situações vivenciadas no cotidiano acadêmico. A autora ainda assinala as questões que são fundamentais para o trabalho educativo, considerando objetivos de natureza essencialmente preventiva para os projetos.

Nessa perspectiva, a autora ressalta que estratégias educativas sistêmicas e permanentes são essenciais para contribuir no sentido de mudanças reais nas formas pelas quais os indivíduos pensam, sentem e atuam. Essas estratégias devem ocorrer em correspondência tanto com a complexidade da subjetividade humana quanto com a complexidade de seus processos de mudança (MITJÁNS MARTINEZ, 2010).

Assim, são desenvolvidos diferentes Projetos educativos na IES, considerando as informações construídas na Análise institucional, na Caracterização dos alunos, na Orientação aos alunos, bem como abrangendo as exigências das políticas institucionais e educacionais. Tais projetos são desenvolvidos em parceria com os demais profissionais da instituição, a partir de um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Existem Projetos contínuos, que ocorrem todo semestre, tais como: Acolhimento ao Ingressante, realizado junto com as coordenações de curso; Formação continuada de Docentes, desenvolvido a partir das ações coordena-

das pelo Núcleo de Apoio e Formação Continuada dos Professores (NAFOP); Acessibilidade, realizado de forma conjunta com toda a instituição, envolvendo gestores, docentes e funcionários.

Para este relato, vamos descrever o Projeto de Acolhimento ao Ingressante e o de Acessibilidade. Cabe destacar essas ações são exigências do SI-NAES e a Psicologia Escolar pode contribuir de distintas formas com essas temáticas.

O Projeto de Acolhimento ao Ingressante propõe mais do que dar as boas vindas aos estudantes ingressantes na instituição, esse projeto tem como objetivo propiciar orientação sobre o processo educativo para alcançar um bom desenvolvimento acadêmico.

Segundo Coulon (2017), o sucesso na educação superior passa pela aprendizagem do ofício de estudante, sendo importante para um psicólogo escolar acompanhar os estudantes recém-chegados ao contexto educativo e intervir quando necessário. Traduzindo-se assim, em uma ação de caráter preventivo e promotora de saúde.

O Projeto envolve um conjunto de ações do NAD e dos coordenadores de curso com reuniões, palestras, atividades de confraternização, visitas aos diferentes setores da instituição etc. Sendo assim, no primeiro e segundo mês de aula, os psicólogos do NAD participam de atividades com todas as turmas de primeiro período dos cursos da IES, em diferentes momentos. Os temas abordados envolvem as questões que podem dificultar o processo formativo, identificadas nos outros procedimentos, além de questões emergentes, a depender dos sujeitos participantes.

Esse projeto possibilita a aproximação dos psicólogos escolares com os estudantes, favorece a interação e o conhecimento das diferentes turmas, e é um espaço propício para compartilhar os objetivos da Psicologia Escolar na educação superior, por meio de esclarecimentos acerca do papel do profissional e de discussões sobre os diferentes fatores que constituem o processo formativo.

Outro Projeto Educativo desenvolvido é o de Acessibilidade. De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (INEP, 2013), o aumento crescente de estudantes com necessidade de atendimento diferenciado que estão concluindo os cursos de graduação e realizando o ENADE demonstra a importância do fortalecimento e da consolidação da política de inclusão do país. O documento destaca a necessidade de compreender que a acessibilidade vai além de adaptações no espaço físico, no contexto acadêmi-

co também envolve mudanças de metodologias e de posturas, ou seja, acessibilidade pedagógica e atitudinal. Esta concepção da política de inclusão escolar gera implicações no âmbito pedagógico e da gestão institucional.

Sobre a acessibilidade, o Conselho Federal de Psicologia (2013), afirma que, intervenções focadas na instituição certamente irão colaborar para a inserção de estudantes com deficiência, já que, promovendo discussões sobre inclusão e o respeito à diversidade humana, pode-se ter uma compreensão histórico-social do significado da deficiência, do preconceito e das práticas excludentes.

O Projeto de Acessibilidade desenvolvido no NAD tem o objetivo de contribuir com o processo educativo de alunos identificados com necessidades específicas, que abrange: deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015) e é realizado em parceria com os gestores, coordenadores dos cursos e docentes dos referidos alunos.

A tarefa inicial do Projeto é a identificação de alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, que pode ocorrer na matrícula ou posteriormente, por meio de apresentação espontânea do estudante ou de sua família, ou por identificação de coordenadores e docentes. Após a identificação do estudante, são realizadas entrevistas com o mesmo, para compreensão sobre suas capacidades e condições para o processo de aprendizagem. E reuniões com coordenadores de curso e docentes para discussão sobre as capacidades e condições de aprendizagem do estudante, com problematizações sobre os objetivos do curso, das disciplinas e as possibilidades de flexibilização curricular e metodológica.

Zavadska e Facci (2012) salientam a relevância de um trabalho desenvolvido em conjunto com os professores na inclusão acadêmica, oportunizando momentos para reflexão sobre a prática. Assim, é necessário sensibilizar e mobilizar os docentes a se corresponsabilizarem pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento discente, partindo de um respeito às diferenças individuais.

Também são realizados momentos formativos com os profissionais da IES para discutir a legislação educacional em vigência a respeito da inclusão na educação superior, considerando aspectos relacionados à acessibilidade metodológica, instrumental e, principalmente, atitudinal. São realizadas discussões teóricas sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com apoio de profissionais especialistas nos assuntos, considerando as características dos alunos identificados em cada curso da instituição.

No trabalho com os coordenadores de curso e docentes são proporcionados momentos para compartilhamento de percepções, dúvidas, informações e sugestões, com o objetivo de construir condições para o sucesso no processo ensino-aprendizagem. São criadas oportunidades, por meio de rodas de conversa, por exemplo, para questionamentos e problematizações acerca dos significados que são atribuídos aos discentes que apresentam características que fogem ao padrão no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais significados orientam as ações, as percepções, as crenças dos sujeitos, e podem gerar obstáculos na percepção das potencialidades e nas capacidades das pessoas.

O acompanhamento aos estudantes com necessidades específicas é realizado de forma conjunta com os coordenadores de curso e docentes. Eventualmente, são realizadas orientações com o discente e sua família, a depender da necessidade, mas sempre buscando a parceria dos profissionais da instituição.

Uma característica importante dos Projetos Educativos é seu caráter coletivo, com ênfase no trabalho colaborativo e interdisciplinar entre os psicólogos escolares, os profissionais da instituição e os estudantes. Segundo Mitjás Martinez (2010) a atuação do psicólogo escolar em uma equipe multiprofissional pode trazer contribuições produtivas, considerando que sua formação permite uma percepção específica sobre os processos subjetivos, individuais e institucionais, que se manifestam no contexto acadêmico, e o capacita a planejar e desenvolver formas de atuação diferenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma Instituição de Ensino Superior apresenta uma complexidade específica em seu processo educativo, pois a diversidade dos cursos de graduação implica na circulação de concepções e percepções diferenciadas sobre a sociedade, os fenômenos educativos e os sujeitos. Na experiência relatada, os psicólogos escolares lidam com dez cursos de áreas diferentes, abrangendo: humanas, ciências sociais, exatas e saúde. Cada curso envolve um grupo específico de profissionais e de alunos, e, a depender da situação, a troca de percepções e o diálogo fica comprometido pelas formas variadas de entendimento das questões e temáticas abordadas.

Esse contexto exige do psicólogo escolar um consistente embasamento teórico-metodológico e competências e habilidades para lidar de forma críti-

ca e criativa com as inúmeras situações que emergem. Uma questão que foi fundamental para o sucesso do estágio e, posterior contratação da psicóloga, foi a existência do NAD, ou seja, na IES já havia um núcleo com atuação consolidada de psicólogos escolares. O núcleo criou as condições favoráveis para o desenvolvimento das diferentes ações, tal situação confirma a discussão de Neto, Guzzo e Moreira (2014) de que a presença de psicólogos no contexto educativo possibilita a continuidade do trabalho da Psicologia Escolar, apoiando atividades de estágio e, principalmente, sustentando a inserção deste profissional no cotidiano institucional.

Outro aspecto importante a ser observado se refere à Análise Institucional, as informações construídas nesse procedimento orientaram o planejamento das ações desenvolvidas, evidenciando a sua importância. A análise institucional permite o reconhecimento do espaço educativo e de seus atores, favorece a aproximação com os profissionais da instituição e os estudantes, possibilitando ao psicólogo escolar participar do movimento do cotidiano e se tornar membro participante da comunidade.

O relato de experiência em uma IES particular visou evidenciar a importância de o psicólogo escolar enfatizar o processo educativo como um todo, pensando no coletivo, sempre atento para a superação de estereótipos e crenças que podem criar obstáculos para o sucesso acadêmico. O profissional deve se preparar para não recorrer a uma prática clínica, ou seja, realizando ações direcionadas somente ao individual, em uma perspectiva remediativa e terapêutica. A Psicologia Escolar pode trazer contribuições efetivas ao processo educativo desenvolvido na educação superior, a partir de uma atuação preventiva e institucional.

REFERÊNCIAS

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Sucesso acadêmico na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, Coimbra, Portugal, ano 4, v. 1, p. 28-46, 2014.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, jan./mar. 2011.

BRASIL. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRAZ-AQUINO, F. S.; GOMES, A. R. Estágio em psicologia escolar: apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 141-158.

BRITO, L. P. L. *et al.* Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CARMO, M. C.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao ensino superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2010.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, maio/ago.2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP]. *Referências técnicas para atuação da psicóloga(o) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013.

CORRÊA, J. R. A. N.; PULINO, L. H. Z. O serviço de orientação universitário da Universidade de Brasília. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 667-669, set./dez. 2017.

COULON, A. O ofício do estudante: A entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

FIOR, A. C.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da educação superior 2017 – Notas estatísticas 2017*. Brasília, INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da educação superior 2010 – Resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopse e estatística da educação superior – 2000*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR [SINAES]. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação*. Presencial e a Distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: Diretoria de Avaliação da Educação Superior, 2017. Disponível em: <<http://>

download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2017.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In: GUZZO, R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014a. p. 153-176.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014b. p. 153-176.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 155-202.

MATOS, A. D.; SANTOS, J. V. B. K.; DAZZANI, M. V. M. O psicólogo escolar na educação superior: promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e práticas nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 115-126.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O que pode fazer um psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Orgs.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 109-134.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-514, set./dez. 2016.

NETO, W. M. F. S.; GUZZO, R. S. L.; MOUREIRA, A.P.G. Estagiários de psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 197-216.

NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAMPAIO, S. M. R. A educação superior como espaço privilegiado para a orientação acadêmica. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 215-228.

SAMPAIO, S. M. R. Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2009. p. 203-220.

SANTANA, A. C., PEREIRA, A. B. M.; BARBOSA, L. G. Psicologia escolar e educação superior: desafios e possibilidades de atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-237, maio/ago. 2014.

ZAVADSKI, K. C.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 683-705, 2012.

PARTE III

MOSTRA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA ESTUDANTES

*Amanda Silva de Moraes
Divino de Jesus da Silva Rodrigues*

Resumo: Este trabalho investigou os sentidos e significados para estudantes sobre questões da sexualidade. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e no método do materialismo histórico dialético. Quer contribuir com as reflexões acerca das relações afetivas no contexto escolar, como ainda, colaborar com as discussões sobre sexualidade realizada pela Psicologia Escolar e Educacional, ampliando o acervo desta temática na área, subsidiando os profissionais da Psicologia que atuam no âmbito escolar. Esta investigação é resultado de intervenções realizadas no estágio supervisionado específico I e II, realizado em uma Escola Pública Estadual na cidade de Goiânia - Goiás, como requisito para obtenção do título de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). A escola campo oferece o ensino fundamental e médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. A coleta dos dados ocorreu por meio da técnica de roda de conversa, que foram sistematizadas e analisadas por núcleos de significações. Os resultados revelaram que as discussões levantadas acerca da sexualidade apontam um discurso heteronormativo, apontou, também, a existência de uma carência de se trabalhar o tema da sexualidade na escola, logo, este debate no âmbito escolar se revela emergente e urgente. Nessa direção, é importante ressaltar, que as rodas de conversa realizadas contaram com o apoio da direção, coordenação, professoras/es e da psicóloga, como ainda, das/dos estudantes que demonstraram interesse para debater sobre as questões da sexualidade. Mais que isso, revelou a vontade de saber, conhecer mais sobre esse tema, aponta desde modo, a continuidade deste debate no âmbito escolar.

Palavras-chave: Psicologia escolar e educacional; Sexualidade; Escola pública; Estudantes.

INTRODUÇÃO

A temática da sexualidade está presente, como tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), juntamente com outros temas referentes à cidadania. Os temas transversais foram selecionados pelos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecimento da compreensão da realidade e participação social (BRASIL, 1997).

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Apresentação dos temas: orientação sexual, afirma que busca: “promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 287). Acerca da sexualidade, o PCN - orientação sexual, afirma que:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras (BRASIL, 1997, p. 295).

Especificamente sobre a sexualidade no espaço escolar, os parâmetros afirmam que: “não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles” (BRASIL, 1997, p. 292). Nessa direção, ainda afirma: “Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela” (BRASIL, 1997, p. 292). Dessa maneira, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Apresentação dos temas: orientação sexual: “A proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (BRASIL, 1997, p. 295).

Esses excertos dos Parâmetros sobre a orientação sexual reafirmam a importância do tema da sexualidade ser trabalho na escola:

A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade. A comunicação entre educadores e adolescentes tenderá a se estabelecer com mais facilidade, colaborando para que todo o trabalho pedagógico flua melhor. A presente proposta de trabalho com sexualidade legitima o papel e delimita a atuação do educador neste campo (BRASIL, 1997, p. 297).

Nessa direção afirmam Palma *et al.* (2015): “O fato do governo intencionar um debate sobre a sexualidade pode ser considerado como algo positivo, visto que em algumas décadas atrás, esse assunto não era nem permitido, quanto mais estimulado” (p. 729). Contudo, é importante refletir como a temática da sexualidade está sendo tratada no âmbito escolar, uma vez que o documento não apresenta como se dará o processo de formação da comunidade escolar para trabalhar com esta temática.

Nessa direção, a/o psicóloga/o escolar pode colaborar acerca de diversas questões da sexualidade presentes no âmbito escolar, uma vez que,

Essencialmente, o psicólogo escolar é um profissional que utiliza os conhecimentos produzidos sobre o funcionamento psicológico humano para colaborar com os processos de aprendizagem e desenvolvimento que têm lugar no contexto escolar, tendo em conta a complexa teia de elementos e dimensões que nos caracterizam e que, de alguma forma, nos determinam (MITJÁNS MARTINEZ, 2010, p. 49).

Segundo Mitjás Martínez (2010), a/o psicóloga/o escolar pode propiciar junto à comunidade escolar reflexões sobre o “sentido atribuído à sexualidade, à responsabilidade para com o outro, às dúvidas e inquietações sobre desejos e afetos, assim como a contribuição para o desenvolvimento do autoconhecimento, a autorreflexão” (p. 45). Ainda de acordo com a autora na atuação da/o psicóloga/o escolar em relação a esta temática é necessário que se tenha: “a capacidade de antecipar consequências e a tomada de decisões éticas, constituem um objeto significativo do trabalho do psicólogo escolar, tanto na sua expressão individual quanto na grupal” (p. 45).

Ciente de que a sexualidade é um tema complexo cercado de desafios, preconceito e discriminações na sociedade, conseqüentemente, também no âmbito escolar (COLLARES; MOYSÉS, 2016; PATTO, 2015, PALMA *et al*, 2015). Dessa maneira, discutir sobre essas questões é de primordial importância na escola, como pontua Louro (2007):

É relevante refletir sobre os modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes nas suas formas de experimentar prazeres e desejos; refletir sobre as práticas que tais sujeitos põem em ação para responder a esses desejos, as práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres. Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade, que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder. E aqui encontro justificativas não apenas para refletir, mas para ensaiar estratégias que, eventualmente, possam perturbar ou alterar, de algum modo, o ‘intolerável’ ” (p. 204)

Nessa direção, pesquisas desenvolvidas por Lionço e Diniz (2008), em livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio, apontam que o conteúdo da sexualidade é tratada pelo viés da reprodução, estimulando a heterossexualidade compulsória. Desta maneira, segundo Picchetti (2012), a escola reproduz a cultura de uma sociedade heteronormativa em suas relações. A autora nos explica que a heteronormatividade implica a marginalização das outras sexualidades, exemplificando que ao conhecermos alguém pressupomos sua heterossexualidade, além de questionarmos os motivos por trás da homossexualidade de um sujeito que se assume como tal. Nesse sentido, de acordo com Maia, Navarro e Maia (2011) os resultados de uma educação sexista podem gerar desde o sofrimento pessoal, motivado pela não aceitação social das diferenças individuais, até o “fracasso escolar”.

Ainda, sobre as questões da sexualidade, busca-se fundamento em Foucault (1999a), que faz uma análise da história da sexualidade humana, expondo como o assunto foi encarado e tratado com o passar dos séculos. Seus estudos desvelam como o discurso sobre o sexo foi controlado por instituições de poder da sociedade e sobre seu amordaçamento, deste o século XVII, decorrente de uma moral burguesa e vitoriana adotada no ocidente.

Os resquícios dessas normas morais perpassam nosso cotidiano, a sexualidade ainda é um segredo do qual não se fala abertamente, é um tema reprimido socialmente. Nesse sentido, de acordo com Foucault (1999a): “a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber” (p. 9).

Todavia, Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2004) apontam que produções acadêmicas desde o final dos anos 70 do século XX, buscam superar o cerceamento sobre as relações de gênero e a sexualidade. Para os autores, essa vasta produção demonstra a impossibilidade de não levar em conta essas questões quando nos propomos a analisar e compreender questões sociais e educacionais. Ou seja, a sexualidade é um tema essencial de tratar-se no contexto escolar.

É este contexto acerca da temática da sexualidade no âmbito escolar, que se constituiu o interesse deste trabalho, especificamente, são apresentados neste estudo os sentidos e significados para estudantes sobre a sexualidade na escola, que desvelou como a sexualidade é tratada no ambiente escolar. Desta maneira, busca contribuir com as reflexões acerca das relações afetivas no contexto escolar, como ainda, colaborar com as discussões sobre sexualidade realizada pela Psicologia Escolar e Educacional, ampliando o acervo desta temática na área, subsidiando as/os profissionais da Psicologia que atuam no âmbito escolar.

MÉTODO

Este estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2010) e no método do materialismo histórico dialético. Que de acordo com Vásquez (2011), o método é uma “ação material, objetiva, transformadora que corresponde aos interesses sociais e que, considerada do ponto histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas, sim uma criação e desenvolvimento incessante da realidade humana” (p. 244). E completa Vygotski (1995), que o método “se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47).

A utilização do método possibilitou ir além da aparência da fala das/dos estudantes, em busca de sua essência, em vista da compreensão das mediações constitutivas sociais e históricas acerca da temática investigada (MARX, 2013). Nesse sentido, para Zago (2013): “os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade” (p. 113/114). Ainda, para este autor, o método do materialismo histórico dialético, “é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos” (p. 114).

Em relação aos sentidos e significados que expressam por meio da palavra as vivências da consciência humana, segundo Vigotski (2010): “A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. (...). A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486).

Nessa direção, Vigotski (2010), aponta que os sentidos são: “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (VIGOTSKI, 2010, p. 465). Para o autor, os sentidos de uma palavra são inconstantes, sendo que: “em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro” (p. 465).

Desta maneira, para Vigotski (2010):

o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que está expresso por uma determinada palavra (p. 466).

Quanto aos significados, de acordo com Vigotski (2010), são: “uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido” (p. 465). Sendo que os significados são: “um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (p. 465). Ainda sobre os significados, Vigotski (2010), aponta que: “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma

potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Estes são os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e do método do materialismo histórico dialético que alicerçaram a investigação deste trabalho acerca dos sentidos e significados do debate sobre questões da sexualidade na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo apresenta um recorte das rodas de conversas sobre a sexualidade, realizadas em uma Escola Pública Estadual na cidade de Goiânia - Goiás, com turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, do período matutino. Sendo uma das ações que fizeram parte do estágio supervisionado específico I e II, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2015 e fevereiro a junho de 2016. Foram realizados 05 rodas de conversa em cada turma. Ocorrendo 15 rodas de conversas ao todo, nos meses de março e abril de 2016.

É importante evidenciar que as rodas de conversas contaram com o respaldo e apoio da direção, coordenação, professoras/es e da psicóloga que realiza um acompanhamento itinerante na escola. As rodas não foram gravadas, em respeito ao pedido das/dos estudantes, tiveram duração de 60 minutos cada, no qual teve a participação de 30 estudantes em média, com faixa etária entre 15 a 18 anos, das turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. As rodas de conversa foram realizadas em sala apropriadas, garantindo, dessa forma, a privacidade e o sigilo dos nomes e das falas das/dos estudantes.

No processo de coleta das informações, os encontros foram realizados conforme cronograma da escola, por meio da utilização da técnica de roda de conversa que possibilitou à estagiária mediar os diálogos entre as/os estudantes. De acordo com Moura e Lima (2014), nas rodas de conversa:

o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (p. 100).

Para a sistematização e análise das falas das/dos estudantes, utilizou-se a proposta metodológica dos núcleos de significação, elaborada com a finalidade de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015).

Ainda de acordo com Aguiar, Machado e Soares (2015), a constituição dos núcleos de significado passa por três etapas: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização propriamente dita dos núcleos de significado. Todas essas etapas devem levar em consideração as palavras, que não são estéreis, mas “inseridas no contexto que lhe atribui significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

Rodas de Conversa

Na primeira roda de conversa houve o levantamento junto as/os estudantes dos temas que queriam tratar. Por meio da seguinte pergunta: O que vocês gostariam que fosse tratado nas nossas rodas de conversa? Sendo unânime a questão da sexualidade. As/Os estudantes expressaram que sabiam pouco sobre o assunto e demonstraram curiosidade.

Com o tema da sexualidade escolhido, o passo seguinte foi selecionar quais questões seriam discutidas. Para a escolha das questões, as/os estudantes optaram escrever anonimamente seus temas, após leituras e discussões das questões descritas, as/os estudantes selecionaram quatro temas: “prevenção e doenças sexualmente transmissíveis”; “gravidez na adolescência” “machismo”; “virgindade e masturbação”. É importante destacar que cada temática levantada foi discutida em rodas de conversas específicas.

Na segunda roda de conversa quando seria iniciada a discussão acerca da “prevenção de doenças sexualmente transmissíveis”, houve uma reivindicação das/dos estudantes que se discutisse a questão da proibição de namorar na escola. Em razão que houve a proibição de namoros entre estudantes dentro da escola, o que gerou o descontentamento geral das/dos estudantes. Segundo depoimentos feitos à estagiária, este fato ocorreu e relação à questão da diversidade sexual, com entrada de novas estudantes na escola. A própria direção comunicou o ocorrido à estagiária, relatando dificuldade para controlar as demonstrações de afeto dentro do banheiro feminino. Desta maneira, a temática do “namoro na escola” iniciou as questões discutidas nas rodas de conversas acerca da sexualidade.

Em todas as rodas de conversas realizadas a prioridade foi dar o direito de fala das/dos estudantes, garantindo que todos e todas contribuíssem com

seu ponto de vista. A estagiária coordenava a roda, mediando os ânimos quando uma discussão mais calorosa se instalava, levantando questionamentos das falas sobre cada assunto. É importante destacar que ao término de cada roda de conversa ocorreram avaliações acerca das discussões realizadas. Volta-se a frisar que neste presente trabalho, apresenta-se um recorte das seguintes rodas de conversa: proibição do namoro na escola, prevenção e doenças sexualmente transmissíveis e machismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos relatos das/dos estudantes, foi possível estruturar os seguintes núcleos de significações denominados de: “proibido namorar na escola”; “para que usar camisinha”; “As meninas têm que dar respeito”.

Proibido namorar na escola

Este núcleo sistematizou os sentidos e significados para as/os estudantes em relação à proibição do namoro na escola. As falas demonstram que a decisão de proibir o namoro na escola não foi bem aceita, os relatos a seguir dos estudantes ilustram essa questão:

“A proibição aconteceu depois que entraram meninas homossexuais, que vieram de outras escolas”;

“É uma questão de bom senso, tem gente que quase ‘se engole’ nos corredores”;

“Acho que as pessoas precisam respeitar os colegas e ter bom senso”;

“Eu não quero que meus filhos vejam dois homens ou duas mulheres se beijando na rua, eu não quero ter que explicar isso pra eles. Eu não sou homofóbica, não agrediria essas pessoas, mas acho errado”.

As falas das/dos estudantes reverbera o que aponta Rich (2010) sobre a heterossexualidade compulsória, onde a diversidade sexual é percebida por meio de uma escala que parte do desviante ao odioso, quando não é simplesmente apresentada como invisível.

Os relatos das/dos estudantes acerca da proibição do namoro na escola desvelam a produção de discursos sociais acerca da diversidade sexual, que segundo Foucault (1999b) ao: “mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função

conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (p. 8).

Desta maneira, o discurso heteronormativo se materializa na proibição do namoro na escola, especificamente após o namoro entre as estudantes, antes não incomodava as normas estabelecidas na escola, como afirmam as seguintes falas:

“Antes muitos casais se beijavam aqui e ninguém falava nada”;

“Tem menina que fica sentada no colo do namorado durante a aula, isso é falta de bom senso”.

Assim, para Meyer e Petry (2011):

A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho (p. 195).

A proibição de namorar na escola demonstra a importância de discutir essa temática da diversidade sexual, em diversos ambientes, inclusive na escola, uma vez que desvela uma

ruptura de um tabu quanto a rejeição de um modo compulsório de vida. É também um ataque direto e indireto ao direito masculino de ter acesso às mulheres. Mas é muito mais do que isso, de fato, embora possamos começar a percebê-la como uma forma de exprimir uma recusa ao patriarcado, um ato de resistência (RICH, 2010, p. 36).

Sendo esta ruptura, um dos passos primordiais para superação de ações heteronormativas que permeiam as relações sociais, que desrespeita, marginaliza, ignora e invisibiliza a diversidade sexual.

Para que usar camisinha

Este núcleo sistematizou os sentidos e significados das/dos estudantes sem relação à prevenção e doenças sexualmente transmissíveis. As falas evidenciam que os estudantes estão focados na questão do prazer e as estudantes preocupadas com a prevenção e com os cuidados relativos à saúde.

Segue as falas dos estudantes em relação ao uso da camisinha:
“A gente não gosta de usar camisinha, porque incomoda”;
“A camisinha tira boa parte do prazer do sexo”;
“para que usar camisinha, eu confio na minha namorada”;
“eu não tenho doenças e minha namorada também confia em mim”;
“só transo com minha namorada, não tem perigo de doenças”.

As falas dos estudantes reverberam o que afirmam Nascimento, Segundo e Barker (2011), em relação ao uso ou não da camisinha, para estes autores: “Não se trata somente de ter ou não acesso à informação (...). Valores como confiança, intimidade, comunicação entre os parceiros estão presentes nesse cenário das práticas sexuais e afetam o processo de negociação do preservativo” (p. 111). Ainda, completam os autores: “No entanto, o acesso ao preservativo e a negociação do seu uso são pontos fundamentais para práticas de sexo seguro. Para tal, é necessária uma mudança de cultura em relação às dinâmicas das relações de gênero” (p. 113).

Já as falas das estudantes apresentam preocupações com os cuidados em relação à saúde:

“Quais as outras formas de prevenir doenças que não seja a camisinha?”;

“Como a pessoa descobre se tem uma doença sexualmente transmissível?”;

“Usar camisinha é o melhor prevenção mesmo para não pegar doenças?”.

Os questionamentos das estudantes apontam a necessidade de fato, que a temática da sexualidade seja trabalhada transversalmente na escola, como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Apresentação dos temas: orientação sexual (BRASIL, 1997), em vista da importância que tanto os estudantes, quanto, as estudantes tenham “Informações corretas a respeito de sexualidade, dos riscos, precauções e cuidados, principalmente, porque iniciam sua vida sexual” (SILVA, 2015, p. 223). Contudo, faz se necessário garantir formação das/dos professoras/es em relação à temática, em vista que, “os professores ainda se sentem inseguros com seus próprios conhecimentos para falar com seus alunos se utilizando, assim, quase exclusivamente, do conhecimento dos livros de Ciências e Biologia” (SILVA, 2015, p. 224).

Os relatos das estudantes também implicam na defesa de política públicas de educação sexual nas escolas, que envolva ações, entre as quais, qualificação do material didático-pedagógico e estratégias intersetoriais da educação e da saúde (LIONÇO; DINIZ, 2008; CAMPOS; SCHALL; NOGUEIRA, 2013). Sendo, que se apresentam com maior urgência estas ações, em vista que pesquisas apontam aumento de número da gravidez na adolescência, como, casos de doenças sexualmente transmissíveis (CUNHA, 2011; SPÍNDOLA; RIBEIRO; FERNANDES, 2015).

As meninas têm que dar respeito

Este núcleo sistematizou os sentidos e significados para as/os estudantes sobre o machismo, que gerou posicionamentos divergentes entre as/os estudantes. Segue as falas:

“Eu quero ter o direito de sustentar minha esposa. Quero que ela possa ficar em casa cuidando dos nossos filhos e da casa. Isso não é machismo”;

“se ser machista é querer dar tudo de bom para minha mulher e meu filhos, então sou machista”;

“mas cá para nós, as menina tem que dar respeito”;

“as meninas vem para escola com umas roupas provocantes, ninguém é santo”;

“tem coisas que são para mulheres e coisas que são para homens”;

“mulher nasceu para ser dona de casa, cuidar dos filhos e do marido”;

“Ontem eu saí na rua com uma camiseta bem larga e calça, e mesmo assim ‘mexeram’ comigo, então acho que isso não tem só a ver com a roupa”.

As falas reproduzem estereótipos, preconceitos e discriminações da sociedade. Que segundo, Chaves (2010), a mídia: “é uma das maiores disseminadoras de preconceitos em nossa sociedade. As mulheres, foram transformadas em objeto de consumo ou em escravas domésticas, deixaram de ser pessoas” (p. 218). E, completa a autora: “Basta assistir uma propaganda de cerveja ou de sabão em pó para perceber isso. Ao mesmo tempo a mídia tenta criar uma falsa aparência de igualdade entre os sexos. Assim, ratifica o machismo promovendo violências de gênero” (CHAVES, 2010, p. 218).

Ciente deste cenário, a escola tem papel fundamental de superação desses discursos heteronormativos, que segundo Ferrari e Castro (2014), as escolas: “podem se constituir em um espaço de enfrentamento à homofobia, ao machismo, ao racismo e de promoção de uma educação para novas relações

sociais” (p. 25). O aporte legal para realizar esse enfrentamento está explícito no Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, que ratifica a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), artigo 10º, alínea c, normatiza:

A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino (BRASIL, 2002)

Contudo, apesar deste dispositivo legal, que potencializa a promoção educativa na defesa dos direitos das mulheres no âmbito escola, tem se ciência ao que nos alerta Cannabrava (2012): “A educação, que começa no seio da família e continua ao longo da vida na escola, nos diferentes ambientes sociais e nos meios de comunicação, continua reforçando papéis e padrões culturais machistas, criando estereótipos” (p. 199). Para a autora, estes estereótipos em relação aos homens, são: “a autoridade, o poder de decisão, a produção de bens, o mundo exterior” (p. 199). Os estereótipos para a mulher são: “a obrigação de obedecer, a reprodução da vida em todos os seus aspectos, o mundo interior, as quatro paredes” (p. 199).

Diante do exposto acerca do machismo, fica evidente a urgência de se ampliar esta discussão nas escolas, em vista da promoção do processo educativo dos direitos das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos e significados das/dos estudantes acerca da sexualidade desvelou a importância e a emergência de se discutir esta temática na escola, ciente ao que aponta Ferrari e Castro (2014): que, “as práticas de ‘educação sexual’ estão presentes nas escolas, pelo menos, desde o início do século XX, assumindo distintos ‘formatos’ (aulas, palestras, orientações individuais, grupos de conversa, projetos, etc.)” (p. 24). Entretanto, a questão central é como a temática está sendo tratada nas escolas, uma vez que a maioria das falas estudantis nas rodas de conversa realizadas foram marcadas por discursos heteronormativos sexuais.

Os resultados apontam ainda, que apesar da existência de documentos legais que dispõem sobre a temática da educação sexual nas escolas, questões acerca da diversidade sexual, entre outros temas, são notadamente marginalizados e invisibilizados, colocados à margem das discussões acerca da sexualidade.

Nesse sentido, para que se estabeleça, de fato, o Estado Democrático e respeito às diversidades sexuais, é necessário redefinir as políticas de educação sexual nas escolas, a partir de uma perspectiva que garantem formação contínua das/dos professores, qualificação do material didático-pedagógico, entre outras ações que a superação da heteronormatividade, como “pressuposto natural de que a heterossexualidade seria a única forma legítima de exercício da sexualidade” (FERRARI; CASTRO, 2014, p. 23).

A experiência das rodas de conversa na escola campo, por um lado, revelou a carência de se trabalhar o tema da sexualidade, por outro, também revelou o interesse de aprofundar a temática, tanto das/dos estudantes, como diretora, coordenações e professoras/es da escola. Na realização das rodas a estagiária era recebida com empolgação por parte das turmas. A direção, coordenação e demais esferas da escola não se opuseram ao trabalho realizado em nenhum momento. Pelo contrário, incentivavam a importância da realização das rodas de conversa. Tal situação demonstrou uma possibilidade efetiva de contribuição da Psicologia escolar.

Em todas as salas de aula as/os estudantes demonstraram interesse para debater sobre as questões da sexualidade. Mais que isso, revelou a vontade de saber, conhecer mais sobre esse tema, aponta desde modo, a continuidade deste debate no âmbito escolar, que certamente não foi abarcado em sua totalidade neste trabalho.

Dessa forma, a Psicologia escolar pode contribuir com projetos variados a respeito do tema da sexualidade, envolvendo a formação continuada dos profissionais da escola, ações diversificadas com os/as estudantes e com a família.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C.; SOARES, J. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, MA, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002*, Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPOS, H. M.; SCHALL, V. T; NOGUEIRA, M. J. Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 97, p. 336-346, abr./jun. 2013.

CANNABRAVA, B. Paz na Educação Popular Feminista. In: VIEIRA.V, CHARF.C (Orgs.). *Mulheres e homens trabalhando pela paz e contra a violência doméstica*. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz, 2012. p. 199-202.

CHAVES, F. N. A sociedade capitalista e o feminino: sua estrutura falocêntrica e a questão da aparência. In: MARCONDES FILHO. C. (Org.). *Transportações*. São Paulo: Eca-Usp, 2010. p. 216- 226.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. 3. ed. Edição Eletrônica: Ed. Autor, 2016.

CUNHA, M. DST na adolescência: a maior arma é a informação. *iSaúde Brasil*. 2011. Disponível em: <<https://www.isaudebrasil.com.br/noticias/detalhe/noticia/dst-na-adolescencia-a-maior-arma-e-a-informacao/>>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

FERRARI, A.; CASTRO, R. P. Pensando a Diversidade Sexual nas Escolas. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, RS, v. 2, n.4, p. 20-26, jul./dez. 2014.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. São Paulo: Edições Graal. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 1999a.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999b.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, São Paulo, n. 8, v. 16, 307-324, 2008.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 32, 1º sem, p. 25-46, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar, 2010.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEYER, D.; PETRY, A. R. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

MEYER, D.; RIBEIRO, C.; RIBEIRO, P. R. M. Gênero, sexualidade e educação. “Olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo. G.E. *27ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista de Educação*, João Pessoa, PB, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NASCIMENTO, M.; SEGUNDO, M.; BARKER, G. Reflexões sobre a saúde dos homens jovens: uma articulação entre juventude, masculinidade e exclu-

são social. In: GOMES, R. (Org.). *Saúde do homem em debate*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011. p. 111-128.

PALMA, Y. A.; PIASON, A. S.; MANSO, A. G.; STREY, M. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: Um Estudo sobre Orientação Sexual, Gênero e Escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PICCHETTI, Y. P. Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, AP, v. 2 n. 1, p. 69-79, 2012.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. *Revista Bagoas*, Natal, RN, n. 5, p. 17-44, 2010.

SILVA, R. Quando a escola opera na conscientização dos jovens adolescentes no combate às DSTs. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 221-238, jul./set. 2015.

SPINDOLA, T.; RIBEIRO, K. S.; FERNANDES, V. R. A vivência da gravidez na adolescência: contribuições para a enfermagem obstétrica. *Adolescência Saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 50-56, jan/mar. 2015.

VÁSQUEZ, S. A. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid, España: Visor, 1995.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun, 2013.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: DESAFIOS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Ana Cândida Cardoso Cantarelli
Felipe Kazuo da Mata Nakamura
Lorrane Anastacio Silva*

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de intervenção em Psicologia Escolar realizado como atividade do Estágio Específico Supervisionado I e II em Psicologia Escolar e Educacional do curso de Psicologia da PUC Goiás, no ano de 2018. A atuação se deu, a partir do levantamento de demandas realizado em mapeamento institucional, sobre o tema da inclusão escolar, tendo em vista a necessidade de atuação da Psicologia Escolar na promoção de reflexões e práticas de inclusão no contexto educacional, tendo como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. O objetivo do trabalho foi auxiliar no processo de estudo e estruturação do Núcleo de Ações Inclusivas, a fim de aprimorar práticas educativas com pessoas com necessidades educacionais especiais. A intervenção se deu em uma Instituição Federal de Educação Superior, Básica e Profissional e constituiu-se de iniciativas voltadas para a formação e capacitação dos estagiários de Licenciatura lotados no Núcleo, fornecendo subsídios teóricos e práticos sobre inclusão, para promover reflexões qualificadas sobre as dificuldades e possibilidades cotidianas de atuação na Instituição Federal. Como resultado, pôde-se depreender da intervenção a criação de um espaço efetivo de trocas de experiências, angústias e percepções acerca dos trabalhos desenvolvidos e seus impasses, relacionando os apontamentos teóricos com a realidade. A partir do mapeamento institucional e das intervenções realizadas, despontam três principais desafios que abrangem três níveis de ação: institucional, formação dos professores e agentes escolares e barreiras atitudinais. Assim, considera-se fundamental que todos os agentes educativos reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições inclusivas efetivas de ensino-aprendizagem e inserção social no campo escolar. Reitera-se então o compromisso de psicólogos escolares com a transformação dos processos educativos e a efetivação de mudanças, sobretudo para a garantia do acesso democrático à Escola.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Inclusão escolar; Educação; Estágio em psicologia.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância de se compartilhar experiências do campo da Psicologia Escolar com a sociedade e para contribuir com as reflexões e direcionamentos da formação de psicólogos brasileiros para atuação na área, este capítulo pretende dialogar com a comunidade, a partir de um movimento que se recusa a acatar a solidão da individualização cultural e faz frente a um tipo de discurso violento que ronda continuamente a Educação brasileira. Tal discurso por vezes leva a própria Psicologia a aderir ao derrotismo, a partir de uma crítica infértil do modelo educacional que culpabiliza alunos, professores, famílias e gestores por situações sistêmicas de exclusão escolar que não estão indissociadas da cultura em seus entremeios políticos, econômicos e sociais. Destas posições, assume-se um compromisso reiterado de (re)pensar a escola, a partir da Psicologia, como lugar de esperança e possibilidade de emancipação.

Para tal, este capítulo está organizado da seguinte maneira: na introdução explicita-se o lugar epistêmico de uma Psicologia Escolar crítica que dialoga com a Educação, preocupada em desenvolver teorias e técnicas qualificadas que engendram intervenções efetivas e responsáveis. No método apresenta-se o caminho da experiência retratada, situando o contexto institucional e os procedimentos adotados para a intervenção. Seguindo, na seção de resultados e discussão oferece-se um relato mais esmiuçado da experiência e os impactos colhidos da situação de atuação acadêmico-profissional, até que nas considerações finais uma análise crítica do caminho percorrido aponta possíveis fragilidades, encaminhamentos e questões prospectivas que o horizonte da Psicologia Escolar, no tocante à prática, apresentou para os autores em relação com a Instituição, seguida das referências bibliográficas.

A experiência humana tem uma importante marca, ao longo da história, desenhada pelas reflexões que os homens fazem acerca de sua existência, das produções e inovações sociais e da natureza, dos trânsitos com a cultura, com o trabalho e com a subjetividade. Sabe-se que boa parte desta experiência, sobretudo no mundo moderno, se dará tanto teórica quanto praticamente no âmbito da experiência acadêmica/escolar, locus privilegiado de mediações exercidas entre sujeito e cultura (FIGUEIREDO; SANTI, 2006).

Portanto, parte-se aqui de uma Psicologia que, enquanto ciência e profissão, esteja imbuída de ação-reflexão sobre as subjetividades construídas na relação com a sociedade, compreendendo a escola como espaço de pes-

quisa, atuação e transformação. E nessa construção incessante de uma identidade científica e profissional que atenda às necessidades reais das pessoas e instituições, a Psicologia Escolar se apresenta como uma área que envolve o exercício profissional do psicólogo em diferentes contextos educativos, com base em um compromisso político, teórico e prático com as questões da Educação e com as necessidades sociais humanas (MITJÁNS MARTINEZ, 2010; SOUZA, 2007). Essa área apresenta-se no horizonte como possibilidade efetiva de reflexão e prática transformadoras da sociedade no diálogo com a Escola.

O psicólogo escolar deve se envolver com uma multiplicidade de ações, considerando os determinantes sociais e os aspectos subjetivos que constituem os contextos educativos e o processo ensino-aprendizagem. Assim, destaca-se a importância de uma atuação deste profissional que contribua com o fortalecimento de espaços formativos de qualidade, participando do desenvolvimento consciente e competente da comunidade acadêmica ao considerar todos os agentes envolvidos nos processos de escolarização. Portanto, levando em conta os processos históricos e culturais do desenvolvimento humano, a fim de romper com concepções deterministas e adaptacionistas, a intervenção psicológica, por meio de práticas coletivas, poderá realizar ações de caráter preventivo e institucional (MARINHO-ARAUJO, 2014).

A Psicologia Escolar é uma área de conhecimento e de atuação profissional que tem como objeto o encontro entre o sujeito humano e a educação, com ênfase nas relações estabelecidas entre os processos psicológicos e os processos educacionais. Seu campo de atuação tem se expandido cada vez mais para diversos contextos educativos, conforme apontam Bisinoto e Marinho-Araújo (2015, p. 113-114):

A Psicologia Escolar, ancorada nos pressupostos filosóficos e teóricos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, é entendida como um campo de atuação profissional, de pesquisa e de produção de conhecimento que tem como objetivo contribuir para a promoção do processo de desenvolvimento e da aprendizagem. Apesar de o trabalho do psicólogo escolar ser tradicionalmente associado à escola, sua atuação tem se expandido para outros contextos e níveis educativos.

Para Mitjás Martínez (2003), a Psicologia Escolar se define como um campo de atuação do psicólogo e de produção científica caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir pa-

ra otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade.

Cabe então ao psicólogo escolar atuar nas diversas esferas do cenário educacional, contemplando as múltiplas camadas de atores que constituem o espaço educativo, bem como indicam Oliveira e Marinho-Araújo (2009). Aqui se destaca como uma das possibilidades, o trabalho conjunto com a equipe docente e pedagógica que viabiliza criar um espaço de trabalho coletivo que discuta e promova de forma contextualizada os mecanismos e ações tomadas por estes profissionais no processo de ensino e aprendizagem.

Consoante, Aquino *et al.* (2015) aguçam sobre a pertinência e relevância de elucidar os benefícios da atuação do psicólogo escolar para a equipe docente e pedagógica com o intento de extrair parcerias e fixar as atribuições que possam ser executadas em conjunto. Em ocasiões em que este serviço já é executado, é proveitoso e preferível que se movam forças na direção de potencializá-lo e expandi-lo para que ocorram ações efetivas, qualificadas e de forma contínua em equipe.

Para a realização de um trabalho direcionado, qualificado e duradouro, é preciso tatear o horizonte ao redor, aprender a olhar para os fenômenos que cercam a escola com cuidado sensível e científico, utilizando-se de ferramentas de pesquisa e análise capazes de fornecer dados objetivos dos quais derivem projetos e atuações profissionais responsáveis tanto com a realidade escolar quanto com o campo epistemológico da Psicologia Escolar. O mapeamento institucional se apresenta como etapa básica e prioritária direcionada para o conhecimento e aprofundamento das diversas dimensões que perpassam o contexto institucional, em uma ação contínua que contemple a análise das conjunturas histórica, econômica, política, geográfica e social; convergências, incoerências, aproximações e inovações às legislações educacionais; concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; relações estabelecidas entre os profissionais e entre os distintos segmentos: gestão, corpo docente, discente e famílias. Ao analisar pormenorizadamente o contexto escolar e as relações entre os múltiplos segmentos do sistema educacional, nos níveis macro, meso e micro, o profissional pode instrumentalizar-se para planejar intencionalmente ações voltadas à mediação de desenvolvimento humano, nos diferentes espaços e dinâmicas escolares (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2014).

No contexto do campo de estágio, a atuação da Psicologia Escolar é bem vinda nas Instituições Federais quando estas desejam romper com a

ideia exclusiva de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e oferecer aos alunos uma educação e formação que contemplem a integralidade do ser humano. Sob tal ótica, Feitosa e Marinho-Araújo (2016, p. 180) apontam que:

Há um espaço fértil para os atores educativos construir inúmeras ações voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão que, em consonância com os princípios e finalidades institucionais, potencializa a intervenção do psicólogo escolar.

Complementando a discussão, Marinho-Araújo (2014) destaca que a atuação desse profissional poderá focar na mediação intencional dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da comunidade acadêmica, a fim de conscientizá-la sobre seus papéis e responsabilidades diante da promoção das práticas pedagógicas de sucesso e promotoras de transformação social.

A partir das demandas observadas no mapeamento institucional, verificou-se a necessidade de trabalhar o tema da Inclusão Escolar, emergente não só na Instituição estudada, mas nas instituições de ensino em geral devido às atuais mudanças nas legislações nacionais. O desconhecimento ou o conhecimento superficial por parte de agentes escolares dos dispositivos jurídicos que asseguram a pessoa com deficiência, a carência de conhecimentos sobre como lidar com as mais diversas deficiências e necessidades educacionais especiais e o crescente ingresso de alunos com deficiência na rede regular de ensino tornam necessário um aprofundamento na reflexão sobre a educação inclusiva.

Entre outros aspectos, o mapeamento institucional revelou que com a implementação de vagas destinadas às pessoas com deficiência e o consequente ingresso de alunos por meio de tais vagas, se tornou necessário a efetivação do Núcleo de Ações Inclusivas - NAI (nome fictício) e a criação do Programa de Estágio em inclusão escolar, efetivando a contratação de estagiários para atuarem neste. Fez surgir também a necessidade de preparação dos agentes escolares para receberem os novos alunos ingressantes na instituição, visto a presença de demandas oriundas das dificuldades vivenciadas em sala de aula por professores e colegas, que não sabiam como proceder em algumas situações de relacionamentos e a dificuldade dos integrantes da instituição em integrar os alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano es-

colar. Assim, surgiram questionamentos: Como atender esse público que tem seus direitos garantidos para o ingresso na escola? Como incluir efetivamente essas pessoas? Desta forma, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção voltada para o tema.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar implica na mudança do atual paradigma educacional, o qual já há algum tempo apresenta sinais de esgotamento. Desta forma, a escola não pode continuar ignorando e marginalizando as diferenças nos processos de formação dos educandos, o que faz com que acolher e compreender as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero - enfim, a diversidade humana - seja condição *sine qua non* para entender como se aprende, como se compreende o mundo e a si próprios.

Neste sentido, a autora supracitada diferencia os processos de integração e de inclusão, entendendo o primeiro como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns ou mesmo o agrupamento de alunos em escolas ou classes especiais. Esta seria uma inserção parcial, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados (currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais). Já a inclusão propõe atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para aprender, ensinar e avaliar.

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Deste ponto de vista, inclusão e integração são incompatíveis, pois a primeira prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Mantoan (2003) postula que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Sanchez (2007) acredita que para que haja uma educação de fato inclusiva não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles precisam participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. E para que isto aconteça precisam ter suas diversidades reconhecidas e suas necessidades atendidas. A autora aponta duas principais causas fundamentais para a promoção da inclusão escolar: a primeira é o reconhecimento da educação como um direito, pois não se pode segregar nenhuma pessoa por consequência de sua deficiência; a segunda é a consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas; visto que a educação inclusiva não bene-

ficia apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim a todos os alunos.

Tais problematizações teóricas, no encontro com a perspectiva da análise institucional realizada, motivaram as atividades de um dos Projetos de Intervenção do estágio final em Psicologia Escolar, tendo em vista a necessidade de atuação desta na promoção de reflexões e práticas de inclusão no contexto educacional.

Sendo assim, o trabalho aqui exposto se refere a uma experiência dos autores, nos Estágios Específicos Supervisionados I e II em Psicologia Escolar e Educacional, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no decurso do ano de 2018, cujo campo prático foi uma Instituição Federal da cidade de Goiânia. Este estágio curricular obrigatório é realizado por estudantes que cursam o último ano do curso de Psicologia que optam pela área e são admitidos, após processo seletivo interno, por um determinado professor orientador que os acompanha ao longo de dois semestres. Durante toda a experiência do estágio também estiveram envolvidas as psicólogas escolares da instituição, que atuaram como supervisoras profissionais de campo com participação ativa nas atividades desenvolvidas.

O estágio tem como objetivo geral possibilitar condições para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades na área da Psicologia Escolar e Educacional. A previsão de alcance deste objetivo mais amplo se dá através da realização de atividades relacionadas ao diagnóstico institucional da instituição de ensino/campo de estágio e do planejamento de procedimentos de intervenção direcionados ao processo ensino-aprendizagem e aos seus agentes (gestores, funcionários, professores, alunos e família).

O projeto de intervenção em Inclusão Escolar realizado teve como objetivo geral auxiliar no processo de estudo e estruturação do Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), a fim de aprimorar práticas educativas com pessoas com necessidades educacionais especiais, outrossim para potencializar a inclusão escolar destes. Os objetivos específicos da ação foram contribuir para a compreensão dos agentes educativos acerca do contexto sócio-histórico e político da Educação Inclusiva no Brasil; promover espaço de escuta e reflexão com os funcionários e estagiários do NAI para uma efetiva Inclusão Escolar; colaborar na formação destes para atuação com inclusão escolar e contribuir no desenvolvimento da reflexão, autonomia e habilidades do corpo docente para atuação com inclusão escolar.

MÉTODO

O contexto do trabalho desenvolvido foi uma Instituição pública de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino, desde a educação técnica integrada ao ensino médio, graduação e pós-graduação. Os procedimentos foram conduzidos pelos estagiários de Psicologia Escolar com a supervisão de orientadoras teóricas e de campo, estas todas psicólogas.

Os participantes da intervenção foram funcionários da Instituição vinculados ao Núcleo de Ações Inclusivas (NAI), composto por professores, pedagogas, assistentes sociais e psicólogas escolares. Além dos funcionários do quadro permanente, a Instituição também contratou, por processo seletivo composto por análise de currículo e histórico escolar, 4 estagiários de Licenciatura dos cursos de Pedagogia, Letras, Música e Psicologia para compor a equipe do NAI no apoio às ações de Inclusão.

O mapeamento institucional foi desenvolvido de fevereiro até maio de 2018, utilizando-se de análises documentais (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Minuta de regulamento), entrevistas com psicólogas, alunos, coordenadores e professores, observações de sala de aula e momentos de intervalos, acompanhamento de reuniões de Planejamento Institucional, conselhos de classe e semana de planejamento pedagógico, além de conversas informais com alunos e funcionários. Após a sistematização destes dados, dispostos de forma objetiva em um relatório, foi elaborado um Projeto de Intervenção que visasse atender a algumas demandas do emergente núcleo especializado, como apresentado anteriormente. Vale ressaltar que a análise institucional continuou a ser alimentada durante todo o período do estágio, visto que conforme discute Marinho-Araújo e Almeida (2014) trata-se de um processo contínuo e dinâmico que se adéqua e acompanha as diversas mudanças que ocorrem na instituição educacional.

A intervenção em Inclusão Escolar estruturou-se em duas etapas, sendo que no primeiro realizou-se a Capacitação dos estagiários do NAI com o objetivo de colaborar na formação para atuação em inclusão escolar, apresentando subsídios teóricos acerca do tema. Foram realizados 4 encontros com aproximadamente 1 hora e meia de duração. As etapas serão descritas a seguir.

a) Capacitação dos estagiários do NAI:

- 1º Encontro: Aplicou-se uma técnica de apresentação para conhecimento do grupo, seguida por discussão e levantamento das demandas trazidas pelos estagiários.

- 2º Encontro: Realizou-se uma técnica de apresentação com sorteio de perguntas com temáticas variadas que abrangiam conteúdos pertinentes aos gostos e particularidades de cada um. Tal técnica teve como objetivo aproximar os estagiários e proporcionar mais conhecimento sobre os colegas de trabalho. Em seguida foi realizada uma discussão expositiva-dialogada sobre diversidades visuais, auditivas, motoras e neurodiversidades, além de legislações e dispositivos jurídicos que asseguram a pessoa com deficiência.

- 3º Encontro: Aplicação de técnica de grupo da rede, em que utilizou-se um rolo de barbante e cooperação grupal para montar uma teia sustentada pelas mãos de todos. Ao final desta etapa foi proposto que todos refletissem e discutissem sobre o simbolismo do emaranhado de conexões formado pelo barbante. Posteriormente, a teia era desfeita retrocedendo os passos e cada membro repassando uma mensagem sobre aquele momento. O objetivo da atividade foi proporcionar maior interação entre o grupo e melhorar a comunicação interna de forma a contribuir para o bom funcionamento do trabalho em equipe. Em seguida, foi apresentada uma discussão expositiva sobre a temática da Educação Inclusiva x Integração e Escola para Todos.

- 4º Encontro: Realização de uma vivência em que os participantes experienciaram diversos aspectos de algumas necessidades especiais. Nesta técnica, os participantes realizaram atividades simples do dia-a-dia com as limitações das deficiências visuais e auditivas. Para isto, os participantes foram divididos em dois grupos: um de deficientes visuais e outro de deficientes auditivos. A dinâmica da atividade consistia em um grupo ter a missão de conhecer as dependências do campus estando o tempo todo vendado e o outro grupo de acompanhar e conduzir o primeiro, porém sem qualquer tipo de comunicação oral. Após a realização da vivência abriu-se um espaço para compartilhamento das sensações, sentimentos, percepções e opiniões sobre a experiência partilhada.

b) Reuniões com os estagiários e demais integrantes do NAI

Na segunda etapa realizaram-se reuniões com os estagiários e demais integrantes do NAI para promover espaço de estudos, reflexões e discussões sobre o tema da Inclusão, pensando em relacionar teoria e prática, envolvendo

os conhecimentos teóricos e as experiências cotidianas vivenciadas na instituição. Foram realizados 6 encontros com aproximadamente 1 hora de duração. Para esta fase da intervenção utilizou-se a obra da pedagoga Maria Teresa Eglér Mantoan, “Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, de 2003, como caminho teórico subsidiário às discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados no mapeamento institucional permitiu trazer à tona um conjunto de observações relativas à: a) infraestrutura: foi possível observar que as instalações da Instituição, no que se refere à estrutura geral, se encontram em bom estado de conservação, com instalações físicas adequadas para os serviços essenciais administrativos e pedagógicos, sem depredações, organização e limpeza adequadas e materiais e mobília bem conservada.

Ao contemplar a análise de documentos institucionais que norteiam as ações de desenvolvimento escolar, a Instituição busca adaptar seus espaços para possibilitar o acesso e a mobilidade de pessoas com necessidades especiais. No entanto, de modo geral, a infraestrutura não apresentava adaptações que contemplassem acessibilidade para as diversas formas de necessidades específicas. A instituição contava com rampas de acesso com corrimãos e sanitários para usuários de cadeira de rodas, vagas destinadas para veículos de pessoas com mobilidade reduzida e um elevador, mas não continha piso tátil direcional para pessoas com deficiências visuais, bem como algumas rampas não continham barras de segurança.

Em relação à dimensão pedagógica, a Instituição tem por objetivo proporcionar uma formação humana, crítico superadora, em oposição à formação provocada pelo trabalho alienado, abrindo horizontes para a crítica da lógica econômica e social vigente. E assume como princípio, proporcionar uma educação focada na realidade social, a fim de capacitar seus discentes para contestá-la, enfrentá-la e transformá-la de modo que seja mais solidária, inclusiva e justa, de forma a desempenhar um papel não só educacional, mas também social.

A Instituição possui um modelo de gestão democrático-participativo, subordinada a um Conselho Superior eleito pela comunidade acadêmica e os processos de tomadas de decisão são realizados a partir de reuniões em diversas instâncias com ampla participação e representatividade acadêmicas.

Em apoio às Ações de Inclusão, a Instituição criou o NAI e, apesar de ser um projeto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) anterior, o Núcleo se encontrava em fase de implantação e estruturação na Instituição. Sendo esta unidade administrativa responsável por promover uma cultura de educação para a convivência e aceitação da diversidade, aspirando o rompimento de barreiras educacionais, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicos da instituição e visando constituir um espaço educativo democrático que promova a inclusão da população acadêmica com necessidades específicas.

O NAI iniciou as atividades na instituição atendendo de início alunos com necessidades específicas que solicitaram auxílio direto ao Núcleo, as quais contavam com 4 alunos do ensino superior. Concomitantemente, realizavam-se orientações para os demais alunos que acionavam o Núcleo e divulgação do Núcleo entre alunos, corpo docente e pedagógico da instituição.

Pôde-se perceber que a concretização do mapeamento institucional, em concordância com Marinho-Araújo e Almeida (2014), mostrou-se uma etapa imprescindível para a realização do estágio, sendo uma etapa da atuação profissional capaz de guiar o psicólogo escolar em sua complexa tarefa de compreender os vários meandros da realidade da escola ao mesmo tempo em que atua sobre ela. O mapeamento institucional foi efetivo no sentido de fornecer dados concretos e objetivos, permitir a utilização de diversas estratégias de coletas de dados, perceber e conviver com os diversos atores escolares em perspectivas individuais e coletivas. E ainda abriu aos estagiários diferentes possibilidades de apresentar um projeto de intervenção conectado com as demandas da instituição, sua proposta pedagógica e seu plano de desenvolvimento institucional, pensando em ações coletivas de cunho preventivo, mas também concernentes às demandas emergentes da instituição.

Com a realização das ações de intervenção em Inclusão Escolar percebeu-se que no início do projeto os participantes relatavam desconhecimento do tema e de como deveriam atuar, e no decorrer dos encontros, à medida que tinham contato com as discussões e os conteúdos expostos, demonstravam ter adquirido maior compreensão da temática e de como poderiam atuar para a inclusão dos alunos atendidos pelo NAI. Outrossim, com os participantes que já possuíam algum conhecimento da temática foi possível observar o desenvolvimento de novos sentidos ao longo dos encontros, pois relataram, por exemplo, que o trabalho deveria ser desenvolvido coletivamente e com o apoio dos diversos âmbitos da Instituição. Dito isto, manifestavam por um lado contentamento com algumas práticas realizadas e com a evolução dos trabalhos de-

envolvidos e por outra preocupação com o futuro do Núcleo e com o caminhar do trabalho a ser realizado pelo NAI.

Durante os encontros, os participantes expuseram suas angústias e percepções sobre o trabalho exercido com o apoio dos alunos, relacionando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a capacitação e as reuniões realizadas. Percebiam e relatavam a necessidade de ter um Coordenador para administrar e direcionar as demandas e ações do NAI, de maior apoio institucional e até mesmo a contratação de profissionais que sejam lotados exclusivamente para o Núcleo, sem a divisão e acúmulo de atividades de outros departamentos, podendo assim priorizar e se dedicar aos trabalhos específicos do Núcleo.

Além destes, outros desafios também foram citados pelos participantes como, por exemplo, as dificuldades relacionadas à aceitação dos professores em relação ao NAI. E também em relação aos limites organizacionais acerca do enquadramento funcional dos profissionais que compõem a equipe, pois estes últimos são lotados em outros departamentos e não possuem parte da carga horária direcionada para o Núcleo, fazendo com que, apesar da grande necessidade, a atuação nesta unidade não conseguisse alcançar um caráter prioritário. Aqui, em consonância com Aquino *et al.* (2015), fica evidente a importância de salientar e dar visibilidade para o trabalho do psicólogo escolar e os eventuais benefícios provenientes das intervenções e ações deste para assim estabelecer relações de trabalho conjuntas e eficazes.

Por fim, no último encontro realizou-se uma avaliação da Intervenção (Capacitação e reuniões do NAI), a partir da qual foi possível obter um *feedback* dos participantes e investigar se, a partir de suas percepções, a intervenção atingiu os objetivos propostos, se os materiais utilizados foram adequados e se os participantes conseguiriam aplicar os conhecimentos obtidos. Na Tabela 1 é possível observar os resultados da avaliação realizada com os participantes.

Na análise dos resultados pode-se observar que ocorreu uma avaliação positiva dos participantes a respeito do projeto de intervenção em Psicologia Escolar, considerando os aspectos avaliados, de forma que 100% dos participantes concordam total ou parcialmente que a intervenção atingiu os objetivos propostos e que os objetivos foram compatíveis com suas necessidades; 100% acreditam que os estudos e/ou discussões contribuíram para o entendimento do tópico e 100% recomendam o Projeto para outros integrantes do Núcleo.

Tabela 1. Avaliação sobre o Projeto de Intervenção em Psicologia Escolar

	Concordo	Concordo Parcialmente	Neutro	Discordo Parcialmente	Discordo
Este Projeto atingiu os objetivos propostos.	50%	50%	-	-	-
	Concordo	Concordo Parcialmente	Neutro	Discordo Parcialmente	Discordo
Os objetivos da intervenção eram compatíveis com minhas necessidades.	34%	66%	-	-	-
O conteúdo das atividades estava bem organizado.	66%	34%	-	-	-
Os materiais utilizados durante os encontros foram úteis.	66%	34%	-	-	-
Os estudos e/ou discussões contribuíram para o meu entendimento do tópico.	100%	-	-	-	-
A duração do curso foi apropriada.	66%	34%	-	-	-
Os instrutores apresentaram o conteúdo com clareza.	100%	-	-	-	-
Os instrutores possuíam conhecimento a respeito do conteúdo da oficina.	83%	17%	-	-	-
Os instrutores estavam dispostos a ajudar e responder perguntas.	100%	-	-	-	-
Os instrutores encorajaram a interação e a participação.	83%	17%	-	-	-
Estou certo que a intervenção foi útil.	66%	34%	-	-	-
Eu recomendaria este Projeto para outros integrantes do Núcleo.	100%	-	-	-	-

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Ferrari e Sekkel (2007) destacam, a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular é um novo desafio. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu nível, não se dá por meio de padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. A participação de pessoas com deficiência em sala de aula pode ser uma contribuição para todos os alunos ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano escolar, o que leva à flexibilização e à reinvenção das mesmas.

A partir do mapeamento institucional e das ações de intervenção realizadas pôde-se identificar três principais desafios, que abrangem três níveis de ação: o institucional, a formação dos professores e agentes escolares e as barreiras atitudinais. Considerando que:

Em primeiro lugar, o desafio das instituições de ensino superior diante da necessidade de assumir posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos. No caso das universidades, deve manter-se presente a autonomia que lhe é característica como instituição social frente às demandas sociais de inclusão (CHAUI, 2006 *apud* FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 646).

Assim, o posicionamento das instituições de ensino frente aos desafios da educação inclusiva é fundamental, de forma a fornecer suporte e subsídios aos agentes escolares, para que haja uma verdadeira efetivação da inclusão escolar. Sem este posicionamento de apoio, a educação inclusiva se torna um sonho distante e inalcançável.

O segundo desafio refere-se à formação de professores e dos agentes escolares, sendo este um viés característico da possibilidade de intervenção do psicólogo escolar, como apontam Oliveira e Marinho-Araújo (2009). O desconhecimento ou o conhecimento superficial por parte de agentes escolares dos dispositivos jurídicos que asseguram a pessoa com deficiência e a carência de conhecimentos acerca de como lidar com as mais diversas deficiências e necessidades educacionais especiais são grandes desafios enfrentados para uma educação inclusiva.

O terceiro desafio diz respeito às barreiras atitudinais vivenciadas pelos educandos, sejam elas expressas pelos professores, colegas ou até mesmo

pela própria família. Nesse sentido, se configuram barreiras atitudinais tanto o comportamento do professor, que ignora os alunos com necessidades educacionais especiais ou que se coloca contra a permanência deles em sala de aula, quanto o daquele que assume uma postura protetora e paternalista diante dos alunos com deficiência (FERRARI; SEKKEL, 2007). Os educadores, comprometidos com a inclusão escolar, têm a responsabilidade de romper com esta barreira e buscar no conhecimento os caminhos para empoderar seu aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, é fundamental que todos os agentes educativos (professores, alunos, coordenadores, diretores e psicólogos escolares) reconheçam e legitimem as diferenças presentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem. Assim, os psicólogos escolares possuem o compromisso com a transformação dos processos educativos e com a efetivação das mudanças, de forma a reconhecer os aspectos socioculturais e ideológicos que influenciam o modo como as diferenças e a inclusão são vivenciadas na escola, procurando formas de trabalhá-las.

Concluindo, destaca-se a importância de psicólogos escolares estabelecerem parcerias com os mais variados agentes educativos, no sentido de dialogar, pensar e repensar práticas e ações inclusivas no contexto escolar, além de basear suas intervenções em processos constantes de reflexão e pesquisa sintonizados com produções teóricas da Psicologia Escolar e ferramentas metodológicas facilitadoras da apreensão multifatorial do complexo contexto da instituição educacional.

REFERÊNCIAS

AQUINO, F. S. B. *et al.* Concepções e práticas de psicólogos escolares junto a docentes de escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./abril 2015.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

FEITOSA, L. R. C.; MARINHO-ARAÚJO, M. C. Psicologia Escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Oportunidades para

atuação profissional. In: VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. (orgs). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016. p. 176-186.

FERRARI, M. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-645, dez. 2007.

FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. *Psicologia: Uma (Nova) Introdução*. São Paulo: EDUC, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? In: ARAÚJO, U. F. (Org.). *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2013. p. 13-26.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Intervenção Institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: desafios e bastidores da educação pública*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. p. 153-176.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional*. Campinas: Editora Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23 (83), 39-56, mar. 2010.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 105-124.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, dez. 2009.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, Brasília, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA. M. P. R. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS. H. R. (Org.). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 149-162.

PSICOLOGIA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

*Raissa Turíbio Milhomem
Alba Cristhiane Santana*

Resumo: Este capítulo tem o objetivo de relatar uma experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar, com foco nas possibilidades de atuação em um contexto de educação inclusiva de uma escola pública estadual. A Psicologia Escolar dedica-se a integrar ações que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da comunidade escolar. O estágio foi realizado fundamentado em uma perspectiva institucional e crítica sobre a Psicologia Escolar, a partir de um modelo de atuação preventiva e interdisciplinar. As atividades de estágio foram realizadas com os diferentes participantes do contexto escolar. Os procedimentos foram realizados em duas etapas: Análise Institucional e Projeto de Ação com foco na inclusão. A realização do trabalho contribuiu com o processo de inclusão na escola, proporcionou condições para a conscientização de alunos e professores sobre as questões da inclusão e da diversidade que caracterizam o processo ensino-aprendizagem. E destaca-se o desafio na formação em Psicologia Escolar, com ênfase no compromisso social da profissão na promoção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Formação profissional; Inclusão escolar; Escola pública.

INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar observa-se uma diversidade de questões e de temáticas que participam da constituição do processo educacional e que podem gerar condições favoráveis ou não para uma educação democrática e inclusiva. Esse cenário gera desafios e possibilidades para as contribuições da Psicologia Escolar, em especial, para aquela que se fundamenta em uma perspectiva institucional e interdisciplinar de atuação profissional.

A prática em Psicologia Escolar baseada em uma perspectiva institucional busca concepções críticas acerca da educação e da psicologia, bem como investe em ações preventivas e interventivas que focalizem os diferentes fatores constituintes do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as(os) psicólogas(os)¹ precisam desenvolver competências e habilidades para lidar com as demandas dos contextos escolares de forma a superar práticas individualizantes e remediativas que marcam a história da área. Por isso, a formação em Psicologia Escolar é fundamental para o desenvolvimento de profissionais que possam compreender a complexidade do processo educacional e as possibilidades de contribuição efetiva com o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas.

Este capítulo tem o objetivo de relatar uma experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar fundamentada em uma perspectiva institucional, com foco nas possibilidades de atuação em um contexto de educação inclusiva de uma escola pública estadual. A discussão aborda uma breve contextualização da Psicologia Escolar e do Processo de Inclusão Escolar, além de apresentação do método e dos resultados das atividades realizadas no estágio.

PSICOLOGIA ESCOLAR: HISTÓRIA E CONCEITOS

É possível notar que, especialmente nos últimos anos, a Psicologia tem retomado sua atenção de uma forma muito importante para a Educação. Es-

¹ O Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Instituto ETHOS, desenvolveu uma pesquisa quantitativa para obter dados sobre o perfil da categoria. Dentre os dados obtidos destaca-se que dos 232 mil profissionais em exercício, 88% são mulheres (CFP, 2013). Assim, assumimos nesse estudo a terminologia adotada pelo CFP em relação ao gênero feminino no documento das *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica* (CFP, 2013), considerando a maioria de profissionais psicólogas no país.

se movimento é resultante de transformações e avanços vividos pela profissão nas últimas décadas.

Segundo Marinho-Araujo e Almeida (2014) a aproximação da Psicologia com a Educação no Brasil advêm antes da década de 1960, entre o fim do século XIX e o início do século XX, em disciplinas ligadas aos cursos de formação de professores. Nesse período, a Psicologia buscava ganhar espaço e se sustentar como ciência e profissão no Brasil e para isso pautava-se no paradigma das ciências naturais. Segundo Antunes (2011), a Psicologia se apoiava em experimentações e estudos em laboratórios ligados às escolas normais, onde eram desenvolvidas pesquisas junto aos alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem.

Os laboratórios de Psicologia empreendiam pesquisas focadas em temáticas como aprendizagem, desenvolvimento mental, e desempenho em leitura e escrita por meio da aplicação de testes (ANTUNES, 2011). A Psicologia desenvolveu uma atuação junto ao cenário educacional como uma ciência liberal e positivista que, além de privilegiar o enfoque psicométrico, valorizava concepções segregacionistas dos alunos considerados especiais ou com diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados, de acordo com Campos e Jucá (2010).

A década de 1980 foi marcada pela insatisfação de psicólogas(os) e profissionais da educação com esse modelo de atuação, visto que as ações de intervenção aplicadas até então não eram eficientes para as demandas do contexto escolar. Os estudos de Patto (1987) fundamentam o movimento de crítica ao modelo de atuação da época, caracterizado por uma perspectiva adaptacionista e patologizante. Pesquisas e reflexões foram produzidas provocando o avanço das discussões e propiciando novas perspectivas na área.

Barbosa e Marinho-Araujo (2010) discutem que esse cenário contribuiu para a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), no início da década de 1990, que representou um acontecimento importante para a delimitação da área de Psicologia Escolar e sua organização política.

Em consonância com as discussões promovidas pela ABRapee, Marinho-Araújo e Almeida (2014) definem a Psicologia Escolar como área de produção de conhecimento e de atuação profissional. Uma área complexa e multideterminada que busca subsídios teóricos e práticos na psicologia e na educação. É a expressão da psicologia no sistema institucionalizado de ensino, conforme discute Mitjans Martinez (2003).

A Psicologia Escolar, nessa perspectiva, deve assumir um compromisso com os processos subjetivos envolvidos com o ensino-aprendizagem, com a dinâmica escolar e com os atores que dizem respeito à escola (MITJÁNS MARTINEZ, 2003). Um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas e conhecimentos teórico-práticos que possam contribuir com a compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Segundo as “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica”, produzidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), o trabalho da Psicologia Escolar se faz no desafio de acessar a complexidade da escola, que não consiste apenas no edifício, mas em um campo existencial com diversidade de vínculos e ações. Um campo de contradições e constantes tensões sociais típicas das instituições contemporâneas, que aponta para a fluidez das relações, instantaneidade e consumo exacerbado (CFP, 2013). Com base neste documento, o presente trabalho entende a escola como “espaço amplo de socialização que busca favorecer experiências e a produção de conhecimento para a vida, integrando crianças e jovens às principais redes sociais importantes para a sua formação” (CFP, 2013, p. 30).

Para subsidiar essas reflexões reportamo-nos à perspectiva sócio-histórica, base teórica do presente estudo, com vista a compreender o processo de inclusão e exclusão dos atores sociais na instituição escolar. Nessa perspectiva, entendemos que a educação sempre tem uma finalidade social, portanto, a escola não está isolada do momento histórico, social, cultural e político de uma sociedade, conforme discute Bock e Aguiar (2003). Estas autoras compreendem a escola na contemporaneidade como espaço de mediação e como parte da totalidade social, que compõe e reproduz as contradições sociais, mas também como espaço facilitador para a crítica e para a transformação.

Assim, a relação entre o indivíduo e o contexto escolar em que se insere é um recorte da relação entre este indivíduo e seu contexto sócio-histórico-cultural mais amplo. Para Vigotski (2010) na relação interpessoal e no agir humano o indivíduo constrói a realidade social e é construído por ela. Essa construção subjetiva se dá através dos símbolos e signos constituídos socio-historicamente. Vigotski (2010) ainda ressalta que a atividade humana é sempre significada e essas significações mobilizam o sujeito, constituem o seu ser e o colocam em ação. Nessa perspectiva teórica, a compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito implica na compreensão dos contextos nos quais está inserido.

A Psicologia Escolar baseada em uma visão crítica percebe alunos e professores como sujeitos históricos que se relacionam com o mundo e com outras pessoas, em uma realidade constituída por um conjunto de fenômenos que precisam ser compreendidos. São fenômenos que não são diretamente acessíveis, são aparentes e exigem análise minuciosa das relações e das condições de produção dos sujeitos e da realidade (GUZZO; MOREIRA; MEZZALIRA, 2016).

A atuação da(o) psicóloga(o) com essa base teórica, partindo de uma perspectiva crítica e institucional, busca contribuir com o contexto escolar a partir de propostas de ação voltadas para a compreensão dos diferentes fatores que constituem o processo educativo, considerando diferentes dimensões. Nesse sentido, se evidencia a dimensão macro do processo ensino-aprendizagem, com os princípios e as diretrizes que orientam a prática pedagógica; a dimensão meso, com as questões específicas da instituição de ensino e que abrangem os aspectos administrativos, físicos, pedagógicos e relacionais; e a dimensão micro, direcionada para os sujeitos participantes do contexto como os alunos e os professores (NÓVOA, 1992).

Neste estudo buscou-se compreender as possibilidades dessa forma de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, com foco no processo de inclusão. Assim, a próxima seção apresenta uma breve contextualização sobre a inclusão escolar.

INCLUSÃO ESCOLAR E A PSICÓLOGA(O) NESTE CONTEXTO

A legislação educacional determina que a escola tenha a tarefa de incluir todos os alunos (BRASIL, 1996, 2001, 2015). É importante destacar que a Inclusão Escolar é um processo social, que considera o direito de todas as pessoas à escolarização, considerando condições físicas e emocionais, questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais, etc.

Diferentes autores salientam que deve haver nas instituições escolares a garantia de respeito e acolhimento a toda e qualquer diferença, não somente às diferenças eminentes dos alunos que necessitam de educação especializada (MITJÁNS MARTINEZ, 2005; MAZZOTA, 1996). Com essa compreensão, concordamos com Mitjáns Martínez (2005) sobre “a necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião, e das características distintivas individuais” (p. 96).

Mas, para além dessa perspectiva de inclusão, vale destacar os princípios da Educação Especial, que segue orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e da Declaração de Salamanca, proposta em 1994. Fundamentado em tais documentos, o Brasil elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, política que orienta a educação especial no país.

Essas diferentes políticas propõem o direito fundamental à educação de todas as crianças, de ambos os sexos. Ressaltam também a diversidade de características, interesses e capacidades de aprendizagem, determinando que estas diferenças precisam ser respaldadas no contexto educativo. A respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais é garantido o acesso às escolas comuns, as quais deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender suas necessidades (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão determina que a educação especial tenha como obrigação propiciar ao aluno com deficiência condições para o máximo desenvolvimento de seus “talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, art.27). A lei ainda define que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade proteger a pessoa com deficiência de “toda forma de violência, negligência e discriminação” (art. 27, parágrafo único).

Porém, segundo Guzzo (2005), mesmo com todos os direitos garantidos por lei, estes alunos têm sua educação negligenciada politicamente pela normatização dos procedimentos educacionais, pela estigmatização e massificação que desconsidera e exclui o que se diferencia no seu processo de desenvolvimento humano. Atento às sutilezas da exclusão respaldada sobre o discurso de inclusão é que a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, se insere nos contextos escolares.

Nesse cenário, a Psicologia pode trazer contribuições relevantes ao processo educativo, visto que possui subsídios teórico-metodológicos sobre os fatores envolvidos com o desenvolvimento humano e que podem contribuir para uma melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. A(o) psicóloga(o), ciente da importância da educação na constituição das pessoas e da sociedade, pode atuar de forma crítica e política influenciando mudanças nesse contexto (GUZZO, 2005).

A educação especial tem se constituído em um campo fértil de atuação da(o) psicóloga(o) escolar, e tem se tornado, muitas vezes a única forma de inserção desse profissional no contexto educativo, conforme discute Mitjans Martínez (2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), em seu artigo 58 §1º, estabelece que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela em educação especial” (BRASIL, 1996). Os “serviços de apoio especializado” podem ser oferecidos também por profissionais da Psicologia.

Mitjans Martínez (2005) ressalta que é necessário a(o) psicóloga(o) escolar, ao lidar com a inclusão, um olhar crítico, construtivo e comprometido com a transformação da realidade. Seu trabalho nessa direção deve envolver toda a comunidade educativa, de modo a efetivar seu caráter inclusivo. Essa autora destaca um importante desafio para a(o) psicóloga(o) ao atuar com a inclusão escolar, que se refere às mudanças de concepções que circulam nos contextos escolares. Concepções acerca do processo educativo e do perfil de alunos “capazes” de aprender, as quais desconsideram a diversidade humana.

Uma atuação com caráter inclusivo direciona o olhar à condição histórica da comunidade escolar e à totalidade do sujeito, vendo-o como uma pessoa ativa e participativa, como cidadão que possui direitos e deveres, produtor e reprodutor de sua realidade social (GOMES; GONZALEZ REY, 2007). O fazer crítico da Psicologia promove ações que visam às máximas possibilidades de emancipação dos sujeitos, conforme discute Moreira e Guzzo (2014), rompendo as barreiras da massificação criadas pela cultura de enquadramento a um modelo dito “normal”.

A Psicologia Escolar apoiada em uma perspectiva institucional focaliza a instituição educativa, com uma atuação mais ampla, envolvendo o coletivo e potencializando o trabalho em equipe, conforme discute Marinho-Araújo (2014). A autora ainda aponta que uma atuação institucional tem um foco preventivo e visa a criação de espaços de diálogo e interlocução que contribuam com a conscientização das responsabilidades de cada participante do processo ensino-aprendizagem e das relações nos contextos educativos.

Nessa direção, foram realizadas ações, ao longo de um estágio supervisionado, com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão em uma escola estadual, a partir de uma perspectiva institucional e crítica em Psicologia Escolar. A proposta foi desenvolver uma atuação preventiva, considerando as diferentes dimensões que constituem o processo educativo e, com isso,

promover reflexões sobre os desafios e as possibilidades dessa forma de atuação da(o) psicóloga(o) escolar. Será apresentado nas próximas seções o relato dessa experiência de estágio, com o método utilizado e a discussão dos seus resultados.

MÉTODO

O processo de intervenção desenvolvido durante o Estágio Supervisionado Específico foi realizado com base na perspectiva teórica apresentada anteriormente e conforme o método descrito a seguir.

Contexto do Estágio

O Estágio Específico Supervisionado em Psicologia Escolar foi realizado pela primeira autora do capítulo, durante o último ano do curso de graduação em Psicologia, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), sob a supervisão da segunda autora. As atividades do estágio foram desenvolvidas em uma Escola Pública Estadual localizada em uma região central do município de Goiânia, no período de dois semestres letivos. O nome da escola será omitido para preservar a identidade dos participantes, por isso utilizaremos a sigla ECI para nomear a instituição.

Na época do estágio, a escola funcionava nos três períodos e apresentava organização administrativa e níveis de ensino diferenciados em cada um, a saber: no período matutino atendia a segunda fase do ensino fundamental, no período vespertino atendia a primeira e a segunda fase do ensino fundamental e no noturno atendia a educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio).

O nosso trabalho foi desenvolvido no período matutino, que atendia aproximadamente 400 alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, dentre esses alunos 29 possuíam diagnóstico ou laudo que comprovavam algum tipo de necessidade educacional especial, dando direito a um atendimento especializado.

No período matutino, a escola possuía 03 gestores e 25 professores, sendo 20 professores regentes e 05 professores de apoio e/ou intérprete de Libras, além de 08 funcionários técnico-administrativos. Também participavam do quadro de profissionais da escola uma Equipe Multiprofissional composta por profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social, que desenvolviam um trabalho itinerante e visitavam a escola um dia da semana.

Participantes

Na primeira etapa do estágio participaram todos os alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com idade entre de 9 a 19 anos, totalizando 320 alunos. E também participaram gestores, professores e funcionários técnico-administrativos, totalizando 07 profissionais.

Na segunda etapa do estágio participaram 22 alunos com faixa etária de 9 a 16 anos que cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental, sendo 01 aluno com nove anos; 15 alunos com dez anos; 02 alunos com onze anos; 01 aluno com treze anos; 02 alunos com quatorze; 01 aluno com quinze anos e 01 aluna com dezesseis. Dentre eles, 13 do sexo feminino e 09 do sexo masculino. A escolha por essa turma se deu por estes alunos vivenciarem cotidianamente a educação especial, com a presença de duas alunas com Síndrome de Down (com 9 e 13 anos) e uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual moderada (com 16 anos). Essas alunas participavam do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) de Goiás e eram acompanhadas pela Professora de Apoio (PA).

Também participaram, na segunda etapa, uma gestora, a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as cinco PAs, sendo uma delas intérprete de Libras. Três professoras de apoio têm formação em Pedagogia, uma tem formação em Educação Física, uma professora de apoio e a coordenadora de AEE têm formação em Magistério. E todas profissionais trabalham, em média, cinco anos com educação especial.

Procedimentos

O processo de intervenção a ser apresentado foi realizado na ECI entre agosto de 2015 e junho de 2016, ocorreu em duas etapas: primeiramente foi realizada uma análise institucional com o objetivo de observar sistematicamente o contexto escolar para compreender as demandas, o funcionamento e relações estabelecidas entre seus membros. Na segunda etapa foi desenvolvido um projeto de ação, de caráter interventivo e institucional, a partir das questões levantadas na primeira etapa. As atividades de estágio ocorriam três vezes por semana, durante todo o período matutino, e às vezes ocorriam visitas extras na escola, devido à realização de reuniões e conselhos de classe.

A análise institucional foi realizada nos três primeiros meses de estágio e depois, mesmo durante o desenvolvimento do projeto de ação, houve um trabalho contínuo de levantamento de informações e busca de compre-

ensão do contexto da escola. Foram utilizados diferentes procedimentos na análise institucional para atender aos objetivos propostos, a saber: observação sistematizada da escola, abrangendo o espaço físico, aulas de todas as disciplinas em diferentes turmas, atividades extra-sala de aula (educação física, recreio), reuniões de professores e conselhos de classe; conversas informais com todos os participantes; entrevistas semi-estruturadas com gestores, professores e funcionários; questionários e rodas de conversa com os alunos. Ainda durante a análise institucional, foi realizada análise de documentos que regem a educação em nível nacional, como a LDB, e em nível estadual, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI) e o Programa Reconhecer, todos da SEDUCE, além do Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto de ação envolveu atividades iniciais para determinação das questões a serem abordadas, visto que a análise institucional evidenciou necessidades emergentes relacionadas aos variados e complexos processos que ocorrem no cotidiano escolar e que possibilitavam uma atuação mais pontual da Psicologia. Assim, a segunda etapa teve ações iniciais desenvolvidas entre novembro e dezembro de 2015, e depois ações específicas realizadas entre fevereiro e junho de 2016. Foram realizadas entrevistas e reuniões com os gestores e os professores regentes e de apoio, e ainda foi realizada uma reunião específica com os professores de apoio. Com a turma de 6º ano foi realizado um conjunto de procedimentos, abrangendo: rodas de conversa, vivências em grupo, discussão de filme e aplicação de questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentadas as informações construídas durante o Estágio Supervisionado Específico. As informações foram organizadas de acordo com o procedimento realizado, a saber: a análise institucional e o projeto de ação.

Análise institucional

Seguindo as orientações de Marinho-Araújo (2014) e compreendendo a importância de uma concepção crítica e dialética para uma intervenção eficaz no contexto escolar, optou-se pela análise institucional. A análise institucional é a etapa primária para uma intervenção institucional, crítica e preventi-

va, pois, por meio dela se compreende a complexidade da realidade da escola, proporcionando assim, um espaço lúcido de atuação.

O trabalho realizado para a análise institucional possibilita o fortalecimento coletivo da escola, por meio das ações é possível envolver todos os participantes de forma contextualizada em relação às questões do cotidiano escolar. Segundo Marinho-Araújo (2014), as relações e os processos de subjetivação estabelecidos entre os participantes favorecem, dialeticamente, a ressignificação das situações vivenciadas na escola e de suas ações.

Essa compreensão sobre a análise institucional ultrapassou os conhecimentos construídos pela estagiária na formação superior até então e evidenciou a necessidade de investir em estudos sobre a escola, em especial, a escola pública. Observou-se que o contexto do estágio é um importante espaço de formação da psicóloga(o) escolar, para articulação entre os distintos conhecimentos construídos ao longo da graduação, bem como para a busca e o contato com conhecimentos específicos da área.

Segue-se um breve relato referente à análise institucional da ECI. A ECI é uma Instituição Pública fundada em 1953 e desde então funciona nos três turnos, atendendo uma comunidade estudantil diversificada, abrangendo uma faixa etária de 09 a 19 anos no período matutino (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental); 08 aos 13 anos no período vespertino (3º ao 6º ano do Ensino Fundamental); e a partir de 18 anos de idade no período noturno (Educação de Jovens e Adultos, EJA).

Em 2014, por determinação do Estado, a ECI que antes atendia no período matutino a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano), passou a atender a segunda fase, com turmas de 6º a 9º ano. Essa mudança no formato organizacional gerou transformações significativas na instituição, tais como: mudança da faixa etária dos alunos, o foco mudou para os adolescentes de 10 a 19 anos; renovação de 80% do corpo docente, com formação em licenciaturas específicas; e alteração da rotina escolar, com atividades direcionadas aos adolescentes.

A instituição é regida pelas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual, propostas pelo Governo Estadual e fiscalizada pela SEDUCE, por meio das diretrizes o governo interfere na instituição, orientando as principais ações na escola e na sua gestão. Muitas vezes essas interferências são feitas de forma autoritária e opressora, sem considerar as características particulares de cada escola e dos profissionais envolvidos, causando um cenário de violência velada, simbólica e institucionalizada, conforme discutem Moreira e Guzzo (2014).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a gestão é caracterizada como democrática, que incentiva a participação e a responsabilidade social pelas ações desenvolvidas na escola. Porém, cotidianamente notou-se que as incontestáveis intervenções do governo, e a falta de recursos, sobretudo, financeiros e humanos, se colocavam como dificuldades para a concretização desse modelo de gestão. Essa situação evidencia o caráter complexo do contexto escolar, com contradições e tensões que podem comprometer o processo educativo (CFP, 2013).

A concepção de educação que orienta a prática pedagógica da ECI, segundo seu PPP, defende que a escola “é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento”. No entanto, na prática escolar cotidiana essa concepção “libertadora” (FREIRE, 1997) é ocultada por métodos rígidos em prol da disciplina e ordem dos alunos. No turno matutino, por exemplo, os professores regem as aulas com os alunos organizados em fileiras, priorizam as aulas expositivas e a cópia de conteúdo do quadro-negro, alunos que não se adequam a esses métodos são, na maioria das vezes, retirados de sala de aula.

Na análise institucional foram observadas diferentes questões que comprometem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, relacionadas à gestão escolar, às relações interpessoais entre todos os participantes da instituição, às concepções de educação e suas metodologias de ensino e de avaliação, e ainda questões referentes à relação entre a escola e a SEDUCE. Nesse cenário, foi necessário focalizar um assunto, considerando as limitações de tempo e de condições do estágio supervisionado, e nesse processo de escolha buscou-se a temática que gerou maior mobilização e interesse de estudo: o processo de inclusão escolar.

A escola participa do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), este programa tem como finalidade direcionar a educação de pessoas com deficiência nas escolas públicas estaduais. Segundo as especificações desse documento, a SEDUCE pressupõe que esta educação será mediada pelo uso das teorias do desenvolvimento humano, permitindo a cada pessoa o pleno desenvolvimento de suas capacidades individuais e sociais, segundo propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Na ECI esse programa se dá com a inserção de alunos com diferentes exigências educacionais no ensino regular, por meio do auxílio de um pro-

fessor de apoio ou intérprete de Libras que o acompanha em todo o turno no qual está matriculado, esse aluno também tem direito ao ensino especializado no contra-turno. Para estas atividades de ensino especializado a escola dispõe de uma sala de Apoio Educacional Especializado (AEE) com uma professora com formação em Educação Inclusiva. A SEDUCE oferece uma equipe multiprofissional para acompanhar o processo ensino-aprendizagem desses alunos semanalmente. A equipe itinerante é composta por uma assistente social, uma psicóloga e uma fonoaudióloga.

São notórias as dificuldades dos profissionais da instituição em lidar com os alunos do programa de inclusão, bem como a falta de integração entre os professores regentes e a equipe multiprofissional. Observamos que as professoras de apoio se sentem desvalorizadas na instituição e não conseguem estabelecer parceria com os professores regentes, os trechos a seguir ilustram essa questão: “*os professores (regentes) acham que o nosso trabalho é brincadeira, é moleza!*” (Gisele² - PA), “*Muitas vezes o professor (regente) não faz prova adaptada para os alunos (NEEs) e finge que eles nem existem*” (Patrícia - PA).

Essa falta de integração também foi notada na relação dos alunos do ensino regular com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), os quais não realizam atividades escolares em conjunto e raramente compartilham atividades de lazer, durante o recreio. Observa-se que no discurso de inclusão os alunos com NEEs são excluídos cotidianamente nas atividades em grupo que exigem habilidades que não foram totalmente desenvolvidas por eles, de forma coerente com a discussão de Guzzo (2005) sobre a estigmatização do que é diferente. Com a finalidade de socialização, a equipe multiprofissional junto com a coordenação de AEE insere os alunos com NEEs em turmas de sua faixa etária, ou faixa etária mais baixa devido à hostilização dos alunos mais velhos.

Não foram observadas ações da equipe multiprofissional e da gestão da escola voltadas para uma avaliação sobre a inserção dos alunos com NEEs nas turmas do ensino fundamental, não foi investigada se a inserção desses alunos tem sido de fato satisfatória para o desenvolvimento deles. Também não foi desenvolvida uma avaliação de como estas questões reverberam nos demais alunos e como estes entendem as diferenças de desenvolvimento e o respeito em relação às características que difere para cada ser humano.

² São utilizados nomes fictícios para evitar a identificação dos participantes.

Projeto de Ação

A proposta de trabalhar com a inclusão se deu pautada na necessidade de compreender melhor a questão na ECI, os impasses da instituição para atender a proposta do acesso à educação previsto em lei. Assim, foram desenvolvidas ações iniciais com o intuito de aprofundar a análise sobre essa temática. Foi aplicado um questionário com os alunos do 6º ano com o objetivo de investigar suas percepções sobre o processo de inclusão presente na escola. E ainda foram realizadas conversas informais e entrevistas com as professoras de apoio e a coordenadora de AEE. As informações construídas com esses procedimentos fundamentaram o projeto de ação que foi desenvolvido entre fevereiro e junho de 2016.

O projeto envolveu um conjunto de ações que foram planejadas e desenvolvidas ao longo do trabalho, a depender das questões mobilizadas em cada etapa. Dessa forma, o projeto se caracterizou por um movimento constante de construção e de valorização dos sujeitos envolvidos, alunos e profissionais da escola. Foram realizadas treze situações estruturadas com os alunos do 6º ano e os profissionais da escola e várias ações abertas, como conversas informais e observação do cotidiano da turma.

Serão discutidas a seguir algumas questões relacionadas às situações estruturadas que foram desenvolvidas, destaca-se que foi necessário sintetizar a descrição das atividades e realizar um recorte das experiências vivenciadas e das suas análises, devido às limitações do presente trabalho.

a) Técnica de grupo com os alunos sobre termos relacionados à educação especial: o objetivo foi compreender as significações dos alunos sobre os termos “Psicologia”, “Diversidade”, “Professor de Apoio” e “Síndrome de Down”. A atividade consistia em expressar em cartazes os significados de cada termo, por meio de desenhos ou frases. Havia um cartaz para cada termo e os alunos podiam se expressar em todos, compartilhando com os colegas os mesmos cartazes, mas cada um apresentando seu significado.

Dentre os significados expostos nos cartazes, destacaram-se frases e desenhos que demonstravam falta de conhecimento sobre a temática proposta. Por exemplo, no cartaz com o termo “Síndrome de Down” foram apresentadas frases como: “*doença que pegamos quando nascemos*”, “*doença que a mãe passa para nós*”, “*a mesma coisa que microcefalia*”, “*doença que atinge a pessoa fisicamente e mentalmente*”. Além disso, desenhos humanos distorcidos e envoltos por pontos de interrogação também compunham o cartaz, di-

ferentemente dos desenhos humanos feitos no cartaz “Professor de Apoio” ou “Diversidade”.

Em consonância com as ideias expostas no cartaz “Síndrome de *Down*”, algumas frases escritas no cartaz “Professor de Apoio” referiam a este profissional como “*professora que cuida de aluno doido da cabeça*”, “*professora que cuida de alunos com doenças*” evidenciando os significados que esses alunos atribuíam aos colegas com Síndrome de *Down*. É importante ressaltar que a maioria desses alunos já convivia com os professores de apoio a mais de quatro anos.

Em relação ao cartaz sobre “Diversidade” foram apresentados desenhos de pessoas com características diversas, tais como: cadeirantes, negros, roqueiros, skatistas. Observou-se que os alunos compreendem a ideia de diversidade de forma ampla, não se reduzindo a pessoas com necessidades educacionais especiais.

b) Entrevista com a professora de apoio da turma: as informações obtidas na atividade anterior serviram de base para a realização de novas ações, entre elas uma entrevista realizada com a PA Gisele, que acompanhava as alunas com NEEs da turma de 6º ano. A participante apresentou perplexidade com os significados apresentados pelos alunos, ela disse: “(...) *é de se chocar que alunos que convivam tanto tempo com estas pessoas tenham uma visão tão equivocada*”.

c) Reunião com a coordenadora de AEE: a entrevista com a PA gerou o interesse em investigar como as demais professoras de apoio percebiam as relações entre os alunos regulares e os alunos da inclusão, e como essa relação beneficiava (ou não) o processo ensino-aprendizagem. Foi realizada uma reunião com a coordenadora de AEE, foram compartilhadas percepções sobre as atividades realizadas e planejada a realização de uma roda de conversa com todas as professoras de apoio e conduzida pela estagiária.

d) Roda de conversa com todas as professoras de apoio do turno matutino: a roda de conversa pautou-se na problematização gerada em torno do que os alunos do 6º ano manifestaram nos cartazes, o objetivo foi planejar possíveis estratégias coletivas para a promoção de conhecimentos e discussões sobre a educação especial. Os cartazes geraram espanto, mas também foram vistos como respostas esperadas, pois muitas professoras já haviam presenciado

cenar de alunos das diferentes turmas inferiorizando os alunos com NEEs. A estagiária buscou priorizar as necessidades das PAs e buscou sugestões para uma atuação com os alunos com o objetivo de valorizá-las como sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, envolvidas não só com os alunos da educação especial, mas com a educação como um todo, para todos (GOMES; GONZALEZ REY, 2007). Segundo a fala de Marcela, coordenadora de AEE, “*Foi um bom momento para elas perceberem que são muito importantes no processo educacional desses alunos*”.

e) 1ª Roda de conversa com os alunos: o objetivo da atividade foi compreender as condições e circunstâncias que geraram os significados atribuídos à Síndrome de *Down*. Partimos da compreensão de que uma única palavra pode ter um significado público compartilhado e um sentido pessoal e particular, construído em torno dos aspectos psicológicos e sócio-culturais do indivíduo e da sua complexidade (VIGOTSKI, 2010). Assim, a estagiária conduziu a discussão de forma a emergirem os significados descritos nos cartazes e promoveu um debate no qual os alunos puderam compartilhar percepções sobre o assunto.

Em seguida foram apresentadas definições teóricas de conceitos como “Diferença”, “Doença”, “Síndrome”, “Deficiência”, utilizando um aparelho de *datashow*, e foi discutido que esses conceitos abarcavam a diversidade da condição humana. Como *feedback* foi proposta a elaboração de acrósticos, desenhos ou frases que representassem o que eles haviam compreendido da discussão realizada.

As alunas com NEEs da turma de 6º ano participaram da atividade e foi importante para que os comportamentos que acontecem no cotidiano da sala de aula emergissem. Por exemplo, em dado momento, na realização do acróstico, o aluno Lucas hostilizou a aluna Ana (com NEEs), porque ela havia deixado cair seus materiais escolares, ele disse: “*Ah! só podia mesmo! [...] Isso porque não é doença! (risos)*”.

f) 2ª Técnica de grupo com os alunos, utilizando vídeos da *internet*: na realização de uma nova atividade com a turma, a discussão pautou-se em possíveis ações hostis que ocorrem entre os alunos, principalmente, com os alunos com NEEs, a atividade foi ilustrada por vídeos da *internet*. Todos concordaram que a maioria dos alunos já havia praticado ações hostis com as alunas com NEEs ou com a PA. Foi um momento interessante de discussões e troca

de opiniões sobre as ações de cada um na construção de um ambiente mais saudável e respeitoso na escola.

g) Reunião com a professora de apoio da turma e a coordenadora de AEE: foi realizada uma reunião com as profissionais para compartilhar as percepções sobre as atividades realizadas e planejar as próximas ações. Segundo a coordenadora de AEE os alunos das diferentes turmas estigmatizam os alunos que necessitam de acompanhamento da PA e que precisam de acompanhamento na sala de AEE. Em suas palavras: “às vezes quando estou acompanhando um aluno, ele espera aqui até acabar o recreio, para que ninguém o veja saindo da sala de AEE”. Todas concordaram sobre a necessidade de envolver a coordenação pedagógica da escola nas discussões e a realização de novas atividades com os alunos.

h) Reunião com a coordenação pedagógica da escola: a estagiária conversou com a coordenação pedagógica sobre os resultados das ações com a turma do 6º ano e com as profissionais do AEE. Nesse momento, estava ocorrendo na escola um projeto de intervenção anti-*bullying* proposto pela SEDUCE, assim, a estagiária propôs uma parceira na aplicação do projeto anti-*bullying* com a turma do 6º ano e planejou com a coordenadora a atividade.

i) 2ª Roda de conversa com os alunos sobre um vídeo relacionado ao *bullying*: o “projeto anti-*bullying*” consistia em um vídeo sobre os efeitos físicos e psicológicos para “quem sofre” e “quem pratica” o *bullying* e uma discussão sobre o tema, conduzida pela coordenadora pedagógica. A estagiária contribuiu com a condução das discussões, relacionando com a atividade realizada anteriormente com a turma e foi um momento rico de troca de experiências.

j) 3ª Técnica de grupo com os alunos, utilizando um estudo de caso: o objetivo da atividade foi gerar discussões que pudessem ampliar as percepções dos alunos sobre as relações interpessoais na turma, por meio de análise de estudos de caso hipotéticos. Foi solicitado aos alunos que descrevessem como se sentiriam em situações de humilhação e como fariam se percebem os colegas nas mesmas situações. As situações foram criadas pela estagiária com base em situações reais observadas no cotidiano da escola, com destaque para as relações com os alunos com NEEs.

Esta ação colaborou para que os alunos compartilhassem as dificuldades de se relacionarem e também propiciou condições para a elaboração de propostas de estratégias coletivas para ajudar e contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos colegas com NEEs.

k) Atividades escolares com os alunos e com a professora de apoio da turma: em parceria com a professora de apoio, a estagiária criou atividades escolares para que os alunos com NEEs pudessem ser auxiliados pelos colegas de turma, e para que a situação propiciasse um diálogo entre os alunos a partir dos conteúdos curriculares. Gisele (PA) propôs algumas atividades escolares que passaram a ser executadas diariamente na turma do 6º ano, com seu acompanhamento. Segundo essa professora: *“Foi possível criar parcerias entre eles, como [...] um aluno que gosta de matemática, na hora do intervalo ajudou as meninas [com NEEs] a contarem em um jogo de dominó”*. Nos dias em que a estagiária estava presente na escola, acompanhava algumas atividades e os alunos compartilhavam com ela essas experiências. Foram realizadas cinco atividades coordenadas pela professora de apoio e algumas com a participação da estagiária, inseridas no cotidiano das aulas, incentivando os alunos a se ajudarem mutuamente nas atividades escolares.

l) 3ª Roda de conversa com os alunos para análise das atividades escolares realizadas: após duas semanas de aplicação da atividade anterior, foi realizada uma roda de conversa com a turma para discutir como cada aluno vivenciou a experiência de participar do processo ensino-aprendizagem dos colegas com NEEs. Segundo os relatos dos alunos a experiência foi essencial para que eles pudessem perceber as dificuldades enfrentadas pela PA e pelas alunas com NEEs, conforme ilustram os trechos a seguir: *“É difícil ensinar com todo o barulho da sala”* (Lucas); *“Eu não sabia que a Ana [aluna com Síndrome de Down] falava, porque eu nunca tinha prestado atenção na voz dela”* (Mônica); *“Foi divertido, porque eu adoro pintar e ela também gosta de colorir”* (Tatiana).

Essa atividade evidenciou que a Psicologia Escolar pode contribuir efetivamente para que o contexto escolar se constitua em um espaço para a crítica e a transformação, como discute Bock e Aguiar (2003), pois à medida que os alunos refletiam sobre suas atitudes foi possível promover condições para a realização de mudanças nas relações entre eles.

m) Discussão sobre um documentário relacionado à Síndrome de *Down* e encerramento das atividades: na última reunião com a turma foi realizada a exposição de um documentário sobre a vida de pessoas com Síndrome de *Down* que trabalham, estudam, casam ou vivem sozinhas na vida adulta. Esse momento possibilitou aos alunos conhecerem situações que demonstravam que as pessoas com Síndrome de *Down* não tinham somente limitações. Foi um espaço importante para os alunos compartilharem suas percepções sobre todas as atividades vivenciadas com a estagiária. Foi possível notar que muitos alunos criaram novos significados sobre a inclusão escolar e seu papel nesse processo, especialmente, sobre suas colegas com NEEs e suas professoras de apoio.

As ações realizadas visaram contribuir para que os alunos e professores do 6º ano refletissem sobre as práticas de uma educação democrática e inclusiva, bem como para que tivessem condições de se tornar sujeitos do próprio processo de ensino-aprendizagem, percebendo as responsabilidades de cada um. Os relatos dos participantes durante o trabalho demonstraram que foi possível discutir sobre a diversidade vivida no cotidiano da escola, eles tiveram possibilidade de perceber, rever e ampliar os significados relacionados a respeito, diversidade, inclusão, equidade, dentre outros.

Este olhar da escola como um todo, não restrito apenas aos alunos com NEEs, contribui para o processo de mudança em relação à compreensão sobre as significações dominantes no contexto escolar. Segundo Mitjans Martínez (2010) a mudança de concepções na instituição escolar se dá apoiada na ideia de que a aprendizagem ocorre a partir das relações estabelecidas na escola e das significações construídas através dessa relação. Sendo assim, a Psicologia Escolar, fundamentada em uma concepção institucional e crítica, deve assumir um compromisso social de contribuir com a promoção das mudanças necessárias sobre os significados que circulam no contexto escolar com vistas a efetivar o seu caráter inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi percebido que a realização das atividades do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar contribuiu com o processo de inclusão na escola-campo, proporcionou condições para a conscientização de alunos e profes-

res sobre as questões da inclusão e da diversidade que caracterizam o processo de ensino- aprendizagem como um todo.

A atuação em Psicologia escolar, numa perspectiva institucional e crítica, possibilitou uma análise do processo educativo, considerando a complexidade e historicidade da ECI, a partir do desvelamento da realidade social e histórica da instituição. Nesse sentido, foi possível a realização de um trabalho preventivo e institucional, por meio da promoção de espaços para diálogos e trocas que mobilizaram processos de re-significação das relações e experiências dos participantes, em especial, nas situações relacionadas à inclusão.

Cabe ressaltar os desafios enfrentados na instituição em relação ao estágio em Psicologia Escolar, tais como: resistências por parte do corpo docente e da gestão, expectativas equivocadas em relação à Psicologia na escola, com foco no “atendimento” aos alunos com dificuldades, e a falta de participação dos pais na escola. Os desafios precisam ser discutidos e considerados no processo de formação da psicóloga(o) escolar com o objetivo de contribuir com a construção de sua identidade profissional e com o desenvolvimento de habilidades para lidar com tais situações.

Os desafios vividos no estágio mobilizaram na estagiária “afetos” e a produção de significações que fortaleceram a escolha por um trabalho relacionado ao processo de inclusão escolar. Fortaleceu a certeza de investir em uma atuação que possa produzir reflexões com toda a comunidade escolar sobre a necessidade da inclusão no processo ensino-aprendizagem. Os sentimentos de angústia, rejeição e de impotência sentidos e produzidos pelas relações intersubjetivas vivenciadas na escola-campo levaram a estagiária a investir em vínculos com os professores, os gestores, os funcionários técnico-administrativos e os alunos, que por vezes também compartilharam desses sentimentos.

Com uma intervenção investigativa, relacionando constantemente teoria e prática, foi possível a realização de ações estruturadas focadas no processo de inclusão escolar. No entanto, é importante destacar que um trabalho em Psicologia Escolar pautado numa perspectiva institucional e crítica, com o intuito de promover novos sentidos e de investir nas relações intersubjetivas na instituição, é um trabalho processual que não se esgota em ações pontuais.

Por isso, ressalta-se a necessidade da inserção da(o) psicóloga(o) na rede pública de educação de forma oficial, apoiada em políticas públicas. Este

profissional, assim como afirma Moreira e Guzzo (2014), “deve estar imerso na instituição escolar para que esta reconheça a(o) psicóloga(o) que a habita” (p. 14).

A luta da Psicologia Escolar é pelo compromisso social de promoção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade. Assim como afirma Fleith (2011), acredita-se que a Educação Especial possa subsidiar a transformação na educação de modo geral, e uma psicologia compromissada socialmente pode contribuir com os pais, professores, alunos e demais profissionais para a transformação de uma educação segregante para uma educação inclusiva. Vale destacar que o compromisso assumido com esta instituição escolar contribuiu com a formação da estagiária em relação à necessidade de militância por uma Psicologia comprometida com a sociedade a qual se insere.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Org.). *Psicologia da Educação*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia da Educação: Em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Orgs.). *A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 132-160.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos em Psicologia*, Campinas, v. 27. n. 3, p. 393-402, jul./set. 2010.

BRASIL. *Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. *Portaria nº 555, de 07 de janeiro de 2007*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2019.

CAMPOS, H.; JUCÁ, M. O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 37-56.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

FLEITH, D. de S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. In: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2011. p. 33-46.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação “libertadora”. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-79.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406-417, set. 2007.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso ético do psicólogo com este contexto. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-30.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016. p. 21-36.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção Institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-176.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer um psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O Psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. 1. ed. Campinas: Alínea, 2003. p. 105-124.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. A Psicologia que defendemos na escola que vivemos. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública*. Campinas: Alínea, 2014. p. 13-26.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORES DA RELAÇÃO COM ALUNOS NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Lucélia Rosa Ribeiro Carvalho

Thaís Martins Ribeiro de Souza

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Resumo: Este trabalho investigou os sentidos e significados para professores da relação com seus alunos no processo do ensino e da aprendizagem. A pesquisa alicerçou-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e no método do materialismo histórico dialético. Quer contribuir com o debate sobre as relações existentes entre professores e alunos, e, conseqüentemente, ampliar a compreensão desta relação e o acervo das pesquisas da Psicologia Escolar e Educacional, auxiliando os atores sociais envolvidos com e no ambiente escolar. O trabalho é resultado de intervenções realizadas no estágio supervisionado específico I e II, que ocorreram em uma Escola Pública Estadual da cidade de Goiânia - Goiás, como requisito para obtenção do título de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). A coleta dos dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada, sendo sistematizados e analisados por meio dos núcleos de significações. Os resultados apontam que os professores se preocupam com o relacionamento entre eles e seus alunos e que desenvolvem ações para consolidarem esta relação da melhor forma possível, apesar de encontrarem desafios que são desmotivadoras. Nessa direção, o trabalho desvela que entre as várias ações de atuação do profissional da Psicologia na escola, especificamente, na relação entre os professores e seus alunos, pode atuar como mediador, possibilitando melhorias da relação interpessoal no ambiente escolar.

Palavras-chave: Relação professor e aluno; Ensino e aprendizagem, Psicologia escolar e educacional.

INTRODUÇÃO

Na historicidade do ensino e da aprendizagem, concepções teóricas educacionais marcaram e, ainda marcam a relação entre os professores e alunos nas práticas pedagógicas. Entre as quais, destacaremos: pedagogia tradicional, pedagogia da Escola Nova e a pedagogia histórica-crítica.

Nessa direção, os pressupostos teóricos da pedagogia tradicional, desde meados do século XIX, partem do princípio que o professor é o centro do processo do ensino e da aprendizagem,

o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 2012, p. 6).

Assim, de acordo com Saviani (2012), na concepção da pedagogia tradicional a iniciativa do processo do ensino e da aprendizagem: “cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório” (p. 12).

Refutando a teoria educacional tradicional, no início do século XX “toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida pelo nome de escolanovismo” (SAVIANI, 2012, p. 7). Para os ideários do Movimento da Escola Nova, no processo do ensino e da aprendizagem,

o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante (p. 9).

Nesse sentido, segundo Saviani (2012): “na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação

professor-aluno” (p. 24). Assim, o foco da relação interpessoal no processo do ensino e da aprendizagem passou a ser dos alunos, responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso (SOUZA; VIÉGAS, 2012).

É importante ressaltar que estas concepções pedagógicas acerca da relação entre o professor e aluno no processo do ensino e da aprendizagem, tanto da pedagogia tradicional, quanto, da pedagogia nova, tiveram suas convicções teóricas expoentes até final do século XIX e meados do século XX, respectivamente, entretanto, perduram até os dias atuais, como práticas pedagógicas em várias instituições de ensino.

Contrapondo estas teorias, a pedagogia histórica-crítica, termo cunhado por Dermeval Saviani em 1978, professores e alunos são considerados agentes sociais, que de acordo com Batista e Lima (2015) “chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova)” (p. 71). Ainda para estes autores, a prática social ocorre no encontro entre professor e aluno em “seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos” (p. 71). Uma vez que, segundo Saviani (2005), tanto o professor, quanto o aluno,

se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263).

Nessa direção, para Narvaes e Oliveira (2012), na relação do professor e aluno entrelaça dialeticamente “múltiplas dimensões, todas relacionadas entre si, que assumem tanto características genéricas, universalizadas, quanto particularizadas” (p. 14-15).

Assim, segundo Tacca (2014) é impossível pensar em um processo de ensino e da aprendizagem sem considerar as relações entre estes atores do processo educacional. Para Freire (2008), o eixo principal que favorece esta relação deve ser alicerçado na dialogicidade, para de fato, se ter uma educação como prática da liberdade e emancipação, visto que,

é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho [...], não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (FREIRE, 2008, p. 115-116).

Dessa forma, é importante que ambos conquistem a empatia, confiança, respeito, tornando assim um processo de troca de experiências e saberes. Sendo a comunicação uma ferramenta primordial para esta compreensão mútua. Dessa maneira, aponta Freire (2001), “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

Ainda, como ponto primordial desta relação, destaca-se também a afetividade como fator de importância ímpar na constituição das relações que se estabelecem no âmbito escolar, posto que está presente em todas as etapas do trabalho pedagógico, tendo implicações no comportamento tanto do aluno, quanto do professor. Contudo, é importante ressaltar ao que nos afirma Gadotti (2007):

Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de racionalidade e de afetividade. Nenhuma dessas características é superior a outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento (p. 57).

Nesse sentido, tem-se ciência que a relação afetiva dos professores e alunos na sala de aula, é um elemento potencializado nas práticas pedagógicas. Assim, o professor não deve ter alunos privilegiados, ou seja, dar atenção a uns e a outros não, a atenção do professor deve ser dada igualmente para todos. Estes passos corroboram na relação compreensiva e empática entre os alunos com seus professores (LEITE, 2006). Nessa direção aponta Freire: (2006a): “O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (p. 141).

Ainda, sobre as relações afetivas que são constituídas no ambiente escolar, vários estudos apontam que estas relações impactam o processo do en-

sino e da aprendizagem e que está intimamente ligado ao conhecimento que o professor faz sobre o aluno, do aluno sobre o professor e cada um sobre si e os contextos vividos por estes (BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM, 2011; LEITE, 2006; SOUZA e VIÉGAS, 2012; TACCA, 2014).

Contudo, nos alerta Freire (2006a):

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (p. 142/143).

A partir dessas concepções acerca da relação do professor e do aluno no processo do ensino e da aprendizagem, que se constituiu o interesse deste trabalho, onde são apresentados relatos de professores sobre esta relação, buscou assim, apreender a realidade tal como ela é, e não como aparenta ser.

Desse modo, quer contribuir com reflexões acerca das relações dos professores e alunos. Como também, ampliar o acervo da produção científica acerca das relações interpessoais no âmbito escolar, produzidos pela Psicologia Escolar e Educacional, subsidiando os profissionais da psicologia que atuam em diversas instituições educacionais. Em vista de contribuir junto aos professores com práticas pedagógicas na sala de aula que envolva seus alunos, objetivando melhorias da relação entre ambos e colaborando com o processo do ensino e da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, competências, formação de vínculos sociais, ampliação de conhecimentos.

Assim, o profissional da Psicologia Escolar e Educacional tem o papel fundamental de investigar e propor estratégias que visem contribuir para a qualidade de vida dos envolvidos nas relações interpessoais, tanto no âmbito escolar, quanto, para além de seus muros. Segundo Mitjans Martínez (2010), uma prática emergente em Psicologia Escolar é o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir com informações sobre o processo educativo, de modo a propiciar uma melhor compreensão sobre os diversos processos e situações que ocorrem no contexto escolar. A autora destaca que “a pesquisa se revela como um instrumento útil que pode e deve ser parte do trabalho profissional dos diferentes atores da escola, e dentre eles também dos próprios psicólogos” (MITJANS MARTINEZ, 2010, p. 52).

MÉTODO

A pesquisa alicerça-se na Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski e no método do materialismo histórico dialético. Em relação ao método, em razão de ser,

Um método crítico, na medida em que a conversão dialética transforma o imediato em mediato, a representação em conceito, e negação das aparências sociais, das ilusões ideológicas do concreto estudado; um método progressivo-regressivo, patente na espiral dialética em que ponto de partida e ponto de chegada coincidem, mas não se identificam (CARONE, 2006, p. 27-28).

A utilização do método auxiliou apreender como atuam os professores na relação com os alunos no processo do ensino e da aprendizagem. O método foi um suporte na elaboração do problema da investigação, possibilitando ir além das aparências, em vista de “dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTTO, 2001, p. 79), das falas dos professores. E como afirma Vigotski (1995): “A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo” (p. 47).

Sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, especificamente acerca dos sentidos e significados, de acordo com Vigotski (2010) os significados da palavra é uma unidade: “que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (p. 398). Assim para o autor: “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (p. 398). Desse modo, de acordo com Vigotski (2010):

parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica (p. 398).

Em relação aos sentidos de uma palavra, Vigotski (2010) parte do princípio que há um: “predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado na linguagem interior” (p. 465). Dessa maneira para o autor, apoiando nos estudos realizados pelo psicólogo Francês Frederic Paulham, os sentidos são: “a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p. 465). E completa Vigotski (2010):

O sentido também pode ser separado da palavra que o expressa, assim como pode ser facilmente fixado em outra palavra. Da mesma forma que o sentido de uma palavra esta relacionado com toda a palavra e não com sons isolados, o sentido de uma frase esta relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas. Portanto, uma palavra pode às vezes ser substituída por outra sem que haja nenhuma alteração de sentido. O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras (p. 467).

Estes são os pressupostos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica e do método do materialismo histórico dialético que fundamentaram o trabalho desta investigação sobre dos sentidos e significados para professores da relação com seus alunos no processo do ensino e da aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse artigo apresenta um recorte da intervenção em uma Escola Pública Estadual na cidade de Goiânia - Goiás, com professores, no período vespertino. Sendo uma das ações que fizeram parte do estágio supervisionado específico I e II, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2015 e fevereiro a junho de 2016.

O trabalho ocorreu em duas etapas, na primeira, foi realizada uma Análise Institucional, pelas estagiárias, no período de agosto a novembro do ano de 2015, tendo por objetivo conhecer o contexto e o processo formativo desenvolvido na escola. As visitas ocorreram três vezes por semana na escola. Os procedimentos realizados nesta etapa foram: observações e rodas de conversas, que envolveram professores e os alunos. Houve ainda, observa-

ções participantes durante as aulas em todas as turmas de agosto a dezembro de 2015.

A segunda etapa da intervenção ocorreu entre fevereiro a junho de 2016. Nessa fase, o processo de coleta das informações foi realizado conforme cronograma da escola e a disponibilidade dos professores, por meio da entrevista semiestruturada, com perguntas sobre a relação do professor com seus alunos. As entrevistas tiveram duração de 30 minutos, no qual teve a participação de 12 professores, dos 17 professores que trabalham no período vespertino. As entrevistas foram realizadas em sala apropriadas, garantindo, dessa forma, a privacidade e o sigilo dos nomes dos professores.

Na sistematização dos dados, utilizou-se o procedimento metodológico denominado de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), para a apreensão das falas dos professores, sendo sistematizadas, primeiramente em pré-indicadores e, após, organizadas em indicadores sobre o que os professores expressaram acerca da relação com os alunos no processo do ensino e da aprendizagem.

A análise dos núcleos de significações ocorreu pela articulação e releituras dos pré-indicadores e indicadores, que segundo Aguiar, Soares e Machado (2015):

Os núcleos de significação não se reduzem ao caminho inverso da análise, procurando “juntar” as palavras que foram antes “quebradas”, esmiuçadas, no intuito de apreender sua estrutura semântica, isto é, o contexto em que foram enunciadas, a fim de apreender seus significados. Isso ocorre porque o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios que constituem “esse” caminho inverso, isto é, palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito (p. 71).

Assim, a análise crítica dos núcleos de significações propiciou apreender a essência das falas dos professores, sendo possível estruturar os seguintes núcleos de significações denominados: “professor mediador”; “relação de confiança e respeito mútuo” e “Indisciplina na sala de aula”.

É importante ressaltar que os resultados da pesquisa possibilitaram a realização de três rodas de conversas, organizadas a partir dos núcleos de significações localizados, em vista de potencializar estratégias de enfrentamentos aos desafios apresentados pela investigação realizada. Teve a participação de todos os professores do turno vespertino, coordenação e direção da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados a partir dos núcleos de significação que foram construídos no estudo.

Professor mediador

Este núcleo de significações se constituiu pelos sentidos e significados acerca da mediação como elemento potencializador de uma educação crítica e emancipativa na formação dos seus alunos. As falas apontam que a mediação deva propiciar aos alunos: atribuições dos direitos e deveres, lidarem com questões do cotidiano, sejam participativos, conscientes e críticos na sociedade, os relatos a seguir dos professores demonstram essas questões:

“Educar para que o futuro cidadão seja consciente de suas atribuições, direitos e deveres”;

“Ser um elo de mediação com o saber do aluno e dar suporte para que ele saiba lidar com os problemas do cotidiano”;

“Me posiciono como mediadora e orientadora crítica para que isso seja reflexo positivo e forme verdadeiros homens e mulheres conscientes e participativos”;

“O professor tem um papel fundamental não só na escola, mas sobretudo na sociedade, pois a educação possibilita conscientização da pessoa no mundo”;

“A mediação é fundamental para o processo de criticidade dos alunos na sociedade”;

“O professor tem um papel inquestionável de mediador dentro de qualquer instituição de ensino”;

“Busco ajudar os alunos a encontrarem seu lugar no mundo, contribuindo para que eles consigam uma vida adulta ética, correta e de sucesso”;

“Sei que meu papel como professor é primordial para a formação política e social dos alunos”.

As falas dos professores corroboram com o que pontuam autores como Libâneo (2006) e Tacca (2014), que afirmam que no exercício profissional o professor é um mediador, diante das perguntas e dúvidas dos alunos. Assim, ele busca condições para a criticidade do contexto histórico, cultural e social, que estão inseridos, tanto o aluno, quanto, o professor na sociedade. Como pontuou um professor: *“temos que contextualizar historicamente, políti-*

camente e socialmente os conteúdos para a conscientização dos alunos sobre situações reais do seu dia a dia”.

É importante ressaltar que no conjunto das falas, os professores não apontam que o processo educativo por si só irá transformar o mundo, mas evidenciam a importância da educação no processo de conscientização política e social dos seus alunos, para serem sujeitos críticos e participativos na sociedade. Que para Freire (2006b), esse processo de conscientização, “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (p. 30). Uma vez que, como aponta Freire (2006a) “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98). E, completa o autor que: “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (p. 98).

Relação de confiança e respeito mútuo

Este núcleo de significações trata dos sentidos e significados da relação do professor e aluno, as falas dos professores apontam que no relacionamento interpessoal no âmbito escolar é fundamental a existência de respeito, confiança, atenção, limites e acolhimento para constituição dos vínculos afetivos, como expressaram pelas falas a seguir:

“Gosto de ser próxima a eles (alunos). Amiga mesmo, escuto o que dizem com muito respeito e limite”;

“Demonstro que o respeito mútuo é crucial para o nosso trabalho enquanto educando e educador”;

“A mais respeitosa possível, obedecendo à hierarquia e distância necessária para não haver equívocos”;

“Deve haver uma relação de confiança e respeito mútuo”;

“Temos uma relação bem próxima e respeitosa, devido o conhecimento que adquirimos com o convívio social com os nossos alunos”;

“Tem que ter respeito e atenção pela fala, tanto da fala do professor como da fala do aluno”;

“Na relação interpessoal, tem que buscar acolhimento da fala dos alunos”;

“Tem que ser verdadeira, transparente e ética”;

“Tem que ter o limite nesta relação afetiva, entre o professor e aluno, tem que ter respeito entre ambos e o limite até onde ela pode ir”.

As falas dos professores reverberam o que aponta Freire (2006a): “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 92). Nesse contexto, o professor necessita ter ciência que a afetividade é crucial, assim, não se pode ter medo de demonstrá-lo (FREIRE, 2006a).

Os relatos dos professores também apontam para a transparência, limite e ética desta relação, como pontuaram:

“Tem que ser verdadeira, transparente”;

“Tem que ter o limite, ter ética, nesta relação afetiva, entre o professor e aluno, tem que ter respeito entre ambos e o limite até onde ela pode ir”.

As falas dos professores revelam a importância das relações interpessoais no ambiente escolar para o processo do ensino e da aprendizagem. Desvelam assim, que o respeito mútuo, transparência e ética na relação com o aluno são elementos essenciais no processo educativo.

Indisciplina na sala de aula

Este núcleo de significações aponta os sentidos e significados sobre os desafios da relação entre os professores e alunos no exercício da profissão, entre as quais, as falas dos professores apontam a indisciplina e a falta de respeito, como revelam os seguintes relatos:

“É a indisciplina dos alunos”;

“A falta de respeito e a indisciplina dos alunos”;

“O desrespeito dos alunos me desestimula”;

“Falta de respeito”;

“Você ver um aluno desrespeitando um professor é muito triste”;

“A indisciplina na sala de aula, não me sinto valorizado, pelo que faço, atrapalha a relação com a turma”;

“A indisciplina dos alunos, confesso estar preocupada e desmotivada”;

“Para mim é a falta de respeito dos alunos na sala de aula”.

Diante das falas dos professores que evidenciam as dificuldades enfrentadas na relação professor e aluno no processo do ensino e da aprendizagem. É importante ressaltar o que nos alerta Trevisol (2007), acerca da falta de respeito e a indisciplina no âmbito escolar, que de acordo com o autor, este fenômeno de violência não se apresenta exclusivamente como “uma

causa única, reflete uma combinação complexa de causas” (TREVISOL, 2007, p. 12).

Assim, parte do princípio que esta violência na escola não está descontextualizada da violência que acontece na sociedade, uma vez que de acordo com Minayo (1994), sua configuração e desenvolvimento “é a vida em sociedade (...), e na configuração da violência, se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do direito, da psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual” (p. 7). Que impacta diretamente a escola, afinal, os muros não a separa da sociedade.

Corroborando com Trevisol (2007) e Minayo (1994), tem-se ciência que a falta de respeito e a indisciplina dos alunos não são fenômenos simples, sendo de suma importância que as discussões acerca desses fenômenos não sejam refletidos isoladamente, pela razão, pode se cair na armadilha da disciplinarização, que segundo Foucault (1999, p. 195): “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar” (p. 195).

Nesse sentido, somos cientes que a disciplinarização apenas culpabiliza os alunos, no qual a indisciplina é tratada como uma questão comportamental, descontextualizando este fenômeno da sociedade e o aluno que não se adequa é expulso, violando o direito de sua permanência na escola (BRASIL, 1990, 2013). Nessa direção, revela também o impacto das políticas neoliberais voltadas para a educação, onde a primícia é a redução das responsabilidades do Estado e aumento da participação do mercado. Que para Frigotto (2004) “Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (p. 84). Assim, as consequências do Estado mínimo são o sucateamento da educação pública de qualidade e emancipativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho revelou que a mediação entre professores e alunos é fundamental para o processo do ensino e da aprendizagem. Os professores desvelaram que as relações no âmbito escolar são complexas, passam por dificuldades e obstáculos a serem enfrentados diariamente na rotina escolar, no qual se estabelecem normas, emergem desafios, demanda de responsabilidades, que incidem sobre maneira na relação do professor com o aluno.

As falas dos professores apontam que buscam relacionar o conteúdo de suas disciplinas para além, dos muros da escola, contextualizando o processo do ensino e da aprendizagem com a realidade histórica, cultural e social do qual está inserido o aluno. É possível notar, que os professores se preocupam com relacionamento entre eles e seus alunos, desempenham ações para que se consolide da melhor forma possível, apesar de encontrarem desafios como a indisciplina e falta de respeito, que desmotivam os professores.

Nessa direção, sobre a desmotivação dos professores no exercício do magistério, os relatos reverberam a urgência e importância da ampliação da discussão sobre a violência que ocorre na escola, como também a violência com e da escola. Ciente que esta discussão deve ser realizada, conjuntamente sobre as políticas neoliberais voltadas para educação, uma vez que seus impactos na escola “estão tendo um efeito devastador na vida cotidiana e não se aperceber disso é no mínimo viver fugindo da realidade” (GUZZO, 2005, p. 23). Nesse sentido, é importante o envolvimento de toda sociedade neste debate, das instâncias governamentais em suas diferentes esferas, conjuntamente com pais, alunos, direção, coordenações, professores, que vivenciam o dia a dia das relações que se estabelecem na escola, para de fato, efetivar políticas públicas, voltadas para a educação, valorização dos educadores e a emancipação dos sujeitos.

Diante dos relatos dos professores, somos cientes que a presença dos profissionais da Psicologia escolar e educacional, permanentemente na escola, pode contribuir com projetos variados, entre os quais esse debate da violência com, na e da escola, entre outras ações, especificamente, na relação entre os professores e seus alunos, foco deste estudo.

O psicólogo pode promover na escola a discussão sobre as contradições, os conflitos e os paradoxos da rotina escolar, com o objetivo de evidenciar os sentidos e significados que orientam as relações interpessoais (CFP, 2013). O profissional da Psicologia escolar e educacional pode atuar como mediador, possibilitando melhorias da relação interpessoal no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./ abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, R. S.; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n.4, p. 453-461, out./dez. 2011.

BATISTA, E. L; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67-81, set./dez. 2015.

BRASIL. *Lei federal nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINA-JUVE. 2013.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/ECA-2019digital.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019

CARONE, I. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, S. T. M; CODO W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 20-30.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) na Educação Básica*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhe. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006b.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. Publisher Brasil: São Paulo, 2007.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-29.

LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-46.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NARVAES, A. B; OLIVEIRA, V. F. Discutindo a Relação: o que dizem alunos e professores. *IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3316/702>>. Acesso em: 05 abril 2016.

MINAYO, M. C. S. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer um psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SOUZA, M. P. R.; VIÉGAS, L. S. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 379-394.

TACCA, M. C. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 45-68.

TREVISOL, M. T. C. Indisciplina Escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental. In: VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Concórdia, SC. *Anais...* Concórdia, SC: Editora Universidade do Contestado, 2007. p. 1-18.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas III: problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. (Originalmente publicado em 1927).

SOBRE OS AUTORES

Adelayde Morais e Silva Carvalho

Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialização em Terapia Comportamental e Psicologia Escolar, ambos pela PUC Goiás. Tem como eixo norteador para os estudos a Inclusão Escolar, com foco na Avaliação da Aprendizagem. Atuou como Psicóloga Clínica, Psicóloga Escolar/Educacional na Equipe Multiprofissional da Secretaria de Estado de Educação de Goiás e atualmente atua como Psicóloga Escolar/Educacional na Escola SESI Planalto - Rede SESI de Ensino em Goiânia, Goiás.

Alana da Silva Melo

Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). MBA em Gestão de Pessoas por Competências e Coaching pelo IPOG. Especialização em Letramento informacional pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduanda em Pedagogia pela UFG. Já atuou na área de recursos humanos no SESI/GO. Atualmente, atua como psicóloga escolar/educacional na Escola SESI Campinas - Rede SESI de Ensino em Goiânia, Goiás.

Alba Cristhiane Santana

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Psicologia pela PUC Goiás. Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Presidente da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP09), no período de 2013 a 2019. Atuação com os seguintes temas: psicologia escolar/educacional, formação de professores, educação superior, mediação pedagógica e afetividade.

Amanda Paiva de Freitas

Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Sul-Americana. Psicóloga Escolar no Colégio Visão SEB e na Faculdade Sul-Americana. Integrante da Comissão Especial de Psicologia Escolar e Educacional do CRP-09. Fez estágio supervisionado específico em Psicologia Escolar no contexto do Ensino Superior. Foi monitora da disciplina Estágio Básico I, em Psicologia Escolar e Educacional, no Ensino Fundamental.

Amanda Silva de Moraes

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Fez estágio supervisionado específico na área de Psicologia Escolar e Educacional, na educação básica. Foi monitora nas disciplinas de Psicologia das Instituições e Políticas Públicas e Estágio Supervisionado Básico em Psicologia Escolar e Educacional.

Ana Cândida Cardoso Cantarelli

Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica & Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), professora orientadora de estágio supervisionado específico em Psicologia Escolar e Educacional, com ênfase institucional nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Social e do Trabalho.

Diego Marçal Costa Matutino

Psicólogo e Especialista em Gestão de Pessoas e Marketing pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Uninter. Tem como temas de estudo o Desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar, Parâmetros para a efetividade na educação inclusiva e a Afetividade e criatividade como possibilidades para o aprimoramento da relação aluno-professor. Atua na área de Psicologia Escolar/ Educacional pela Escola SESI Canaã - Rede SESI de Ensino em Goiânia, Goiás.

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGoiás), Mestre e Doutor em Psicologia pela PUC Goiás. Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP - Ribeirão Preto). Especialização em Adolescência e Juventude no Mundo Contemporâneo, pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE/MG). Docente da Pontifícia Universidade Católica de Goiás da Escola de Ciências Sociais e da Saúde (curso de Psicologia e Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia - Linha de pesquisa: Processos Psicossociais) e Escola de Formação de Professores e Humanidades (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação - Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Juventude e Educação e Grupo de Pesquisa Infância, Família e Sociedade - PUC Goiás. Conselheiro efetivo do Conselho Regional de Psicologia 9ª região - Goiás.

Atuação nas seguintes áreas temáticas: processos psicossociais e educacionais da juventude, psicologia escolar/educacional e história da psicologia em Goiás.

Fabiana de Paula Laudaes Dourado de Azevedo

Psicóloga, Psicanalista com formação em Psicanálise Freudiana pelo instituto Sedes Sapientae - SP, Psicóloga Clínica para atendimento com Adulto, Adolescente, Casal e Família. Especialização em Atendimento à família e casal pela PUC Goiás. Formação Básica em EMDR. Atuou como psicóloga Escolar/Educacional no SESI - Jundiá Anápolis, Goiás, durante os anos de 2007 a 2012. Desenvolveu trabalho social e institucional em uma instituição de Abrigamento de menores em situação de vulnerabilidade no Instituto Cristão Evangélico de Anápolis durante os anos de 2013 a 2016. Atua na clínica como psicanalista desde o ano de 2012 e como Psicóloga Escolar/Educacional desde Abril de 2018 na Escola SESI Jundiá - Rede SESI de Ensino em Anápolis, Goiás.

Felipe Kazuo da Mata Nakamura

Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Foi pesquisador/bolsista PIBIC/CNPQ na PUC Goiás com pesquisa na área de Psicologia Escolar e Educacional e Psicologia Social. Foi estagiário de psicologia no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás na Equipe Técnica do Setor Interdisciplinar Penal (SIP). Foi monitor das disciplinas de Psicologia Social e Estágio Supervisionado Básico em Psicologia Escolar e Educacional. Temas de estudo: atuação do psicólogo escolar, políticas públicas e psicologia escolar, inclusão escolar, gênero, mídia e sexualidade.

Glenda Fernandes Nascimento Magalhães

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialização em Neuropsicologia pela PUC Goiás. Desenvolveu trabalhos voltados para a violação de direitos e condutas autolesivas. Atua como Psicóloga Clínica em consultório e Psicóloga Escolar/Educacional na Unidade Integrada SESI-SENAI de Aparecida de Goiânia e Senador Canedo - Rede SESI de Ensino em Aparecida de Goiânia, Goiás.

Jordana de Castro Balduino Paranahyba

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora associada da área de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC). Mestrado e doutorado em Educação (Universidade de Barcelona, Espanha). Coordenadora do estágio em Formação do Professor de Psicologia e do projeto de Extensão: “Criança em questão: repensando certezas com as famílias e a escola”. Pesquisa a respeito da formação do professor de Psicologia e a atuação do psicólogo na escola. Atual coordenadora do curso de Psicologia da UFG, regional Goiânia.

Larissa Goulart Rodrigues Cardoso

Psicóloga (Bacharel, Licenciada e Psicóloga) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007), Especialização em Psicologia Escolar pela mesma instituição (2009). Especialização em Psicologia dos Processos Educativos pela Universidade Federal de Goiás (2013) e Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente cursa o Doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Atua como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar.

Leonardo Vieira Nunes

Psicólogo pela Universidade de Brasília (2003), Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, pelo Instituto de Psicologia/UnB, com ênfase em psicologia escolar, perfil e formação profissional. Especialização em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia (2010). Psicólogo Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), gerente da Gerência de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEEDF.

Lorrane Anastacio Silva

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Foi pesquisadora/bolsista de PIBIC/CNPQ na área de Psicologia Escolar e Educacional. Fez estágio supervisionado específico em Psicologia Escolar e Educacional. Temas de estudo: Educação básica e superior, Educação de Jovens e

Adultos, Inclusão Escolar e Diversidades, Relações Raciais e de Gênero, Psicologia Escolar e Educacional em contextos de vulnerabilidade social.

Lucélia Rosa Ribeiro Carvalho

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Fez estágio supervisionado específico em Psicologia Escolar e Educacional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Ambiental e Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Anápolis (Uni-Evangélica).

Maraiza Oliveira Costa

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestrado em Psicologia pela UFG e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Já atuou como psicóloga escolar na equipe multiprofissional da Secretaria Estadual de Educação e como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Assistência Social. Atualmente é psicóloga escolar no Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. Os principais temas de estudo são: juventude, envelhecimento e psicologia escolar.

Marisa Medeiros Ferreira

Psicóloga e licenciada em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como psicóloga escolar no Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

Raissa Turíbio Milhomem

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Pós-Graduação *lato sensu* em andamento na área de Psicopatologia. Psicóloga no Ambulatório de Psiquiatria da Infância e Adolescência no Instituto de Psiquiatria PAX. Atuou como Psicóloga Escolar da Equipe Multiprofissional da Gerencia Especial de Ensino da Secretaria de Estado de Educação em Goiás. Realizou estágio supervisionado específico em Psicologia Escolar e Educacional. Tem interesse nas áreas temáticas: Psicologia Escolar e Educacional, Infância, Psicanálise de orientação lacaniana e Psicopatologia.

Rosana Ferrari Pandim Lisboa Teixeira

Psicóloga pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e é mestranda em Psicologia também pela UFG. Participou do PIBID em Psicologia e fez estágio supervisionado em Psicologia Escolar no Câmpus Goiânia do Instituto Federal de Goiás. Atualmente atua na área de psicologia escolar no Colégio TEO. Os principais temas de estudo são: psicanálise, literatura e psicologia escolar.

Tatiely Pereira de Araújo Becker

Psicóloga e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da UFG. Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Atualmente é docente no curso de Psicologia da Faculdade Estácio de Sá, núcleo Goiânia. Atua como Psicóloga Escolar da Escola Interamérica (Unidade II) e como Psicóloga e Psicanalista em Consultório Particular.

Thaís Martins Ribeiro de Souza

Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Fez estágio supervisionado específico na área de Psicologia Escolar e Educacional, na educação básica.

Thales Cavalcanti e Castro

Psicólogo pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Psicologia pela UFG. Psicólogo do Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Membro do CRISE (Crítica, Insurgência, Subjetividade e Emancipação) - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da UFG. Membro da Coordenação Colegiada da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional da Representação do Estado de Goiás.