



**RATIO – FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA  
CURSO DE PSICOLOGIA**

MARIA JOELMA DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Fortaleza – CE

2019



## **A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Monografia submetida à aprovação do Curso de PSICOLOGIA, pela Ratio – Faculdade Teológica e Filosófica, como requisito parcial para obtenção do título de BACHAREL EM PSICOLOGIA.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Esp. Livia Leite Gurgel.

Fortaleza – CE

2019

MARIA JOELMA DA SILVA

## **A IMPORTÂNCIA DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Monografia como pré-requisito para obtenção do título de BACHAREL EM PSICOLOGIA, outorgado pela Ratio – Faculdade Teológica e Filosófica, tendo sido aprovada pela banca examinadora composta pelos professores.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Livia Leite Gurgel  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Virzângela Paula Sandy Mendes  
(Convidada)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucili Grangeiro Cortez  
(Convidada)

Dedico este trabalho TCC à minha família, por não ter me deixado desistir, a perseguir meus sonhos e ter me mostrado todos os dias o significado de amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que contribuíram no decorrer desta jornada, em especialmente, a Deus, a quem devo minha vida.

A minha família que sempre me apoiou nos estudos e nas escolhas tomadas.

Aos professores por repassar seus conhecimentos, sendo sempre dedicados, dinâmicos e dispostos.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo e disponibilidade no auxílio em vários momentos, e a faculdade Ratio pela oportunidade oferecida.

## RESUMO

A Psicologia e a Educação, enquanto campos de conhecimento e de intervenção constituem-se em terrenos extremamente férteis e promissores, caracterizados pela diversidade e pluralidade teórica e metodológica, e pela multiplicidade de formas de atuação. Pais, psicólogos, educadores e, principalmente, os alunos, convivem e deparam-se, de forma cada vez mais frequente, com um fenômeno que compromete o futuro escolar dos alunos: as dificuldades de aprendizagem. A atuação da Psicologia voltada para a área da Educação se destina à realização de pesquisas diagnósticas e intervenções psicopedagógicas em grupo ou individuais, levando em consideração programas de aprendizagem e diferenças individuais. O processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando professor e aluno buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças. Assim, o presente trabalho tem como objetivo suscitar reflexões sobre conceitos e teorias que tendem a gerar equívocos e contradições sobre as dificuldades que ocorrem na relação entre a intenção de ensinar e o desejo de aprender, defendendo uma atuação dos psicólogos escolares que privilegie o entendimento das condições de produção dessas dificuldades em detrimento da ênfase no diagnóstico dos alunos.

**Palavras-chave:** Psicologia. Educação. Dificuldades de aprendizagem. Diagnóstico.

## ABSTRACT

Psychology and Education, as fields of knowledge and intervention, are extremely fertile and promising fields, characterized by diversity and theoretical and methodological plurality, and by the multiplicity of forms of action. Parents, psychologists, educators and, especially, students, live and face, more and more frequently, a phenomenon that compromises the students' school future: learning difficulties. Psychology focused on the area of Education is intended to conduct diagnostic research and psychopedagogic interventions in group or individual, taking into account learning programs and individual differences. The learning process can benefit when teacher and student seek mutual knowledge of their needs, being aware of their way of relating, respecting differences. Thus, the present work aims to raise reflections on concepts and theories that tend to generate misconceptions and contradictions about the difficulties that occur in the relationship between the intention to teach and the desire to learn, defending a performance of school psychologists that privileges the understanding of conditions of production of these difficulties to the detriment of the emphasis on the diagnosis of the students.

**Keywords:** Psychology. Education. Learning difficulties. Diagnosis.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR .....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR .....</b>	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>OS DESAFIOS E AS INTERVENÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR .....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>39</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos campos de reflexão e intervenção do psicólogo e a construção de medidas no processo educativo, uma das principais direções de trabalho na instituição. Considerando o desenvolvimento atual da área de psicologia escolar no Brasil, parece importante a pesquisa e reflexão sobre esse campo de atuação, necessariamente pela contribuição ao debate estabelecido entre a psicologia e a educação, e por permitir revelar contribuições para consolidar a atuação profissional nesse contexto da instituição.

A atuação do psicólogo escolar tem sido pauta em muitos debates no meio universitário. Segundo Guzzo (1996, p. 75), a legislação que respalda a psicologia como prática profissional e formação têm “características bem generalistas e responde pouco às demandas mais modernas da sociedade brasileira”.

Dessa forma, a psicologia escolar no Brasil tem percorrido uma história cheia de contradições e dificuldades, e ainda não há no país uma especificidade no título profissional, ou seja, não existe um modelo de atuação difundido e estudado, e isso dificulta uma prática competente no contexto educacional.

A Psicologia e a Educação, enquanto campos de conhecimento e de intervenção constituem-se em terrenos extremamente férteis e promissores, caracterizados pela diversidade e pluralidade teórica e metodológica, e pela multiplicidade de formas de atuação. A discussão entre psicologia e educação deve ser historicamente nas suas complexas inter-relações, as quais são configuradas, ora por afastamento, ora por aproximações, construtivas e/ou destrutivas.

Todavia, sempre tensionadas no campo epistemológico e no cotidiano das práticas educativas pelos sujeitos e subjetividades constituídas e em constituição teórica e prática, pelas relações de poder, tanto de ordem macrossocial quanto de micropolíticas, que perpassam interesses diversos nas esferas científicas, políticas e nos contextos pedagógicos. Diante de tais concepções, é possível vislumbrar que a compreensão das dificuldades de aprendizagem embota-se numa perspectiva diagnóstica, onde modelos ideológicos e confusões conceituais apontam para uma descrição divergente e uni fatorial quando da avaliação ou intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

Considerando as questões supracimencionadas, este estudo tem como objetivo geral conhecer e discutir as formas de atuação de psicólogos. Especificamente, buscou-se identificar os referenciais teóricos utilizados para orientar a prática profissional destes, caracterizar as concepções dos psicólogos acerca de sua atuação profissional nas escolas, verificar as situações nas quais ocorre o trabalho do psicólogo na instituição educacional e descrever as intervenções dos psicólogos nas escolas.

Assim, ao tratar da questão das dificuldades de aprendizagem, não se pode optar por lidar somente com comportamentos emergentes e alguma possível fórmula de solução. Ao contrário, acredita-se que quando se busca explicação para as dificuldades de aprendizagem e seus inúmeros fatores determinantes (neurológicos, psicológicos, funcionais, sociais, culturais, pedagógicos, familiares, etc.), tal fato só há fundamento quando plenamente integra ao processo histórico de cada indivíduo e às múltiplas interações sociais que ocorrem no contexto em que se insere.

## **2 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

Segundo os autores Correia e Campos (2000), as dificuldades e a experimentação da Psicologia Escolar já começaram a se configurar muito antes de desenvolver-se uma área de atuação e ciência psicológica.

Destacam-se os trabalhos de Francis Galton, Alfred Binet, James M. Cattell, onde se desenvolveu “uma Psicologia preocupada com o processo educativo desenvolvido no interior da escola” (CORREIA e CAMPOS, 2000, p. 60). Compreende-se que tal preocupação estava relacionada com a autonomia da Psicologia perante a Filosofia no século XIX.

Foi através do laboratório para estudar as sensações, que Wilhelm Wundt, em 1879, deu um marco inicial a uma Psicologia positiva e experimental. Francis Galton, em 1884. Francis Galton, em 1884, desenvolveu um laboratório de Psicometria, objetivando o estudo das faculdades mentais e verificando as diferenças individuais entre escolares. (CORREIA; CAMPOS, 2000).

Segundo os autores, foi através do estudo da Psicometria que se iniciou a configuração da Psicologia Escolar, uma vez que desde a sua origem a Psicometria se identifica com a seleção, classificação e adaptação dos indivíduos. Foi durante o século XIX, que a Psicologia começou a ser incorporada às instituições educacionais, sendo que a educação passou a ser importante, em especial conhecimentos pedagógicos e sua relação com os processos psíquicos. (CORREIA; CAMPOS, 2000).

A origem do estudo em psicologia no Rio Grande do Sul se deu através das ideias psicológicas desenvolvidas nos Cursos Normais, no período de 1920 a 1950. A psicologia nesta época estava incorporada pela pedagogia, a qual objetivava a resolução prática de dificuldades evidenciadas em sala de aula.

A partir da metade da década de 1930, houve o aumento de interesse pelas técnicas de avaliação psicológica, também eram lecionadas aos professores em formação noções sobre desenvolvimento humano, orientação vocacional e alguns preceitos da Psicologia Individual de Alfred Adler. Os professores da disciplina de Psicologia tiveram um papel importante na divulgação das ideias psicológicas no estado, apesar da diversidade de suas formações profissionais. (LHULLIER; GOMES, 1999, p. 59-60).

Porém, foi a partir do reconhecimento da profissão de psicólogo, em 1962, que se passou a sistematizar a Psicologia com a Educação, ou seja, dando uma origem a uma área específica da Psicologia voltada para o olhar sobre a escola. (CORREIA; CAMPOS, 2000).

Nasce assim a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar. Apesar de termos diferentes, ambas se confundem no que diz respeito aos seus conceitos e práticas, tanto no ambiente acadêmico da Psicologia quanto no ambiente escolar.

A Psicologia Educacional remete a uma área voltada basicamente para pesquisa e produção de conhecimento referente à Educação e quanto à Psicologia Escolar, está voltada à prática profissional do psicólogo. Pode-se dizer que a Psicologia Educacional é o conhecimento psicológico e a Psicologia Escolar é a técnica. (CORREIA; CAMPOS, 2000).

A Psicologia Escolar segundo Andrada (2005, p. 197), durante um longo tempo teve-se a ideia de que a prática da Psicologia Escolar era voltada para testes, que tinham o intuito de “medir a capacidade dos alunos, separando os aptos dos não

aptos para a aprendizagem, caracterizando um pensamento excludente, moderno e linear, ou seja, causa e efeito”.

Segundo Kupfer (1997), a Psicologia Escolar era voltada exclusivamente para os problemas de aprendizagem das crianças. Havia um espaço ou uma sala para a aplicação de testes, espaço este que poderia ser fora da escola.

A partir do momento em que a Psicologia Escolar passou a fazer parte da configuração escolar, ou seja, foi para dentro da escola, ouviu-se vozes que antes não se conseguia ouvir. A Psicologia Escolar deu-se conta que era impossível ouvir um aluno e não levar em conta a sua relação com os seus pais, professores e com a própria escola. Quanto ao desmembramento do olhar, voltado da clínica para novos olhares a serem construídos no ambiente escolar, Meira (2000, p. 58), propõe em seu texto que “um caminho possível para esse avanço pode ser delineado se tomarmos como nosso objeto de estudo e atuação não o indivíduo, e nem tampouco o processo educacional, mas sim o encontro entre o sujeito humano e a Educação”.

Do mesmo modo, Andrada coloca que se faz necessário perceber a escola e os seus problemas que ali se apresentam, através de um novo olhar, um novo entendimento. A autora propõe que o trabalho do psicólogo no ambiente escolar possa ser feito através do pensamento sistêmico, ou seja, o problema deve ser visto como um conjunto, onde o todo é maior que a soma das partes.

Pode-se pensar, por exemplo, que um aluno que apresente algum problema ou alguma dificuldade, não deve ser visto separado dos seus sistemas relacionais, família, escola. Estes sistemas interagem entre si; o comportamento do aluno afeta e é afetado pelas atitudes da família e da escola e vice-versa.

Martins (2003), pontua que o psicólogo no ambiente escolar assumiria um papel de agente de mudanças, tendo como foco principal a instituição, suas relações que se estabelecem nos diferentes grupos e contextos.

Da mesma forma, o autor propõe que o psicólogo venha a fazer uma escuta clínica da instituição, com o intuito de averiguar, refletir, experienciar o que acontece dentro do ambiente escolar.

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional etc – de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada. (MARTINS, 2003, p. 7).

Outro entendimento enquanto atuação do psicólogo escolar é proposto pela ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) explicitando que o papel deste profissional continua a ser construído pela própria prática, não está totalmente definido. A ABRAPEE entende que o psicólogo na escola está a serviço do aluno e para aqueles que fazem parte do seu processo de educação. Processo este que se entende como ensino aprendizagem, de acordo com o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. (JOLY, 2000).

A ABRAPEE considera que o psicólogo auxiliará na estruturação curricular, orientação e formação continuada de professores, e na formação de parcerias com as famílias dos alunos, desde a pré-escola até o ensino universitário. (JOLY, 2000).

Diante destas possibilidades de atuação, a Psicologia Escolar na educação, possibilidades dialogadas até aqui, Zanella (1998), pontua em seu texto de uma maneira diferenciada sobre o psicólogo, em que este é um trabalhador social e ao entrar na escola tem o papel de atuar e refletir com os atores sociais as dificuldades vistas na sociedade.

Este resgate da cidadania faz pensar em atitudes reflexivas, como aborda Silveira (2003), em seu texto sobre a pós-modernidade, a escola e a família. Entende-se que a pós-modernidade veio refletir, fazer um novo olhar sobre aquilo que é contraditório, de uma forma diferenciada do modernismo. A autora apresenta que a escola e a família necessitam criar uma parceria para construir “alternativas a partir da realidade que está se apresentando”. (SILVEIRA, 2003, p. 131).

É neste espaço de parcerias que se percebe o quanto é necessário o trabalho da Psicologia Escolar, uma vez que o psicólogo seria um mediador de reflexões e de processos de mudança entre a família e a escola, auxiliando-as a se comunicarem de uma forma clara e coesa, sem que houvesse lacunas nesta relação.

Contudo, a psicologia pode vir a ter dificuldades de inserção e desenvolvimento do seu trabalho no ambiente escolar. Em especial um olhar voltado para os professores, suas práticas, seus fazeres. (BISOL, 2003).

Bisol explicita a importância de conhecer o dia-a-dia da escola e conhecer o cotidiano escolar dos professores. A autora pontua que em alguns momentos os professores podem estar em uma postura de boicote ao trabalho da psicologia.

Diante disso, é fundamental a Psicologia Escolar questionar esta posição e principalmente refletir sobre a sua própria postura frente às dificuldades apresentadas no universo escolar.

Faz pensar que é urgente esta descentralização por parte tanto dos docentes quanto da postura da Psicologia Escolar, em que o professor, a escola e a psicologia caminhariam juntos, sem estarem dispostos em hierarquias, melhorando a qualidade de ensino/aprendizagem.

Teoricamente, a atuação da Psicologia que está voltada para a área da Educação se destina à realização de pesquisas diagnósticas e intervenções psicopedagógicas em grupo ou individuais, levando em consideração programas de aprendizagem e diferenças individuais. Tem-se como preceito que o psicólogo na escola atua no sentido de colaborar no planejamento de currículos escolares e na definição de técnicas de educação mais eficazes para melhor receptividade e aproveitamento do aluno e sua autorrealização.

Em aspectos mais específicos atualmente o psicólogo atua:

- Na orientação de pais em situações em que houver necessidade de acompanhamento e encaminhamento do aluno para outros profissionais, como o Psicólogo Clínico, etc.;
- Orientação, capacitação e treinamento de professores sobre como trabalhar em sala de aula levando em consideração aspectos educacionais implementando a metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno;
- Desenvolver orientação vocacional e profissional aplicando sondagem de aptidões a fim de contribuir com a melhor adaptação do aluno no mercado de trabalho e sua conseqüente autorrealização;
- Coordenar grupo operativo com família e equipe de profissionais da Escola; Executar oficinas pedagógicas em sala de aula, elaboradas e realizadas em conjunto com professores de acordo com a demanda de cada sala de aula;
- Trabalhar questões da adaptação dos alunos;
- Auxiliar na construção e execução de projetos de ordem multidisciplinar realizados na Escola;

- Realizar tarefas de ordem institucional como recrutamento e seleção de pessoal, elaboração de planos de cargos e salários, avaliação de desempenho, entre outros;
- Atuar como facilitador das relações interpessoais da equipe escolar. Dentro deste imenso universo de atuações gostaria de refletir sobre alguns pontos importantes no contexto escolar.

Quando o Psicólogo é requisitado para fazer parte de uma equipe escolar raramente se tem claro quais são as atividades que o mesmo poderá delimitar como parte da sua atuação. O lugar que o psicólogo ocupa na escola é uma questão muito delicada e que se pode vislumbrar como um campo muito amplo de discussão.

Com base nos artigos de Raul Mário Ageno "O psicólogo na(s) instituição(ções) educativa(s)" e Luciana Castrillon Andreazzi "Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola", pode-se observar que este lugar do psicólogo na escola ainda está sendo conquistado. (AGENO, 1994).

De acordo com o autor, o psicólogo tem diversos campos de atuação, como a saúde, trabalho e justiça, que embora tenham metodologias direcionadas que variam, não podem alterar o lugar que o psicólogo ocupa. Trata-se desta maneira, de esclarecer qual é o lugar que o psicólogo ocupa em relação a um objeto de estudo que lhe seja específico, e a partir de então, definir a sua prática, ou seja, o que cabe dentro da demanda institucional. (AGENO, 1994).

Numa retrospectiva histórica da atuação escolar do psicólogo, teremos o seu ingresso através dos denominados gabinetes psicopedagógicos onde havia um pedido de auxílio, em relação aos alunos com déficit de aprendizagem e àqueles com dificuldade de adaptação as normas (alunos "problemas"). Assim, a psicologia era solicitada como um instrumento científico a serviço da educação para fins orientativos. Como resposta a tal demanda a psicologia atuava com testes psicométricos projetivos, entrevistas, que terminavam por rotular os alunos. Esse processo também englobava o aconselhamento dos pais e professores com fins de encaminhamento para o tratamento terapêutico.

Neste momento evidencia-se uma dificuldade na escola em refletir e questionar sobre seu próprio andamento institucional, depositando parte da responsabilidade sobre o fracasso de aprendizagem do aluno. Sendo o aluno o real

depositário da problemática evidenciada pela escola ao psicólogo, nesta etapa não era possível interpretar a demanda da escola. Considerando que o trabalho está envolvido por um local, pessoas, e normas, o psicólogo deparou-se com limitações institucionais educativas implícitas que o impossibilitaram de ir além do exposto.

Tomando como princípio norteador a teoria Psicanalítica, tem-se que, as ferramentas de estudo do psicólogo constituem-se em formações do inconsciente, o sujeito dividido e desejante, suas relações com o Outro e Significante, com a diferença sexual e o mito do objeto perdido.

Considerando estes fatores dentro da instituição educacional, Ageno (1994, p. 552), aborda que "o psicólogo deve se dispor a executar sempre uma outra coisa, diferente daquela que se diz e que por sinal, os sujeitos dizem sem querer nas figuras e nas fraturas do discurso".

Para que esta escuta torne-se válida é importante observar o contexto que circunda a instituição escolar, ou melhor, dizendo, o contexto bio-psico-social. Neste espaço incluem-se os aparelhos ideológicos do Estado (escola, igreja, política, meios de comunicação, etc.) que junto com a escola reproduzem o poder e alienação.

Contudo, vale discutir a função da escola e de seus educandos: a transmissão de conhecimentos, valores, normas e atitudes valorizadas pela sociedade. O psicólogo deve atuar nesta realidade, não como um interlocutor ativo, mas como um agente que propicie a reflexão e subsídios para uma melhoria no processo ensino-aprendizagem.

O professor como representante do papel que lhe é socialmente atribuído: ensinar; depara-se com variados dilemas seus que se misturam na cadeira que ocupa. O que se deve considerar é que o professor não deixa de "ser humano" para ensinar, ou seja, possui valores, dilemas e conhecimentos que lhe são característicos. Porém existe um parâmetro institucional a ser seguido, que evidencia a cultura escolar.

Freud (1980, p. 416 e 417), quando faz uma analogia entre o professor e o terapeuta considera:

(...) o educador, contudo, trabalha com um material que é plástico, aberto a toda impressão e tem de observar perante si mesmo a obrigação de não

moldar a jovem mente de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas antes segundo as disposições e possibilidades do educando.

Está reflexão traz algumas considerações do autor:

Não contribuí com coisa alguma para aplicação da Psicanálise à educação, mas é compreensível que as investigações da vida sexual das crianças e de seu desenvolvimento psicológico tenham atraído a atenção de educadores e lhes mostrado seu trabalho sob uma nova luz. (FREUD, 1980).

Goulart (2000), complementa que devido ao fato da Psicanálise fazer um estudo do desenvolvimento dos seres humanos, de suas forças interiores e de suas inter-relações, pôde clarificar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, Ageno (1994, p. 555), coloca que "o objeto de operação psicológica no campo da educação tem a ver com o mal-estar dos sujeitos que nele operam".

Ao psicólogo cabe procurar os sentidos ocultos do discurso explícito dos educadores e da escola que demarca a prática; ampliar seu olhar observador com uma sensibilidade clínica, procurando dar sentido à subjetividade, e um a mais, que Ageno (1994), denomina como "plus"; deslocando-se do lugar que ele é instituído pela demanda docente, não ficando preso à problemática aparente.

Faz-se necessário que o psicólogo observe sempre antes de intervir sobre qualquer assunto, agindo baseado em técnicas específicas e muita sutileza (e porque não: bom-senso).

Diferente das pesquisas de Ageno, que são muito mais direcionadas ao estudo, a uma teorização da atuação com conceitos técnicos, está à busca objetiva na intervenção escolar colocada por Andreazzi (1992).

Através de uma abordagem sociocultural e crítica, Andreazzi (1992), coloca que a descoberta do profissional psicólogo na instituição educacional é muito mais difícil do que aparenta, porque embute um caminhar junto com os outros membros, sendo que sem a construção do vínculo objetivo não é possível à intervenção. O trabalho a ser desenvolvido contém fatores idealizados não condizentes com a prática, dessa forma, se o psicólogo não se enquadra no sistema institucional, pode ser "boicotado" em suas produções. Como num primeiro momento não há por parte do psicólogo uma inclusão de sua pessoa nos temas abordados pela sua dinâmica

de mediador de relações, agente de mudanças, de intervenção no contexto, a equipe escolar não se sente segura e a vontade para explicitar a verdadeira demanda.

A autora coloca a tentativa de organização dos educadores por melhores condições de trabalho, onde se considera um enfoque sociopolítico, abordagem preventiva de doenças, concepção crítica de um saber acadêmico e um objetivo emancipador do sujeito com intervenção técnica. Porém esses princípios não alcançaram realização e o discurso do oprimido – professor – continuou se mantendo, desencadeado como uma causa os problemas dos alunos. Porque os problemas tornam-se insatisfatórios e reproduzem o ensino deixando de lado a reflexão crítica, construção de pensamento do saber.

A questão da intervenção do psicólogo na escola é mais profunda do que a problemática institucional, ou seja, lidar com aspectos do psicólogo e do educador implica contextualizá-los como sujeito bio-psico-social, onde mudar está relacionado a uma dinâmica de vida trazida por ambos.

A função primordial do psicólogo é facilitar as relações interpessoais, observar as necessidades dos alunos e saber como os professores definem o seu trabalho e quais os recursos que usa para desempenhá-los, se estão ENVOLVIDOS neste trabalho, prestando atenção no sofrimento psicológico e compreender os mecanismos que permeiam o fracasso escolar. Não é tarefa fácil, evidenciando por isso o papel que o psicólogo deve ocupar na escola. As atuações do psicólogo na escola ampliam o campo de visão quando está dentro do contexto.

Outro aspecto importante é a diferença entre atuar na clínica. A escola não deve e não pode funcionar como um local de atendimento individual, mas a fundamentação do sujeito é semelhante e não tem como ser diferente, visto que o "objeto alvo" é o mesmo – o homem. O psicólogo como um agente facilitador deve estar sempre atento a real condição do educador e do educando, entendendo seu olhar à vida como um todo consciente de que intervir implica sensibilidade e objetividade, até mesmo para que haja a construção do vínculo.

### 3 A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

A atuação inicial do psicólogo na escola era marcadamente focada no aluno, tendo como pressupostos modelos individualistas e uma atuação caracterizada por práticas remediativas, com predominância a tendências psicométricas apoiadas na aplicação de testes psicológicos.

As reflexões desses modelos de atuação desenvolvidas por pesquisadores no campo da psicologia escolar conduziram a muitas críticas, pois essas orientações pareciam não dar suporte as novas demandas encontradas no contexto educacional. As críticas surgidas a partir dessa forma de atuação desencadearam mudanças na atuação profissional, na perspectiva desses mesmos autores, esse movimento exigia novos posicionamentos na atuação profissional do psicólogo. Ao refletir sobre a atuação do psicólogo nas escolas, Almeida (2002), assinala que os posicionamentos em relação ao modelo clínico-terapêutico.

Assim, na escola tiveram grande pertinência, no entanto, parece não ter oferecido aos psicólogos um modelo teórico que pudesse subsidiar a prática profissional. Essas questões assimiladas sem criticidade contribuíram para aprofundar a crise de identidade profissional.

A falta de uma especificidade do trabalho do psicólogo no contexto educacional alargaria a fragilidade do perfil profissional e dificultaria uma atuação eficaz, por isso surgem os obstáculos encontrados pelos psicólogos para se inserirem no contexto escolar, destaca a dificuldade de articular teoria e prática e a ausência de modelos para atuação profissional.

O papel do psicólogo ainda é percebido como restrito ao atendimento de alunos e da não interferência nas atividades de outros profissionais. Pode-se notar, portanto, que a representação do psicólogo na escola identificada é a de um profissional que exerce funções de ajuda. A análise dessas questões discutidas anteriormente, como a atuação focada no modelo clínico terapêutico e a fragilidade do perfil profissional, produz discussões diversas no que diz respeito à elaboração de práticas críticas em psicologia escolar.

As perspectivas em psicologia escolar no Brasil passam pela revisão da formação do psicólogo, “além de uma definição ampla e socializada sobre os

padrões éticos e de qualidade no exercício profissional, defendidos por associações de classes científicas da área”. Sendo assim, considera-se fundamental criar condições para avançar num processo de construção de conhecimentos teórico críticos em psicologia escolar que faça viabilizar uma mediação entre as finalidades transformadoras da prática nessa área.

Tendo por base as contribuições da psicologia crítica, Almeida e Marinho-Araújo (2005, p. 86), consideram que a prática em psicologia escolar atual exige umas “práxis contextualizada e referendada no mundo do trabalho por pressupostos que permitam uma compreensão dialética da relação entre indivíduos, enquanto sujeitos de sua história, e o contexto sociocultural”. Apesar de serem vastos os modelos de atuação, ainda não existe um modelo difundido para prática do psicólogo escolar.

Se tratando do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar com ênfase nas relações interpessoais, este abre espaço para a desenvolvimento de ações junto aos educadores e outros profissionais da escola, onde se podem criar espaços de diálogos para que os problemas vivenciados na instituição possam ser discutidos e compartilhados na busca de soluções e juntos possam estabelecer novas maneiras de olhar o aluno, evitando rótulos.

A área de Psicologia Escolar tem desenvolvido nos últimos anos uma importante discussão em relação à atuação do psicólogo no campo educativo, em busca de perspectivas que superem modelos individualistas campo educacional, o que reflete a tentativa de romper padrões tradicionais da teoria e prática profissional.

É importante destacar que, por um lado, a despeito de sua importância nos vários cenários cuja prioridade seja educação dada sua ação preventiva, poucas são as políticas públicas voltadas para a área.

A instituição escolar é um campo que tem como objetivo desempenhar várias ações para o bem-estar dos indivíduos imersos nessa área. Dentre esses objetivos se destaca a prevenção do não aprender e/ou ter dificuldades na aprendizagem, ou fuga das atividades escolares, bem como caráter de impedimento para que não ocorram questões problemáticas envoltas nesse ambiente.

Embora na prática exista uma grande quantidade de conflitos e problemáticas nas instituições escolares, existem casos, que famílias que sofrem por excesso de

zelo, com medo de que filho fracasse, punem excessivamente, até com pancadarias, o que sufoca a criança e pode repercutir na aprendizagem, nesse sentido, é possível observar a importância da orientação feita no âmbito escolar pelos profissionais, como exemplo pode-se citar o psicólogo e o professor.

A família delega à escola a tarefa do processo de educar, se distanciando cada vez mais de seu papel. No entanto, a participação do núcleo familiar torna-se fator decisivo para a formação do sujeito e das implicações deste na sociedade.

Conscientizar a sociedade sobre a importância da parceria família-escola, enfatizando os meios para que este fim seja alcançado, elucidando o trabalho do psicólogo na Instituição Escolar, é de suma importância, uma vez que a participação deste profissional contribui na promoção métodos que facilitem a construção e o resgate desta parceria, visando o envolvimento dos pais no processo educacional e escolar, no intuito de estarem diretamente implicados em suas funções genitoriais com relação à educação de seus filhos.

Neste processo, o psicólogo entra em cena como catalisador de transformações e agente de mudanças, devendo se apropriar das questões fundamentais do contexto escolar em particular, e a partir desta premissa, planejar, através de estratégias coerentes e intervenções pertinentes, a resolução dos impasses que se apresentam naquela instituição.

Por este motivo, o profissional da Psicologia deve estar ciente de suas atribuições, sua função deve ser específica, visando atingir objetivos específicos à sua área de atuação.

Para este fim, o psicólogo deve planejar intervenções no intuito de apropriar-se do imaginário que perpassa nas famílias acerca das funções e responsabilidades atribuídas à escola, bem como elucidar acerca do papel da instituição como facilitadora e responsável por esta parceria, objetivando o sucesso e melhoria da qualidade de vida educacional do aluno.

Assim, sua intervenção deve ser assertiva, direta e eficaz, estabelecendo através do conhecimento do trabalho de campo, o conhecimento das deficiências e carências daquela escola. Para tanto, destacam-se as seguintes possibilidades de intervenção:

- Diagnóstico e encaminhamento das crianças com suspeita de dificuldades de aprendizagem para especialistas da área;
- Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Criação de estratégias psicopedagógicas junto à equipe escolar e professores envolvidos;
- Ouvir os professores, suas demandas e fazê-los participar em alguns dos atendimentos com as crianças, repensando novas práticas e novos olhares sobre o aluno que chama de “problema”;
- Participar das reuniões e conselhos de classe, nas quais o psicólogo poderá estabelecer novas maneiras de perceber o processo educacional dos alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas e fechadas;
- Criar espaços para escutar as demandas dos sujeitos da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Faz-se necessário circular pelos corredores, estar atento aos movimentos dos sujeitos;
- Criar formas de reflexão em conjunto com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas;
- Faz-se necessário ouvir os alunos, o que pensam sobre sua escola e sua turma. Isso pode ser feito através de desenhos, entrevistas, ou mesmo que escrevam o que pensam, sentem, como percebem sua turma e sua escola.

Deste modo, este profissional que não atua como protagonista, e sim nos bastidores, busca promover ações a fim de minimizar as situações problemas, contribuindo a partir das intervenções elaboradas, para uma educação de qualidade. Salienta-se, portanto, a necessidade de que a psicologia de consolide como uma prática integrante do sistema escolar.

O mundo tem atravessado grandes transformações que afastam o homem de sua essência interferindo nas relações interpessoais no contexto ensino-aprendizagem-afetividade: relação professor-aluno.

Considerando que a escola é um campo de vivência e cidadania é preciso que ela possa trazer no seu alicerce o ideal de proporcionar aos educandos momentos prazerosos de aprendizagem, por esta razão a grande importância do bom relacionamento afetivo entre docentes e discentes dentro da escola.

O processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando professor e aluno buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças. O professor em sala de aula deverá contribuir para desenvolver em seus alunos a autoestima, a estabilidade, tranquilidade, capacidade de contemplação do belo, de perdoar, de fazer amigos e de socializar-se.

A afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca. No ambiente escolar afetividade é além de dar carinho, é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele.

De acordo com o exposto, as emoções estão presentes quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade. A afetividade se estrutura nas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar. Ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Quando o professor influi sobre a motivação, afetividade e a dedicação do aluno ao aprendizado. Podemos reafirmar que o aluno se vê influenciado por sua percepção em relação ao professor. O professor deve sempre reforçar a autoconfiança dos alunos, manterem sempre uma atitude de cordialidade e de respeito. Falar de afetividade na relação professor/aluno é falar de emoções, disciplina, postura do conflito do eu e do outro.

Isto é uma constante na vida da criança, em todo o meio do qual faça parte, seja a família, a escola ou outro ambiente que ela frequente estas questões estão sempre presentes.

Assim sendo, as instituições escolares não podem dispensar tais conceitos de seu currículo, devendo estimular uma rede mais generalizada de afetividade nas

relações interpessoais, no âmbito escolar, e trabalhando intensivamente para gerar oportunidades de integrar o homem na sociedade. É importante ressaltar que a afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama de manifestações e sentimentos de origem psicológica e biológica.

Pode-se citar a importância do relacionamento afetivo entre professor e aluno dentro das Instituições de Ensino, buscando fundamentação teórica que possibilite ao professor uma melhor compreensão da importância dessa relação, assim como de suas próprias relações interpessoais que envolvem a escola e suas diretrizes, e as conexões entre o desenvolvimento da afetividade do aluno e o sentimento de responsabilidade social do sujeito.

Estudando as origens das dificuldades de aprendizagem, Fonseca (1995), considera a integração entre uma etiologia hereditária e neurobiológica e uma etiologia sócio-cultural dessas dificuldades. Assim, em termos explicativos, cada um desses fatores, o autor classifica-os em biológicos, sociais, envolvimento e de privação cultural e sócio-econômicos.

Mas, de modo geral, embora privilegiando um ou outro aspecto como desencadeador das dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudiosos consideram que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas integram dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se, na escola, em crianças de todas as classes sociais. Dessa forma, a compreensão dialética e interacionista da etiologia das dificuldades de aprendizagem previne o risco da exclusividade ideológica ou doutrinária de modelos casuais absolutamente orgânicos, sociais, pedagógicos ou econômicos.

Tal abrangência conceitual veio dificultar a compreensão deste fenômeno e, conseqüentemente, outros pesquisadores desenvolveram especialidades conceituais sobre as dificuldades de aprendizagem. Tendo ainda como referencial o trabalho de Fonseca (1995), sobre a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia-se sua contribuição para a caracterização mais abrangente que construiu dessas dificuldades a partir de suas manifestações. Na diversidade de comportamentos que as crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem.

Assim, crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus estilos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendem às suas necessidades específicas.

Muitas crianças, nessas condições, acabam se convencendo que não aprenderão, apesar de seus esforços, e que tenderão ao fracasso escolar. Implicações no seu autoconceito e em todo o arsenal de expectativas de desenvolvimento do “eu” podem gerar desequilíbrios emocionais que afetam não só processos psicológicos básicos da aprendizagem como a personalidade global da criança.

Teorias sobre emoções têm base mecanicistas e difíceis de serem compreendidas. Primeiro ele as vê como reações incoerentes e tumultua o papel da afetividade no processo de mediação do professor direciona o olhar para a relação professor/aluno. Entretanto é possível supor que a afetividade também se expressa sob outras dimensões humanas.

#### **4 OS DESAFIOS E AS INTERVENÇÕES DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

Às atitudes emocionais são as situações sociais conflitivas, decorrentes, na maioria, da falta de habilidade na construção de relações interpessoais adequadas. A atmosfera afetiva, lúdica e relacional, a interação e a comunicação não se desenrolam favoravelmente, não resolve os problemas de aprendizagem se os problemas de relação não forem superados.

As crianças com dificuldade de aprendizagem não podem continuar mergulhadas em envolvimento de ameaça, de “stress” e de humilhação. Antes do mais, a criança com dificuldade de aprendizagem precisa ser respeitada na sua totalidade com pessoa, o que não é, infelizmente, frequente as nossas escolas. É preciso antes de mais, transformar a criança com dificuldade de aprendizagem num membro válido da sociedade, baseando a sua aprendizagem de sucesso em sucesso, isto é, centrando a mudança de comportamento pelo enriquecimento das

suas áreas fortes, e não pelo confronto desencorajar com suas áreas fracas. (FONSECA, 1995, p. 318-319).

Na realidade, o não aprender não gera os resultados esperados por quem avalia esses mesmos resultados. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas no resultado da aprendizagem estão ligadas, portanto, ao outro lado de uma ponte – ou seja, a quem transmite a aprendizagem. Há, então, aquele que ensina e aquele que aprende, em uma relação onde a aprendizagem e o ensino apresentam funções específicas. Quem ensina desenvolve um esforço de ensinar na direção daquele que aprende; por outro lado, quem aprende deseja o conhecimento, através do desejo do outro, que ensina. (ALMEIDA, 1993).

Sem a consideração do processo de ensino-aprendizagem enquanto um processo relacional, onde as duas partes envolvidas – quem ensina e quem aprende – influenciam-se reciprocamente e, portanto, absorvem responsabilidades mútuas, não há como buscar a compreensão do não aprender olhando apenas para aquilo que o aprendiz não tem (ou tem a mais ou a menos).

Assim, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas realmente, em nosso cotidiano, senão quando consideradas sob a perspectiva relacional e com o foco para esta relação, sob pena desses problemas virem a ser encarados como uma enorme ficção.

O professor – enquanto aquele que ensina –, e o aluno – enquanto quem aprende são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino-aprendizagem. Tentativas de dissecar este processo e localizar em um componente a dificuldade ou o problema mascaram a compreensão do fenômeno real e concreto, que é relacional. A dificuldade de aprendizagem em si, isolada no sujeito e descontextualizada da relação, não pode ser considerada como o fato real e concreto a ser trabalhado, senão tende apenas a transformar-se em mitos, desculpas ou justificativas para fracassos outros, e não tão somente da criança.

Em um outro sentido, é necessário entender o processo de desenvolvimento como algo mais abrangente do que sucessivas ou justapostas adaptações. Pois que o sujeito, para além da adaptação, apropria-se daquilo que está constituído no mundo humanizado. Essa apropriação do sistema simbólico e da cultura vai

promovendo o desenvolvimento de funções superiores da consciência. Para transformar as funções elementares do psiquismo em funções mentais superiores, o indivíduo instrumentaliza-se dos signos culturais para ir sindicando-se enquanto sujeito ativo, nesse processo de desenvolvimento.

Da mesma forma o psiquismo humano transita dialeticamente entra um campo afetivo e um campo intelectual, constituindo-se em uma unidade dialética, o processo de conhecimento, na sua dimensão de ensino e aprendizagem, não pode ser considerado somente a partir da perspectiva consciente e intelectual.

Ao admitir que o ensinar e o aprender acontecem em relação, é importante que se reflita sobre os desdobramentos dessa concepção, de modo geral, a manifestação da diversidade humana, expressa enquanto diferenças (de ritmo, estilos e padrões para aprender). Tem sido entendida como deficiência ou desajustamentos diante de uma expectativa idealizada de padrões satisfatórios, homogêneos e regulares de desempenho escolar.

A variação no desempenho escolar tem que ser entendida de forma relativizada, pois que o conceito de padrão ou normalidade há muito que relativizou-se, mas, o cotidiano escolar dá ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problema, com facilidades, coadunando-se com a prática de um procedimento de ensino que é único para todos, que não permite a possibilidade de modos distintos e diferenciados de ensinar, nem de aprender.

Enquanto não se considerar e não se promover a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem às possibilidades interativas de aprendizagem, a padronização (e as dificuldades) estarão sempre cristalizadas em um dos polos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

Marturano, Magna e Murtha (1993, p. 222), realizam estudo que objetivou caracterizar a demanda por atendimento psicológico decorrente de problemas na aprendizagem escolar, num ambulatório de Psicologia Infantil de um Hospital de Clínicas. O trabalho inspirou-se na necessidade de fundamentar os serviços psicológicos oferecidos a essa clientela e centrou-se no conhecimento de variáveis sócio demográficas, vereáveis relativas ao ambiente familiar e ao funcionamento atual da criança. Os dados coletados, segundo as autoras, privilegiam o

conhecimento dos índices de necessidades de suporte psicológico e manifestações de dificuldades emocionais.

Marturano (1999), ao realizar estudo, que procurou correlacionar os recursos no ambiente familiar com o desempenho escolar em crianças encaminhadas para atendimento psicológico com queixa de dificuldades de aprendizagem na escola, também reconhece que a escola, que teria o papel de prover mecanismos protetores para as crianças com dificuldades, tem, na verdade, aparecido mais como uma instância que contribui para aumentar a vulnerabilidade das crianças; e, para a autora, resta para a criança o ambiente familiar como uma fonte de recursos onde poderia buscar ajuda para lidar com as questões impostas pelo processo de integração à escola.

A autora realizou o trabalho de pesquisa com 100 (cem) crianças e afirmou que as dificuldades apresentadas pelas crianças dessa amostra não podiam ser vistas como uma dificuldade individual e sim, referidas aos contextos de desenvolvimento. O estudo foi realizado numa clínica-escola, que tem uma proposta de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem focalizada na identidade e mobilização de recursos, tanto das crianças como de suas famílias, para o enfrentamento dos problemas na vida escolar. (MARTURANO, 1999).

Pode-se depreender de trabalhos como os de Jacob & colaboradores (1999), Marturano & colaboradores (1993) e Marturano (1999), que as questões estudadas, como também as formas de atendimento realizadas, apresentam um esquecimento quase total das questões escolares e do próprio papel da escola na produção das dificuldades no aprendizado dos alunos.

O fato de as famílias procurarem pelo atendimento psicológico, ou o fato de as crianças serem encaminhadas pelo sistema de saúde, parece encerrar em si uma verdade na qual não cabe questionamento nem crítica do por que as crianças estarem apresentando essas dificuldades.

Por outro lado, sobre a questão do fracasso escolar, predomina na história pedagógica brasileira, a crença de que a origem das dificuldades escolares concentra-se na criança e em sua família (Neves, 1994) e a presença da família de maneira tão marcante nos serviços de saúde, parece indicar, também, que a superação dessas mesmas dificuldades reside no suporte familiar.

Ao incluir os recursos familiares como fonte de suporte na superação das dificuldades escolares das crianças, ao realizar o trabalho de ajuda desvinculando da escola, muitos estudos, Jacob & colaboradores (1999), Marturano & colaboradores (1993) e Marturano (1999), recortam o meio social e privilegiam apenas a família como capaz de interagir de modo a promover, ou não, o sucesso ou o fracasso do aluno. Não se pode esquecer, no entanto, que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado e multideterminado e na causalidade das dificuldades de aprendizagem estão presentes, de forma incontestável, características do indivíduo e do seu meio social.

O atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode descuidar-se da realidade objetiva do aluno e da escola e é dessa forma que se coloca a urgência da discussão de pressupostos teórico-conceituais que possam articular, na prática, as análises psicológicas e suas consequências na vida concreta dos alunos.

De acordo com Del Prette (1999), a atuação do psicólogo, no que se refere às questões escolares, não pode ser reduzida a um *psicologismo* que isola o psiquismo de seus determinantes histórico-culturais.

A atuação do psicólogo escolar, junto às crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem escolar, tem recebido muitas críticas, sobretudo, as que afirmam ser esse tipo de atendimento uma transposição a crítica dos modelos da Psicologia Clínica para a educação, culpabilizando o aluno pelo próprio fracasso e isentando os fatores intraescolares e as questões sociais da promoção do fracasso escolar. Aponta-se, ainda, ser uma atuação remediativa, em detrimento de uma atuação preventiva com atendimento indireto ao aluno.

Sobre essa questão, Almeida (1999), faz uma análise e aponta que os psicólogos escolares, diante dessas críticas, distanciaram-se do modelo clínico e, também, de uma atitude clínica.

Segundo a autora, as análises psicológicas passam a ser vistas como reacionárias e, nesse sentido, afirma ainda:

O psicólogo, na escola e fora dela, perdeu o espaço para o psicopedagogo, pois dar atenção e atender às crianças com dificuldades no aprendizado lhe imputaria o julgamento de estar focalizando apenas no indivíduo, não importando o fato de que, nas nossas escolas e salas de aula, se

encontram inúmeras crianças que demandam orientação e ajuda psicológicas. (ALMEIDA, 1999, p. 84).

Acredita-se que é possível à Psicologia Escolar uma forma de atuação na qual o psicólogo possa contribuir significativamente no atendimento psicopedagógico dos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, realizado o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, e considerando o professor como coparticipante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrar as modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva, em Psicologia Escolar.

Se colocar, efetivamente, o professor como coparticipante do processo de atendimento de seus alunos desvia-se em um espaço de interlocução, e desse modo, possibilita-se ao professor refletir sobre sua prática, permitindo-lhe assumir uma postura mais crítica, criando condições que favorecem a uma reflexão que propicie o desenvolvimento de competências para melhor analisar os problemas do seu trabalho.

Para Neves (2001), a realização de Atendimento Psicopedagógico as crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo que a ênfase do trabalho seja no processo de construção e apropriação do conhecimento, reconhecendo o valor das intenções sociais, da relação professor-aluno, e das condições sociais, políticas e educacionais na produção dessas dificuldades apresentadas pelos alunos, constitui-se numa maneira de integrar esse trabalho com outras formas de atuação da Psicologia Escolar.

Desse modo, propicia-se que a ênfase no diagnóstico da dificuldade de aprendizagem decresça, em detrimento de um entendimento das condições de produção dessas dificuldades como produtos da história, tendo, portanto, a intervenção como sua meta principal a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem e a construção de significados.

Para Guzzo (2001), o psicólogo escolar tem trabalhado inserido num sistema que lhe é pouco familiar e, dessa forma, suas intervenções não produzem transformações na realidade. A autora aponta que o questionamento de suas ações,

feito pelos psicólogos, tem ocorrido fora do sistema educacional, o que não tem propiciado a promoção do desenvolvimento dos alunos nem a redução, por parte do sistema educacional, da produção de alunos com queixas escolares. A autora defende que o trabalho do psicólogo deve ter, necessariamente, uma ação transformadora da realidade escolar.

Ainda, de acordo com Guzzo (2001), é necessário que haja um deslocamento do paradigma da doença para o da saúde. A autora indica a pertinência de se trabalhar com a promoção de qualidades positivas, tais como satisfação, esperança, otimismo, sensibilidade, dentre outras, na construção da subjetividade. Afirma, porém que essas qualidades positivas estão presentes, com frequência, nos alunos, mas, no entanto, os professores e psicólogos têm dado mais importância à identificação de problemas, dificuldades ou distúrbios.

Por outro lado, os psicólogos escolares ao desenvolverem uma modalidade de atuação, onde possam oferecer um espaço de escuta e de interlocução com os professores, possibilitando-lhe que se apropriem de referências teóricas que favorecem a ressignificação de suas práticas educativas e pedagógicas, possibilita que sua atuação possa ser integrada ao planejamento, às atividades e à avaliação pedagógica dos professores que, dessa forma, ampliam seus conhecimentos e sistematizam melhor a sua prática favorecendo, assim, a ampliação das habilidades e competências do professor na condução do processo educacional de seus alunos.

A discussão da formação docente apresenta uma complexidade significativa além de estar imbricada nessas relações abordadas acima. Sua emergência acontece no bojo desse debate, onde estão implicadas diversas dimensões da realidade, entre elas: Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Políticas Públicas e Educacionais, Universidades, e Instituições públicas e/ou privadas, programas de transformação, entidades nacionais etc. A formação dos professores pode ser trabalhada por diferentes concepções teórico-metodológicas, por meio de uma diversidade de enfoques e problemas nos mais distintos momentos educacionais.

Em que se percebe a existência de diversos paradigmas e das mais variadas propostas pedagógicas, as perspectivas desde a sistêmica ou funcional ou comportamental, as abordagens dialéticas ou a pesquisa participante. Além disso, existem grandes desigualdades nos diferentes níveis de educação formal (infantil,

ensino fundamental, médio e universitário), informal e não formal e nas assimétricas de âmbitos regionais, estaduais e nacionais. Pode-se dizer que é um território sem fronteiras onde existem múltiplos lugares, olhares e dizeres, aos quais transitam e atravessam os mais diferentes tipos de conhecimentos e de fazeres, configurados pelas próprias instituições, pelos técnicos, professores, alunos, familiares, comunidade, sociedade, nas relações formais e informais e nos órgãos oficiais e não oficiais.

A questão não é apenas terminológica, mas fundamentalmente epistemológica, são variáveis sobre uma problemática que, na maioria das vezes, exige não uma nova denominação, mas uma nova concepção que traga novos modos de compreender o(a) professor(a) como sujeito social e histórico, uma nova postura na relação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, rompe-se definitivamente com a posição de detentores do conhecimento psicológico, de produtores de teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, de avaliadores de problemas do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), dentro de um enfoque de patologização do indivíduo e do grupo social, para construir novos modos de atuação e de intervenções.

No processo de ensino-aprendizagem e especialmente na formação continuada de educadores, pautados na luta pela transformação da sociedade, pela conquista da emancipação humana e pela produção de novas subjetividades. Na revisão crítica da ciência psicológica e suas relações dinâmicas com a Educação, abordagem sócio histórica mostra-se extremamente promissora, pois tal como afirma Vygotsky (1996), é necessário construir uma nova psicologia para o novo homem.

Uma das grandes contribuições do enfoque sócio histórico é a não-dicotomização entre teoria e prática, entre o conhecimento psicológico e a Educação. Desde os seus primeiros trabalhos, Vygotsky transita interdisciplinarmente no conhecimento instituído e aborda questões transversalmente, trazendo colaborações estéticas, semiológicas, poéticas, filosóficas, pedagógicas e psicológicas para os problemas educacionais e sociais.

Acredita-se que quando os pressupostos e os eixos de argumentação estão alicerçados é possível e necessário o diálogo, a cumplicidade e a tolerância convivendo com as diferenças e com a diversidade, sem cair no relativismo absoluto.

É fundamental a interconexão entre reflexões teóricas e práticas, pois a construção do conhecimento implica os diversos tipos de saberes e fazeres, bem como sua conflitualidade, para realizar constantemente a revisão das teorias e das ações, refletindo a práxis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui expostas constituem-se em elaborações também situadas num dado momento histórico e numa dada perspectiva teórica e conseqüentemente política, que reflete concepções de homem, sociedade, educação, psicologia e, sobretudo, de Psicologia Escolar e Educacional circunscritas. Isso significa que esta é uma dentre muitas posições acerca dessa área de conhecimento e campo de práticas. É, portanto, importante que se estabeleça um amplo diálogo entre posições e perspectivas, que permitam o avanço dessa área de saber e o aperfeiçoamento das práticas a ela correlatas.

Entretanto, há dois aspectos que devem ser considerados nessa discussão e que remetem a aspectos cujas qualidades são muito distintas, mas que devem fazer-se invariavelmente presentes. Será que existe possibilidade de inserção do psicólogo escolar em seu campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proíbe deduzir dos 25% dos orçamentos públicos os salários de profissionais responsáveis por "atendimento médico, odontológico, psicológico e fonoaudiólogo". Isso parece impedir, numa primeira leitura, a presença do psicólogo nesse campo sobre o qual incide toda nossa discussão. É preciso, no entanto, que se analise mais profundamente o texto da lei e os significados a ele subjacentes, cotejando-os com as questões aqui abordadas.

É compreensível e aceitável essa prescrição legal, pois, pela maneira como está colocado o serviço psicológico, deduz-se que a concepção que lhe dá base carrega a noção de atendimento clínico-terapêutico, de incidência individual e apartada das questões propriamente escolares. De um lado, a palavra utilizada é "atendimento", termo este já tradicionalmente relacionado a um modelo médico; por outro lado, e corroborando essa interpretação, o "psicológico" é acompanhado de "médico", "odontológico" e, na esteira da própria concepção de psicologia aí expressa, de "fonoaudiólogo".

Dada à concepção de Psicologia Escolar e Educacional, pode-se dizer que a psicologia a que a lei se refere não é esta que os indivíduos costumam defender. Com base nessa consideração, é necessário impor uma discussão a respeito dessa

questão, que deve subsidiar o esclarecimento aos órgãos, direta e indiretamente relacionados a essa prescrição legal.

Além de um encaminhamento mais direto, com vistas à defesa da inserção de uma determinada prática que pode contribuir com a melhoria da educação brasileira, não como reivindicação motivada por interesses corporativistas, mas como concretização de uma luta cujo motivo primeiro é seu compromisso radical com a educação das classes populares.

A outra questão é de natureza ética e, sob um determinado foco, pode ser exemplificada pelo problema acima discutido. Deve-se invariavelmente pautar toda e qualquer discussão sobre a Psicologia em geral e sobre a Psicologia Escolar e Educacional em especial sobre a questão ética, entendendo-a não como prescrição de normas, nem como tema da moda, mas como ética social, que se questiona e que se pergunta constantemente sobre o que fazer, para quem, com que finalidade e a que interesses são servidos.

Este é o ponto a partir do qual se deve retornar ao início dessa discussão. A história demonstra pactos entre psicologia, educação e sociedade que penderam para interesses contraditórios e opostos, na maioria das vezes em contraposição aos direitos das classes populares. Da compreensão desse processo, pode-se lançar de maneira mais efetiva à construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida de fato com uma educação democrática, submetida aos interesses dessas classes. Este é, por sua vez, o compromisso que define e determina as perspectivas que estão postas para essa área de conhecimento e campo de atuação do psicólogo.

Por conseguinte, o enfoque sócio histórico apresenta-se com uma contribuição afetiva no campo educacional e psicológico, sobretudo na formação continuada de educadores, pela possibilidade de historicizar o fenômeno psicológico, compreendendo o homem na sua dimensão.

A perspectiva sócio histórica não apenas apresenta uma nova teoria psicológica do desenvolvimento e da aprendizagem, mas revoluciona o modo de conceber a constituição do sujeito, mostrando a possibilidade de pensar um sujeito criativo, afetivo, inconsciente, simbólico, cognitivo, corpóreo e semiótico que procura a ética e a estética da existência, sob e apesar das determinações sociais.

As funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, raciocínio, memórias, afetividade) são mediadas, isto é, são de origem social e histórica, com isso, não são inventadas nem surgem *a priori*, precisam do outro para se desenvolver e se realizar, ou seja, nascem e vivem pela mediação semiótica, exigem o reconhecimento do outro para potencializar o autoconhecimento.

Para Vygotsky (2000), a função psicológica superior que potencializa e operacionaliza as demais é à vontade. O ser humano é volitivo e afetivo. Desse modo, a base afetiva volitiva, isto é, os desejos, as necessidades, a motivação e as emoções movem os pensamentos, que se realizam por meio das palavras, as quais ganha vida no pensamento. As atividades humanas são coroadas de emoções. O autor enfatiza a importância da afetividade fornecendo indicativos para construir uma abordagem diferente da tradicional e subsidia a crítica à instrumentalização das emoções. Pois atualmente vive-se em plena proliferação dos manuais de autoajuda, do esoterismo e das práticas de evangelização e das instruções programadas da neolinguística, que penetram, também, no cotidiano dos professores. Para tanto, deve-se promover a desideologização e a desfetichização do seu tributo à Psicologia Clínica e, mais recentemente, às ciências farmacológicas e neurobiológicas.

Desvelar o uso instrumental que estão fazendo do homem, por meio das emoções, para manter a “ordem social mundial”, permite entender companhias como as veiculadas na mídia, sobre histórias de professores que, por amor e vocação suportam todos os sacrifícios para desempenhar a atividade docente.

Ao eleger as temáticas das emoções e ao perguntar sobre a afetividade nas investigações e nos trabalhos de formação docente, não significa enaltecê-las nem reduzi-las, mas sim concebê-las como construtivas do sujeito e da produção da subjetividade. Nesse enfoque, a subjetividade permeia os processos psicológicos e extrapola os limites da individualização de um sujeito. Nela encontra-se a consciência, à vontade, a intenção e a afetividade.

Essa perspectiva articula pensamento e sentimento, cognição e emoção, conhecimento e experiência apresentando-os como passagens do social ao psicológico e vice-versa, que são orientadores fundamentais para refletir a formação continuada de educadores. Nas reflexões sobre as situações do cotidiano e das condições de trabalho, as expressões que falam sobre o (im)próprio, o

(im)pertinente, o (in)frequente e o (des)encontro passam a ocupar um lugar e um tempo de análise e de reflexão junto aos professores.

Busca-se, através da atividade de formação, possibilitar aos professores expressar e (re)encontrar a base afetivo-volitiva presente e/ou ausente nas suas trajetórias e compartilhar os sentidos das suas escolhas para que a dinâmica dialógica possam produzir significações e apropriações de experiências e de conhecimentos, visando à constituição de um grupo de referências e de acolhimento, uma guarida para suas angústias e inseguranças existenciais e profissionais, para seus dilemas e conflitos educacionais e para os obstáculos epistemológicos.

Além disso, como afirma Andaló (1995), o saber-fazer constituído social historicamente pelo(a) professor(a) constitui sua prática diária, nas condições de adversidade, de solidão e de heroísmo, mas também a sua própria identificação. Identidade essa situada nas relações de poder, introduzindo necessariamente a ética e a cidadania nas suas discussões.

De acordo com Sawaia (1999), a identidade não é um conjunto de atributos permanentes e imutáveis, mas a síntese de múltiplas identificações em curso.

Portanto, ao elaborar sua prática constitui-se e é reconhecido enquanto professor(a), em sua cotidiana concretude, na escola e em todas as relações e implicações presentes explicita e/ou implicitamente na sua vida.

Dessa maneira, a ação pedagógica incide e repercute na constituição de sujeitos, isto é, o(a) professor(a) ao formar, forma-se, e, em se formando, forma diferentemente, já que potencializa características e condições materiais e simbólicas que podem auxiliar no agenciamento de novas ações junto àqueles que formará ou que já formou. Nos diversos contextos educativos, a ação educativa é constitutiva dos sujeitos em relação. O sujeito constitui-se pela atividade, uma atividade mediada socialmente e a produtora de significado no campo das intersubjetividades. Os sujeitos são particularizados em suas identidades, nos processos de identificação em curso, onde o singular também expressa o universal, pois é entendido como determinação histórica, cultural e ideológico.

O desafio da abordagem sócio histórica é a constituição de um referencial teórico-metodológico-filosófico-estético-ético que dê significado e sentido à sua

existência enquanto sujeito professor(a) para além das determinações externas e internas, construindo novos modos de ser, pensar, fazer, sentir e devir.

Assim, na interação afetiva com outro sujeito, cada sujeito intensifica sua relação consigo mesmo, observa seus limites e, ao mesmo tempo, aprende a respeitar os limites do outro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENO, Raul Mário. "**O psicólogo na(s) Instituição (co)es Educativa (s)**". IN: Revista de Ciência e Educação. Educação e Sociedade. Cedes. Ano XV. Dezembro. Nº49. Campinas. Ed. Papyrus. 1994. Pág. 550-557.
- ALMEIDA, S. F. C. (1993). **O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. *Temas em psicologia*, 1, 31-44.
- \_\_\_\_\_, & Marinho-Araújo, C. M. (2005). **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea.
- \_\_\_\_\_, Rabelo, L. M., Cabral, V. S., Moura, E. R. O., Barreto, M. S. F., & Barbosa, H. (1995). **Concepções e práticas dos psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(2), 117-134.
- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 2, maio/ago. 2005.
- ANDREAZZI, Luciana Castrillon. "**Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola**". IN: *Psicologia e Saúde: Repensando Práticas*. HUCITEC. 1992. Pág. 65-84.
- ARAÚJO, C. M. M. (1995). **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.
- BISOL, Cláudia. "**Profe, os professores são horríveis!**". In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs). *Psicologia e Educação. Multiversos Sentidos, Olhares e Experiências*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003, p. 167- 176.
- BLEGER, J. **Temas em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CORREIA, Mônica; CAMPOS, Herculano. **Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades**. In: YAMAMOTO, Osvaldo H.; NETO, Cabral. *O Psicólogo e a escola*. Natal: EDUFRN, 2000.
- DEL PRETTE, Z. A. P. (1999). **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.
- FRELLER, C. C. (1997). **Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico**. Em A. M. Machado, & M. P. R. de Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. (pp. 63-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

FREUD, Sigmund. "**Obras completas de Sigmund Freud**". Tradução do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. Edição Standart brasileira. Rio de Janeiro. Ed. Imago. 1980.

GUZZO, R. S. **Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas**. In S. M. Wechsler (Org.). *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 75-89). Campinas: Alínea. 1996.

\_\_\_\_\_. **Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar**. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea. 2001.

JACOB, A. V., Loureiro, S. R., Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Machado, V. L. S. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia; Teoria e Pesquisa*, 15(2), 153-162.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **A formação do Psicólogo Escolar e a Educação No Terceiro Milênio**. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, n. 1, p. 51-55, jan. 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **O que toca à/a Psicologia Escolar**. In: MACHADO, Adriana Marcondes, SOUZA, Marilene Proença Rebello. *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

LIMA, E. C. A. S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. Em aberto, Brasília, n. 48, p. 3-24, out./dez. 1990.

LHULLIER, Cristina; GOMES, William B. **Idéias psicológicas nos Cursos Normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950**. *Psico. Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS, Porto Alegre*, n. 2, p. 45-62, jul. 1999.

MARTINS, João Batista. **A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica**. *Psicologia em Estudo, Maringá*, n. 2, jul/dez 2003.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SILVEIRA, Luiza Maria de O. Braga. **A família, a escola e a (pós) – modernidade**. In: GUARESCHI, Pedrinho A. et al. (Orgs). *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2003.