



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR EM ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL:
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL**

Pollianna Galvão Soares Fortes

Brasília, agosto de 2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
de Brasília. Acervo 1017517

Soares Fortes, Pollianna Galvão.

F738p Psicologia Escolar em Organização Não Governamental: um
Estudo sobre o Perfil Profissional / Pollianna Galvão Soares Fortes. - -
2014.

xiii, 185 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de
Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Claisy Maria Marinho-Araujo.

1. Psicologia escolar. 2. Organizações não-governamentais.
3. Psicólogos escolares - Prática. I. Araujo, Claisy Maria Marinho. II.
Título.

CDU 37.015. 3



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR EM ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL: UM
ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL**

Pollianna Galvão Soares Fortes

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientação: Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo

Brasília, agosto de 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho Araujo – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani – Membro externo
Universidade Federal da Bahia– UFBA

Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Denise de Souza Fleith – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Jane Farias Chagas – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Wilsa Maria Ramos – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, agosto de 2014

Agradecimentos

Esta é uma parte especial da tese na qual expresso a minha gratidão por aqueles sem os quais esse trabalho seria um sonho difícil de ser alcançado.

Ao Pai Celestial, mentor da minha vida e de todas as realizações, que me guiou por caminhos nem sempre fáceis, mas, por isso mesmo, me fez perceber que são nos momentos de fraqueza que me reconheço forte, nas ocasiões das incertezas que consolido as minhas convicções, nas imprecisões que firmo as minhas escolhas. Tenho fé de que esta tese é para tua obra. Por isso, Pai, a Ti toda honra, toda glória e todo louvor!

Agradeço especialmente à minha orientadora Claisy, por acreditar em mim em todo o percurso, desde o processo seletivo do doutorado até a sua finalização, por toda a paciência em meu processo de aprendizagem, compreensão sobre os obstáculos que se interpuseram a ele, nível de exigência e rigorosidade acadêmica constante e, sobretudo, afetividade, aspectos tão bem mediados em toda a minha trajetória acadêmica, desde a especialização, em 2005. A intencionalidade que orienta a sua atuação como orientadora é mais que uma defesa teóricoconceitual. É uma virtude inigualável! Por esta convicção, sempre lhe disse que confio na sua mediação. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Processos em Desenvolvimento Humano e Saúde, com quem tive a oportunidade de aprender e a defender meu posicionamento, a despeito das discordâncias. Aos professores Danilo Marinho e Moises Balestro, do departamento de Sociologia, pela aprendizagem oportunizada nessa área. A todos, guardo carinho e reconhecimento especial. Agradeço à minha eterna “madrinha” Marisa Brito Neves, por todos os afetos e aprendizagens oportunizados nesses anos. Um modelo de pessoa, professora e pesquisadora nordestina que inspira seus conterrâneos.

Ao CNPq, pelo apoio oportunizado para a dedicação exclusiva ao doutorado.

Aos membros da banca, Denise Fleith, Mauro Rabelo, Virgínia Dazzani, Jane Farias e Wilsa Ramos, por aceitarem o convite para participarem da banca examinadora deste trabalho. Faço um agradecimento especial aos professores Mauro Rabelo e Denise Fleith que, para mim, são exemplos de humildade e simplicidade ante a sua relevância acadêmica e política que possuem na Universidade de Brasília.

Aos meus colegas de laboratório, por todas as competências coletivas desenvolvidas. Um agradecimento especial à Cynthia Bisinoto, atual professora da Universidade de Brasília, a quem admiramos por sua competência e simplicidade.

Aos meus ex-colegas de trabalho do Cespe, Fabiana Queiroga, Girlene Jesus, Josemberg Andrade, Denise Reis, Letícia Alves que, em momentos informais, me ajudaram a refletir sobre a minha defesa. Meu especial agradecimento à Josemberg, hoje professor da UFPB, pelas indicações das referências na área da estatística.

Ao meu esposo, Silvio, por toda paciência e compreensão relacionado a esse percurso. Sem seu apoio, nada disso seria possível. Jamais vou esquecer o seu cuidado comigo e com o nosso filho nos necessários momentos da minha ausência.

Ao meu filho, Arthur, companheiro desde meu ventre. Minha dádiva que veio dar alegria em minha vida. Saiba que as longas, quase infinitas, três semanas sem você para a conclusão do meu trabalho, foram a minha maior prova de amor. O barulho das suas risadas, choros, gritos sempre foram as minhas fontes de inspiração!

Aos meus pais, Dulce e Napoleão, por todos os valores e princípios que me ensinaram. A fé e a esperança por um mundo melhor são os horizontes que orientam as minhas escolhas pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos, Carlos, Elizabeth, Rosângela, pelo amor fraternal que temos compartilhado. Aos meus sobrinhos, Mateus, Ricardinho, Felipe, Lala, Dayane e Anny, pelo amor que, mesmo a distância, sinto próximo.

À minha tia Gracinha, por ter me acolhido com afetividade e disponibilidade logo em minha chegada em Brasília, em 2005, não me deixando fracassar pela saudade da família, por compartilhar seu próprio exemplo de vitória e conquista ao sair de São Luís e me ensinar a superar a saudade. Agradeço por sua bondade, generosidade e acolhimento, essenciais a essa conquista.

Agradeço aos participantes deste estudo, por toda amizade e carinho desenvolvido durante e após a pesquisa. O aprendizado oportunizado pela convivência com vocês se consolida, também, nesta tese.

Resumo

Esta pesquisa investigou os indicadores para atuação do psicólogo escolar em ONG educativa. A Psicologia Escolar, como campo de reflexão teórica, produção de conhecimento e intervenção profissional, tem ampliado sua atuação para contextos educativos menos tradicionais. As ONGs se apresentam no recente cenário do terceiro setor como meio de fomento para ações e programas socioeducativos que atuam em benefício das camadas populares da sociedade. O trabalho desenvolvido por essas organizações desencadeia uma preocupação acerca das intenções e estratégias educacionais, que visam formar os sujeitos para o exercício da cidadania, ora se confundindo, ora se aproximando da função sociopolítica da escola. A Psicologia Escolar é convidada a desenvolver o seu trabalho em um espaço que se compromete com a diminuição das desigualdades sociais por meio de ações que investem na ampliação formativa de educandos de baixa renda. Essa pesquisa investigou indicadores para uma atuação do psicólogo escolar em um contexto de ONG. Foram delineados cinco objetivos específicos: (a) mapear as ONGs no Brasil e no Distrito Federal; (b) identificar a existência de psicólogos escolares que trabalham em ONGs no Distrito Federal; (c) conhecer o trabalho desenvolvido por psicólogos escolares em ONGs; (d) analisar as características institucionais e educativas de uma ONG no DF; e (e) levantar, a partir das rotinas e atividades de uma ONG, indicadores para a atuação do psicólogo escolar nesse contexto. Compõe o referencial teórico desse trabalho a literatura da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, institucional e relacional, articulada à Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa. As informações da pesquisa foram construídas por meio de duas etapas: (1) mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Brasil e no Distrito Federal, e (2) mapeamento institucional de uma ONG educativa do Distrito Federal. Os resultados indicaram que as ONGs são um cenário promissor para a atuação do psicólogo escolar, pela quantidade expressiva de instituições identificadas na área da Educação em todo país (17.664). No âmbito do Distrito Federal, constataram-se 63 psicólogos que atuam nas ONGs, sendo que 14 identificaram-se como psicólogos escolares. As informações sugerem que esses profissionais não possuem uma definição clara acerca do seu perfil e das especificidades para atuar nesses contextos, o que respalda o desenvolvimento de um trabalho predominantemente assistencialista. Pela análise das características institucionais e educativas de uma ONG, levantaram-se indicadores para atuação do psicólogo escolar nesse contexto. Constatou-se que a instituição apresenta uma multiplicidade de espaços para a colaboração em Psicologia Escolar, especialmente voltadas ao desenvolvimento de um trabalho institucional, preventivo e relacional junto à equipe pedagógica. O fortalecimento da cultura de sucesso institucional; a revisão e ampliação das práticas socioeducativas pela ressignificação das concepções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino; e a formação continuada do educador social compareceram como os principais alvos de possível intervenção do psicólogo escolar. Espera-se que os resultados derivados dessa pesquisa contribuam para uma prática diferenciada dos psicólogos escolares em ONGs, com vistas à formação de sujeitos críticos, conscientes e empoderados da necessária transformação de suas realidades, com base em uma compreensão de ser humano histórico. Também se espera que esse estudo estimule o desenvolvimento de futuras investigações da Psicologia Escolar voltadas a contextos educacionais pouco explorados, especialmente àqueles comprometidos com a missão de diminuição das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, ONG, perfil, atuação.

Abstract

This study investigated the performance indicators for the school psychologist in educational NGO. The School Psychology, as a field of theoretical reflection, knowledge production and professional intervention, has expanded its operations to less traditional educational settings. NGOs present in the recent scenery of the third sector as a means to foment actions and social, educational programs that operate for the benefit of the lower classes of society. The work of these organizations raises a concern about the intentions and educational strategies that aim to train the subjects for the exercise of citizenship, sometimes mingling, sometimes approaching the socio-political function of the school. The School Psychology is invited to develop their work in a space that is committed to the reduction of social inequalities through which invest in the expansion of training low-income students. This study investigated the performance indicators for a school psychologist in a context of educational NGOs. Five specific objectives were outlined: (a) to map the NGOs in Brazil and the Federal District; (b) to identify the existence of school psychologists working in NGOs in the Federal District; (c) to understand the work of psychologists in NGOs; (d) to analyze the institutional and social, educational characteristics of an NGO in DF; and (e) rising from the routines and NGO activities, indicators for the performance of the school psychologist in this context. Makes up the theoretical framework of this study the literature of School Psychology in a critical, institutional and relational perspective, articulated to the Historic Cultural Psychology of human development and used the qualitative approach. The information in the research was constructed by means of two steps: (1) mapping of NGOs with school psychologists in Brazil and the Federal District, and (2) institutional mapping of a educational NGO Federal District. The results indicated that NGOs are a promising scenery for the performance of the school psychologist, the significant number of institutions identified in the area of education across the country (17.664). Under the Federal District, there were 63 psychologists working in NGOs, and 14 were identified as school psychologists. The data suggests that these professionals do not have a clear definition about their profile and neither the specificities to act in these contexts, which supports the development of a predominantly welfare work. For the analysis of institutional and educational characteristics of an NGO, there were gathered indicators for performance of the school psychologist in this context. It was found that the institution has a diversity of spaces for collaboration in School Psychology, specially the development of an institutional, preventive and relational work with the teaching staff. Strengthening the institutional culture of success; revision and expansion of social practices by reframing concepts of learning, development and education; and continuing education of social educator attended as prime targets for possible intervention of the school psychologist. It is expected that the results derived from this research contribute to a differentiated practice of school psychologists in NGOs, for the formation of critical, conscious and empowered individuals the necessary transformation of their realities, based on an understanding of human history. It is also hoped that this study will stimulate the development of future investigations of School Psychology focused on underexplored educational contexts, especially those committed to the mission of reducing social inequalities.

Keywords: School Psychology, NGO, profile, performance.

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Tabelas	xi
Lista de Figuras	xiii
Introdução	1
Revisão da Literatura e Fundamentação Teórica	7
Capítulo 1. As Organizações Não Governamentais no Brasil: Cenário, História e Desafios Atuais	7
Políticas de Estado, democracia e sociedade civil: breve incursão histórica.	8
Surgimento e consolidação das ONGs no mundo e no Brasil.	16
Origem das ONGs em uma perspectiva internacional.	16
As ONGs no Brasil: origem e desenvolvimento.	22
Capítulo 2. Atuação em Psicologia Escolar: Mudanças Históricas e Perspectivas Contemporâneas	32
Ampliação da atuação em Psicologia Escolar: considerações históricas.	32
Psicologia Escolar na atualidade: ampliando as possibilidades de atuação e compromissos sociopolíticos.	36
Psicologia Histórico-Cultural: uma opção para a atuação crítica em Psicologia Escolar.	44
Metodologia da Pesquisa	51

Capítulo 3. Problematização e Definição dos Objetivos	51
Objetivo geral.	52
Objetivos específicos.	52
Capítulo 4. Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos	53
Capítulo 5. Método	56
Participantes.	56
Contexto da pesquisa.	56
Procedimentos e instrumentos da pesquisa.	58
1ª Etapa: mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Brasil e no Distrito Federal.	59
2ª Etapa: mapeamento institucional de uma ONG educativa do Distrito Federal.	63
Procedimento de análise.	67
Resultados e Discussão da Pesquisa	72
Capítulo 6. Apresentação e Análise das Informações	72
1ª Etapa: mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Distrito Federal.	72
Panorama das ONGs no Brasil e no Distrito Federal e identificação dos psicólogos escolares.	73
Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pelo Cadastro Central de Empresas (CEMPRE/IBGE).	73
Mapeamento dos Psicólogos Escolares em ONGs pelo cadastro da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG).	83
Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pela	88

Universidade de Brasília (UnB).	
Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pelo Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região (CRP-01).	91
Caracterização do Trabalho dos Psicólogos nas ONGs do Distrito Federal.	93
2ª Etapa: mapeamento institucional de uma ONG educativa.	107
Análise documental.	108
Observações institucionais interativas.	118
Considerações Finais	136
Referências	151
Anexos	166

Lista de Tabelas

Tabela 1. Informações sobre os Participantes da ONG de Brasília	56
Tabela 2. Número Crianças e Adolescentes e de ONGs	57
Tabela 3. Síntese do Planejamento da 1ª Etapa: Mapeamento das ONGs com Psicólogos Escolares no Brasil e no Distrito Federal	62
Tabela 4. Síntese do Planejamento da 2ª Etapa: Mapeamento Institucional de uma ONG Educativa do Distrito Federal	67
Tabela 5. Definição dos Eixos Norteadores para Análise da Pesquisa	69
Tabela 6. Número das FASFIL, Segundo Tipo de Entidade	79
Tabela 7. Quantidade de FASFIL por Área Temática em 2006 e 2010	81
Tabela 8. Quantidade de ONGs Associadas à ABONG por UF na Região Centro-Oeste	84
Tabela 9. Total de Declarações das Áreas Temáticas de Atuação das ONGs Associadas à ABONG	85
Tabela 10. Resultados do Contato Telefônico às Associadas da ABONG no DF	87
Tabela 11. Identificação de Psicólogos Escolares em ONGs Vinculadas no Site Universidade de Brasília	89
Tabela 12. Organização das Zonas de Sentidos Acerca do Trabalho dos Psicólogos nas ONGs do Distrito Federal	94
Tabela 13. Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Compromisso Profissional Fundamentado em Princípios de Solidariedade.	94
Tabela 14. Zona de Sentido e Indicadores de Atuação dos Psicólogos nas ONGs	95

Tabela 15. Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Ausência de Especificidade Teórico-Metodológica para o Trabalho da Psicologia em ONG	101
Tabela 16. Zona de Sentido e Indicadores de Atuação dos Psicólogos nas ONGs	102
Tabela 17. Organização da Zona de Sentidos da Análise Documental	109
Tabela 18. Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido História do Programa Social ligada à Proteção da Criança e do Adolescente da Comunidade	109
Tabela 19. Zona de Sentido e Indicadores Institucionais da Análise Documental	110
Tabela 20. Organização dos Protocolos das Observações Institucionais Interativas	119
Tabela 21. Organização das Zonas de Sentidos do Procedimento de Observações Institucionais Participativas	120
Tabela 22. Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Concepções e Expectativas sobre a Atuação do Psicólogo Escolar	120
Tabela 23. Zonas de Sentido e Indicadores de Atuação das Observações Institucionais Interativas	121
Tabela 24. Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Psicologia Escolar em ONG: Identificando Espaços e Possibilidades para Intervenção	127
Tabela 25. Zona de Sentido e Indicadores para Atuação das Observações Institucionais Interativas	127

Lista de Figuras

Figura 1. Quantitativo de Fundações e Associações Privadas sem Fins Lucrativos (FASFIL) – anos 2002 e 2005.	76
Figura 2. Quantitativo de Fundações e Associações Privadas sem Fins Lucrativos (FASFIL) – anos 2006 e 2010, com adoção de nova metodologia.	76
Figura 3. Quantitativo do grupo das FASFIL no universo das Entidades sem Fins Lucrativos, nos anos de 2006 e 2010.	77
Figura 4. Quantitativo de Entidades Privadas sem Fins Lucrativos – anos 2002, 2005, 2006 e 2010.	78
Figura 5. Distribuição de Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos por região em 2006 e 2010.	80
Figura 6. Distribuição das FASFIL na área temática “Educação e Pesquisa” em 2010.	82
Figura 7. Quantidade de ONGs associadas à ABONG por região em 2014.	84

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados da tese de doutorado cursado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, orientado pela Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo, cujo tema versa sobre a Psicologia Escolar nas Organizações Não Governamentais (ONGs) educativas. Para o seu desenvolvimento, escolheu-se como eixo de investigação central o estudo sobre indicadores para atuação do psicólogo escolar em uma ONG localizada em Brasília/DF.

O interesse por esse tema de pesquisa ocorreu a partir de três fatores centrais. Primeiro, pela constatação da pouca literatura na Psicologia Escolar voltada para as possíveis contribuições da área às instituições educativas não governamentais e o necessário aumento da produção de conhecimento dessa temática. Segundo, pelo reconhecimento de que as ONGs educativas detêm, em sua missão sociopolítica, um compromisso social voltado para o desenvolvimento humano, fator que as aproximam dos propósitos profissionais do psicólogo escolar. Por fim, pela convicção de que a Psicologia Escolar deve estar comprometida política e socialmente com instituições civis que empreendem iniciativas para tornar a sociedade menos desigual socioeconomicamente. Para isso, os psicólogos escolares devem estar seguros e conscientes das competências específicas que compõem o seu perfil e subsidiam seus papéis, responsabilidades e funções no trabalho em ONGs, espaço educativo ainda pouco conhecido pela área.

Nas últimas décadas, as ONGs têm crescido e se expandido por todo o território nacional por meio de Fundações e Associações sem fins lucrativos, conhecidas como FASFIL. De acordo com a última pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), foram registradas, em 2010, mais de 570.000 entidades sem fins lucrativos.

São várias as filiações temáticas e missões institucionais com que as ONGs comparecem no cenário das FASFIL. Áreas como educação, saúde, meio ambiente, defesa de direitos humanos, trabalho, tradicionalmente de responsabilidade legítima do Estado, foram se constituindo alvo de ações não governamentais oriundas da sociedade civil organizada (Burgos, 2007, 2012, 2013; Dagnino, 2004a, 2004b, 2005, 2011; Gohn, 2006, 2009, 2010, 2011; Montañó, 2010; Souza, 2009). Muitas delas vinculam-se a propósitos educacionais de natureza não formal e demandam profissionais que atuam na área da Educação Social (Caro & Guzo, 2004; Gohn, 2006, 2009; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012).

Essas ONGs vêm crescendo e trazendo propostas pedagógicas diversificadas, muitas delas aliadas às políticas educacionais inclusivas mais contemporâneas como a Educação de Tempo Integral, a Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos. Apesar dessa diversidade, elas partem da intenção comum de diminuir as disparidades sociais pela ampliação da formação cultural dos sujeitos pertencentes às camadas populares (Caro & Guzzo, 2004; Gohn, 2006, 2009, 2010, 2011; Haddad, 2009, 2012; Oliveira & Haddad, 2001; Rizo, 2011; Soares, 2008; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012; Souza, 2009).

A educação escolar é considerada como meio privilegiado e instrumento basilar da democracia no combate à desigualdade social. Paralelamente, as ONGs agregam importante papel nessa missão quando sua filosofia institucional orienta a concretização de propostas socioeducativas capazes de criar espaços de reflexão crítica sobre a realidade e promover aprendizagem e desenvolvimento humano de modo diferenciado da escolarização formal.

Existem aspectos ideológicos, éticos, políticos, culturais, pedagógicos e outros que imprimem características peculiares à função educativa das ONGs, que, no entanto, não deve ser confundida e nem substituída pela formação da escola. Essas instituições carregam princípios e valores relacionados aos movimentos de luta pelos direitos educacionais das classes populares, oportunizando, ao longo do tempo, a ampliação de práticas pedagógicas variadas em múltiplas linguagens, expressões de cultura e de conhecimento (Caro & Guzzo, 2004; Gohn, 2006, 2011; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2012).

A dimensão educacional ligada às ONGs é específica e, igualmente, adere características próprias ao trabalho do psicólogo escolar, o que leva à necessidade de se compreender melhor esses espaços. É importante ter clareza e criticidade sobre os aspectos históricos e sociais que originam, mobilizam e definem as atividades de educação não formal para o exercício competente da profissão.

A atual conjuntura da educação brasileira, que fomenta ações socioeducativas civis, tem oportunizado reflexões sobre o compromisso do psicólogo escolar com os processos de desenvolvimento nos contextos de educação não formal. Apesar de já se constatar a existência de profissionais da Psicologia nas ONGs educativas, não se tem dado a devida atenção sobre a sua formação e atuação, considerando as peculiaridades institucionais das organizações de terceiro setor (Caro & Guzzo, 2004; Carvalho, 2007; Dadico, 2003, 2006;

Dadico & Souza, 2010; Dias, 2007; Soares, 2008; Soares, Galvão & Marinho-Araujo, 2012; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011b, 2012).

Vê-se o surgimento de um contexto de trabalho para o qual o psicólogo pode não ter, tanto na formação inicial como continuada, um preparo adequado que lhe assegure uma atuação competente e contextualizada criticamente aos propósitos socioeducativos institucionais (Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012). É interessante destacar que, apesar de ser um campo de atuação ainda pouco investigado, as ONGs têm sido um contexto privilegiado no que se refere ao desenvolvimento de temas tradicionais da Psicologia.

Na ocasião da revisão da literatura brasileira da Psicologia Escolar realizada neste trabalho, observou-se que é notória a dedicação de autores na publicação de pesquisa, relato de experiência e reflexão teórica que evidenciavam a vinculação da atuação de psicólogos em ONGs. A literatura versa sobre Psicologia política no âmbito das questões organizacionais do terceiro setor (Calegare, 2005; Calegare & Silva-Júnior, 2009), temas relativos à intervenção psicológica aos processos de saúde em programas desenvolvidos por ONGs (Farias & Dimenstein, 2008; Pereira & Costa, 2007; Rasera & Issa, 2007), apoio psicológico a adolescentes em conflito com a lei atendidos por ONGs (Neto & Centolanza, 2010); Psicologia e direitos humanos (Magalhães, 2007; Nery & Costa, 2009; Yamamoto, 2007); vulnerabilidade de crianças e adolescentes em contexto de ONG (Oliveira & Milnitsky-Sapiro, 2007; Santana, Doninelli, Frosi & Koller, 2005; Siqueira & Dell'Aglio, 2007) entre outras temáticas. Entretanto, nenhum desses estudos sinaliza para a existência de psicólogos escolares nas ONGs e nem trata especificamente sobre competências necessárias dos psicólogos para que atuem nesses espaços.

No que diz respeito aos estudos que refletem a vinculação Psicologia e Educação no contexto de ONGs, ainda nos deparamos com uma modesta literatura. Dadico (2003) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer o trabalho de psicólogos escolares que atuavam em organizações não governamentais no campo educacional em São Paulo. Os resultados, embora sinalizassem para um contexto propício de atuação da Psicologia, demonstraram uma indefinição do perfil profissional dos psicólogos em relação às necessidades e características institucionais. O caráter assistencial das ONGs foi o aspecto de maior relevância na caracterização da atuação dos psicólogos naquele contexto.

Um estudo desenvolvido por Carvalho (2007) investigou o desenvolvimento de competências de psicólogos escolares para a mediação da escolha profissional de um grupo de educandos adolescentes em uma ONG no estado do Maranhão. Para isso, analisou as

transformações na prática profissional das psicólogas escolares por meio de um processo de formação em serviço, realizado pela pesquisa intervenção referida. Os resultados desse estudo demonstraram que houve desenvolvimento de competências específicas das psicólogas participantes para atuação em ações de orientação profissional.

Dias (2007) investigou a caracterização de atividades pedagógicas desenvolvidas por três ONGs, voltadas à criança e ao adolescente, em um município de São Paulo. Apesar da percepção dos profissionais participantes da pesquisa (educadores sociais, psicólogos e coordenadores pedagógicos) terem indicado a presença de práticas educativas emancipatórias, os resultados do estudo revelaram que as ações pedagógicas eram predominantemente relacionadas à garantia dos direitos civis e não tinham a pretensão de desenvolverem uma visão crítica dos estudantes com vistas à sua emancipação social.

Em uma análise da produção científica da Psicologia Escolar entre os anos de 2005 e 2011 na Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Soares, Galvão e Marinho-Araujo (2012) identificaram escassez de estudos sobre as ONGs educativas entre as principais temáticas da área. Das 193 publicações analisadas, apenas duas endereçavam seus temas a instituições não governamentais. Os assuntos centrais presentes nesses dois artigos diziam respeito às alternativas de atendimento a crianças na primeira infância e a formação do educador social em contexto das ONGs. Nesse levantamento, as autoras destacaram especialmente a carência de trabalhos direcionados à formação do educador social, profissional envolvido nos espaços educativos não governamentais.

No campo das publicações sobre a reflexão teórica da atuação da Psicologia Escolar em ONGs educativas, foram encontrados estudos que defendem a vinculação da área em uma perspectiva mais ampla de intervenção profissional, no que se refere mais diretamente à participação dos psicólogos escolares no âmbito das políticas educacionais, a partir da articulação da categoria junto a essas organizações (Dadico, 2003; Dadico & Souza, 2010; Guzzo & Mezzalira, 2011). Guzzo e Mezzalira (2011) enfatizam a falta de preparo adequado dos psicólogos escolares para sua inserção em espaços de atuação intersetoriais e participação junto aos órgãos competentes na construção das políticas educacionais. Segundo as autoras, o conhecimento e a prática da Psicologia ainda não estão devidamente voltados para as causas sociais e com as mudanças da realidade brasileira, as quais se revelam, também, em contextos educativos alternativos, como as ONGs.

Pensar em construção de conhecimento na área da Psicologia Escolar em ONGs educativas pode ter diversos desmembramentos. Entre as possibilidades, enfatiza-se a

importância de se compreender o perfil do psicólogo escolar para atuação especializada nesse espaço. Nesse sentido, interessa analisar a natureza do trabalho desenvolvido pelas ONGs e as possibilidades de intervenção dos psicólogos escolares para contribuírem com a formação socioeducativa de educandos e profissionais mobilizados pelo desejo de combater as injustiças, desigualdades, preconceitos e exclusão que se presentificam na vida em sociedade.

Na defesa pela atuação crítica da Psicologia Escolar em ONGs educacionais, este trabalho tem um caráter teórico-prático pelo entendimento de que a pesquisa científica e a prática profissional são complementares. Os resultados encontrados podem subsidiar a elaboração de serviços especializados da Psicologia Escolar em ONGs educativas a partir da produção de conhecimento empreendida pela pesquisa.

Diante do exposto, defende-se que essa investigação apresenta relevância social e científica, especialmente pela aproximação que pode gerar entre o compromisso da Psicologia Escolar com o projeto de transformação social investido pelas ONGs. O psicólogo escolar deve desenvolver um trabalho que vise à conscientização das responsabilidades dos atores institucionais como agentes de desenvolvimento humano emancipatório, a partir de uma noção de sujeito ativo e protagonista de sua história de vida. Outra relevância está na insuficiência de estudos da Psicologia Escolar em ONGs. Os resultados encontrados nessa pesquisa, que versam sobre os indicadores de atuação do psicólogo escolar em uma ONG, podem contribuir para o estabelecimento de um serviço mais sistematizado em contextos de educação não formal. Acredita-se que a produção de conhecimento derivada deste trabalho colabore com a literatura da área.

Esta tese está organizada em quatro partes: revisão de literatura e fundamentação teórica; metodologia do estudo; resultados e discussões da pesquisa; considerações finais.

A primeira parte contempla dois capítulos. O Capítulo 1, intitulado **As Organizações Não Governamentais no Brasil: Cenário, História e Desafios Atuais à Educação**, aborda a contextualização do objeto de estudo a partir de uma retrospectiva histórica sobre as ONGs e análise sobre desdobramentos atuais dessas instituições à área da Educação. O Capítulo 2, **Atuação em Psicologia Escolar: Mudanças Históricas e Perspectivas Contemporâneas**, destaca dados históricos do movimento de revisão crítica da área, a fundamentação teórica que orienta o trabalho recente da Psicologia Escolar e, em seguida, discute as tendências da atuação.

A segunda parte da tese, voltada à organização da metodologia do estudo, consta de três capítulos que tratam respectivamente, sobre **Pressupostos Epistemológicos e**

Metodológicos, Objetivos e Método. Na terceira parte, apresentam-se os **Resultados e Discussões da Pesquisa.** Em seguida, as **Considerações Finais,** onde são feitas análises sobre os possíveis desdobramentos dos achados desse estudo para a área da Psicologia Escolar. Por fim, os **Anexos** e as **Referências** do trabalho.

Revisão da Literatura e Fundamentação Teórica

Capítulo 1. As Organizações Não Governamentais no Brasil: Cenário, História e Desafios Atuais

O cenário das Organizações Não Governamentais desponta para novos caminhos que visam integrar as demandas da sociedade e as políticas sociais na área da educação, cabe aprofundar os principais marcos históricos, políticos e sociais que viabilizaram o surgimento e o desenvolvimento do setor civil na atual estrutura de Estado. Em princípio, o primeiro setor, constituído pelo Estado, é responsável pela proteção e garantia dos direitos civis, enquanto que o segundo setor, formado pelas empresas privadas, geração de tributos fiscais e emprego, era orientado pela procura do lucro. A pouca eficiência de uma organização social centrada ou no governo ou no mercado criou mote à legitimação do terceiro setor como recente ator social, com base em uma nova aceção de relacionamento entre Estado e sociedade.

Ao longo da história da República brasileira, as transformações no mercado e na sociedade conduziram gradativamente a um reposicionamento do Estado, no que se refere à sua responsabilidade perante às demandas sociais. Nesse percurso, a sociedade civil organizada desempenhou distintos papéis e funções políticas contextualizadas aos regimes de governo no processo de luta e conquista dos direitos humanos.

No contexto de protagonismo da sociedade civil, as ONGs surgiram e atravessaram uma trajetória complexa e contraditória, provocando múltiplas compreensões sobre os ideários que orientam a sua atuação. Entende-se que é necessário realizar uma análise sobre as origens, desenvolvimento e desafios atuais das ONGs na área da educação, o que corresponde à contextualização do objeto de estudo tratado nesta pesquisa.

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira parte, **Políticas de Estado, democracia e sociedade civil: contextualização histórica das ONGs no Brasil**, serão apresentados os principais tipos de Estados no Brasil que orientaram diferentes políticas de governo e sua relação com concepções de democracia correspondentes que influenciaram e foram influenciadas pela atuação da sociedade civil organizada. Na segunda seção, **Surgimento e consolidação das ONGs no mundo e no Brasil**, serão destacados os principais marcos da história das organizações não governamentais no mundo e no Brasil, ressaltando-se características relacionadas à sua origem nos países de maior desenvolvimento socioeconômico e, em seguida, no cenário nacional. Nesta parte, serão feitas análises sobre as relações centrais que originaram e desenvolveram os

movimentos sociais, as ONGs e o Estado brasileiro, especialmente no que diz respeito às alterações ideológicas que subsidiam a concepção de organização não governamental.

Políticas de Estado, democracia e sociedade civil: contextualização histórica das ONGs no Brasil. A trajetória dos regimes político-administrativos do Brasil percorreu um caminho complexo e contraditório na linha tênue entre os interesses políticos, mercadológicos e sociais (Dagnino, 2004a, 2011; Gohn, 2009, 2011). Por um lado, o Estado é a esfera que tradicionalmente estabelece as condições legais sobre as quais operam os mercados. Do outro, ocupando a área econômica e tecnológica, está o próprio mercado, que historicamente tenta delimitar seus interesses desenvolvimentistas, coerentes aos ideários de livre concorrência, iniciativa individual e busca por lucro. A sociedade civil organizada é o terceiro elemento que vem desempenhando um papel fundamental nos processos das mudanças e na criação de mecanismos de democratização dirigidos pela política de governança vigente em distintos períodos (Dagnino, 2004a, 2004b, 2005, 2011; Dagnino & Tatagiba, 2007; Diniz, 2007; Gohn, 2006, 2009, 2010, 2011; Roesch, 2002; Szazi, 2006; Vieira-Neves, 2007).

No curso das transformações das políticas de Estado, as diferentes compreensões sobre democracia se constituíram como insumos conceituais para subsidiar as reformas de administração pública dos governos. Entretanto, os meios estatais de democratização se tornaram alvo de suspeita e crítica, principalmente por se distanciarem operacionalmente das pretensões de ampliação e seguridade dos direitos dos cidadãos (Diniz, 2007; Martins & Groppo, 2010, Montaña, 2010).

No Brasil, foram quatro tipos de Estado que estabeleceram as formas de gerenciamento democrático após o regime imperialista (conhecido como Brasil Monárquico, de 1822 a 1889): o Estado liberal, o Estado liberal-democrático, o Estado social-democrático e o Estado social-liberal. As concepções de democracia que acompanharam a trajetória de mudanças de Estado estão estreitamente ligadas com o poder de mobilização da sociedade civil junto à política de governo que procura colocar na balança os interesses públicos e privados (Dagnino, 2004a, 2011; Diniz, 2007; Evans, 2004; Marinho & Lourenço, 2009; Medeiros, 2007; Pereira, 2007; Souza, 2009).

O primeiro Estado com pretensões democráticas no Brasil foi estabelecido no final do século XIX, logo após a sua independência do regime absolutista, cujo ideário adveio das influências da Revolução Francesa (especialmente disseminados com os pressupostos iluministas “vida, liberdade e propriedade privada”). O Estado Liberal consolidado na

Primeira República (1890-1930) instaurou-se no período em que a democracia em direção aos direitos civis começou a surgir apenas no plano ideológico, limitada às elites regionais compostas por grupos oligárquicos (grandes comerciantes rurais e proprietários de terras) e pela burguesia industrial (comerciantes urbanos, bancários e intelectuais de elite) (Dagnino, 2004a, 2005, 2011; Montaña, 2010).

A meritocracia passou a ser o principal orientador ideológico, segundo o qual os indivíduos teriam condições iguais para acumular propriedade privada, pela força e valor do seu trabalho, permitindo a diminuição da desigualdade social. Entretanto, sabe-se que as condições iniciais eram desiguais entre as classes sociais já determinadas pela forma de organização social constituída anteriormente.

As proposições ideológicas de democracia do Estado liberal deram origem a uma administração pública cujo monopólio do poder político serviu para estabelecer privilégios aos membros de sua própria classe social. O liberalismo dessa época pregava a total liberdade econômica, com base no incentivo ao consumo e na necessária mão de obra livre. A concepção de democracia que se seguia fundamentava a ideia de que o desenvolvimento socioeconômico da nação seria regido pelas próprias leis do mercado, baseado em uma intervenção mínima do Estado.

De acordo com Diniz (2007), o Estado liberal não levou benefícios à parte majoritária do povo brasileiro, pois os centros de decisão, em proveito dos próprios privilégios, enfraqueceram os meios para a ampliação dos direitos sociais e agravaram as desigualdades e injustiças decorrentes da política econômica vigente. Foi um período em que os movimentos operários nasceram protagonizando lutas historicamente importantes, como as greves gerais em 1909 e 1917, em São Paulo, e a insurreição de 1918, no Rio de Janeiro.

O Estado liberal foi constituído prioritariamente pela família patriarcal, advinda do grupo aristocrático, grandes proprietários rurais e latifundiários, que dividiram os cargos políticos com uma parcela menor da recente burguesia, classe social que deriva do regime capitalista, composta, na sua maioria, por intelectuais e comerciantes, proprietários do capital. Essa conjuntura política facilitou a convergência de proposições ideológicas liberais de primeiro e segundo setor (Estado e mercado), cuja ênfase orientou políticas que priorizavam a busca por lucro em nome do desenvolvimento, alinhadas a um processo de governança que mitigava os interesses públicos em favorecimento de benefícios à esfera privada.

Com as pressões sociais e ideológicas, oriundas especialmente das ideias marxistas que adentravam no cenário nacional, o Estado brasileiro se transformou em liberal-democrático ainda na primeira parte do século XX. Esse período foi demarcado por uma concepção de democracia que visava dar respostas à questão dos direitos sociais e aos problemas de igualdade de oportunidades gerados pelo liberalismo socioeconômico. O regime político democrático envolvia uma igualdade de direitos civis e políticos, ideia de difícil aceitação ao liberalismo burguês e oligárquico do século anterior (Gohn, 2011; Martins & Groppo, 2010; Montaña, 2010; Paiva, 2003; Souza, 2009).

Apesar do avanço na direção da ampliação dos direitos sociais, ainda se observava a preponderância da burguesia nas bases decisórias de governança e apenas um prenúncio da participação civil na vida política vigente (Diniz, 2007). Concorde-se com Souza (2009) na afirmação de que o Estado liberal-democrático assimilou algumas demandas dos trabalhadores proletariados a partir do surgimento dos partidos políticos de esquerda (como a Aliança Liberal, em 1929) e da inserção das ideias socialistas advindas da, então, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Os líderes socialistas libertários, anarquistas e comunistas brasileiros, que se formavam como os grupos de esquerda, passaram a se organizar e a defender mais fortemente uma economia descentralizada por meio de sindicatos, conselhos de trabalhadores, cooperativas, entre outras formas políticas de atuação da sociedade civil organizada (Dagnino, 2005).

A ascensão da industrialização mundial ao longo do século XX propiciou a adoção da ideia de um Estado mediador das leis mercadológicas e protecionista dos direitos sociais (Gohn, 2009, 2011). Conforme afirmam Montaña (2010) e Souza (2009), foi ensaiada uma política de democracia de bases populares no início do governo de Getúlio Vargas (era varguista), entre 1930 e 1937, o que demarcou a transição para o Estado liberal-democrático no Brasil. De acordo com os autores, com a instituição do Estado Novo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1934, o governo foi marcado por concessões simultâneas à classe média e proletária, com destaque à legitimação dos sindicatos como órgãos de representatividade dos trabalhadores.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) também foi uma conquista como política pública que formalizou relações de trabalho, consolidando benefícios ao trabalhador, como salário mínimo, férias remuneradas, proteção à maternidade entre outras demandas provenientes das lutas sociais. A CLT, criada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1 de maio de 1943 e sancionada na gestão de Getúlio Vargas, tornou-se a principal norma brasileira que unificava toda legislação trabalhista existente no país. A despeito desses

avanços, tais mecanismos passaram a ser utilizados como meios de controle de base elitista pela crença de que a classe operária não representava uma ameaça ao domínio já estabelecido por grupos políticos e empresariais que se mantinham nas bases de poder decisório (Diniz, 2007).

Na segunda metade do século XX, os ideais socialistas passaram a adentrar com maior ênfase nas doutrinas políticas de democracia do Estado liberal-democrático, demarcando pouco a pouco a transição para o Estado social-democrático brasileiro. O fortalecimento da iniciativa dos trabalhadores organizados, por meio dos movimentos de classe, foram as principais bases de consolidação de algumas políticas sociais voltadas ao atendimento das demandas da população. Os princípios desse Estado, conhecido também como Estado de Bem-Estar Social, ganhavam ênfase nas políticas dos governos no país (Dagnino, 2004a, 2004b, 2005; Gohn, 2010, 2011; Martins & Groppo, 2010; Paiva, 2003).

Sob a égide da estatização, preceito que sustentava o monopólio das bases governistas da década de 1950 e do início dos anos 1960, o Estado de Bem-Estar Social passou a aplicar medidas públicas para acolhimento das empresas que tinham interesse em investir no país. As ações voltadas para a construção de estradas, o aumento dos meios de transporte ferroviário, rodoviário e aeroportuário, a concessão de propriedades da União para empresas multinacionais, por exemplo, foi medida que estava em pleno fervor nesse período, não deixando de causar lesos aos interesses coletivos de alguns segmentos da população (a exemplo da desapropriação de terras indígenas para construção de estradas e usinas).

Se antes a democracia liberal era a garantia de ordem social e desenvolvimento econômico, pela proteção dos direitos de propriedade, a democracia social influenciou na determinação de um Estado autoritário e interventor nas leis do mercado em favor de políticas sociais que visavam reduzir as desigualdades extremas e a exclusão social. Houve uma ampliação, no plano teórico, do acesso da sociedade civil junto à política de governo e a divisão de poderes se expandiu para novos atores sociais, como os representantes dos operários da indústria, dos trabalhadores rurais, dos professores universitários de base esquerdista, entre outros (Burgos, 2007; Dagnino, 2005, 2011; Dagnino & Tatagiba, 2007; Gohn, 2010, 2011; Souza, 2009). Contudo, os contornos autoritários dos governos impediram o exercício da democracia, distanciando os ideais sociais desse Estado.

Em princípio, o objetivo central do regime de governo social-democrático era assegurar os direitos clássicos da cidadania e evitar que a República fosse controlada por interesses privados. Todavia, o Estado de Bem-Estar-Social no Brasil acabou por revelar-se

o grande articulador das práticas capitalistas, negando a possibilidade revolucionária idealizada.

Na verdade, o Estado de Bem-Estar Social tentou, em suas origens, oferecer uma alternativa de administração equilibrada, o que não foi possível devido à própria natureza de sua estrutura capitalista reguladora, orientada pelas demandas do processo de acumulação de capital. (Souza, 2009, p. 57)

O regime político social-democrático decorreu das pressões derivadas da crescente capacidade política da classe trabalhadora no cenário da industrialização no Brasil e no mundo. Entretanto, a democracia correspondente a esse período foi idealizada como uma opção racional para a classe política e empresarial ante um cenário da crise do capital desencadeada nos períodos pós-guerra (Armani, 2003; Durão, 2003; Landim, 2002, 2003). De acordo com Offe (citado por Souza, 2009), o Estado de Bem-Estar Social foi concebido como um limitador para abrandar os conflitos de classe no processo de equilíbrio entre capital e trabalho, gerados no cerne das devastações socioeconômicas alastradas pelas guerras mundiais, e como a grande medida de proteção estatal na linha divisória dos interesses elitistas e populares.

No contexto brasileiro, as políticas redistributivas ascendentes entre as décadas de 1960 e 1970 não impactaram significativamente na diminuição das desigualdades econômicas e exclusão social, servindo muito mais para o favorecimento das classes elitistas do que para o benefício da maior parte da população, que continuava à margem dos seus direitos. Souza (2009) atribui essa relação à condução político-administrativa dos líderes governistas, afirmando que os recursos arrecadados pelo Estado para o financiamento de políticas sociais se tornaram grandes fundos públicos para investimento prioritário na estruturação das condições gerais de produção.

O Estado de Bem-Estar Social declinou no Brasil a partir da década de 1980, com o revigoramento dos ideários neoliberais que se acendiam, sob o pretexto do controle inflacionário, como uma reação contra as ações estatais intervencionistas, bem como contra os movimentos coletivos que não paravam de crescer nos anos 1970 e 1980 (Martins & Groppo, 2010; Montaña, 2010; Souza, 2009). O neoliberalismo trouxe consigo uma concepção de democracia com base na ideia de autonomia socioeconômica de todos os setores sociais, visando desenvolvimento do país (Evans, 2004).

O projeto socioeconômico neoliberal não se constituiu exclusivamente em uma reação teórica e política contra a predominância das decisões de base governista daquele Estado, mas principalmente em uma reação de ordem econômica pela transferência da

organização da sociedade ao mercado, sob o principal argumento de um retorno necessário a um liberalismo radical como princípio organizador das relações sociais (Gohn, 2009, 2010; Montaña, 2010). Os chamados ajustes estruturais dessa política retrógrada tiveram por propósito retomar o controle sobre os movimentos sociais e a produção do lucro na lógica da mais-valia, isto é, ao valor agregado à produtividade pela força de trabalho.

No período de transição do Estado de Bem-Estar Social para o Estado social-liberal dos anos 1980, observou-se melhor definição legal dos direitos republicanos brasileiros, bem como uma consolidação prática da participação dos cidadãos (indivíduos ou organizações da sociedade civil) na esfera das políticas públicas e sociais. Contudo, as organizações sindicais, os movimentos sociais e as ONGs se enfraqueceram como forças mobilizadoras de contraproposta política, por meio do rígido controle das vias de participação democrática nos setores de governança. Isso alimentou as novas bases de regime de Estado que estavam por vir nos anos 1980, cunhadas sobre os princípios do neoliberalismo: medidas de contenção dos gastos públicos e financiamento das políticas sociais (Burgos, 2007; Marinho & Lourenço, 2009; Medeiros, 2007; Montaña, 2010; Paiva, 2003; Santos, 2011). Tais medidas eram estabelecidas com base em parâmetros econômicos impostos por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O Estado Democrático de Direito social-liberal legitimou um novo republicanismo ao final da década de 1980, pela institucionalização da Constituição da República Federativa de 1988 (Gohn, 2006, 2009, 2010, 2011; Haddad, 2009, 2012; Martins & Groppo, 2010; Rizzo, 2011; Souza, 2009). Com os princípios da socialdemocracia regidos por esse Estado, a sociedade civil formalmente passou a compor o cenário da política brasileira, através dos seus meios de representatividade.

Nos anos 1990, os movimentos sociais passaram por uma crise de mobilização, porque o Estado já concebia a sua participação pela ampliação democrática. De acordo com Gohn (2010, 2011), essa crise ocorria simultaneamente ao crescimento abrupto do número de ONGs no país. Essas instituições, que surgiram como grupos de apoios aos movimentos sociais no regime autoritário, descobriram novas funções, papéis e estrutura política no contexto social-liberal, redefinindo significativamente a sua relação com o Estado.

Nesse panorama, os movimentos sociais e as ONGs se distanciaram dos seus propósitos e missões que lhes deram origem, de caráter classista e militante, e se aliaram a aspectos político-ideológicos mais próximos aos do neoliberalismo. Na esteira do processo

de redemocratização do Estado social-liberal, os agentes governamentais admitiram que as ONGs desempenhassem um papel terceirizado de fornecimento de serviços públicos, o que imprimiu caráter de corresponsabilidade entre os setores e impactou na retirada do Estado em áreas antes consideradas prioritárias, como saúde e educação (Burgos, 2007, 2012, 2013; Dagnino, 2004b, 2005, 2011; Diniz, 2007; Gohn, 2009, 2011; Martins & Groppo, 2010; Montaña, 2010; Souza, 2009)

O risco envolvido nesse tipo de relação não era apenas de se confundir ONGs e Estado, ou mesmo que essas virassem um braço dele, mas, sim, o de contribuir para a realização de um projeto político incoerente aos ideais e valores que marcaram a trajetória dessas organizações desde o seu surgimento. O princípio da participação civil conquistado viabilizou muito mais a disseminação do idealismo neoliberal, por meio da transferência das responsabilidades estatais às organizações civis, do que o investimento de políticas que dessem conta das demandas sociais.

Embora a tendência político-ideológica neoliberal dos governos da década de 1990 tenha sido fortemente rebatida pelos grupos de esquerda – associações profissionais, igrejas, sindicatos, partidos políticos – a eleição do primeiro presidente esquerdista, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, não produziu grandes alterações daqueles moldes democráticos, especialmente no que diz respeito ao tipo de relação entre a sociedade civil e o Estado (Dagnino, 2004a). A gestão liderada pelo PT se iniciou com uma grande promessa de mudança que despontava para novas possibilidades de articulações interssetoriais. O que ficou conhecido como “a virada histórica” para o campo das ONGs e dos movimentos sociais, sinalizava para a chance de se destituir todos os traços antidemocráticos, historicamente marcados na relação da sociedade com os governos autoritários. Com a vitória do líder do PT, Luís Inácio Lula da Silva, nas eleições presidenciais muitas organizações sociais de esquerda foram incorporadas pelo governo, mobilizadas ideologicamente pelo desejo de contribuir com transformação da sociedade, agora, no papel de Estado.

Logo nos primeiros anos do governo Lula, presenciou-se o retorno de alguns movimentos sociais tradicionais em frentes reivindicatórias que não estavam sendo atendidas por essa gestão¹. Com a elevação das inúmeras denúncias de corrupção dos

¹ De acordo com Medeiros (2007) e Gohn (2010, 2011), o movimento de maior visibilidade na retomada da crítica ao governo foi o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) que, a despeito das alianças firmadas no passado com o PT, impuseram duras críticas sobre a forma como se estava lidando com a questão fundiária no país.

membros do governo do PT e as instalações de Comissões Parlamentares de Inquérito no Congresso Nacional, instaurou-se, em 2005, uma crise política marcada muito mais pelo rompimento dos compromissos ideológicos centrais dos grupos da esquerda do que pela não realização de sua agenda. Essa crise, intitulada por Medeiros (2007) como “desencantamento da esquerda brasileira”, estende-se até os dias atuais devido à continuidade da gestão petista pelo governo de Dilma Rousseff, eleita em 2010.

No atual cenário de Estado social-liberal, ainda se observa a diminuição da intervenção estatal na providência (e responsabilização) das políticas sociais, delegando às organizações sociais o cumprimento de ações destinadas à diminuição da desigualdade social, sob o mesmo discurso de incapacidade do Governo Federal para dar conta da complexidade das demandas de sua população. As ONGs passam a coexistir com concepções, filosofias e propósitos distintos, que configuram formas diferenciadas na sua relação com o Estado.

A partir dessa análise histórica dos tipos de Estado no Brasil, afirma-se que as diferentes concepções de democracia sustentaram diferentes políticas de governança, isto é, a maneira pela qual o poder público é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos em prol do seu desenvolvimento. Conclui-se que essas políticas foram sendo geridas acima de um poder de Estado, priorizando planos socioeconômicos voltados mais aos interesses privatistas do que sociais. A atual noção de democracia ainda orienta uma gestão política que mantém uma sobreposição dos interesses liberais em detrimento da expansão, conquista e seguridade dos direitos sociais da maior parte da população.

O avanço histórico da democracia brasileira nas diferentes fases das políticas de Estado não deve ser entendido como consequência direta de regimes de governo conciliadores entre os interesses liberais e sociais, tampouco do agrupamento de adeptos às tendências político-ideológicas de direita e esquerda. Deve-se, sim, concebê-lo como um fenômeno complexo e contraditório, gerido no cerne de forças e interesses de classes e pelo qual mecanismos sociais foram criados para mobilizar tendências políticas que ora favorecem a sociedade ora corroboram para a sua manutenção desigual.

Para melhor compreensão dos desdobramentos ideológicos e políticos que essas transformações levam às ONGs, a seção seguinte discorrerá sobre os aspectos históricos que marcaram o nascimento e a consolidação das instituições não governamentais no mundo e no Brasil.

Surgimento e consolidação das ONGs no mundo e no Brasil: destaques históricos e atuais. A história da origem das ONGs no Brasil tem suas raízes advindas das grandes transformações políticas e socioeconômicas mundiais derivadas dos períodos de pós-guerras (Dagnino, 2004a; Evans, 2004; Gohn, 2009, 2010, 2011; Souza, 2009). Para se compreender o percurso de consolidação, desdobramentos e tendências atuais das ONGs no país, considera-se importante abordar primeiramente as principais características relacionadas à sua origem nos países de maior desenvolvimento socioeconômico à época, como Inglaterra e Estados Unidos, e as repercussões para alguns países da América Latina.

Discorridos esses aspectos, na segunda parte desta seção, será analisada a trajetória de desenvolvimento das ONGs no Brasil e as formas de articulação com o Estado. Ganharão destaque os principais fatores sociais que influenciaram a constituição das primeiras ONGs na década de 1960 e o percurso político que culminou na manobra neoliberal das décadas de 1980/1990, que passou, a partir de então, a orientar uma nova relação entre as ONGs e o Estado.

Origem das ONGs em uma perspectiva internacional. No âmbito mundial, o surgimento do termo organização não governamental (ONG) nasceu na década de 1940, fruto das discussões político-sociais realizadas no período pós-guerra, pelos membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Tais debates as definiam, inicialmente, como organizações que desenvolviam atividades diversas na sociedade e não faziam parte da estrutura governamental (Gohn, 2011; Landim, 2002; Medeiros, 2007; Oliveira, 2002; Souza, 2009). De acordo com Gohn (2011) e Medeiros (2007), apesar da nomenclatura ONG ter nascido em referência a um conjunto de entidades que não representavam o governo, detinham reconhecimento social e político por atuarem na mediação dos direitos civis de diversos países. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Conselho Mundial das Igrejas, a Cruz Vermelha Internacional e outras instituições vinculadas diretamente à ONU, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), são exemplos dessas organizações que emergiram naquele período (Gohn, 2011).

Após as grandes guerras mundiais, a ONU reconhecia as iniciativas advindas das ONGs no processo de reconstrução da vida cotidiana para o reestabelecimento das necessidades básicas, como moradia e trabalho. Os objetivos das ações civis visavam garantir, por meio da cooperação econômica, a paz e a reestruturação entre as nações que haviam sido perdedoras nos períodos de guerra. As ONGs dos países de maior

desenvolvimento socioeconômico fomentavam medidas de colaboração civil a outras nações para apaziguar as repercussões da pobreza, como a fome. Já nos países considerados de terceiro mundo, como os latino-americanos, a sociedade civil se organizava em prol de suas próprias causas, detendo um caráter militante, de luta e reivindicação coletiva em favor da garantia das demandas sociais (Dagnino, 2004a; Landim, 2002).

Na esfera internacional, o surgimento do termo ONG veio atrelado à ideia de desenvolvimento das comunidades locais, por meio de relações da sociedade civil com as políticas de cooperação entre países ricos e pobres (Gohn, 2011; Haddad, 2009, 2012; Landim, 2002, 2003, 2005; Oliveira, 2002; Souza, 2009). Landim (2002, 2003) enfatiza que a designação das organizações não governamentais ganhou reconhecimento gradativo, entre os países desenvolvidos, como nova categoria social dentro de uma perspectiva de transformação oriunda da classe civil. As ONGs surgiam com um perfil associado à defesa dos direitos sociais, investindo em grandes campanhas educativas em distintas áreas sociais (como a campanha ecológica do Greenpeace, cujos movimentos ativistas antecederam ao período de sua fundação, em 1971).

Souza (2009) afirma que as ONGs ganharam mais força social a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, nos países industrializados, como a Inglaterra, a Alemanha, a França e os EUA. Nesses contextos, surgiram grupos de trabalhadores que começaram a administrar diretamente sua vida comunitária com base em objetivos comuns relativos ao atendimento de determinadas demandas sociais. Esses grupos, com base na vivência cotidiana compartilhada, desenvolveram um comportamento político civil que objetivava intervir em áreas como saúde, educação, moradia, lazer, trabalho, etc., devido às lacunas deixadas pelo Estado (Gohn, 2009, 2011; Oliveira, 2002; Souza, 2009).

Antes da abertura dos mecanismos legais oriundos do terceiro setor e das políticas neoliberais iniciados nas décadas posteriores, o campo empresarial dos países em ascensão econômica passou a investir em projetos sociais. Esse tipo de investimento se dava por meio de ações que visavam claramente a divulgação de suas marcas sob a égide da solidariedade empresarial, valor cultural cada vez mais ascendente após as guerras (Burgos, 2007, 2012, 2013; Gohn, 2009, 2011; Souza, 2009).

Nos Estados Unidos, houve um aumento significativo de ONGs entre as décadas de 1970 e 1980 acompanhadas pela nomenclatura de “associações voluntárias”, fomentando ações sociais adivindas de grandes, médias e pequenas empresas. Nesse contexto, onde muitas fundações foram criadas para gerir recursos destinados ao campo da educação,

Gohn (2011) destaca a atuação de ONGs destinadas ao gerenciamento de sistemas de bolsas e apoio universitário para os cidadãos estadunidenses, considerando que a maioria das Universidades desse país era paga.

Outro exemplo de país de destaque no campo da origem e desenvolvimento das ONGs é a Inglaterra. Nesse contexto, as instituições não governamentais nasceram de ações tradicionalmente conhecida como *charities* (caridade), com forte filiação às atividades de natureza religiosa (Gohn, 2011). Com a ascensão dos movimentos sociais nos períodos de pós-guerra, as ONGs inglesas procuraram se desvincular de uma atuação estritamente assistencialista de caridade, introduzindo elementos humanistas e buscando articulações com países em busca de desenvolvimento social. O termo “filantropia”, a partir de então, tomou um lugar de destaque na designação de ações das organizações em supressão à expressão “caridade” (Dagnino, 2011; Gohn, 2011; Martins & Groppo, 2010).

Nos planos político e econômico, o fenômeno da terceira via inglesa repercutiu mundialmente na relação entre Estado e ONGs (Martins & Groppo, 2010; Montañó, 2010; Teixeira, 2012). De acordo com Gohn (2011), a crise dos mercados financeiros de 1997 e 1998 dos países desenvolvidos, como Inglaterra, Alemanha, Canadá e EUA, que crescia como uma das consequências da destituição do Estado de Bem-Estar Social, alavancou e fortaleceu a formulação das diretrizes internacionais, sob a liderança dos EUA, que visavam influenciar as políticas de governança dos países de menor desenvolvimento. A terceira via foi insumo ideológico para o estabelecimento de preceitos de governança “conciliatórios” entre a liberdade de mercado e a coesão social, fortalecendo os princípios orientadores da política neoliberal (Gohn, 2011; Martins & Groppo, 2010; Montañó, 2010).

O neoliberalismo nasceu como uma ideologia que procurou dar respostas à crise nacional dos Estados Unidos em um período em que este país detinha um poder político hegemônico sobre as demais nações. As origens dessa crise advinham do aumento do intercâmbio econômico das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. A doutrina neoliberal parte do princípio de que a economia internacional possui capacidade de autorregulação para superar as crises e, como consequência, de distribuir benefícios sociais sem a intervenção do Estado (Evans, 2004).

A terceira via, portanto, ao invés de reforçar a sociedade civil organizada, revigorou os empenhos liberais e disseminou orientações político-governamentais para os países em desenvolvimento, cuja essência norteadora concentra as decisões prioritariamente na esfera do segundo setor (Dagnino, 2004a, 2004b, 2005, 2011; Gohn, 2009, 2011; Martins &

Grosso, 2010, Montaña, 2010). Não por acaso, as reformas econômicas sugeridas pelo Consenso de Washington² foram e ainda são tomadas como um receituário de orientações neoliberais que passaram a fomentar o surgimento de ONGs “parceiras” do Estado, com claras finalidades de controle e manutenção social (Dagnino, 2004a; Gohn, 2006, 2009, 2011; Montaña, 2010; Souza, 2009).

Na esteira da terceira via, o terceiro setor, surgiu no cenário mundial como mecanismo legal para a operacionalização da participação da sociedade civil junto às políticas públicas e sociais em diversos países, levando impactos à delimitação do papel do Estado nas áreas sociais, como a Educação (Burgos, 2007, 2013; Gohn, 2006, 2009, 2011; Landim, 2002, 2003, 2005; Montaña, 2010; Oliveira, 2002).

Alguns autores afirmam que a origem e as áreas de atuação das ONGs diferiam-se entre os países de maior e menor desenvolvimento, dado o contexto sociopolítico de cada região e as influências exercidas entre as nações (Dagnino, 2004a; Gohn, 2009; 2011; Martins & Grosso, 2010; Medeiros, 2007; Montaña, 2010; Oliveira, 2002; Souza, 2009; Teixeira, 2012). Nos países de menor desenvolvimento socioeconômico, notadamente os pós-colonizados, as ONGs trilham percursos sociais, políticos, econômicos e culturais específicos, mas que compartilhavam de um ideal comum de transformação das suas realidades (Gohn, 2013). Aqui, será feita uma breve análise histórica sobre as instituições não governamentais no contexto da América Latina.

Conforme afirmam Oliveira (2002) e Souza (2009), nos países latino-americanos o termo ONG, embora tenha se originado a partir de uma clara separação do Estado, não se definiu apenas com relação às organizações filiadas aos movimentos de contestação política, sob a forma de lutas e manifestos. Também se registra a existência de ONGs destinadas às atividades assistencialistas, com foco no atendimento imediato às mazelas sociais e com base em princípios humanistas, muitas delas inclusive fomentadas por ONGs internacionais (Dagnino, 2004a, 2005; Gohn, 2009; 2011; Medeiros, 2007; Oliveira, 2002; Souza, 2009).

Em países como Brasil, Argentina, Cuba e México, que eram alvo das políticas de reestruturação no período pós-guerra, as instituições não governamentais faziam parte de

² O Consenso de Washington foi um conjunto de medidas econômicas formulado entre as lideranças capitalistas EUA e Inglaterra, em 1989, que visavam a aplicação de regras básicas aos países considerados emergentes para fins de ajustes econômicos (Rodrik, 2011). De acordo com Gohn (2011), essas medidas nada mais são do que políticas neoliberais que intencionaram a redução do papel do Estado e cunharam as privatizações em massa de empresas estatais, liberalização dos mercados de bens de capital, desregulamentação acentuada da economia e outras consequências que pouco beneficiavam as políticas sociais.

uma parcela da sociedade civil, cujas ações tinham como forte referência a intervenção por meio de manifestos contra os governos (Dagnino, 2004a, 2011; Gohn, 2011; Medeiros, 2007). Na vigência dos regimes autoritários, a história das ONGs latino-americanas se confunde com a própria história dos grupos de esquerda, caracterizando-se fundamentalmente a partir da negação das relações com o Estado. Os ideais de autonomia, liberdade de expressão, cidadania, democracia, transparência política e justiça social eram tomados como valores vinculados aos projetos político-ideológico dos movimentos sociais (Medeiros, 2007).

Desde a década de 1950, as ONGs surgiam vinculadas aos movimentos sociais na intenção de discutir políticas setoriais que pudessem estrategicamente beneficiar a parte majoritária da população. Suas ações possuíam características reivindicatórias, especialmente após a ascensão de polêmicas em torno da gestão de políticas sociais importantes, como saúde e educação, alavancadas nas décadas posteriores (Dagnino, 2004a; Gohn, 2006, 2009, 2011; Haddad, 2013; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009). De acordo com Medeiros (2007),

O surgimento desse tipo de organização na América Latina constituiu-se, ao que tudo indica, em um tipo de solução para problemas que inicialmente aparentavam ser meramente conjunturais – eram centros de educação que se desenvolviam à margem do sistema oficial de ensino, centros de pesquisa desenvolvidos fora das universidades e longe das pressões do Estado autoritário, grupos de apoio a movimentos sociais que emergiam fora do sistema político legal etc. Não se imaginava, entretanto, que tal tendência estivesse destinada a inaugurar formas institucionais verdadeiramente inovadoras, e muito menos que tivessem longa duração. (p. 170)

Para melhor entendimento das ONGs no cenário latino-americano, Gohn (2010) propõe uma divisão didática acerca da origem e do desenvolvimento dos movimentos sociais, a partir da definição de três frentes de ações. A primeira é relativa aos movimentos identitários que lutavam por direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, como reação social à história de injustiças de determinados grupos. Conforme a autora, tal frente adveio dos segmentos mais populares da sociedade, geralmente os excluídos das políticas sociais, cujas ações dedicavam-se às questões como gênero, etnia, grupos geracionais (jovens, idosos), portadores de necessidades especiais, grupos minoritários específicos (língua, raça, religião etc.), imigrantes (sob a perspectiva dos direitos culturais construídos a partir de princípios territoriais – nacionalidade, Estado, local), entre outros.

A segunda frente diz respeito aos movimentos de lutas por melhores condições de vida e de trabalho, no meio urbano e rural, pelos quais se demandavam acesso e qualidade dos serviços fornecidos pelo Estado, como moradia, alimentação, saúde, educação, emprego etc. (Gohn, 2010).

Já a terceira frente, mais vinculada às iniciativas oriundas da abertura legislativa do terceiro setor e da ampliação da participação civil junto às políticas sociais, está relacionada aos movimentos globais. A esses movimentos, Gohn (2010) define que são grupos que atuam em redes sociopolíticas e culturais via fóruns, plenárias, colegiados, conselhos etc., no âmbito da articulação das ações sociais internacionais.

Em alguns países latino-americanos, as ONGs tiveram suas origens atreladas ao processo de democratização relativo às questões territoriais dos países colonizados. Na Bolívia e no Equador, por exemplo, os movimentos sociais foram desencadeados por lutas étnicas seculares de resistência à colonização europeia. Mesmo com a ampliação da democracia civil no final do século XIX, os territórios indígenas continuaram sendo alvos da cobiça estrangeira, camuflada por medidas de intervenção macroeconômicas, devido às riquezas minerais características desses países (Dagnino, 2004a; Gohn, 2010, 2011, 2013). Especialmente após a virada do século XX, os movimentos civis indígenas na Bolívia e no Equador não se limitavam apenas à mobilização de resistência da colonização, mas à luta de direitos como o reconhecimento de suas culturas, redistribuição de terras em territórios de seus ancestrais, escolarização na própria língua etc. (Gohn, 2010).

A Argentina é outro exemplo onde o cenário de surgimento e desenvolvimento das ONGs adveio de movimentos militantes por políticas sociais que ampliassem e assegurassem os direitos dos cidadãos. O movimento popular urbano de bairros caracterizou os primeiros manifestos organizados pelos civis argentinos e, por meio deles, a institucionalização das primeiras organizações de natureza não governamental (Burgos, 2007, 2013). Nesse país, as ONGs inicialmente foram caracterizadas pelas “associações cívicas” fundadas nos bairros, cujas atuações subsidiavam-se fundamentalmente por um papel fiscalizador das autoridades políticas na transição dos regimes de Estado democrático. Gohn (2011) destaca o movimento piqueteiro na Argentina iniciado durante a década de 1990, cuja mobilização das organizações civis ocorreu devido às demissões em massa, à falta de emprego e a outras consequências geradas pelas privatizações das propriedades públicas do período. Esse movimento se ampliou na medida em que as multinacionais implantavam suas empresas no país, causando manifestos contra a exploração de um país sobre outro em nome da privatização.

Em outra direção, a maior parte do surgimento das ONGs no Peru foi fomentada por iniciativas de outros países, especialmente as de origem estadunidense. No período pós-guerra, as ONGs desenvolvimentistas quiseram atuar em território peruano, mas foram duramente combatidas por grupos radicais de esquerda pelo fato de serem vistas como conservadoras e representantes de interesses imperialistas e dos regimes governistas militares do país (Medeiros, 2007). Em tempos mais recentes, os movimentos sociais e as ONGs deste país estiveram filiados às lutas militantes, voltados principalmente às questões rurais. Gohn (2011) destaca o movimento dos *cocaleiros* do Peru, que surgiu contra as medidas de erradicação forçada da produção de cocaína. Decorriam dessas medidas os programas de desenvolvimento alternativo que visavam minimizar (mas sem sucesso) os ânimos dos agricultores regionais desse tipo de plantio.

Esses são apenas alguns exemplos que caracterizam o surgimento das ONGs em países da América Latina e que desenharam trajetórias peculiares aos seus contextos, a despeito dos mecanismos neoliberais que forçaram caminhos mais controlados do ponto de vista político-ideológico. Todavia, concorda-se com Burgos (2007, 2013), Dagnino (2004a, 2004b, 2011) e Gohn (2006, 2009, 2011) na conclusão de que os países latino-americanos resguardam em comum, no que diz respeito ao associativismo civil, um sentido de luta e manifestação coletiva contra as bases governistas que, por sua vez, ao fracassarem na intenção social de suas políticas públicas, acabaram priorizando interesses liberais que se renovaram com as diretrizes neoliberais da terceira via da década de 1990.

O percurso de origem e desenvolvimento das ONGs brasileiras se deu por trilhas semelhantes àquelas que caracterizaram as ONGs dos países da América Latina, principalmente quanto à natureza política das disputas travadas no âmbito da sociedade civil e do Estado. A próxima subseção será dedicada a uma discussão sobre o surgimento das ONGs no Brasil, destacando os aspectos sociais presentes no curso desse processo e identificando os elementos históricos fundamentais que demarcaram transformações na identidade das ONGs, no que confere seu papel sociopolítico e seu posicionamento frente ao Estado no período de transição democrática do país.

As ONGs no Brasil: origem e desenvolvimento. As primeiras ONGs no Brasil estiveram vinculadas ao contexto desenvolvimentista do Estado nos anos antecedentes ao golpe militar de 1964 (Fernandes, 1994, 1996; Haddad, 2009; Landim, 2002, 2003; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009). De acordo com Landim (2002), era um período em que essas organizações dividiam-se em dois grandes grupos. Havia aquelas que

atuavam por dentro do aparelho do Estado, ou seja, as entidades que lutavam por mudanças sociais imputando a ele as providências necessárias, por meio de manifestos e inserção dos grupos de representatividade civil nos centros decisórios das políticas sociais. Paralelamente, existiam as instituições ligadas às iniciativas de grupos religiosos e civis, como as associações de moradores, que realizavam prioritariamente ações de caridade e assistência básica filantrópica para o atendimento das demandas locais dos segmentos mais pobres da sociedade.

O financiamento das entidades de assistência social provinha de duas principais fontes. As igrejas cristãs, motivadas por valores religiosos humanitários, tentavam garantir direitos sociais mínimos da população que vivia em situação de miséria no país. Educação popular, cuidados básicos de saúde, alimentação e abrigo eram as principais atividades caritativas que entravam no rol das ações sociais. A outra fonte advinha das entidades civis de cooperação internacional mobilizadas pelo processo de recomposição dos países de terceiro mundo nos períodos de pós-guerra, cujas ações também se dirigiam à assistência básica da população (Armani, 2003; Durão, 2003; Haddad, 2009, 2013; Landim, 2002, 2003, 2005; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009).

Foi especialmente durante a vigência do governo militar, entre 1964 e 1985, no contexto de um Estado autoritário e repressor, de regime ditatorial, que as ONGs começaram a crescer e a mudar os rumos ideológicos. Esse cenário representou o fim do conhecido “pacto populista” dos governos anteriores e demarcou a consolidação de uma relação conflituosa entre sociedade civil e o Estado, dando condições para o surgimento de novos movimentos e organizações coletivas.

As ONGs passaram a ocupar um lugar importante na construção dos movimentos de esquerda pós-64 (Haddad, 2009, 2013; Landin, 2002, 2003, 2005). Os manifestos de trabalhadores, artistas e estudantes universitários foram duramente contidos pela ingerência militar, culminando no exílio de líderes sindicalistas e representantes políticos de esquerda e no silêncio forçado da sociedade civil (Burgos, 2007; Dagnino, 2004a, 2004b, 2005; Gohn, 2009, 2010; Medeiros, 2007). Nesse contexto, as ONGs permaneceram em clandestinidade por bastante tempo, não havendo registros formais de suas existências originais e filiações civis. Uma característica que lhes resguardava era que essas organizações eram compostas, em sua maioria, por membros de sindicatos e de partidos de esquerda, muitas vezes disfarçadas sob a forma de organizações de natureza religiosa (Haddad, 2013; Oliveira & Haddad, 2001).

Alguns setores da Igreja Católica, após o golpe de Estado de 1964, tiveram destaque pelo número de ações voltadas às classes sociais de baixa renda porque eram alvos menos cobiçados pelos militares. Os setores da Igreja, dos partidos políticos e das Universidades, por meio de ONGs, desenvolviam atividades socioeducativas em duas grandes direções. Uma delas era a realização de trabalhos de base voltados para as demandas da comunidade local: cursos de organização comunitária, capacitação especializada à atividade remunerada, assistência técnica, educação escolar etc. As comunidades eclesiais, as associações de pequenos produtores, associações de bairro, cooperativas rurais, mobilizadas pela efervescência dos movimentos sociais, cresciam por todo país para proverem ações junto às comunidades locais (Dagnino, 2004a, 2004b, 2011; Gohn, 2009, 2010, 2011; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009).

A segunda linha de atuação referia-se a trabalhos de formação da classe popular para a militância, visando o exercício da cidadania no processo de revisão e ampliação da democracia brasileira. As ONGs passaram a atuar, ainda que de forma camuflada e sob os olhares vigilantes do governo militar, com temas pertinentes à análise crítica da situação socioeconômica do país, como aumento da pobreza, ineficácia de políticas sociais oriundas do governo, transparência da gestão pública etc. (Haddad, 2013; Medeiros, 2007; Oliveira & Haddad, 2001).

Uma parcela expressiva das ONGs na década de 1970 mantiveram suas linhas de ação de forma autônoma e independentes do Estado, sendo considerada fonte de poder social alternativo ao político (Oliveira, 2002). Muitas delas eram lideradas por ativistas de partidos esquerdistas e líderes comunitários que, ao retornarem do exílio incidido no período de movimento pela anistia contra a ditadura militar, prestavam serviços diretamente às populações de baixa renda e a exercer influência na agenda das políticas públicas e sociais (Burgos, 2007; Dagnino, 2004a, 2005; Landim, 2002, 2003; Medeiros, 2007; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001). Tratava-se de um momento de restauração dos direitos civis e políticos que haviam sido cassados no golpe militar e, ao mesmo tempo, consolidar e avançar as políticas sociais e os direitos de democracia por meio da formação crítica da população.

De acordo com Souza (2009) e Szazi (2006), após a abertura política civil principiada nos anos 1980, os movimentos sociais no Brasil passaram a se organizar com mais intensidade por meio de consolidação de instituições jurídicas (associações, fundações, cooperativas, sindicatos etc.), na intenção de prover medidas diretas para resolução dos problemas herdados do período da ditadura militar. Nessa época, tais

iniciativas iam ao encontro da mobilização nacional que compunha o cenário da democracia brasileira, como a reivindicação por eleições presidenciais diretas no Brasil (Diretas Já, 1983-1984) e o movimento pró-constituinte, iniciativas precedentes à instituição da Constituição Federal de 1988.

Instaurou-se, então, um período no qual as ONGs ganharam visibilidade, passando a desenvolver atividades de assessoria aos movimentos sociais no campo da educação popular, por meio de cursos de formação política, jurídica e na defesa dos direitos dos trabalhadores (Gohn, 2011; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009). Essas instituições começaram a atuar mais diretamente no provimento das demandas sociais e se desvincularam gradativamente dos propósitos iniciais da Igreja e das organizações de contrapoder político-governamental.

Esse momento também foi caracterizado pela diversificação temática com a qual as ONGs foram instituídas e pela ideia de que a ONG não é um movimento social com sentido de entidade representativa de classe, mas, sim, como mecanismo da sociedade civil de abertura política na sua relação com o Estado (Gohn, 2009, 2010, 2011; Landim, 2002; Medeiros, 2007). No final da década de 1980, agora amparadas legalmente pela Constituição Federal de 1988, essas organizações passaram a prestar serviços aos movimentos sociais e, demarcando uma diferenciação das ações civis assistencialistas e de caridade, entraram formalmente no âmbito das discussões sobre as questões políticas e econômicas.

A partir da década de 1990, vigorou uma transição das ONGs, sobretudo político-ideológica, tendo como motivação central a então conjuntura democrática de participação social (Burgos, 2007; Dagnino, 2004a, 2004b, 2005; Durão, 2003; Medeiros, 2007; Montañó, 2010; Souza, 2009; Vieira-Neves, 2007). Nesse novo cenário, viu-se uma grande parte da sociedade civil organizada brasileira entrar no fluxo das medidas políticas de ajuste neoliberal, levando a potenciais armadilhas do capitalismo, como as tentativas de humanizar a globalização socioeconômica por meio das ações de solidariedade empresarial.

Tradicionalmente, os movimentos sociais e as ONGs vinham sendo concebidos como um processo de tomada de consciência coletiva contra a repressão e alienação de uma realidade social desigual e injusta e, ao mesmo tempo, uma tentativa organizada de romper com os privilégios da classe política dominante que corroborava a manutenção social. Com adoção das políticas neoliberais no país após o Consenso de Washington, as pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial para a sua implementação nos

países em desenvolvimento, grande parte dessas instituições brasileiras se aliou ao Estado e passou a dividir responsabilidades sociais sob a égide da participação civil no início dos anos 1990 (Armani, 2003; Burgos, 2007; Dagnino, 2004a, 2011; Durão, 2003; Gohn, 2010, 2011; Martins & Goppo, 2010; Montaña, 2010).

Os governos federais, estaduais e municipais viabilizaram formas de parcerias com os setores não governamentais para que as suas próprias políticas fossem realizadas de maneira terceirizada. Na lógica dessa restaurada relação, o Estado passou a ser concebido como agência reguladora dos serviços prestados pelas ONGs e distribuidor dos recursos públicos para manutenção desses serviços.

Com a crescente abertura legislativa que se seguia nos anos 1990 de redistribuição do poder do Estado e o aumento do financiamento dos grandes órgãos internacionais para sua manutenção, como o Banco Mundial e fundos de organizações estrangeiras, como a Ford, Novib, Oxfam, as ONGs passaram a desempenhar papel prioritariamente assistencialista na medida em que assumiram o discurso neoliberal da “ineficiência e incapacidade do Estado” para lidar com a ampla gama dos problemas sociais. Isso levou a distintos desdobramentos, entre os quais se destacam (a) a internalização da ideia de que as ONGs eram a garantia para o provimento das demandas sociais, em níveis de qualidade exigidos pela própria população que as compunham e (b) o movimento de reivindicação por maior acesso aos fundos públicos, principalmente legitimado pela Constituição Federal de 1988.

Ainda como desdobramento das políticas sociais do modelo de Estado de Bem Estar Social, foi notório o avanço na área da educação entre as décadas de 1980 e 1990³. Apesar desse crescimento, o planejamento formal sobre os rumos da educação no país ocorreu apenas em 1992, com o debate para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Em que pese as críticas, e os desdobramentos sociais não desejáveis, foi no Governo do Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, que se concretizou um planejamento político-estratégico para a educação brasileira, pela reforma do seu sistema (Rizo, 2011). Em 1996, o Brasil formaliza a descentralização do sistema educativo ao âmbito dos municípios, com um discurso ambíguo entre autonomia e interdependência das unidades do poder executivo, de clara aspiração neoliberal.

É nesse cenário de descentralização política e reforma da educação que se observou um maior fomento das ONGs educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da

³ Na década de 1980, o nosso país fazia parte de um dos chamados seis grandes complexos de intervenção social. No ano de 1980, a média de anos de estudos de um brasileiro de mais de 25 anos era de 3,8 anos. Em 1990, após a Constituição de 1988, a média salta para 4,8 anos. Em 1996, época da reforma de nosso sistema educacional, era de 5,4 anos (Ipea, 2010).

Educação Nacional, nº 9.394/1996 (LDB), pela qual se estabeleceu abertura legal de instituições organizadas pela sociedade civil para atuarem junto às questões sociais. Logo em seu artigo primeiro, a legislação enfatiza que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Ao final da década de 1990, outra referência legislativa amplia a participação de ONGs na conjuntura da reforma educacional. Refere-se à institucionalização do Terceiro Setor por meio da Lei n. 9.790/99, que regulamenta as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A partir Lei das OSCIPs, essas organizações passaram a se preocupar mais em atender aos critérios exigidos em seus perfis institucionais, como, por exemplo, promover o trabalho voluntariado e estipular metas e objetivos de avaliação de desempenho (Brasil, 1999, § 2º, item II), do que no desempenho de uma atividade política, influenciando as políticas públicas e sociais, por exemplo. As ONGs se dedicaram à execução de programas e projetos ações de responsabilidade precípua do Estado, endossando o discurso da incapacidade estatal para resolver os problemas da sociedade.

Em todo processo da institucionalização das ações civis por meio das ONGs, pode-se afirmar que sempre existiu uma vinculação relacionada à área educacional. A partir da regulamentação das ações não governamentais da década de 1990, as ONGs passaram a atuar mais diretamente no apaziguamento da dificuldade de acesso e permanência na escola por meio de ações compensatórias, perdendo-se ideologicamente em sua atuação política na área social da educação. Aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem, amparo a crianças e adolescentes que estavam fora da escola e atividades de complementação escolar estavam entre as principais ações (Gohn, 2006, 2009; Oliveira & Haddad, 2001; Soares & Marinho-Araujo, 2010). Embora o desempenho dessas atividades reflita uma preocupação da sociedade com suas próprias emergências e demandas, os problemas educacionais passavam a ser tratados de fora da escola, sem a devida contextualização e articulação com os setores de onde esses problemas eram originados.

Para estudiosos das ONGs, como Dagnino, (2004a, 2004b; 2005); Gohn (2006, 2009, 2011), Landim (2002, 2003, 2005), e Souza (2009), a década de 1990 leva a uma clara diferenciação entre as ONGs que atuavam na articulação específica de demandas populares e na explicitação dos conflitos sociais daquelas que tinham como propósito operar nas esferas governamentais, tornando-se uma organização “paraoficial” na linha tênue entre público e privado. As ONGs passaram a coexistir com uma dupla definição: como meios

civis de transformação social, sob uma nova forma de participação social na esfera das políticas públicas, e como campo propício para as ações do neoliberalismo, que buscava repassar suas responsabilidades sociais para a sociedade civil e a esvaziava de uma atuação política. Souza (2009) afirma que

Ao situar as ONGs no campo do terceiro setor, sua atuação é esvaziada do conteúdo político e de contestação e resistência ao modelo capitalista por meio de um crescente processo de despolitização, retirando do seu interior qualquer conotação de identidade política.... Este deslocamento de sentido tira a ênfase do político e o desloca para o público, permitindo um realinhamento das ONGs e a conquista de mercados na oferta de serviços. Dessa forma, passam a se autodenominar como um conjunto de iniciativas particulares com finalidades públicas. (pp. 146-147)

A origem dessas transformações decorre de um cenário de mudanças mais amplas, ocorridas no âmbito internacional nos planos econômicos e políticos da terceira via, como foi explicitado neste capítulo. Além disso, tais mudanças são resultados de estratégias políticas em âmbito nacional contidas nas proposições neoliberais, pelas quais as fundamentações ideológicas dos governos em vigência entraram na nova estrutura de Estado social-liberal. Embora com a intenção de mediar os interesses sociais e liberais, esse Estado acabou privilegiando os liberais em detrimento dos sociais, a partir da perspectiva de intervenção mínima.

No cenário nacional do terceiro setor dos anos 1990, as ONGs passaram atuar junto com o Estado, direcionando suas atividades para o atendimento dos direitos constitucionais (Dagnino, 2004a, 2004b, 2011; Gohn, 2009, 2010; Oliveira, 2002; Souza, 2009). Assim, assistiu-se a uma abrupta disseminação das ONGs no país, com uma diversidade de filiações temáticas e finalidades sociais, com foco em um suposto benefício social, mas vinculações ideológicas distintas dos princípios que lhes deram origem⁴.

A legitimação das ONGs como “parceiras” do Estado, solidificado na gestão pública anterior, ampliou-se gradativamente nos anos 2000 na medida em que os governos continuavam transferindo parte de suas responsabilidades ao terceiro setor (Burgos, 2007, 2012, 2013; Dagnino, 2004a, 2004b, 2011; Evans, 2004; Medeiros, 2007). O espírito de luta contra as forças conservadoras e de busca pela democratização do país continuou a ceder lugar às proposições neoliberais que variaram desde a criação de fundos ou programas destinados ao trabalho desempenhado pelas ONGs até a institucionalização de

⁴ De acordo com o Relatório do IBGE (2006), das 275.895 Fundações e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) existentes em 2002, mais da metade delas (50,45%) foram criadas entre os anos de 1991 a 2000.

espaços de participação cívica dessas instituições na elaboração e implementação de políticas públicas e sociais (Souza, 2009; Montaña, 2010).

Ao longo dos anos 2000, o incentivo estatal designado ao terceiro setor persistia em duas grandes direções. Em uma, aumentavam-se os mecanismos legais que tratavam de delinear um perfil institucional específico para que as ONGs executassem as políticas sociais. Em uma direção paralela, surgiam as políticas de incentivo fiscal destinadas à classe empresarial para que investissem na realização de projetos sociais. Sob o argumento da contenção dos gastos públicos e da progressiva autonomia das instituições não governamentais, o que tradicionalmente era de responsabilidade do Estado passou a contar cada vez mais com as parcerias advindas dessas instituições (Burgos, 2007, 2012, 2013; Haddad, 2009, 2013; Montaña, 2010; Souza, 2009). Em ambas as direções, paulatinamente, elevavam-se os critérios e exigências burocráticas para a obtenção de títulos e certificados em âmbito federal, estadual e municipal, no intuito de canalizar recursos públicos e benefícios fiscais às entidades sem fins lucrativos e de oferecer incentivos tributários aos doadores e patrocinadores de programas sociais (Albuquerque, 2006; Franco, 2005; Szazi, 2006).

Esse panorama conduz a uma reflexão crítica sobre a diversidade e amplitude dos mecanismos que levaram a sociedade civil a estender a sua participação junto às esferas públicas. Por um lado, observou-se um aumento de políticas públicas e legislações aplicáveis ao terceiro setor, o que, em princípio, seria um caminho para a ampliação do exercício democrático e da participação social junto ao Estado na elaboração e execução das políticas sociais. Por outro lado, esse fomento provocou a retirada do papel intervencionista dos governos, o que culminou na responsabilização ao terceiro setor pela qualidade dos serviços sociais que o Estado deveria ser o agente central.

Observa-se, ainda, que os mesmos mecanismos legais que fomentaram a participação das ONGs no processo de governança democrática, também se constituíram, na prática, em caminhos volúveis no cumprimento dos benefícios sociais (Medeiros, 2007; Montaña, 2010). Em casos mais específicos que exemplificam essa fragilidade, assistiu-se a instituições que, mais do que parceiras, tornaram-se aliadas dos líderes governistas (a exemplo do “escândalo das ONGs” em outubro 2011, período no qual se sucederam várias denúncias de corrupção cometidas entre organizações que detinham privilégios nas parcerias com o Ministério do Turismo e o Ministério do Esporte⁵).

⁵ Informações registradas em diversos veículos de comunicação do período, entre os quais se destacam as revistas *Veja* (edição 2242, de 9 de novembro de 2011) e *Isto é* (edição 2191, de 09 de novembro de 2011).

Nessa conjuntura, coexistem múltiplas contradições éticas, políticas, ideológicas e sociais na consecução da gestão pública participativa. Ainda que os críticos do terceiro setor denunciem que as ONGs no país sejam guiadas por princípios neoliberais (Armani, 2003; Burgos, 2009, 2012, 2013; Dagnino, 2004a, 2004b, 2011; Medeiros, 2007; Montaña, 2010; Souza, 2009), não se pode anular a relevância social de instituições não governamentais cuja concepção orienta uma relação crítica com o Estado, estabelecendo ações em frentes destinadas às classes populares com vistas à diminuição das desigualdades, injustiças e mazelas sociais.

A parceria entre o Estado e as ONGs vem apresentando vantagens e desvantagens, avanços e retrocessos na democratização das políticas sociais e no estabelecimento de uma cultura de sociedade cívica (Gohn, 2009, 2010, 2011). Entretanto, concorda-se com Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) na afirmação de que

É essa dupla determinação que faz com que, na literatura, convivam distintas análises sobre a natureza dessa nova esfera pública não-estatal e o significado das políticas de parceria. Esses diferentes posicionamentos poderiam ser sintetizados como respostas às seguintes indagações: qual o verdadeiro objetivo do terceiro setor - locus de atuação das ONGs: apaziguar os conflitos sociais gerados pelo aumento da desigualdade aprofundada pelas políticas neoliberais ou buscar integrar os excluídos na vida social e política? Quais as possibilidades inscritas na ação política realizada nesses espaços: subordinação político-ideológica ou constituição de espaços democráticos de publicização dos conflitos sociais? (p. 03)

Assumir essas tendências de interpretação da realidade social como meramente dicotômicas, ante o surgimento do terceiro setor, sugere um distanciamento da complexidade intrínseca aos fenômenos sociais e uma tendência a um posicionamento ideológico considerado como mais “correto”, sob o risco de não se conceber a possibilidade de novos agentes sociais que atenuem as demandas alarmantes da sociedade (Soares & Marinho-Araujo, 2010). A gestão social participativa deve ser compreendida como uma atividade nova, cuja legislação precisa ser analisada e aplicada criticamente para a delimitação dos objetivos relativos ao papel de todos os setores sociais.

Atualmente, a sociedade vive um processo contraditório ímpar na linha das forças liberais e sociais, cujas políticas de parceria ora parecem trazer ganhos à parte majoritária da população, por meio das ações sociais que visam o apaziguamento do quadro de injustiça e exclusão social, ora parecem corroborar a manutenção social. É necessário que a sociedade civil esteja atenta às inúmeras armadilhas de controle e conservadorismo, que se

camuflam através dos mesmos meios que se propõem emancipar, o que, na prática, culminam em obstáculos ao desenvolvimento de uma cultura cívica (Dagnino, 2011).

Nesse sentido, defende-se que as ONGs devem suprimir uma atuação de natureza assistencialista e clientelista, com pretensões de substituição das falhas do sistema público, por uma atuação direcionada às origens dos problemas sociais. É importante que essas organizações colaborem com a formação de políticas públicas e sociais que ampliem e confirmem qualidade aos serviços fornecidos diretamente pelo Estado.

A história das mudanças no processo de democratização do país também se reflete no surgimento de contextos educacionais alternativos, demandando profissionais comprometidos politicamente com a transformação social pela educação e capacitados para lidar com os desafios contemporâneos (Guzzo, 2001, 2003, 2005, 2008; Guzzo & Mezalira, 2011; Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014a). As ONGs, como um dos contextos educativos emergentes, são lócus promissores de desenvolvimento humano aos quais o psicólogo escolar deve estar comprometido (Dadico, 2003; Dadico & Souza, 2010; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012).

Diante dos desafios educacionais contemporâneos vinculados aos contextos das ONGs, entende-se que a Psicologia Escolar pode trazer contribuições às essas organizações no desenvolvimento crítico e autônomo dos sujeitos que delas participam, por meio de mediações psicológicas que potencializem a função formativa investida por essas instituições. Para isso, é importante compreender o perfil do psicólogo escolar brasileiro a partir de uma retrospectiva crítica e histórica de sua atuação e um olhar atual e prospectivo acerca dos limites e potencialidades do seu exercício profissional junto à educação voltada às classes populares.

Capítulo 2. Atuação em Psicologia Escolar: Mudanças Históricas e perspectivas contemporâneas

O percurso da Psicologia Escolar no Brasil concentra uma riqueza de avanços, desafios e desdobramentos consolidados em meio a uma relevante trajetória de pesquisa e intervenção profissional. Ao se pretender analisar as tendências atuais da Psicologia Escolar, este capítulo será desenvolvido em três partes. A primeira discutirá a ampliação da atuação em Psicologia Escolar, em uma retrospectiva histórica de revisão crítica da área. Em seguida, será destacada a Psicologia Histórico-Cultural, como uma das bases teórico-conceituais que fundamentam propostas de intervenção psicológica mais contemporâneas nos contextos educacionais. A terceira parte que encerra o capítulo versa sobre o compromisso social do psicólogo escolar na atualidade, que se estende ao cenário das ONGs.

Ampliação da atuação em Psicologia Escolar: considerações históricas. A história da Psicologia Escolar no país já foi bastante difundida por estudiosos que se dedicaram à tarefa de delinear o seu percurso de consolidação, como ciência e profissão (Andrada, 2005; Antunes, 2003, 2008, 2011; Almeida, 2002; Araujo, 2003; Barbosa, 2012; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Barbosa & Souza, 2012; Dias, Patias & Abaid, 2014; Guzzo, 2001, 2003, 2005, 2008; Guzzo, Mezzalira, Tizzei & Netto, 2010; Guzzo & Wechsler, 1993; Maluf & Cruces, 2008, Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Massimi, 1990; Meira, 2000, 2012; Mitjans-Martinez, 2007, 2009; Neves, 2007, 2009, 2011; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011; Patto, 1997, 1999, 2008; Sganderla & Carvalho, 2010; Tanamachi, 2000; Tanamachi & Meira, 2003). A análise dessa seção se limitará a retomada de alguns aspectos históricos que possam subsidiar uma compreensão sobre as tendências atuais de atuação dos psicólogos escolares em contextos emergentes, como o das ONGs.

O percurso da Psicologia Escolar no Brasil revela uma trajetória complexa no âmbito das filiações filosóficas, epistemológicas e políticas, que fundamentaram diferentes paradigmas teórico-práticos (Marinho-Araujo, 2010, 2014a). A Psicologia se difundiu no Brasil na transição do século XIX para o século XX, no campo das ideias e temas que subsidiaram pesquisas nas áreas da Medicina e da Pedagogia. Com a crescente demanda por profissionalização durante o século XX, surgiu, na década de 1950, a graduação em Psicologia no país e, na década seguinte, a regulamentação da profissão de psicólogo (Antunes, 2003, 2008, 2011; Araujo, 2003; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Carvalho &

Marinho-Araujo, 2010; Cruces, 2003; Guzzo et. al, 2010; Maluf & Cruces, 2008; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Neves, 2007, 2009, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Tanamachi, 2000, Tanamachi & Meira, 2003).

Com a ampliação do sistema educacional brasileiro na década de 1960, e o crescimento das políticas educacionais relativas à qualidade de ensino e à melhoria das práticas pedagógicas, o trabalho psicológico foi demandado para dar respostas aos problemas que emergiam do dia a dia escolar (Neves, 2007, 2011; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b). Era crescente a solicitação por serviços de atendimento psicológico aos alunos, marcada por uma intenção de adaptação dos sujeitos, especialmente os que advinham das classes populares que passaram a ter acesso à escola. Nesse período, o serviço do psicólogo passou a ser solicitado pela escola, muito embora esse profissional ainda não tivesse clareza sobre suas atribuições, responsabilidades e funções (Araujo, 2003; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b).

Os paradigmas que orientaram as articulações iniciais entre a Psicologia e a Educação nesse período estavam associados às tendências psicométrica, experimental e tecnicista balizadas, preponderantemente, pelos padrões de ciência vigentes da época (Antunes, 2008, 2011). Essas fundamentações nortearam as vias prático-interventivas da Psicologia Escolar e alimentaram uma postura profissional normatizadora, com base em uma atuação médica ou psicoterapêutica no interior da escola. O problema gerado ao se privilegiar essa forma de atuação foi criar uma cultura psicologizante e individualizante dos problemas da escola e uma compreensão de que as soluções para as queixas escolares estavam pautadas em intervenções que não consideravam as questões educacionais e institucionais (Antunes, 2003, 2008, 2011; Guzzo, 2003, 2005, 2008; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009; Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2010, 2014a; Neves & Almeida, 2003; Patto, 1997, 2008).

De acordo com Marinho-Araujo (2014a), tratava-se de um momento histórico durante o qual “a parceria Psicologia e Educação sustentava e disseminava explicações para o desenvolvimento humano e a aprendizagem pautadas em fundamentos e pressupostos vinculados ideologicamente a ações de discriminação, dominação e exclusão social e educacional” (p.154). Na tentativa de responder às questões escolares, a Psicologia Escolar aliou-se fortemente ao ideário econômico da época com base em teorias e práticas psicológicas que desconsideravam o papel da realidade social e propunham soluções corretivas e punitivas às práticas pedagógicas. As explicações da Psicologia sobre a prática

escolar validaram posicionamentos ideológicos no campo da Educação em relação à patologização do não aprender; à falta de mobilização dos atores da escola para buscarem, de maneira autônoma, as soluções para seus problemas; e ao descomprometimento do professor em relação à sua função e ao seu saber (Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Fortalecida por teorias naturalizantes do desenvolvimento e aprendizagem, a Psicologia desencadeou uma visão reducionista do processo escolar e contribuiu para ocultar as origens políticas e econômicas dos problemas sociais em um período que a educação pública passou a ser vista como meio democrático legítimo para a equalização das desigualdades sociais. Durante as décadas de 1960 e 1970, a área corroborou o conservadorismo e reprodutivismo social na medida em que difundia um modelo de atuação que propunha o tratamento dos problemas escolares com ênfase remediativa e adaptativa. Em decorrência de uma visão acrítica e a-histórica acerca da complexidade inerente à realidade educativa, as ações dos psicólogos escolares eram pouco eficazes e não colaboravam para a transformação do cotidiano das escolas (Guzzo, 2003, 2005, 2008).

Diante da inadequação de proposições teóricas e metodológicas, a Psicologia Escolar, a partir dos anos 1980, passou a realizar uma crítica interna quanto às suas filiações epistemológicas e às suas formas de atuação tradicionais. A revisão crítica da área passava pela necessidade em se compreender a origem do pensamento psicológico, as práticas prioritárias dos psicólogos escolares e as demandas educacionais em sua relação com as formas de organização socioeconômica (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo, 2010, 2014a). Deu-se início a um forte movimento de crítica em busca de alternativas de atuação mais eficazes e coerentes à realidade escolar, caminhando ao encontro dos processos sociopolíticos vinculados à democratização do Estado que se estenderam à década de 1990 (Almeida, 2002; Antunes, 2004, 2008, 2011; Araujo, 2003; Guzzo, 2001, 2003, 2005, 2008; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Massimi & Guedes, 2004; Neves & Almeida, 2003; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011; Patto, 1997, 1999, 2008).

As grandes transformações socioeconômicas da sociedade brasileira nesse período engendraram a mobilização e participação dos psicólogos nas lutas sociais, provocando mudanças na sua relação com a Educação. De acordo com Marinho-Araujo (2010), as formas de organização da categoria profissional na busca de novas práticas e nos debates teórico-conceituais ascenderam “eventos científicos, encontros de conselhos e de sindicatos e outros movimentos de organização social que levaram a Psicologia a recorrer

às concepções e teorias histórico-críticas para auxiliar na compreensão dos impasses presentes na educação brasileira” (p. 20).

Inaugurou-se um importante período de reflexões no qual surgiram propostas que se contrapuseram ao modelo inicial de trabalho do psicólogo na escola. Houve um progressivo reconhecimento de que a atuação da Psicologia Escolar era descontextualizada e pouco útil às transformações necessárias da realidade escolar, principalmente pela falta de análise de uma conjuntura de fatores (sociais, políticos, econômicos, institucionais, relacionais, entre outros) que não somente aqueles relacionados ao próprio aluno. Simultaneamente, os psicólogos escolares buscavam renovar de propostas de atuação com base em aportes teóricos até então pouco abarcados pela área. Atuação e teoria ampliaram-se junto ao processo de revisão crítica da Psicologia Escolar, oportunizando a redefinição de novas práxis com base em paradigmas mais contemporâneos para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e de construção do conhecimento (Almeida, 2002; Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Patto, 2008).

Os fatores contextuais e as relações estabelecidas entre os sujeitos passaram a ser percebidos sob outros enfoques teóricos e as concepções de homem e de desenvolvimento, anteriormente calcada nas aptidões inatas e/ou no determinismo biológico, começaram a enfraquecer. A partir de outras abordagens da Psicologia foi possível lançar um amplo olhar sobre o homem considerando diversos aspectos – biológicos, sociais, psíquicos, culturais – como componentes de um conjunto de sistemas dinâmicos que se relacionam e configuram o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. Com base nessas teorias, especialmente aquelas que concebem a gênese social da constituição humana, a Psicologia Escolar vem redirecionando suas propostas de intervenção nos espaços educacionais e propondo mediações que privilegiam os processos relacionais ocorridos na instituição, com uma postura profissional mais comprometida com a crítica social (Marinho-Araujo, 2010, 2014a; Zanella, 2003).

A abordagem histórico-cultural tem sido uma das perspectivas que orientam a abordagem crítica da Psicologia Escolar contemporânea, como área de pesquisa, produção de conhecimento e intervenção profissional (Marinho-Araujo, 2005, 2010, 2009, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a;). Essa perspectiva vem se destacando no debate sobre os processos de desenvolvimento que ocorrem na realidade escolar por considerá-los fenômenos complexos e multideterminados e, também, por orientar práticas profissionais

que invistam na luta pela emancipação humana e pela superação das desigualdades sociais (Guzzo, 2003, 2008; Guzzo et. al., 2010).

Entendendo que as transformações históricas da Psicologia Escolar indicam o estabelecimento de novos avanços e desafios, a seção seguinte objetiva apresentar reflexões acerca dos compromissos sociopolíticos que comparecem ao psicólogo escolar na atualidade. Defende-se a expansão dessa área, como campo de produção de conhecimento e de intervenção profissional, para o contexto das ONGs educacionais.

Psicologia Escolar na atualidade: ampliando as possibilidades de atuação e compromissos sociopolíticos⁶. A história recente das transformações educacionais do Brasil vem ampliando e definindo novas demandas de contexto e trabalho da Psicologia Escolar, especialmente desencadeadas no contexto das mudanças da legislação nacional (Guzzo, 2001, 2003, 2008; Fleith, 2009; Marinho-Araujo, 2010, 2009; Mitjans-Martínez, 2007, 2010). Essas mudanças trouxeram novos desafios à função sociopolítica dos espaços educativos tradicionais e emergentes e se refletem diretamente na ressignificação dos papéis, atribuições e competências profissionais que compõem o perfil do psicólogo escolar (Guzzo, 2008; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010).

A formação inicial e continuada e a atuação crítica do psicólogo nos contextos educativos foram alvos das pesquisas, estudos e relatos de experiências publicados na última década (Almeida, 2002; Andrada, 2005; Campos, 2007; Cavalcante & Aquino, 2013; Cruz & Borges, 2013; Dazzani, 2010; Fleith, 2009; Guzzo, 2003; 2005; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011; Medeiros & Aquino, 2011; Mitjans-Martínez, 2007, 2009, 2010; Neves, 2005, 2007, 2009; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Neves & Almeida, 2003; Novaes, 2003; Petroni & Souza, 2010; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b; Vectore, 2005). Os resultados desses avanços versam, entre outros aspectos em comum, sobre a contribuição do psicólogo escolar na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem como maneira de promoção do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos contextos de educação formais e não formais.

⁶ Embora se considere vasta a literatura que versa sobre a atuação da Psicologia Escolar na atualidade, esta subseção será desenvolvida com base preponderantemente em Marinho-Araujo (2009, 2010, 2014a, 2014b), base teórico-conceitual escolhida como eixo norteador para o desenvolvimento deste estudo.

A Psicologia Escolar desencadeou processos de ressignificação da formação e atuação na área, os quais passaram necessariamente pela apropriação de novos referenciais teórico-metodológicos. A ênfase acerca da relevância dos aspectos históricos e sociais relacionados aos problemas escolares, as propostas de intervenção voltadas para as ações coletivas com os atores escolares, as especificidades profissionais que compunham a identidade do psicólogo escolar, entre outras temáticas, continuavam desenhando um importante escopo de pesquisas e estudos (Antunes, 2003, 2008; Brasileiro & Souza, 2010; Guzzo, 2001, 2003; Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b, Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Novaes, 2003). A despeito desse avanço, ainda se reconhece, nos dias atuais, a coexistência tanto de modelos de atuação críticos e inovadores quanto de práticas ainda fundamentadas em uma visão estigmatizadora e remediativa (Antunes, 2008, 2011; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Guzzo, 2001, 2003, 2005, 2008; Marinho-Araujo, 2009, 2010; Patto, 1997, 1999, 2005, 2008).

Por um lado, existem psicólogos escolares que propõem atuações fundamentadas em ideias que reiteram a normatização, classificação e rotulação dos alunos, herança da história da Psicologia Escolar. Por outro, é expressivo o investimento de profissionais e estudiosos da área para a consolidação de um trabalho sustentado por uma noção histórica, social e relacional dos fenômenos educacionais e por concepções de desenvolvimento e aprendizagem menos deterministas, dando forma a outras proposições de atuação, mais institucionais e coletivas. A constatação da existência simultânea de modelos de trabalhos inovadores e tradicionais em Psicologia Escolar sugere uma necessidade de maior atenção em se analisar criticamente o trabalho que se desenvolve nas instituições.

Devido ao reconhecimento da relevância da ampliação e renovação da Psicologia Escolar, como campo de atuação, pesquisa e produção do conhecimento nos diversos contextos educacionais que comparecem na atualidade (Mitjáns-Martínez, 2007, 2009, 2010; Marinho-Araujo, 2005, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a), será realizada uma apresentação sobre os principais marcos orientadores do trabalho que é desenvolvido pelo psicólogo escolar na perspectiva crítica, em articulação com as reflexões atuais sobre o desenvolvimento da área.

Desta crítica, que incidia fundamentalmente sobre a figura do psicólogo como profissional convocado para tratar dos problemas da escola, outros modelos de atuação foram estabelecidos, desta vez, em caráter mais preventivo. Marinho-Araujo (2005), a perspectiva de atuação preventiva em Psicologia Escolar suprime a visão de adequação dos

sujeitos a partir de um trabalho de conscientização “sobre as concepções cristalizadoras acerca do desenvolvimento e aprendizagem, da mudança de foco do fracasso escolar para uma cultura do sucesso, a substituição do paradigma da doença para o da saúde psicológica, da construção de estratégias de intervenção que visem à promoção da saúde e do bem estar dos sujeitos” (Marinho-Araújo, 2005, p. 97).

Marinho-Araujo (2014a) alerta sobre o cuidado sobre a compreensão de uma proposta de atuação preventiva em Psicologia Escolar. “Isto porque, ao conceito de prevenção, é comum se associar a ideia de antecipação ao ajustamento de comportamentos que de encontram fora dos padrões socialmente aceitos” (p. 163). A perspectiva preventiva e institucional de atuação do psicólogo escolar implica desenvolver ações e estratégias junto aos profissionais da instituição, contribuindo para o desvelamento dos aspectos individuais e coletivos, intra e interpsicológicos, que dificultam o processo educacional. A prevenção que se coaduna à proposta de intervenção institucional do psicólogo escolar refere-se a uma atuação capaz de evidenciar contradições e incoerências entre as práticas sociais e o discurso educacional, de modo a oportunizar efetivos processos de conscientização nos atores no processo de construção do conhecimento. Para Marinho-Araujo (2014a),

Na atuação preventiva, o psicólogo escolar, visando a superação de uma visão conservadora e adaptacionista, poderá facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promover a reflexão e a conscientização sobre as concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores institucionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento. (p. 163)

Partindo da noção do homem como um ser social, o *lócus* privilegiado da intervenção do psicólogo escolar deve voltar-se às relações e interações que se estabelecem no dia a dia da instituição. A perspectiva de atuação relacional implica o reconhecimento de que as relações sociais exercem papel singular no desenvolvimento dos sujeitos e na elaboração contínua de suas práticas.

Ao defenderem uma proposta de atuação relacional e institucional do psicólogo na escola, Marinho-Araujo (2010, 2014a) e Marinho-Araujo e Almeida (2005a) partem da concepção de que os fenômenos escolares não são um conjunto de elementos particulares e isolados, pois estão sempre atrelados a uma rede de relações da qual as causas individuais derivam em meio à circulação de significados e sentidos. Para intervir nesse complexo

processo intersubjetivo, na perspectiva preventiva, a atuação psicológica deve estar ancorada em uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e sociais, de forma que os significados tradicionais possam ser alterados na direção da concepção de desenvolvimento escolar que se deseja assumir.

Carvalho (2008) afirma que a participação do psicólogo como membro da equipe escolar demarca uma concepção de atuação colaborativa e preventiva. Ao enfatizar a dimensão relacional da intervenção psicológica, o autor afirma que

Movimentando-se e interagindo com os restantes agentes educativos, preferencialmente de modo colaborativo, o psicólogo é hoje um elemento central na Escola e que, mobilizando os seus saberes e as suas competências, contribui para um objectivo central da Educação: o sucesso escolar, a formação de cidadãos. (Carvalho, p. 121, 2008)

Para o estabelecimento de estratégias nessa direção, é necessário que o psicólogo escolar oportunize espaços de interlocução com os atores da instituição – educandos, educadores, coordenadores, diretores, funcionários entre outros – cujo foco seja os aspectos objetivos e subjetivos do processo de apropriação do conhecimento e de desenvolvimento. O compartilhamento de sentimentos, desejos, percepções, valores, expectativas sobre as ações dos sujeitos pode provocar a lucidez sobre a sua prática e os elementos subjacentes. Propiciar ocasiões interativas entre os sujeitos direciona a circulação de sentidos o que, potencialmente, pode redirecionar as suas concepções e comportamentos em favor do sucesso escolar pela tomada de consciência (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

A mediação psicológica torna-se meio favorável aos processos de conscientização em contextos educacionais por meio dos quais se prima pelas mudanças da realidade escolar. Concorda-se com Marinho-Araujo (2014a) na afirmação que

A mediação que se supõe fonte de oxigenação na e da escola deve reconhecer e enfrentar as lutas sociais que a perpassam, denunciando a falsa ‘igualdade de oportunidades’ que camufla a desigualdade social, assumindo finalidades pedagógicas que preparem para a cooperação sem desconsiderar o conflito, assumindo uma função precípua de transmissão de um saber técnico e científico de alto nível, que seja capaz de transformar as relações sociais. (pp. 157)

Para isso, é oportuno que o psicólogo escolar construa espaços de circulação das “vozes institucionais”, o que exige desse profissional uma competência que lhe é específica: a escuta psicológica (Araujo, 2003; Kupfer, 2004; Marinho-Araujo, 2010,

2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a). Para trabalhar com esse tipo de atuação, é fundamental que o psicólogo se coloque em situação de ouvir e acolher a demanda singular do sujeito. Contudo, essa escuta e acolhimento não são isentos de um olhar investigativo e questionador do profissional que, com clareza e criticidade, busca gerir e redirecionar as intersubjetividades em favor do sucesso escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2014a).

Para o desenvolvimento desta escuta, caberá ao psicólogo estar sensível aos processos psicológicos e interpsicológicos que se presentificam nas relações, procurando, pelas contradições, oportunidades para mobilizar sentidos outros que circulem os afetos, significados e práticas institucionalizadas (Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a). A esse respeito, Kupfer (2004) enfatiza que a sensibilidade para a escuta deve ativamente provocar mudanças na instituição por se conceber que o encontro dos indivíduos em dado contexto interpsíquico produz novos sentidos e movimenta as ações individuais e institucionais para novos rumos.

Mitjáns-Martínez (2007, 2010) enfatiza que a perspectiva institucional, com ênfase nos processos de subjetivação dos sujeitos, é uma das formas de atuação emergentes da Psicologia Escolar que pode subsidiar estratégias de trabalho que visam otimizar o processo educativo. Para a autora, as ações de trabalho na instituição podem explorar novos espaços como, por exemplo, junto à gestão no planejamento e implementação das políticas institucionais. Desta maneira, a intervenção psicológica permite reconhecer e integrar intencionalmente as dimensões psicoeducativa e psicossocial para a ressignificação das ações dos atores.

A partir da compreensão de que o trabalho psicólogo escolar deve valorizar as relações intersubjetivas e compreendê-las como processos que originam o desenvolvimento, “incentivar a criação de espaços de participação e cooperação interprofissionais, ou estar activamente presente nos já instituídos, colaborar muito especialmente com os elementos mais activos, abertos e empenhados, parece ser uma orientação a privilegiar” (Carvalho, 2008, p.121). É no cerne do trabalho conjunto com a equipe institucional que o psicólogo pode provocar mudanças, quando assim necessárias, a partir do compartilhar de suas ideias, propostas, concepções de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessas reflexões, conclui-se que as diretrizes atuais que orientam as práticas em Psicologia Escolar já se distanciam dos modelos tradicionais, que sustentaram por bastante tempo uma postura adaptativa e corretiva dos problemas escolares. Em outra direção, que responde melhor à complexidade inerente dos fenômenos educacionais, os

modelos de trabalhos mais contemporâneos estão subsidiados por parâmetros de sucesso escolar como contraponto à cultura de fracasso. A esse respeito, Oliveira e Marinho-Araujo (2009) enfatizam que atuação em Psicologia escolar, com foco na cultura de sucesso, “privilegia as potencialidades e possibilidades em vez dos problemas e dificuldades, focaliza as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, valoriza as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo” (p.658).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar que se defende neste trabalho prioriza a intervenção institucional, preventiva e relacional que, orientada pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, potencializa a promoção de saltos qualitativos no desenvolvimento individual e coletivo e se compromete com a missão formativa e de transformação social da instituição. O objetivo precípua a ser investido pelo psicólogo escolar é compreender como os processos inter e intrapsicológicos que se expressam no cotidiano institucional por meio das escolhas, prioridades institucionais, atividades, organização, planejamento e estrutura, de modo a subsidiar as estratégias de intervenção, os instrumentos e procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento do trabalho.

Na atualidade, a Psicologia Escolar é convidada a assumir os espaços contemporâneos da educação com clareza e criticidade sobre o sistema educacional em suas diversificadas e complexas dimensões que se transformam ao longo de sua história. O desafio que se coloca há tempos ao psicólogo escolar brasileiro, e que se renova na contemporaneidade, é o seu compromisso com a transformação social nos diferentes espaços educacionais e frente às novas demandas sociopolíticas (Marinho-Araujo, 2010).

As ONGs surgem para oferecer serviços educacionais às classes populares, têm se constituído como um desses cenários que carregam, em sua natureza institucional, um percurso complexo e contraditório, podendo ora se firmarem como armadilhas da política neoliberal ora como potenciais lócus para a formação humana emancipatória (Calegare, 2005; Dadico, 2003; Dadico & Souza, 2010; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012). Há que se ter um processo contínuo e persistente de autocrítica, revisão e reconstrução que vise a ampliação das estratégias de atuação psicológica comprometidas com a crítica social, capazes de corroborar a intenção transformadora pela educação que comparecem nos espaços contemporâneos de formação.

Por entender que as ONGs são contextos educativos que concentram possibilidades de se transformar a sociedade, materializadas nas atividades pedagógicas e institucionais cotidianas, o psicólogo escolar deve atuar nesses espaços mobilizando nos seus atores uma

visão crítica sobre ele. Se existe o reconhecimento de que esses espaços realizam um trabalho para o desenvolvimento humano, por meio da diversidade de atividades culturais e múltiplas oportunidades de aprendizagem não formal, de que forma o psicólogo escolar pode corroborar uma educação crítica e emancipatória?

Neste trabalho, defende-se, primeiramente, que o próprio psicólogo escolar deve ter clareza e consciência crítica sobre os espaços educacionais alternativos que surgem em meio ao complexo sistema educacional. A constituição das ONGs educativas vem aliando-se a distintos propósitos ideológicos que, em momentos históricos distintos, exerceram papéis políticos diferentes em relação à conquista dos direitos sociais.

Na atual conjuntura político-governamental, as ONGs educativas vêm crescendo e trazendo propostas pedagógicas diversificadas, muitas delas aliadas às políticas educacionais inclusivas mais contemporâneas como a Educação de Tempo Integral, a Educação no Campo e Educação de Jovens e Adultos. Embora essas instituições tenham uma diversidade de propostas pedagógicas, elas têm se aliado ao Estado com o propósito comum de diminuir as disparidades sociais pela ampliação da formação cultural dos sujeitos pertencentes às camadas populares.

O psicólogo escolar precisa estar atento aos aspectos institucionais que caracterizam as ONGs, sua história, missão, filosofia, estrutura, filiações governamentais e/ou não governamentais, em suas convergências e divergências práticas, que possam vir a ser obstáculos ao potencial transformador da educação emancipatória investida pela organização. A intervenção institucional que pode ser feita nesses contextos deve estar voltada para a conscientização dos atores quanto aos seus papéis, funções e responsabilidades na conjuntura das redes de relação. É importante ter a consciência de que é na confluência dos papéis e interesses coletivos que as ONGs educacionais podem contribuir para o desenvolvimento de ações paralelas ao Estado, sem substituí-lo no que confere às políticas públicas e ampliando as ações de desenvolvimento humano pela formação cultural.

Paralelamente, defende-se que o psicólogo escolar deve fazer uma constante análise crítica sobre si, no que diz respeito ao seu perfil profissional, contextualizado na história da intervenção e pesquisa em Psicologia Escolar e na ampliação de sua atuação a contextos educativos contemporâneos. O conceito atrelado ao perfil profissional contempla tanto a formação como a atuação. Araujo (2003) o define como constituinte, de forma dinâmica e complexa, do entrelaçamento da história pessoal do sujeito, seu percurso de formação e atuação e o reconhecimento social da profissão.

A característica histórica e social acerca da noção de perfil imputa um desafio maior que é o de definir as competências relacionadas às demandas atuais de trabalho. A esse respeito, é importante deixar claro que esses recursos não são uma lista de atividades, atributos ou quaisquer outras características que visam atender às demandas de mercado. O perfil constitui-se uma integração de um conjunto de características dos processos de formação, demandas profissionais, relações de trabalho, história de vida do sujeito, coadunadas ao momento histórico e cultural (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Rabelo, 2013). Portanto, ao se pretender propor um perfil profissional de atuação, como no caso do psicólogo escolar em ONG, deve-se considerar a influência de todos esses elementos que se articulam às necessidades institucionais pelas quais são dadas abertura à sua inserção nesse cenário.

Embora exista literatura que disserte sobre a atuação do psicólogo escolar nesses espaços (Caro & Guzzo, 2004; Carvalho, 2007; Dadico, 2003, Dadico & Souza, 2010; Dias, 2007; Soares, 2008; Soares, Galvão & Marinho-Araujo, 2012; Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011a, 2011b, 2012), ainda não é claro o seu papel e a relevância dessa atuação nesses espaços para os atores da instituição (Soares, 2008). É necessário que os psicólogos, ao assumirem esses novos desafios de intervenção profissional, estejam atentos às expectativas em relação ao seu trabalho sem necessariamente atendê-las, mas se comprometendo em acolhê-la, a fim de construir um trabalho mais sólido, sistematizado e seguro quanto às especificidades desses espaços.

Também é importante que o psicólogo escolar tenha o compromisso com sua própria formação na intenção de consolidar competências que lhe fornecerão segurança para atuação, em consonância à clareza do perfil profissional necessário a esses espaços. Nessa direção, concorda-se com Araujo (2003) ao afirmar que

A capacitação por competências surge como alternativa de formação que pode vir a contemplar, de forma integral, a articulação entre os conhecimentos estruturados e os saberes flexibilizados na ação, provenientes tanto da Psicologia quanto da Educação. Entende-se que a capacitação continuada, ainda que não se configure como única possibilidade do trabalho por competências, apresenta-se como um locus eficaz para o monitoramento, acompanhamento e atualização do perfil profissional do psicólogo escolar. (p. 26)

Guzzo (2003, 2005, 2008) reitera esse argumento ao afirmar sobre a relevância da experiência do profissional diretamente na instituição, de forma que a vivência nesse contexto lhe oportunize exercitar a relação entre a teoria e a prática, contrapondo o

conhecimento científico com a realidade diária. A imersão na instituição possibilita a reflexão sobre as suas demandas, o confronto com o conhecimento psicológico, a análise da produção teórica da área entre outros indicadores que são elementos determinantes ao entendimento e construção do perfil profissional (Marinho-Araujo, 2014a). Os ambientes de trabalho são lócus de transformações contínuas e incertezas que buscam profissionais competentes para lidar com as singularidades da situação com sucesso. Para isso, cabe a ele criar e inovar suas estratégias, ações, procedimentos e instrumentos de forma intencional e segura, de modo a superar os desafios colocados na prática diária.

Paralelamente, atenta-se que o compromisso do psicólogo escolar com sua formação não é de sua exclusiva responsabilidade. Há que se ter atenção acerca de políticas formativas amplas, tanto de formação inicial como continuada, capazes de mobilizar projetos de capacitação profissional que promovam o desenvolvimento de competências condizentes com os desafios atuais.

Ainda assim, é necessário que o psicólogo vivencie um intenso processo de conscientização na sua formação, seja inicial ou continuada, de forma a lhe possibilitar desenvolver competências para o exercício profissional ético e politicamente engajado com as transformações da realidade por meio de espaços tradicionais ou emergentes da área (Guzzo, 2008, Guzzo et. al., 2010; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, Mitjáns-Martínez, 2009, 2010). Nesse sentido, compreende-se que a formação do perfil profissional constitui o desafio maior aos psicólogos escolares, a partir de um processo histórico no qual as demandas para atuação são continuamente ampliadas, reelaboradas e ressignificadas (Marinho-Araujo, 2010).

Psicologia Histórico-Cultural: uma opção para a atuação em Psicologia Escolar.

Para se analisar os fundamentos teórico-conceituais e metodológicos que orientam a atuação do psicólogo escolar, a partir de um olhar crítico sobre a sua história, faz-se necessário uma afirmação inicial. As diversas abordagens psicológicas, as quais se configuram como alternativas epistemológicas de interpretação e intervenção na realidade, devem subsidiar uma atuação profissional a serviço de projetos políticos claros em suas bases filosóficas, ideológicas e desdobramentos práticos. No início de sua inserção na escola, o psicólogo escolar desenvolveu uma prática normatizadora que atendia a um projeto de sociedade voltado para um ajustamento social padronizado, com base em um conjunto teórico que empreendia explicações objetivas sobre o fenômeno psicológico com base na definição de padrões de normalidade.

Neste trabalho, serão destacados aspectos teóricos e conceituais considerados como fundamentos para a atuação de profissionais da Psicologia Escolar em uma perspectiva social crítica e eticamente voltada para a superação das desigualdades sociais. Buscam-se, por meio da Psicologia Histórico-Cultural, os referenciais sobre os processos de desenvolvimento humano que sustentem práticas profissionais na direção de um projeto de transformação social, a partir de uma concepção dialética, processual e histórica.

A tese central de Vygotsky (s.d./1998, s.d./2000) – a gênese social das funções psíquicas superiores – baseava-se no entendimento de que os processos psicológicos mais complexos, tipicamente humanos, seriam originados por intermédio das relações entre os membros dos grupos culturais (Luria, s.d./1998; Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000, s.d./2004). Entre as espécies animais existentes, apenas o homem possui um funcionamento psicológico constituído por mecanismos intencionais, processos volitivos e ações conscientes que, continua e dialeticamente, transformam a natureza e são transformados por ela. De forma diferente, as funções psíquicas elementares dos demais animais são compostas por mecanismos inatos, reflexos, determinados pela maturação biológica e que não interferem de maneira intencional na natureza, ainda que possam se adaptar às mudanças oriundas dela.

Para a compreensão da sua tese, Vygotsky (s.d./1998, s.d./2000) propõe como conceito central a mediação simbólica. Por mediação entende-se um processo de interposição de inúmeros elementos (concretos, simbólicos, cognitivos, afetivos, linguísticos etc.) que surgem na comunicação entre sujeitos ou na forma como o sujeito interage com os fenômenos da realidade. Para o autor, a compreensão de si, dos outros e do mundo não é direta, simples, linear, mas sempre mediada. Essa interposição de inúmeros significados caracterizada pela mediação configura um ato complexo que substitui o processo de emissão de um estímulo condicionado a consecução de uma resposta. O caráter simbólico atrelado à mediação imprime exclusividade aos processos psicológicos dos seres humanos e diz respeito a dois aspectos dialeticamente constituintes: a representação mental e a origem social dos sistemas simbólicos. Enquanto o primeiro aspecto se refere à capacidade do homem em operar mentalmente sobre o mundo, o outro remete à natureza relacional que constitui os conteúdos simbólicos da cultura construídos, partilhados e ressignificados continuamente entre os sujeitos.

Vygotsky (s.d./1998) afirma que os processos de aprendizagem produzidos pela mediação são a força motriz pela qual o indivíduo apreende informações, amplia capacidades, internaliza valores etc., a partir da subjetivação do conteúdo objetivo já

estabelecido pela cultura. Os saltos qualitativos da psique humana ocorrem por meio das relações interpessoais que, a partir do compartilhamento dos significados e sentidos do conhecimento cultural que ocorre nas relações sociais, passam a se constituir em caráter simbólico, desenvolvendo as atividades intelectuais sob uma nova ordem.

Para reforçar a proposição de que o desenvolvimento psicológico ocorre através da mediação, Vygotsky (s.d./1998, s.d./2000) afirmou que o processo de internalização das funções psíquicas ocorre pelo social e, dialeticamente, essas funções são externalizadas, objetivando o conteúdo psicológico. O processo de internalização se constitui pelas mediações pertinentes às interações e relações sociais, possibilitando que as funções interpsicológicas, desenvolvidas entre sujeitos, se tornem intrapsicológicas, atividade individual regulada pela consciência. Nesse processo, ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas de forma cada vez mais complexa.

Para a efetivação desses processos, Vygotsky (s.d./1998, s.d./2000) distinguiu dois tipos de elementos mediadores da relação do homem com o mundo: os instrumentos, como ferramentas importantes da atividade humana orientada pelo trabalho; e os signos, como instrumentos simbólicos cuja utilização potencializa os processos psicológicos – memória, abstração reflexiva, percepção, meta-análise etc. – para a sua ação no mundo (Luria, s.d./1998). As atividades instrumentais ocorrem em diferentes espécies, mas é somente entre os sujeitos que adquirem caráter social pela possibilidade do desenvolvimento de ações intencionais para o trabalho e que se dão, em essência, por intermédio do sistema simbólico criado ao longo da história humana.

A linguagem, como instrumento constitutivo do pensamento e principal ferramenta cultural do ser humano, é meio propulsor de desenvolvimento. Este é o mecanismo psicológico que viabiliza a constituição de sistemas simbólicos de representação da realidade, os quais que se processam nas mais variadas formas de comunicação entre os homens. Daí a relevância que Vygotsky (s.d./1998) confere às relações interpessoais na constituição de processos psíquicos em sintonia com as características culturais de se organizar a realidade (como, por exemplo, o fato de crianças que nascem em contextos tecnológicos mais avançados, e que tenham acesso a essas ferramentas, terem mais desenvoltura no manuseio de aparelhos eletrônicos - Oliveira, 2004). O desenvolvimento psicológico é, portanto, um processo de apropriação da cultura que se dá mediante a comunicação do sujeito com outras pessoas.

Entendida como atividade instrumental, a linguagem deve ser concebida como unidade dialética que se presentifica na organização da atividade do homem com a

realidade objetiva (Vygotsky, s.d./2000). A compreensão de que a linguagem é elemento constitutivo da consciência, logo, presente nas relações do pensamento, possibilita ao indivíduo apropriar-se do seu legado histórico e das características culturais da sociedade, constituindo o homem como tal e, simultaneamente, possibilitando a transformação da sua própria constituição e da sua realidade.

Nesse sentido, a atividade humana toma lugar de destaque na teoria histórico-cultural por conceber o trabalho como meio para a execução de ações planejadas intencionalmente pela coletividade. Sustentado pelo preceito marxista de que o trabalho social supera a concepção de atividade coletiva instintiva dos animais, Leontiev (s.d./2004) argumenta que, para executar as ações, o homem utiliza, historicamente, instrumentos que promovem mudanças qualitativas no trabalho que, por sua vez, origina e dá forma à consciência. O trabalho e a linguagem assumem uma função central para a formação da consciência humana na medida em que operam como instrumentos, concretos e simbólicos, que visam atender às necessidades oriundas da vida social, orientando as ações individuais e coletivas.

Os processos que caracterizam a constituição da consciência geram dois níveis de funcionamento: a formação dos significados, cujos conceitos são compartilhados culturalmente, e dos sentidos, que se configuram como únicos ao processo subjetivo de cada sujeito. No processo de internalização da atividade, onde há a mediação da linguagem, os signos passam por inúmeros processos de apropriação de significados e sentidos que fornecem à dimensão individual da aprendizagem o caráter de apropriação ativa da experiência sociocultural (Vygotsky, s.d./2000).

É com base nos conceitos da teoria histórico-cultural que se depreende a noção de intencionalidade acerca do processo de aprendizagem na formação do pensamento crítico e do potencial de transformação da natureza pelo homem (Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000, s.d./2004). Esta abordagem confere ao sujeito um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, destaca a relevância do outro social mais experiente no processo de subjetivação da cultura (Vygotsky, s.d./1998). Esses aspectos levam a reflexões sobre o desenvolvimento adulto, que interessam a essa tese.

Depreende-se que a qualidade da mediação pode conduzir a uma trajetória individual e coletiva diferenciada, geradora de sentidos e significações que se transformam ao longo da história do homem. A atividade mediatizada provoca no sujeito não uma reação mecânica aos estímulos do meio, mas, sim, uma apropriação ativa da realidade objetiva que permite à ele, pela sua atividade, modificá-la e, ao mesmo tempo, transformar-se. Isso

possibilita, segundo Vygotsky (s.d./2000), o desenvolvimento de elementos de sentidos contrários ao que está posto convencionalmente pela cultura e viabilize meios concretos, pela atividade humana, para mudanças no seu ambiente. Esse processo dialético de integração e ruptura, de constituído e constituinte, é o que o autor caracteriza como relação de síntese entre o individual e o social no processo de transformação da realidade.

Dessa análise, defende-se que é possível, pela mediação intencional, potencializar a formação humana no desenvolvimento de uma consciência crítica para a transformação social por meio da atuação profissional. A qualidade da mediação planejada pode fundamentar propostas de formação, inicial e continuada, que possibilite avaliar em qual direção se deseja capacitar o sujeito para uma atuação autônoma de mudanças de sua realidade. A noção de homem, como ser histórico e relacional, pode oportunizar a circulação de novas zonas de sentido sobre a realidade a partir da confrontação dos significados partilhados.

O confronto garante a processualidade de uma nova organização psíquica que se transforma ao longo da história de vida do sujeito, quando a mediação possibilita a imersão do novo, do ato criativo. O sujeito usa a sua criatividade a partir da circulação de novos sentidos sobre os significados culturais que, por sua vez, entram em contradição com as tendências atreladas a esses significados. É importante que o sujeito seja provocado a gerar novas zonas de sentidos acerca de si a partir do confronto e síntese da sua experiência, possibilitando a materialização de ações capazes de gerar mudanças.

A ênfase sobre os grupos culturais na formação do homem ao longo de sua história revela um significado importante da teoria de Vygotsky (s.d./1998, s.d./2000, s.d./2004), pois leva à reflexão sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que se presentificam no desenvolvimento da sociedade e atravessam a formação dos processos psicológicos do homem. Os espaços institucionalizados expressam relações e interações sociais historicamente marcadas por cenários contraditórios de injustiças, desigualdades e dominação de uma classe sobre outra. Nos contextos em que assumem uma função política para o atendimento das demandas sociais, como as ONGs, a intervenção psicológica pode redimensionar a cultura institucional oportunizando a reflexão sobre práticas institucionais.

A concepção de homem como ser histórico traz a compreensão de que as mudanças sociais, ainda que complexas, são mobilizadas pela intervenção dos sujeitos na e pela coletividade. Não existem projetos de sociedade transformadores sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento pela confrontação, pois, do contrário, não se desenvolve a tensão vital e criativa dentro dos espaços sociais e se mantém o

conservadorismo. Segundo Vygotsky (s.d./1998), os sujeitos possuem uma capacidade autorreguladora que advém das formas de organização da realidade instituída pela cultura. Essa função permite ao homem transcender práticas sociais já estabelecidas por meios de uma reorganização de sua expressão pessoal, o que implica na construção de escolhas que produzam, de forma autônoma, novas ações.

Nesse sentido, a intervenção psicológica pode visar a potencialização das relações sociais para a ocorrência de circulação de sentidos outros que provoquem a mobilização do sujeito e seu grupo no processo de transformação social. A mediação intencional do psicólogo pode privilegiar os processos de desenvolvimento dos grupos sociais, com base em uma atuação institucional e coletiva, subsidiada em ações que fortaleçam as relações em prol da mobilização pelas conquistas culturais. O significado social dos fenômenos do mundo é resultado da formação da consciência humana na atividade instrumental e, devido ao seu caráter histórico, são mutáveis pela flexibilidade da circulação de sentidos oportunizada pelas interações sociais (Vygotsky, s.d./2000).

Na Psicologia Escolar, autores têm defendido o processo de conscientização como ênfase de intervenção do psicólogo nos espaços comprometidos com a formação de sujeitos críticos e autônomos (Araujo, 2003; Guzzo, 2001, 2003, 2005, 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b, Marinho-Araujo, 2005, 2009, 2010, 2014a). Provocar a tomada de consciência dos atores institucionais é uma das metas de atuação do psicólogo escolar, pela qual procura potencializar, pelos processos de reflexão e crítica da realidade, os recursos psíquicos dirigidos para a sua ação no mundo.

A consciência não é apenas um atributo psicológico privado do saber e sentir subjetivo dos indivíduos, mas, principalmente, é um mecanismo psicológico no qual cada sujeito percebe o seu ser e seu fazer na sociedade de forma a construir, dialeticamente, uma identidade sobre si mesmo e sobre a sua realidade. Entendida desta forma, defende-se que o psicólogo escolar deve atuar junto à equipe pedagógica, optando por processos de conscientização que fomentem a possibilidade de buscar superar os problemas nas relações; de orientar, reconstruir e ampliar as estratégias pedagógicas para otimizar o aprendizado; de planejar avaliações de acordo com os estilos de apropriação do conhecimento, enfim, de ressignificar constantemente a sua prática pela reflexão na e pela ação profissional (Araujo, 2003).

O processo de conscientização, como meta de ação profissional do psicólogo escolar nos contextos educacionais, como as ONGs, deve privilegiar as relações sociais em suas várias frentes: educadores-educandos, educandos-educandos, coordenadores-educadores-

funcionários, instituição-família, instituição-comunidade entre tantas outras, a fim de oxigenar os discursos cristalizados, com base em visões deterministas de desenvolvimento, que se presentificam nos processos de comunicação social (Kupfer, 2004). Em contextos educativos voltados para as classes populares, o psicólogo escolar pode identificar e ressignificar a concepção de sujeito que fortalece um discurso institucional de vitimização e cultura de fracasso. Essas relações, historicamente estabelecidas como cenários de apaziguamento das mazelas sociais, podem delinear posturas profissionais sob uma lógica benevolente. Este é um espaço em que o psicólogo escolar pode facilitar o confronto dos significados sobre sujeito, comunidade, pobreza, ONG, de modo que novos sentidos possam ser gerados na intenção de visões reducionistas e deterministas que enfraquecem o potencial transformador da instituição.

Considera-se que a abordagem histórico-cultural é uma das opções epistemológicas da Psicologia Escolar que pode fortalecer uma compreensão ampliada sobre os fenômenos escolares e consolidar práticas profissionais não coadunadas com a descontextualização dos processos educacionais, com a fragmentação do sujeito na compreensão do seu desenvolvimento escolar e com a ênfase psicologizante dos problemas sociais sobre os entraves da educação (Marinho-Araujo, 2014a). Outrossim, essa teoria, ao subsidiar uma compreensão sobre a realidade escolar em caráter complexo e multideterminado, inspira modelos de atuação em Psicologia Escolar que, ao se comprometer com a crítica social, que se expandem para novos horizontes, desafios e cenários.

Metodologia da Pesquisa

Capítulo 3. Problematização e Definição dos Objetivos

Conforme discutido nos capítulos anteriores, os espaços educativos não formais têm crescido de forma acentuada ao longo das últimas duas décadas. A legitimidade da iniciativa popular, conferida pela Constituição Federal de 1988 e fomentada por diversas políticas do terceiro setor, tem fundamentado a transferência dos serviços educacionais do setor público para o setor privado filantrópico. Embora o aumento das ONGs seja desdobramento do processo de democratização, há que se analisar criticamente sobre o lugar social que essas instituições vêm ocupando no cenário da educação brasileira.

Esta pesquisa defende que o quadro sociopolítico e econômico desenhado desde o final dos anos 1980 tem implicado no surgimento de ONGs com foco em um trabalho assistencialista, que em pouco ou nada atingem o verdadeiro objetivo da transformação social de organizações dessa natureza (Gohn, 2011). Partindo dessa análise, acredita-se que as ONGs não operam em favor da garantia dos direitos sociais, mas, sim, ajudam a camuflar e a perpetuar os problemas da sociedade na medida em que não priorizam a crítica, a emancipação e autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho assistencialista pode levar a uma compreensão passiva de sujeito que pertence à classe pobre da população. Tais instituições podem ser lócus favoráveis à circulação de discursos pautados em uma visão de sujeito como vítima inerte às condições de desigualdade social. Outrossim, a filosofia institucional das ONGs que nasce de valores humanos de beneficência e cuidado com o próximo, pode se enfraquecer quando não garante o fornecimento de um trabalho pedagógico subsidiado por uma compreensão de homem com potencialidades.

Diante desses aspectos, acredita-se que a Psicologia Escolar pode levar uma importante contribuição a esses espaços na direção de provocar mudanças nas concepções de homem e de mundo que engessam uma educação social emancipatória. O trabalho do psicólogo escolar na ONG pode e deve cooperar com a missão socioeducativa institucional engajada na ética solidária e no combate às diversas formas de injustiças, violências e desigualdades.

Entendendo que a Psicologia Escolar se compromete com todo contexto de formação humana, afirma-se que a investigação sobre os indicadores para a atuação em ONG é uma das formas de construir estratégias de trabalho coerentes à função educativa específica nesses espaços. Compreender as características institucionais, bem como as demandas

atreladas ao trabalho do psicólogo escolar, pode colaborar para a identificação do perfil profissional e, como desdobramento, subsidiar futuras propostas de formação inicial e continuada para esses profissionais.

Partindo da convicção de que as ONGs possuem demandas que podem contar com a contribuição da Psicologia Escolar, foram delineadas três questões centrais que evidenciam o problema de pesquisa a ser estudado:

1. Qual o panorama da inserção da Psicologia Escolar nas ONGs educativas do Brasil e do Distrito Federal?
2. Que trabalho pode, potencialmente, ser desenvolvido pela Psicologia Escolar nesses contextos de educação não formal?
3. Qual o perfil do psicólogo escolar necessário para uma atuação específica em ONG educativa?

Esses questionamentos se fundamentam no suposto de que a atuação do psicólogo escolar nas ONGs requer o desenvolvimento de um trabalho coerente com as características do contexto. Existem particularidades atreladas ao histórico, missão e filosofia institucionais que orientam as atividades socioeducativas desempenhadas por essas organizações civis. Além disso, para que se desenvolva uma atuação competente em um contexto ainda pouco conhecido pela Psicologia Escolar, é necessário conhecer especificidades relacionadas ao perfil profissional.

A partir dessa problematização, os objetivos desse trabalho foram delineados e apresentados a seguir.

Objetivo geral. Investigar indicadores para a atuação do psicólogo escolar em ONG educativa.

Objetivos específicos.

- a) Mapear as ONGs no Brasil e no Distrito Federal;
- b) Identificar a existência de psicólogos escolares que trabalham em ONGs no Distrito Federal;
- c) Conhecer o trabalho desenvolvido por psicólogos em ONGs.
- d) Analisar as características institucionais e socioeducativas de uma ONG no Distrito Federal;
- e) Levantar, a partir das rotinas e atividades de uma ONG, indicadores para a atuação do psicólogo escolar nesse contexto.

Capítulo 4. Pressupostos Epistemológicos e Metodológicos

Essa investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa em Psicologia. O fundamento epistemológico que orientou as escolhas de método respaldou-se na concepção de ciência defendida por Vygotsky em sua obra *Teoria e Método* (s.d./2004). Reconhecendo as limitações científicas da Psicologia do início do século XX, o autor propôs princípios metodológicos que suprimissem a visão fragmentada e essencialista da mente humana. A partir de sua perspectiva histórico-cultural, a proposta cunhava-se em uma epistemologia qualitativa que privilegiava os processos de desenvolvimento (Vygotsky, s.d./1998; s.d./ 2000; s.d./2004).

A epistemologia de Vygotsky (s.d./2004) vai ao encontro das perspectivas qualitativas das ciências humanas e sociais que consideram o objeto de estudo como um fenômeno complexo, dinâmico e multifacetado. Na atualidade, os pesquisadores das ciências que versam sobre o desenvolvimento têm suscitado inovações metodológicas com ênfase em procedimentos combinados, a fim de se alcançar uma compreensão mais completa da realidade (Chizzoti, 2008; Denzin & Lincoln, 2006; Dessen, 2010, 2005; Flick, 2009; Lincoln & Guba, 2006).

Denzin e Lincoln (2006) reiteram essa ideia quando afirmam que a pesquisa qualitativa é uma construção histórica, processual e, portanto, criativa. Os autores defendem que não existem critérios uniformes para a coleta e análise de material qualitativo. Cabe ao pesquisador estruturar o desenho metodológico com base em sua filiação epistemológica, de modo que a eleição dos procedimentos e a interpretação das informações estejam consoantes aos fundamentos teóricos da comunidade científica.

A ênfase qualitativa, tal como defendida por Vygotsky (s.d./2004), refere-se a uma definição epistemológica que norteia caminhos para a produção do conhecimento. Com isso, considera-se que a pesquisa em Psicologia deve agrupar um conjunto de ações investigativas envolvendo uma clara interação entre o método, o arcabouço teórico-conceitual, a visão de mundo e do fenômeno de análise (Vygotsky, s.d./1998, s.d./2004).

Em consonância a essa perspectiva epistemológica, utilizaram-se, nesse trabalho, procedimentos e instrumentos diversificados visando alicerçar um método que melhor respondesse ao problema do estudo levantado. O desenho da pesquisa dividiu-se entre etapas, procedimentos e instrumentos alinhados a objetivos específicos na intenção de se alcançar a questão central da tese.

São três princípios que apoiam a epistemologia da teoria histórico-cultural: o conhecimento como uma construção interpretativa; a interação como elemento do processo

de elaboração do conhecimento e o caráter idiossincrático como legítimo à pesquisa em Psicologia (Vygotsky, s.d./2004). Esses princípios conduzem a importantes consequências metodológicas e redefinem o lugar do pesquisador e dos participantes da investigação.

O primeiro princípio refere-se à produção de conhecimento como um ato de interpretação. Para Vygotsky (s.d./2004), o conhecimento é um processo permanente e aberto à criatividade interpretativa, resultado da combinação de processos de produção teórica e empírica que se convergem na análise do investigador. A síntese dialética estabelecida na contraposição entre abstrato e empírico constitui-se, em essência, no caminho epistemológico que permite evidenciar novidades na investigação do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, esse trabalho considera o material empírico como um momento de confrontação entre as informações construídas ao longo da pesquisa e o alicerce teórico-conceitual. Os resultados provenientes das etapas foram exaustivamente confrontados entre si conjuntamente à análise da teoria. Esse movimento contínuo permitiu que se assumisse um papel ativo na construção teórica, tal como propõe Vygotsky (s.d./2004). Portanto, as convicções ideológicas, políticas e éticas da pesquisadora, ancoradas no fundamento teórico-conceitual do estudo, se presentificaram em todos os momentos da elaboração dessa tese (Chizzotti, 2008; Denzin & Lincoln, 2006).

O segundo princípio diz respeito ao caráter interativo da pesquisa psicológica. Vygotsky (s.d./2004) ressalta que a investigação deve priorizar os processos interativos e considerar a relação entre pesquisador e participantes como parte do processo de construção de conhecimento. Desse modo, ambos são concebidos como protagonistas da produção teórica e as relações oportunizadas no curso da investigação tornam-se o alvo principal da análise (Gonzalez Rey, 2005a). Os sujeitos da investigação são produtores de pensamento e sentido na complexa rede social das interações e relações humanas, manifestos no momento histórico da pesquisa (Vygotsky, s.d./2000, s.d./2004).

Desenvolvido a partir desse princípio, o estudo deve conferir destaque à comunicação e ao vínculo estabelecido entre os sujeitos (Gonzalez Rey, 2005a, 2005b, 2013). O pesquisador utiliza estratégias que geram, junto com os participantes, diferentes níveis de informações a serem confrontadas entre si durante a investigação, em um fluxo que conduz a novos níveis de conhecimento. Daí a importância que se deu, neste trabalho, à imersão no campo da pesquisa e à adoção de procedimentos que permitiram à pesquisadora vivenciar o dia a dia dos participantes. Além disso, buscou-se estabelecer uma relação cordial por meio da abertura de diálogo e reflexão conjunta de modo que a

confiança, a espontaneidade e o compromisso de cada um com o trabalho pudessem ser desenvolvidos.

Por fim, considerar que os processos de significação são singulares e legítimos à produção de conhecimento é um princípio relevante e que caracteriza, de forma especial, a epistemologia de Vygotsky (s.d./2000, s.d./2004). Nessa direção, os conceitos de *significado* e *sentido* trazidos pelo autor são categorias de análise centrais que subsidiam o processo de construção de conhecimento em Psicologia. O significado culturalmente compartilhado toma um sentido particularizado à subjetivação humana que, por sua vez, provoca ressignificação dos elementos que compõem o significado na realidade cultural (Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000, s.d./2004).

Por um lado, é importante que se confira relevância à experiência intuitiva do pesquisador na consecução de sua metodologia, fundamentada pelo aporte teórico-conceitual, sua visão de mundo e a concepção sobre o objeto de análise (Flick, 2009). Por outro, o sentido subjetivo manifesto pelo participante deve ser analisado de maneira particularizada e, ao mesmo tempo, contextualizada ao objeto da tese (González Rey, 2005a, 2013). Ambos, pesquisador e participantes, constroem continuamente significados e zonas de sentido que devem ser alvos de atenção do pesquisador.

A imersão da pesquisadora no campo gerou informações que abriam continuamente zonas de sentido (Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000) e provocavam novos aspectos a serem explorados. Por isso, as estratégias metodológicas puderam ser continuamente revistas e ampliadas para potencializar a construção das informações.

Os resultados foram analisados e concatenados em forma de indicadores que conduziram à constituição de temas e categorias, não possuindo caráter linear e causal entre informação e análise (Flick, 2009). Para isso, realizaram-se momentos de interpretação empírica e teórica que permitiram o levantamento das zonas de sentido que sintetizavam os indicadores de atuação do psicólogo escolar em ONG.

As pesquisas qualitativas das últimas décadas têm permitido que o investigador administre e crie distintas técnicas de construção de informações, possibilitando lançar um olhar mais amplo sobre o seu objeto de estudo (Chizzoti, 2008; Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009; Geertz, 2003; Parker, 2009). Contudo, sabe-se que, em função da complexidade da realidade, existem limitações inerentes ao fenômeno da análise. Construir uma metodologia em pesquisa qualitativa que considere os aspectos de processualidade, dinamicidade e historicidade do objeto é o desafio que se coloca aos pesquisadores na atualidade (Dessen, 2005, 2010).

Capítulo 5. Método

Participantes. Dois grupos compuseram o escopo de participantes deste estudo. Na primeira etapa, participaram 63 psicólogos que foram identificados como profissionais que atuam em ONGs. Já os participantes da segunda etapa foram os atores institucionais da ONG escolhida como campo do estudo para o Mapeamento Institucional. Desse grupo, participaram seis educadores sociais e uma coordenadora pedagógica, todos pertencentes ao quadro funcional da instituição. Durante a realização dos procedimentos de estudo, foram levantadas informações sobre o perfil desses profissionais, área de formação e atividade pedagógica, que se encontram sintetizadas na tabela a seguir:

Tabela 1

Informações sobre os Participantes da ONG de Brasília

Educador	Área de formação	Atividade socioeducativa
Educador 1	Artes cênicas	Educação artística - artes cênicas
Educador 2	Artes plásticas	Educação artista - artes plásticas
Educador 3	Educação Física	Educação Física – dança de rua
Educador 4	Educação Física	Educação Física - Escola de vela
Educador 5	Educação Física	Educação física – esportes de quadra e natação
Educadora 6	Música	Educação musical - coral
Coordenadora Pedagógica	Licenciatura em Artes Cênicas	Gestão pedagógico-institucional

Contexto da pesquisa. Delimitou-se, como campo desta pesquisa, uma ONG em Brasília na qual é desenvolvido um Programa educativo de âmbito nacional. Esse Programa é executado por intermédio de 400 associações situadas entre diversas regiões do país e coordenadas por uma Federação que regula as suas atividades. Suas atividades consistem em uma proposta de ampliação do desenvolvimento cultural de alunos em período de contraturno escolar, realizando atividades socioeducativas que exploram

múltiplas linguagens e meios para a apropriação do conhecimento, como música, esporte, dança, atividades lúdicas etc.

O público para o qual essas atividades são dirigidas são crianças e adolescentes de baixa renda, com idades que variam entre 6 e 18 anos incompletos, moradoras de regiões próximas às associações onde o Programa é sediado. Há 25 anos, este Programa desenvolve suas atividades pedagógicas paralelamente ao período letivo escolar dos participantes, funcionando, no mínimo, três vezes por semana. Os educandos têm uma rotina diária administrada pela coordenação pedagógica e, mais diretamente, pelos educadores sociais que ministram as suas atividades educacionais por meio de oficinas de artes plásticas, dança, canto, teatro, jogos esportivos e atividades de reforço escolar.

No total, são 3.706 educadores sociais que trabalham nas 400 associações que desenvolvem o Programa educativo, além de 400 coordenadores pedagógicos (um para cada unidade) e 846 colaboradores – cozinheiros, motoristas, secretários administrativos, zeladores etc. – que executam atividades de apoio para o funcionamento do Programa. São mais de 52.030 crianças e adolescentes atendidos por essas instituições que se distribuem entre todas as regiões do Brasil, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2

Número de Crianças, de Adolescentes e de ONGs

Região	Total de crianças e adolescentes	Total de ONGs
Nordeste	23.468	177
Sudeste	9.290	72
Sul	10.082	71
Centro-Oeste	5.900	50
Norte	3.290	30
Total	52.030	400

Por se constatar que cada associação é juridicamente uma entidade de natureza civil sem fins lucrativos, cujas ações não possuem vinculação direta aos órgãos governamentais, define-se que o contexto onde o Programa é executado é uma organização não governamental. Os princípios que regem o estatuto das associações integram uma concepção de que essas instituições foram originadas com o preceito da responsabilidade

social, o que fortalece a sua função sociopolítica não governamental, de origem civil e de caráter filantrópico.

Em razão da amplitude nacional do Programa, e a conseqüente impossibilidade de explorá-lo em sua totalidade no âmbito das 400 associações, o campo de investigação delimitado foi a ONG de Brasília, Distrito Federal. É uma escolha de conveniência, por ser a cidade que sedia o Programa de Pós Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS/IP/UnB), bem como o local onde a pesquisadora reside e desenvolve suas atividades acadêmicas.

Logo nos primeiros contatos e aproximações da pesquisadora com os atores da instituição, houve bastante receptividade para a realização do estudo. Paralelamente a essas articulações iniciais, percebeu-se que as atividades de planejamento e execução das ações educativas e de gestão traziam indicadores de demandas psicoeducacionais de possíveis intervenções do psicólogo escolar.

A parceria com a instituição envolvia não apenas o desenvolvimento desta pesquisa, mas, também, a participação de uma estagiária em Psicologia Escolar e uma psicóloga escolar do grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia Escolar (PGPDS/UnB). Assim, a pesquisadora também desempenhou o papel de co-supervisora de estágio juntamente com a sua orientadora. Na Etapa 2, que envolveu a imersão no campo de estudo durante um semestre, a estagiária e a psicóloga também colaboraram com a construção das informações e a discussão dos resultados no que diz respeito às possibilidades de atuação em Psicologia Escolar naquele contexto e ao desenho do perfil profissional. Definiu-se, portanto, que, embora a ONG escolhida como campo de pesquisa não tivesse psicólogos escolares no seu quadro funcional, seria um *lócus* fértil para a contribuição do trabalho da Psicologia Escolar e o desenvolvimento deste estudo.

Procedimentos e instrumentos da pesquisa. Os passos iniciais para a realização deste estudo estiveram voltados à submissão do Projeto de Tese ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH, da Universidade de Brasília, de acordo com os preceitos estabelecidos pelo Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, bem como as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde – CNS. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Carta de Aceitação da Instituição foram elaborados com base nas orientações Resolução CNS 466/2012 e constam como Anexos I

e II deste trabalho. Uma vez obtido o parecer favorável do CEP/IH, os TCLE foram devidamente assinados por todos os participantes e os procedimentos previstos realizados.

O processo de investigação foi realizado pela consecução de etapas e instrumentos coerentes em seus objetivos e esteve direcionado para a investigação das possibilidades de atuação do psicólogo escolar nas ONGs educativas e a definição de um perfil profissional especializado. A partir desse intuito, recorreu-se ao uso de técnicas de construção de informações diversificadas em suas fontes e formas, que considerasse tanto os sujeitos participantes (suas percepções, relatos, histórias pessoais e profissionais etc.), como outros elementos indicadores que subsidiaram o delineamento do perfil (documentos, observação, visitas, conversas informais).

Para isso, a pesquisa foi organizada em duas etapas interdependentes: (1) mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Brasil e no Distrito Federal; e (2) mapeamento institucional de uma ONG educativa do Distrito Federal. Para a realização de cada etapa, foi construído um planejamento que integra os objetivos específicos da fase às ações estratégicas, procedimentos e instrumentos.

Vale destacar que as etapas apresentadas nesse capítulo não seguiram uma sequência cronológica, em que um procedimento foi subsequente ao outro. A construção das informações foi executada por meio da consecução dinâmica de procedimentos, de forma que as estratégias e instrumentos fossem revisitados e, eventualmente, ajustados no curso da investigação.

1 □ Etapa: mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Brasil e no Distrito Federal. Essa etapa visou investigar a existência de psicólogos escolares que trabalham em ONGs no Distrito Federal e conhecer as características de sua atuação nesses espaços. Uma vez que não existe um censo específico das ONGs no país e na região de interesse na pesquisa, os objetivos dessa etapa foram alcançados por meio de procedimentos diversificados como busca de informações por meio de sites, telefonemas, e-mails.

A primeira etapa divide-se em duas grandes ações estratégicas. A primeira, identificação das ONGs do Brasil e do Distrito Federal que possuem psicólogos escolares, constituiu-se em um estudo exploratório no qual foram agrupados três procedimentos. A busca em sites por banco de dados foi o primeiro procedimento planejado com o propósito de explorar páginas de internet de instituições que são frequentemente referendadas na literatura sobre o terceiro setor. Vasconcellos e Guedes (2007) chamam atenção sobre o uso da internet como meio contemporâneo de aprendizagem e pesquisa acadêmica. O

avanço tecnológico e a democratização do uso das ferramentas virtuais como via de acesso ao conhecimento científico é uma realidade que viabiliza busca de dados, serviços on-line, informações sobre bens e serviços entre outros usos. É nesse contexto atual que se considera o potencial dessa ferramenta de comunicação e acesso de dados para a realização de pesquisas científicas.

Para esse estudo, foram explorados os sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Associação Brasileira de ONGs (ABONG) e da Universidade de Brasília (UnB). A escolha por procurar ONGs no site UnB é devido ao reconhecimento de que as Instituições de Ensino Superior têm realizado parcerias de distintas naturezas com essas organizações (Landim, 2002; Oliveira, 2002). Para o registro e organização das informações, adaptou-se formulário de registro para mapeamento em sites utilizado por Oliveira (2011). O instrumento ajustado a esse trabalho foi intitulado Roteiro para Identificação das ONGs em Sites Institucionais e consta no Anexo III.

A partir desse primeiro levantamento, foi realizado o segundo procedimento: contato com as ONGs situadas no Distrito Federal para identificação dos profissionais da Psicologia. Dos sites que disponibilizavam as informações de contato das instituições, intentamos verificar, por telefone e/ou e-mail, a existência de psicólogos nesses espaços de trabalho. Para isso, elaborou-se um Roteiro de Entrevista (Anexo IV), contendo três questões orientadoras para rápida identificação do psicólogo na instituição.

Com o objetivo de ampliar o escopo de informações dessa ação estratégica, um terceiro procedimento foi adotado: envio de questionário para os endereços eletrônicos dos psicólogos cadastrados junto ao Conselho Regional de Psicologia – 1ª Região (CRP-01), que, na ocasião da pesquisa, ainda abrangia as regiões do Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, além do Distrito Federal que era alvo de interesse da pesquisa. Para isso, foi apresentada ao CRP-01 uma Proposta de Parceria em Pesquisa (Anexo V) e feita uma exposição dos objetivos da pesquisa aos conselheiros, solicitando apoio na divulgação dos instrumentos de pesquisa para mapeamento dos psicólogos registrados na Região.

Como instrumento metodológico, o uso de questionários eletrônicos é uma ferramenta bastante utilizada em pesquisas realizadas por meio da internet e para coleta de dados, por ser uma via de acesso rápido para aplicação, de fácil controle e follow-up de respostas (Vasconcellos & Guedes, 2007). Por outro lado, esse instrumento apresenta desvantagens quanto ao alcance de endereços eletrônicos atualizados e ativos do público, dificuldades em incluir incentivos para o envio das respostas e quantidade de respondentes limitados às pessoas com acesso à internet e com habilidades no uso da informática. O

baixo índice de respostas também pode estar associado à questão da privacidade, uma vez que as caixas de correio eletrônicas frequentemente dispõem de mecanismos anti-spam ou lixo eletrônico para envio de mensagens de largo alcance (Silva, Santos & Siqueira, 1997).

Nessa pesquisa, foi veiculado, via e-mail, o Questionário para Identificação dos Psicólogos Escolares em ONG (Anexo VI), por meio do banco de dados de contato dos psicólogos vinculados ao CRP-01, a fim de averiguar a presença do trabalho desses profissionais em ONGs e identificar especificamente a existência de psicólogos escolares atuantes nesse cenário. O questionário é de natureza quantitativa, composto por três seções: (a) caracterização sociodemográfica; (b) campo de atuação e vinculação; e (c) área de atuação da Psicologia. Cada sessão é composta por um conjunto de itens, totalizando 44 em todo instrumento, cujas informações foram tratadas de forma exploratória.

Após identificar os psicólogos que atuam nas ONGs do DF, enviou-se outro questionário eletrônico por e-mail. A adoção desse procedimento pretendeu conhecer, de forma mais aprofundada, as características do trabalho desenvolvido por esses psicólogos no que se refere às principais atividades desenvolvidas e demandas institucionais. O instrumento concernente a esse procedimento é de natureza qualitativa, intitulado Questionário para Análise do Trabalho dos Psicólogos Escolares em ONG, que se encontra no Anexo VII desse trabalho.

A Tabela 3 apresenta um quadro-síntese sobre o planejamento dessa fase.

Tabela 3

Síntese do Planejamento da 1ª Etapa: Mapeamento das ONGs com Psicólogos Escolares no Brasil e no Distrito Federal

Objetivos específicos	Ações estratégicas	Procedimentos	Instrumentos
<p>Mapear as ONGs no Brasil e no Distrito Federal.</p> <p>Identificar a existência de psicólogos escolares que trabalham em ONGs no Distrito Federal.</p>	<p>Identificação das instituições do Brasil e do DF que possuem psicólogos escolares.</p>	<p>Busca em sites por banco de dados sobre ONGs educativas.</p>	<p>Roteiro para Identificação das ONGs em Sites Institucionais.</p>
		<p>Contato por telefone ou e-mail com as instituições localizadas para identificação de psicólogos escolares.</p>	<p>Roteiro de Entrevista para Contato por Telefone ou E-mail.</p>
		<p>Contato com o CRP-01 e estabelecimento de parceria para envio de questionário eletrônico por e-mail para identificação de psicólogos escolares em ONGs.</p>	<p>Questionário para Identificação dos Psicólogos Escolares em ONG.</p>
<p>Conhecer o trabalho desenvolvido por psicólogos em ONGs.</p>	<p>Caracterização das atividades da Psicologia Escolar em ONGs no DF.</p>	<p>Envio de questionário eletrônico por e-mail para os psicólogos associados ao CRP-01 que atuam em ONGs do DF.</p>	<p>Questionário para Análise do Trabalho dos Psicólogos Escolares em ONG.</p>

2 □ Etapa: mapeamento institucional de uma ONG educativa do Distrito Federal.

A etapa do Mapeamento Institucional (MI) diz respeito à proposta metodológica de pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar, desenvolvida por Marinho-Araujo (2014a). Essa estratégia investigativa é oportuna para articular uma diversidade de recursos metodológicos na pesquisa psicológica em espaços institucionais, especialmente, como no caso dessa pesquisa, aspectos de uma organização não governamental, contexto ainda pouco conhecido pela área da Psicologia Escolar. De acordo Marinho-Araujo (2014a), o MI é entendido como um conjunto de ações voltadas à investigação e análise da instituição, buscando evidenciar contradições entre as práticas educativas e as concepções que as subsidiam, a filosofia da instituição e as demandas dos seus atores, as funções e responsabilidades dos membros da equipe e os papéis assumidos no cotidiano, visando, sobretudo, direcionar a atuação do psicólogo escolar nesse espaço.

As ações estratégicas e procedimentos do Mapeamento Institucional eleitas para essa pesquisa objetivaram conhecer as características institucionais e socioeducativas da ONG eleita como campo do estudo. Os aspectos da história, natureza, missão, filosofia, política institucional e socioeducativa foram alvo de investigação nessa 2ª Etapa. A identificação e análise das potencialidades e limites do trabalho que o psicólogo escolar pode exercer nesse contexto também foram focos do planejamento metodológico dessa etapa. Para isso, foram utilizados dois procedimentos: análise documental e observações institucionais interativas.

A análise documental é uma fonte de pesquisa privilegiada, pois constitui um recurso bastante utilizado para a reflexão temática de dados históricos nas pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais, oferecendo base para o conhecimento de valores, crenças, ideologias do material bibliográfico e/ou de seus autores (Lüdke & André, 1986; Severino, 2007). A pesquisa documental, etapa que antecede a análise do material bibliográfico, diz respeito ao procedimento de busca e seleção por documentos que estejam relacionados ao objeto de estudo da pesquisa. De acordo com Severino (2007), os documentos devem ser eleitos buscando-se temas mais abrangentes ao objeto de estudo, nos quais os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhuma forma de tratamento analítico. Cabe ao pesquisador utilizar o material documental como matéria-prima para desenvolver sua investigação e análise das informações nele contidas.

Para a construção das informações referentes a esse procedimento investigativo, foi elaborado um Protocolo para Registro da Análise Documental (Anexo VIII), a fim de melhor direcionar a leitura na compreensão aos conteúdos relativos ao objeto de estudo. A

análise documental visou, nessa pesquisa, conhecer e averiguar as diretrizes institucionais pelas quais a ONG orienta suas ações educativas, com foco no desenvolvimento dos estudantes, educadores e demais profissionais do contexto.

O Protocolo contempla três partes, cada uma voltada para orientar a seleção e análise do material. A primeira direciona-se ao registro de informações que caracterizam a fonte documental pesquisada (título, ano da publicação, natureza e objetivo do documento, autoria etc.). A segunda parte contém quatro tópicos norteadores para orientar a leitura e análise textual: (1) origem, características e hierarquia da instituição no cenário do terceiro setor; (2) missão e filosofia; (3) princípios, diretrizes e objetivos educacionais; e (4) indicadores de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar. A terceira parte do instrumento reserva espaço para o registro da categorização temática que orientaram as análises das informações.

A essa etapa, foi aliado o procedimento de observação interativa institucional, que se referia aos momentos de participação da pesquisadora junto às atividades desenvolvidas na ONG: oficinas, reuniões de coordenação pedagógica, reunião de conselho deliberativo, etc.. A pesquisadora esteve imersa no cotidiano da ONG durante um semestre letivo, juntamente com a estagiária e a psicóloga escolar, membros do grupo de pesquisa do Laboratório de Psicologia Escolar (PGPDS/UnB).

A cada ida à instituição, a pesquisadora, a estagiária e a psicóloga escolar se reuniam com a coordenadora pedagógica para averiguar as oficinas que se poderia observar. A participação da coordenadora nessa decisão era importante fator tanto para averiguar as demandas e expectativas para a intervenção em Psicologia Escolar avaliadas por ela, bem como para se obter um panorama das atividades que iriam ser desenvolvidas naquele dia.

Geralmente, as visitas para as observações eram realizadas duas vezes na semana, às terças-feiras e quintas-feiras, e tinham a duração de um turno (equivalente a 4 horas), ou matutino ou vespertino. Em duas ocasiões, as visitas foram realizadas nas sextas-feiras, pois se tratava do dia designado às reuniões pedagógicas entre a coordenação e os educadores sociais. Essas reuniões também tinham duração de 4 horas. Houve, também, a observação de uma reunião extraordinária realizada na ONG pelo Conselho Participativo Deliberativo, com duração média de 5 horas de duração.

Todos os registros eram feitos pela pesquisadora, estagiária e psicóloga escolar após as observações, de forma narrativa, na sala da coordenação pedagógica e em protocolo específico (Protocolo para Registro das Observações – Anexo IX). Era um momento em

que a sala encontrava-se desocupada, já que toda a equipe acompanhava os educandos no momento do banho, refeição e encaminhamento ao transporte escolar.

Durante todo o semestre, a pesquisadora reunia-se com a estagiária e psicóloga escolar uma vez por semana no Laboratório de Psicologia Escolar (PDPGS-UnB), para discussão das informações construídas e realização de estudos teóricos sobre a atuação em Psicologia Escolar em ONGs educativas. A experiência vivenciada durante a semana na ONG era alvo de discussão e confronto com a literatura da Psicologia Escolar e do terceiro setor, momento no qual se analisava criticamente sobre as possibilidades e limitações da atuação psicológica naquele contexto. Informa-se, ainda, que os encontros do grupo de pesquisa permitiram fazer comparação entre o registro das observações feito pela pesquisadora e os registros das demais participantes, a fim de se garantir maior precisão sobre a informação contida nos protocolos.

Ao final do semestre, diante da constatação da diversidade do material registrado e do tempo para a conclusão do doutorado, realizou-se uma seleção dos principais encontros. Excluíram-se aqueles cujas informações sobrepunham-se ou mesmo aqueles que não se consideravam objeto de análise e intervenção da Psicologia Escolar. Após essa seleção, sintetizaram-se oito registros, que são alvo de discussão desta pesquisa:

1. Participação em reunião do Conselho Participativo Deliberativo.
2. Participação da rotina institucional– oficina de artes plásticas e dança.
3. Participação da rotina institucional– oficina de teatro.
4. Participação em reunião de coordenação pedagógica.
5. Acompanhamento em visita domiciliar.
6. Escuta psicológica dos educadores sobre o caso de dois educandos.
7. Participação em campeonato esportivo.
8. Momento informal de interação com os educadores sociais e coordenadora pedagógica.

As observações interativas participativas favoreceram a ampliação da compreensão do contexto de pesquisa e da identificação de potenciais lócus para o planejamento e desenvolvimento de atividades em Psicologia Escolar.

A metodologia de observação é bastante utilizada nas pesquisas em Psicologia do desenvolvimento, com ênfase nas relações sociais (Flick, 2009; Piccinini & Seidl, 2007; Vianna, 2007). A observação se demonstra útil na investigação de contextos institucionais, podendo estar contemplada em um procedimento mais amplo, articulado harmonicamente a outras estratégias metodológicas.

Vianna (2007) enfatiza a importância da metodologia observacional como uma das fontes mais ricas de informações em pesquisas qualitativas em contextos educacionais. Para este autor, é necessário que o observador crie um método de registro pessoal onde possa descrever, de forma narrativa, as ocorrências relevantes durante o período da observação. O fenômeno deve ser descrito com máxima riqueza de detalhes, especialmente acerca do sentido para os sujeitos das atividades e ações observadas.

Partindo do pressuposto de que os contextos educacionais são férteis ambientes potencializadores do desenvolvimento, as relações sociais que ali se desenrolam se tornam fecundas fontes de estudo. As relações dos atores educacionais (coordenadores pedagógicos, educadores sociais e educandos), desempenhadas por intermédio das atividades socioeducativas, foram alvo de atenção minuciosa da pesquisadora para o alcance dos objetivos da etapa. Para isso, optou-se pela adoção de observações institucionais interativas que, conforme Marinho-Araujo (2014a), possibilitam ao pesquisador em Psicologia Escolar uma vivência no dia a dia institucional. De acordo com a autora, essa imersão na realidade da instituição permite que ele analise, nas práticas pedagógicas, nas rotinas de sala de aula, nos projetos e tendências educacionais, as concepções que os atores têm sobre o contexto educativo, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, que fundamentam as suas atividades (Marinho-Araujo, 2014a).

As entrevistas com os educadores sociais e a coordenadora da ONG foram estratégias que complementaram ao procedimento das observações e visaram aprofundar as informações sobre a ONG educativa e as atividades pedagógicas. Conforme González Rey (2005a), a entrevista é uma técnica de construção de informações que envolve um processo de interação e comunicação entre pesquisador e participantes. Na pesquisa qualitativa, afirma o autor, essa técnica não deve orientar a construção de um instrumento fechado pelo qual a resposta é usada como uma unidade de análise objetiva. A entrevista deve oportunizar um diálogo direcionado, em consonância aos objetivos do pesquisador e, ao mesmo tempo, potencializar a maneira como o sujeito experimenta o seu mundo objetivo. De forte dimensão social, a entrevista não se reduz a uma interlocução pautada por perguntas e respostas, mas, sim, pela produção de comunicação na qual diversos sentidos subjetivos são desenvolvidos no curso do diálogo (González Rey, 2005a).

As entrevistas com os educadores sociais e a coordenadora foram abertas e desenvolvidas conforme a necessidade em detalhar os itens temáticos da seção Roteiro da Observação, que integra uma parte do instrumento do Protocolo para Registro das Observações Institucionais Interativas (Anexo IX). O registro era realizado durante e após

a entrevista, tanto sob a forma narrativa como, em alguns trechos, com partes das falas dos participantes consideradas mais importantes ao registro literal.

A Tabela 4 apresenta a síntese das ações, procedimentos e instrumentos que foram elaborados para a consecução da 2ª Etapa.

Tabela 4

Síntese do Planejamento da 2ª Etapa: Mapeamento Institucional de uma ONG Educativa do Distrito Federal

Objetivos específicos	Ações estratégicas	Procedimentos	Instrumentos
Analisar as características institucionais e socioeducativas da ONG.	Identificação dos aspectos da história, natureza, missão, filosofia, política institucional e função socioeducativa da ONG.	Análise Documental.	Protocolo para Registro da Análise Documental.
Levantar, a partir das rotinas e atividades de uma ONG, indicadores para a atuação do psicólogo escolar nesse contexto.	Análise sobre as potencialidades e limites do trabalho do psicólogo escolar.	Observação das atividades socioeducativas e de gestão institucional. Entrevistas informais com educadores sociais e coordenadora.	Protocolo para Registro das Observações. Protocolo para Registro das Observações (aprofundamento da seção III do instrumento).

Procedimento de análise. O procedimento para a compreensão das informações requer coerência com os pressupostos epistemológicos eleitos para o estudo. Nessa direção, o desafio que se coloca nesta pesquisa, de caráter multimetodológico, é dar sentido às informações construídas em seu conjunto (Flick, 2009).

O desenho metodológico dessa pesquisa empregou estratégias e técnicas de construção de informações de natureza quantitativa e qualitativa, esta última em sua maioria, corroborando-se com a concepção contemporânea em pesquisa psicológica

(Denzin & Lincoln, 2006; Dessen, 2005, 2010; Fleith & Costa Júnior, 2005; Flick, 2009; Lincoln & Guba, 2006). É na discussão das informações que o pesquisador deve manter coerência com a epistemologia aderida (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009).

Em consonância à epistemologia qualitativa de Vygotsky (s.d./2004), que redefine o método na construção do conhecimento, afirma-se que não foram utilizados procedimentos de análise sequenciais ou uniformizados. Este trabalho adotou procedimentos analíticos de forma dinâmica que se comprometem com a teorização tanto sobre os dados quantitativos como as informações qualitativas, orientados por grandes *eixos norteadores*. Essa predefinição tem o propósito específico de direcionar a interpretação do material, paralelizando-os com as etapas e procedimentos adotados, visando apurar o olhar reflexivo do pesquisador sobre a tese defendida. A Tabela 5, apresentada a seguir, sintetiza a definição dos eixos norteadores da análise em relação às etapas do estudo.

Tabela 5

Definição dos Eixos Norteadores para Análise da Pesquisa

Etapas	Procedimentos	Eixos norteadores	Definição
1ª Etapa: Mapeamento das ONGs com Psicólogos Escolares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Busca em sites por banco de dados. ▪ Contato com a ONG por e-mail ou telefone. ▪ Contato com CRP-01 para estabelecimento de parceria para envio de questionário eletrônico por e-mail para identificação de psicólogos escolares em ONGs via CRP-01. 	1. Cenário das ONGs educativas.	Neste eixo, incluem-se informações sobre características das ONGs no país e no Distrito Federal, a fim de oferecer um panorama ao qual a Psicologia Escolar pode estar vinculada.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envio de questionário eletrônico por e-mail para os psicólogos associados ao CRP-01 que atuam em ONGs do DF. 	2. Características de trabalho da Psicologia Escolar em ONGs.	Referem-se aos aspectos que caracterizam o trabalho realizado pelos psicólogos que atuam em ONGs educativas, na intenção de analisar práticas tradicionais e inovadoras da área nesse espaço.
2ª Etapa: Mapeamento Institucional de uma ONG	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise Documental. 	3. Aspectos institucionais do contexto educativo.	Neste eixo, incluem-se informações a respeito da dinâmica, funcionamento, pressupostos, concepções que definem a missão política socioeducativa da instituição que a definem como uma ONG de educação.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação das atividades socioeducativas e de gestão institucional ▪ Entrevistas informais com educadores sociais e coordenadora pedagógica. 	4. Características das atividades socioeducativas.	Compreendem-se as informações sobre as principais demandas e perspectivas de atuação do psicólogo escolar, a partir da análise dos pressupostos e concepções da atividade socioeducativa.

Neste trabalho, o primeiro procedimento adotado direcionou-se à análise descritiva de dados quantitativos relativos ao panorama das ONGs no país e das áreas temáticas de atuação e à identificação dos psicólogos escolares que atuavam em ONGs no Distrito Federal. Essas análises foram utilizadas em etapas nas quais se levantou o número das ONGs no país e no Distrito Federal sobre os serviços em Psicologia oferecido a essas instituições. Por meio dessas ações, realizou-se um levantamento de dados quantitativos, o que viabilizou uma análise descritiva dessas informações por meio do estudo de gráficos e tabelas (Levin, Fox & Ford, 2012).

Outro procedimento para a compreensão das informações fundamentou-se na abordagem qualitativa da análise documental proposta por Severino (2007), cujos resultados são tratados por categorias e temas. O autor afirma que a primeira etapa a ser feita pelo leitor/pesquisador no processo de análise de fontes documentais é o estabelecimento da unidade de leitura. Para ele, “unidade é um setor do texto que forma uma totalidade de sentido (...). Toma-se uma parte que forme certa unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela” (p. 53).

Severino (2007) sugere um esquema de leitura analítica das fontes documentais que contempla cinco etapas: *análise textual* (contato com toda a unidade do texto, com base em uma visão de conjunto); *análise temática* (compreensão mais profunda da mensagem do autor – tema, tese, problema, raciocínio, ideias secundárias); *análise interpretativa* (interpretação do tema abordado e da mensagem do autor – natureza e filosofia das ideias, pressupostos, críticas); *problematização* (levantamento dos problemas para discussão e reflexão); *síntese pessoal* (reelaboração da mensagem a partir da reflexão pessoal).

Inicialmente, foram realizadas diversas leituras e análises sobre o material documental (Flick, 2009; Severino, 2007), conduzindo à elaboração inicial da categorização orientada pelo Protocolo para Registro da Análise Documental: (1) origem, características e hierarquia da instituição no cenário do terceiro setor; (2) missão e filosofia institucional; (3) princípios, diretrizes e objetivos educacionais; e (4) indicadores de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar. As leituras flutuantes permitiram maior aproximação da pesquisadora com as temáticas contidas no material de análise para a formação de categorias.

A análise temática é comumente usada em pesquisas qualitativas cujo material advenha de registros documentais, sendo que o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações (Severino,

2007). Para a realização desse procedimento na pesquisa, as temáticas foram levantadas a partir de indicadores orientados pelo instrumento *Protocolo para Registro da Análise Documental* (Anexo VIII).

O procedimento de análise para as demais estratégias (observação e entrevistas) subsidiou-se na construção de zonas de sentido por meio da apreensão dos significados, tal como orientado por Vygotsky (s.d./2000, s.d./2004). Esse procedimento está relacionado à interação da pesquisadora com participantes da pesquisa, com o objetivo de conhecer o contexto, promover a circulação de significados e sentidos e identificá-los por meio das interações oportunizadas pelas estratégias de levantamento de informações.

O material de análise é extenso e diversificado quanto ao tipo de registro e ao procedimento analítico. Foram feitas descrições do procedimento de observação das atividades de gestão (educadores e coordenadora pedagógica) e atividades dos educadores do dia a dia (sala de aula, dinâmicas, horário das refeições, acompanhamento dos educandos no transporte escolar). Além das descrições, a pesquisadora também registrava as primeiras impressões e análises sobre o que era observado. Quanto às entrevistas, os registros eram realizados logo após o diálogo entre entrevistadora e entrevistado, sendo que as impressões iniciais também eram devidamente anotadas.

A construção-interpretação das zonas de sentido desse material foi realizada, primeiramente, pela identificação de *temas*. Essa etapa analítica permitiu captar ideias e temáticas centrais, com base primeiramente em um tratamento descritivo do conteúdo, a partir nos significados orientados pelos eixos norteadores dessa etapa do estudo. Em seguida, realizou-se agrupamento de significados na intenção de construir os primeiros indicadores do perfil, a partir da similaridade de conteúdo das informações, possibilitando uma primeira análise categorial por temas. Por fim, a congregação de categorias temáticas mais amplas permitiu o momento de interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, que expressaram questões, temas e conteúdos que são fundamentais para a formação de uma rede de sentidos, conforme relevância conferida pelo próprio sujeito. A orientação de análise por zonas de sentidos possibilitou momentos interpretativos pelos quais se identificaram as semelhanças, diferenças e contradições contidas no material de análise em confrontação contínua ao delineamento do perfil profissional. Dessa maneira, os indicadores do perfil foram analisados de forma transversal entre os resultados de todas as etapas.

Resultados e Discussão da Pesquisa

Capítulo 6. Apresentação e Análises das Informações

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados em consonância às especificidades epistemológicas que orientaram as diferentes etapas, por meio de um processo interativo e complementar de interpretação das informações. Conforme já discutido anteriormente, na seção dos procedimentos de análise, a orientação para a interpretação dos resultados baseou-se em “eixos norteadores”. As definições acerca desses eixos visaram direcionar as discussões do trabalho para o foco da tese defendida.

A seguir, serão detalhados o percurso metodológico e os recortes procedimentais realizados durante a pesquisa. Os resultados e discussões serão apresentados paralelamente a esse detalhamento.

1 □ Etapa: mapeamento das ONGs com psicólogos escolares no Brasil e no Distrito Federal. A consecução desta etapa se deu por meio de duas ações metodológicas. A primeira delas refere-se a um estudo descritivo, pelo qual se verificou o panorama das ONGs no DF e a existência de psicólogos nessas instituições. Foram definidos quatro fontes para o mapeamento das ONGs no Brasil durante o curso da investigação, conforme a necessidade de se ampliar e delinear possíveis caminhos para a procura de psicólogos que atuassem nas instituições do Distrito Federal. São eles:

- (1) Cadastro Central de Empresas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CEMPRE/IBGE).
- (2) Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG).
- (3) Site da Universidade de Brasília (UnB).
- (4) Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região (CRP-01).

Para a realização do estudo referente às duas primeiras fontes, CEMPRE e ABONG, utilizou-se banco de dados disponibilizados nos sites institucionais, o que configura uma coleta indireta para exploração em pesquisas (Triola, 1999). Para a coleta das informações do site da UnB, foram feitos registros em tabelas sobre as ONGs que mantinham parceria com a Universidade e as informações de contato sobre essas organizações. Já o mapeamento via Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região foi realizado por meio da veiculação de um questionário eletrônico para os psicólogos associados.

O tratamento e a análise para essas ações foram feitos no programa Microsoft Excel 2010, permitindo sumarizar um conjunto de informações e gerar um estudo descritivo de gráficos e tabelas (Levin, Fox & Ford, 2012).

Já a segunda ação metodológica foi de abordagem qualitativa e direcionou-se exclusivamente ao grupo de psicólogos do CRP-01, intencionando aprofundar as informações do primeiro instrumento veiculado. Para isso, enviou-se o Questionário para Análise do Trabalho dos Psicólogos Escolares em ONG (Anexo VII), que contém três questões abertas.

Os resultados desta etapa serão apresentados em duas partes, obedecendo-se a sequência da consecução das duas ações metodológicas: identificação das instituições do Brasil e do DF que possuem psicólogos escolares e caracterização das atividades da Psicologia Escolar em ONGs.

Panorama das ONGs no Brasil e no Distrito Federal e identificação dos psicólogos escolares. Os procedimentos foram orientados pelo objetivo de conhecer a realidade das ONGs no país, e a vinculação dos psicólogos escolares nesses contextos no âmbito do Distrito Federal. Para o alcance desse propósito, três procedimentos foram seguidos: busca em sites por fontes de dados sobre ONGs no país e no DF; contato com a instituição por telefone ou e-mail para busca de psicólogos escolares; e contato com CRP-01 para estabelecimento de parceria e envio de questionário eletrônico por e-mail para identificação de psicólogos em ONGs.

Diante do reconhecimento de que as ONGs têm se difundido por todo o país, optou-se, primeiramente, em explorar esse cenário por meio de consultas a sites e contatos por telefone, a fim de delinear possíveis caminhos para a procura de psicólogos que atuassem nas instituições do Distrito Federal. Para isso, elencaram-se outras fontes no curso da realização dos procedimentos, conforme se descreverá a seguir.

Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pelo Cadastro Central de Empresas (CEMPRE/IBGE). O primeiro local para o mapeamento das ONGs no Brasil foi estabelecido por meio de pesquisa no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por intermédio do CEMPRE – Cadastro Central de Empresas, pelo qual são sistematizadas informações sobre as Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) no país. Esse cadastro disponibiliza informações acerca da atividade econômica e natureza jurídica das instituições do país. O estudo é recente e

vem sendo produzido a partir do trabalho em conjunto do CEMPRE/IBGE com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG, e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE. Até o momento, constam duas publicações: FASFIL 2002-2005 (IBGE, 2006) e FASFIL 2006-1010 (IBGE, 2012).

Os resultados da pesquisa do CEMPRE/IBGE são considerados pela ABONG como dados de significativa representatividade das ONGs no país, mesmo que o total das fundações e associações privadas sem fins lucrativos não se limite ao número das organizações que se reconhecem como “não governamentais”. Isso se deve à característica sociocultural acerca da nomenclatura das ONGs no Brasil, não existindo um censo específico dessas instituições (Landim, 2002). Contudo, pode-se afirmar que toda ONG inclui-se no universo das FASFIL, por ser uma entidade de natureza privada sem fins lucrativos e juridicamente registrada como associação ou fundação (Albuquerque, 2005; Franco, 2005; Szazi, 2006).

Antes de apresentar o panorama das FASFIL, primeiramente, é importante destacar os conceitos de fundação e associação, do ponto de vista da legislação brasileira e no que isso imputa às ONGs quanto à sua circunscrição nas áreas sociais, entre as quais interessa a esse trabalho principalmente o campo da Educação.

O novo Código Civil (Brasil, 2002) define associação como toda entidade formada pelo agrupamento de indivíduos que detêm interesse comum em determinada área social, cujas atividades são orientadas por ideais específicos como os humanitários, culturais, beneficentes e literários. Ao tratar da regulamentação do terceiro setor no Brasil, Szazi (2006) afirma que a mobilização de um grupo de pessoas é um pré-requisito para a instituição de uma associação, sendo que os objetivos comuns devem estar vinculados ao bem-estar da coletividade.

De acordo com Gohn (2011), as associações são meios jurídicos que viabilizaram as primeiras organizações da sociedade civil (OSC's) no país entre as décadas de 1960 e 1970, ainda na vigência do antigo Código. Atualmente, reitera a autora, as associações são meio legítimos para o exercício da democracia pelos sujeitos pertencentes aos diversos segmentos da sociedade, sejam por meio das conhecidas ONGs ou outras instituições de representatividade civil, como os partidos políticos, categorias profissionais, sindicatos, cooperativas etc.

Já o conceito de fundação refere-se a toda entidade jurídica instituída por liberdade privada ou pelo Estado, para um fim de utilidade pública. O primeiro caso diz

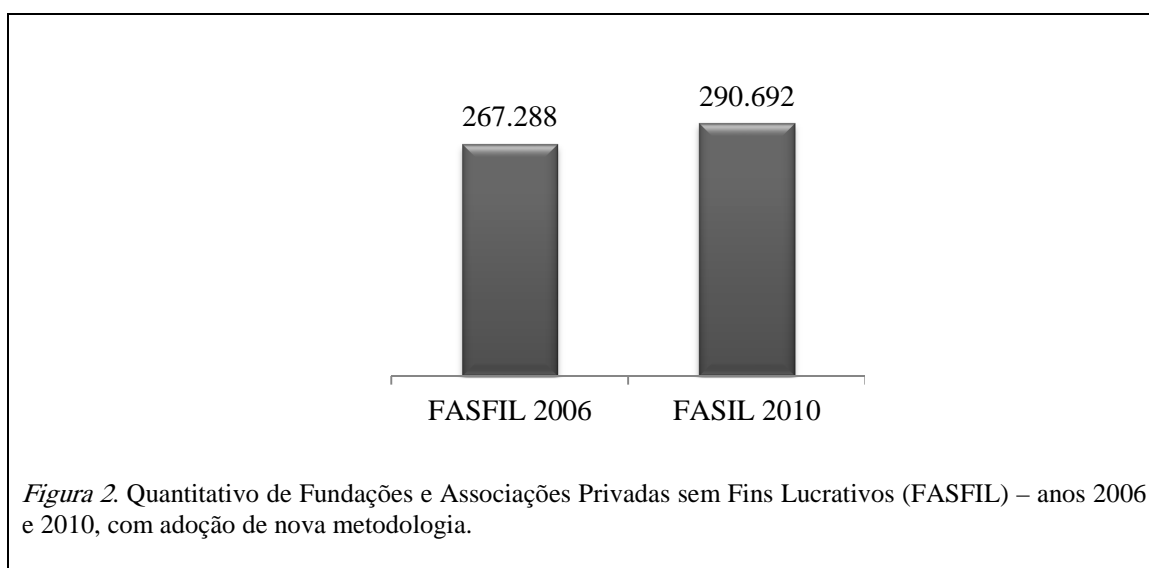
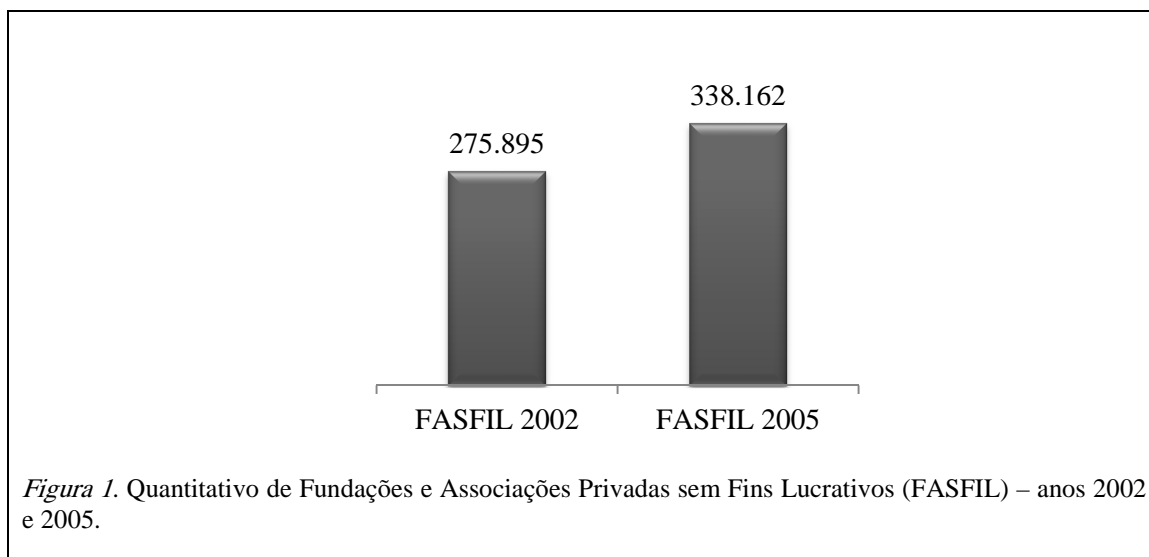
respeito à iniciativa pessoal por destinação de alguém, em vida ou por testamento, que dispõe de seu patrimônio para uma causa social específica. São exemplos de fundação dessa natureza as organizações voluntárias idealizadas por famosos; no Brasil, destacam-se o Instituto Ayrton Senna, a Ação da Cidadania (idealizada e fundada por Hebert de Souza), a Fundação Viva Cazusa e a Fundação Xuxa Meneghel.

Embora as fundações privadas sejam fomentadas a partir da disponibilização de patrimônio pessoal, uma vez fundadas, podem ser financiadas tanto por doações de iniciativa privada como por meio de parcerias com a administração pública (Albuquerque, 2005; Franco, 2005; Szazi, 2006). Muitas dessas entidades são notadamente reconhecidas por seus idealizadores como organizações não governamentais (ONGs), dada à conotação cultural atrelada às instituições que atuam em benefício às camadas populares (Landim, 2002; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001).

Já no segundo caso, as fundações criadas pelo Estado referem-se a entidades provenientes de administração pública indireta, distintas das autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista. Embora possam ser regidas pelo direito privado, sob a justificativa de se constituir um modelo administrativo mais ágil para a consecução das suas atividades, as fundações estatais estão ligadas a órgãos federais e são geridas diretamente por meio de recursos públicos (Szazi, 2006). São exemplos desse tipo de fundação a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação; A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), ligada ao Ministério da Saúde; e a Biblioteca Nacional, ligada ao Ministério da Cultura. Partindo dessas definições, enfatiza-se que as fundações estatais não estão vinculadas e contabilizadas ao grupo das FASFIL (IBGE, 2006, 2012).

O panorama das FASFIL referente aos anos 2002 e 2005, foi divulgado em 2006 e, apenas em 2012, o quantitativo de 2006 e 2010 foi publicado⁷. Uma informação fundamental é que a metodologia empregada na pesquisa de 2002-2005 foi diferente da utilizada em 2006-2010, o que impede a comparação entre as pesquisas. Observa-se, a seguir, a quantidade de FASFIL nesses intervalos.

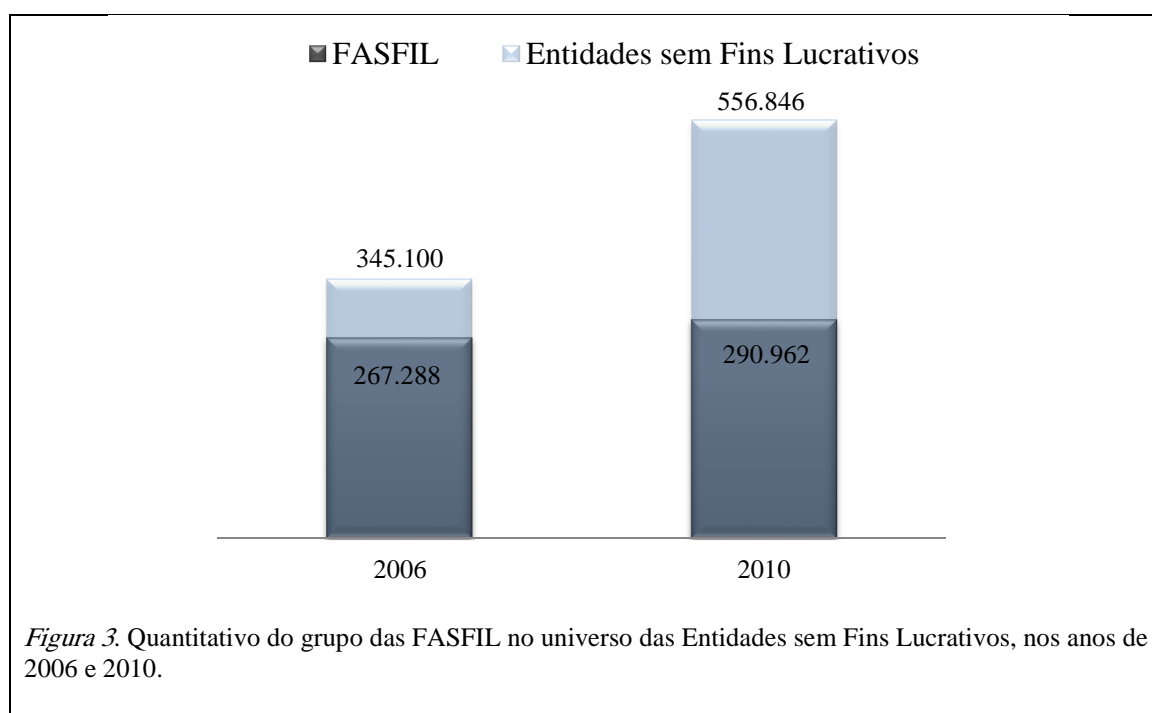
⁷ Destaca-se que a última divulgação dos dados da FASFIL pelo CEMPRE/IBGE, em 2012, contou pela primeira vez com o apoio da Secretaria Geral da Presidência da República.



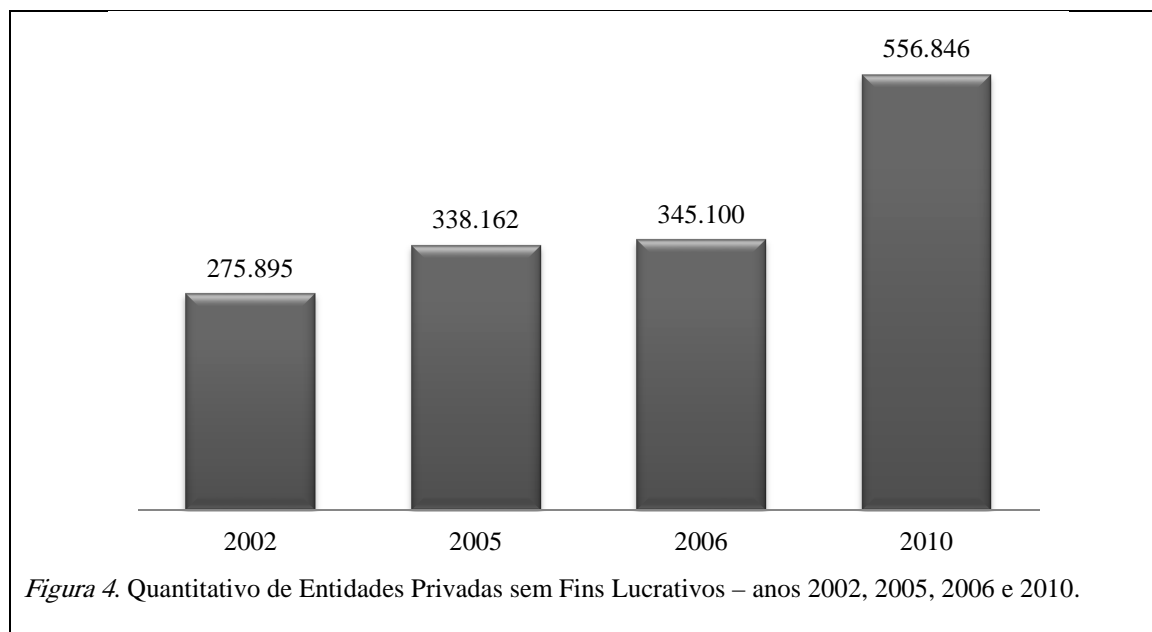
Cabe destacar que a nova metodologia, utilizada para o período 2006-2010, adota um conjunto de critérios de exclusão para reordenamento do grupo das FASFIL. O cadastro do CEMPRE/IBGE passou a eliminar um grupo de instituições a partir de três procedimentos: (1) geração de um subcadastro para melhor identificação das entidades cadastradas no grupo “outras instituições sem fins lucrativos”; (2) reenquadramento de grupos de classificação das FASFIL por análise documental e contato telefônico; e (3) exclusão de entidades que não atendiam, simultaneamente, aos cinco critérios que

definem as entidades como FASFIL: organizações institucionalizadas, privadas, não distribuidoras de lucro, auto-administradas e voluntárias.

Além disso, a reformulação metodológica passou a considerar critérios de seleção com base na “condição de atividade” da instituição. De acordo com o Relatório emitido pelo IBGE (2012), a pesquisa, a partir de 2006, levou em consideração a mortalidade dessas instituições como critério de exclusão. Isso significa dizer que muitas das FASFIL poderiam existir formalmente nos quantitativos apresentados em 2002 e 2005, sem que estivessem necessariamente ativas. A partir dessa depuração, houve uma reclassificação do universo das FASFIL, separando-o do universo das instituições denominadas, agora, como Entidades Sem Fins Lucrativos. Observe, na Figura 3, a quantidade das FASFIL 2006-2010 (nova metodologia) no universo maior das Entidades sem Fins Lucrativos (metodologia anterior).



Entendendo que os critérios metodológicos adotados em 2002 e 2005 redefinem as FASFIL como grupo das Entidades sem fins lucrativos, embora ainda divulgados como FASFIL 2002-2005, a Figura 4 permite uma comparação entre os anos, equiparando-se as análises feitas com o uso dos bancos de dados com mesma metodologia.



Pelos resultados, constatou-se que o cenário das ONGs é extenso e aumentou de forma acentuada ao final dos anos 2000. A quantidade dessas entidades duplicou em nove anos, ao contrário do que as análises sociológicas sinalizavam em razão da ascensão de um governo esquerdista em 2002 (Burgos, 2007, 2013; Dagnino, 2004a; Landim, 2005; Medeiros, 2007; Souza, 2009). As políticas de parceria do terceiro setor da década de 1990 eram alvos da crítica esquerdista por estarem respaldadas nas políticas neoliberais dos governos da direita (Martins & Groppo, 2010). Portanto, o que se esperava, teoricamente, é que haveria um decréscimo dessas organizações sociais no curso dos anos 2000.

Por um lado, não se pode negar que o crescimento das entidades sem fins lucrativos demonstra a relevância do papel da sociedade civil organizada junto à política de Estado participativa, reflexo da abertura de espaços democráticos para o exercício da cidadania. Ao mesmo tempo, também fica evidente uma falsa concepção de que o aumento dessas organizações civis representaria maior eficácia na consecução das políticas sociais subsidiada por uma subordinação político-ideológica (Diniz, 2007; Deluiz, Gonzalez & Pinheiro, 2003). Concorda-se com Montañó (2010) na análise de que a descentralização das ações do Estado, por meio do fomento a essas instituições, não corresponde necessariamente ao avanço da democratização brasileira.

Entende-se que a sociedade civil conquistou e consolidou distintos lócus para a participação de cidadãos organizados e mobilizados por uma consciência coletiva e um desejo comum de lutarem por causas sociais específicas. Contudo, o que interessa ao

desenvolvimento social é o fortalecimento de entidades civis autônomas que efetivamente representem as principais reivindicações em torno de interesses específicos junto ao Estado (e não pelo Estado). Mais do que seu crescimento quantitativo, o que se encontra na atualidade é um panorama desafiador que tem exigido das entidades sem fins lucrativos uma afirmação sobre seu papel e relevância em áreas sociais para atuarem em parceria com o Estado.

Considerando que a reclassificação das FASFIL 2006-2010 implica um reordenamento das entidades sem fins lucrativos, informa-se que, para os próximos estudos de gráficos e tabelas, essa pesquisa utilizou o banco do IBGE que utiliza a nova metodologia.

Em uma perspectiva geral, os dados mais recentes das FASFIL indicam uma quantidade significativamente maior de abertura de associações do que fundações. Esse panorama corrobora a defesa de Gohn (2010, 2011) de que as associações, entendidas como a união de pessoas que se organizam para fins não econômicos, vêm sendo meios jurídicos para a institucionalização dos movimentos sociais, especialmente após a implantação da Constituição Federal de 1988.

Em uma perspectiva geral, os dados mais recentes das FASFIL indicam uma quantidade significativamente maior de abertura de associações do que fundações. A Tabela 6, apresentada a seguir, demonstra a distribuição dessas organizações de acordo com a natureza jurídica.

Tabela 6

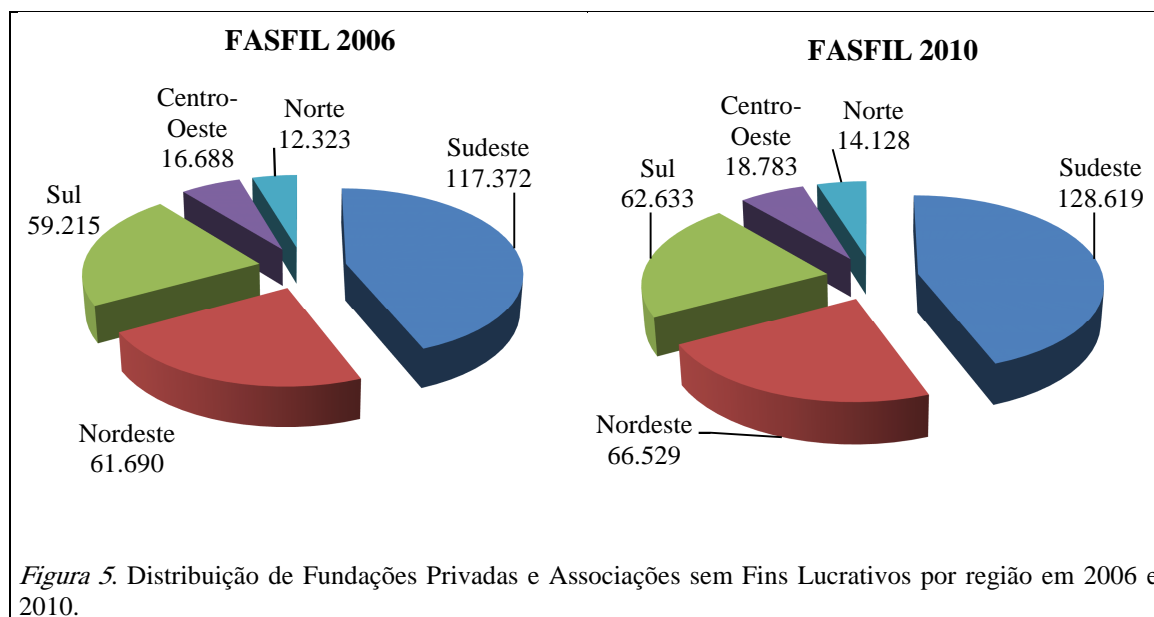
Número das FASFIL, Segundo Tipo de Entidade

Grupo	FASFIL 2006	FASFIL 2010
Associações sem fins lucrativos	260.123	283.028
Fundações Privadas	7.165	7.664
Total	267.288	290.692

Esse panorama corrobora a defesa de Gohn (2010, 2011) de que as associações, entendidas como a união de pessoas que se organizam para fins não econômicos, vêm

sendo meios jurídicos para a institucionalização dos movimentos sociais, especialmente após a implantação da Constituição Federal de 1988.

Outro dado importante refere-se à distribuição das FASFIL entre as regiões do país. Na Figura 5, pode-se observar como essas instituições se difundiram no país nos anos 2006 e 2010 (IBGE, 2012).



Observa-se que, em todos os anos, as regiões Sudeste e Nordeste foram as que mais concentram a quantidade das FASFIL. Embora a região Nordeste seja mais extensa e que agrupa maior número de estados e municípios, o Sudeste destaca-se pela existência de quase metade dessas entidades, o que é esperado por concentrar a maior parte da população do país. Em 2010, as FASFIL dessa região representavam cerca de 44% do total de 290.692 instituições. Isso indica maior iniciativa de movimentos civis organizados em uma região da qual emergiram preponderantemente os primeiros grupos ligados aos movimentos sociais do país nas décadas de 1960 e 1970 (Gohn, 2011; Souza, 2009). O Centro-Oeste possui uma parcela menor dessas entidades, com 18.783 fundações privadas e associações sem fins lucrativos em 2010. Dessa quantidade, 4.371 situam-se no Distrito Federal.

As áreas de atuação das FASFIL são categorizadas pelo CEMPRE/IBGE em 10 temáticas: habitação, saúde, cultura e recreação, educação e pesquisa, assistência social, religião, associações patrimoniais e profissionais, meio ambiente e proteção animal, desenvolvimento e defesa de direitos e outras instituições privadas sem fins lucrativos.

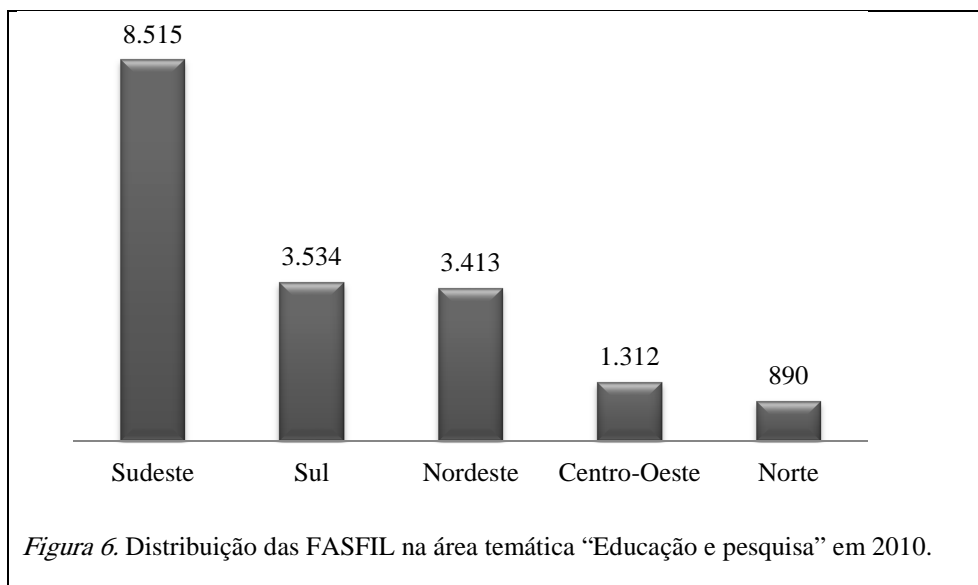
Diferentemente do cadastro da ABONG, como detalhado adiante, no CEMPRE cada instituição deve declarar apenas uma área de atuação. A Tabela 7, apresenta a distribuição da quantidade específica entre as áreas temáticas das FASFIL nos anos 2006 e 2010.

Tabela 7

Quantidade de FASFIL por Área Temática em 2006 e 2010

Áreas Temáticas	FASFIL 2006	FASFIL 2010
Religião	71.658	82.853
Desenvolvimento e defesa de direitos	43.211	42.463
Associações patronais e profissionais	43.853	44.939
Cultura e recreação	34.561	36.921
Assistência social	29.946	30.414
Outras instituições privadas sem fins lucrativos	20.036	26.875
Educação e pesquisa	16.183	17.664
Saúde	5.576	6.029
Meio ambiente e proteção animal	1.954	2.242
Habitação	310	292
Total	267.288	290.692

Destaca-se que a área de “Educação e pesquisa” ocupa a sétima posição entre as 10 categorias do CEMPRE, com um aumento de 8,4% quando se compara a quantidade de instituições nos anos 2006 (16.183) e 2010 (17.664). As entidades da área Educação e Pesquisa registradas em 2010 assim distribuem-se por região:



A região Sudeste acompanha proporcionalmente a maior quantidade de FASFIL na categoria temática Educação e pesquisa de 2010, destacando-se em primeiro lugar com 48% das 17.664 instituições. O Centro-Oeste, região de interesse deste trabalho, contava com 1.312 instituições sem fins lucrativos, sendo que, desse quantitativo, 411 são do Distrito Federal.

A respeito da categorização feita pelo CEMPRE, conforme apresentada na Tabela 7, é importante frisar que, embora haja tal especificidade de informação relacionada à área da Educação e Pesquisa, muitas das instituições relacionadas aos demais campos temáticos podem desenvolver atividades relativas à educação não formal. Na revisão da literatura sobre as ONGs, foi possível perceber o destaque que autores dão ao papel educativo de instituições que estão circunscritas juridicamente a áreas como Religião ou Desenvolvimento e Defesa de Direitos (Gohn, 2006; Oliveira, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Souza, 2009). Portanto, é correto afirmar que existem ONGs educativas em um universo que detém clara função formativa, mesmo não estando cadastradas na área Educação e Pesquisa.

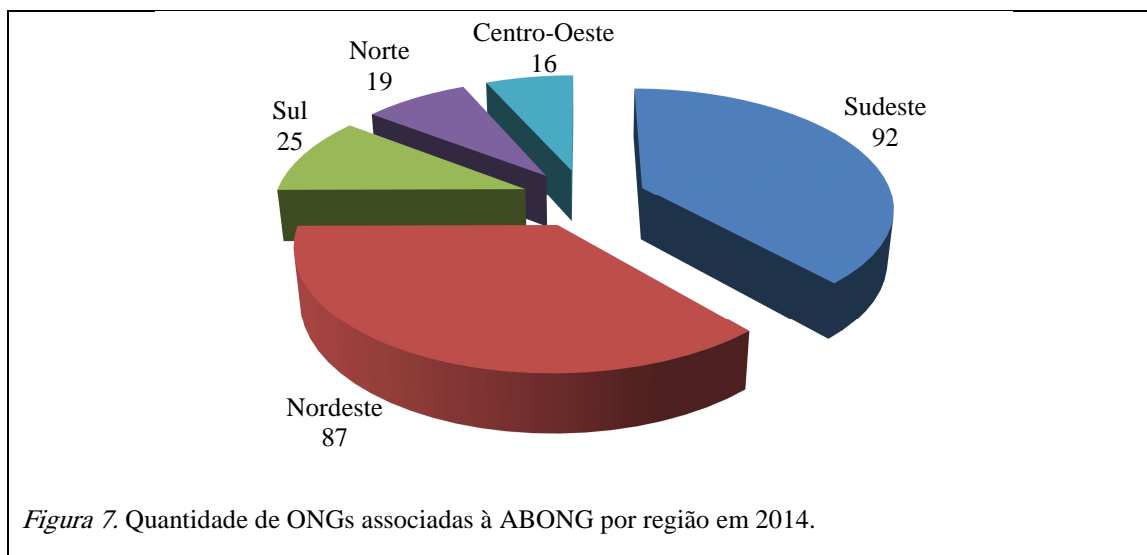
Por meio do Censo do CEMPRE, pôde-se perceber que o panorama do terceiro setor é amplo e cresce de forma rápida por todo o território nacional, assim como no âmbito do DF. Embora os dados oriundos dessa fonte forneçam uma análise sobre a magnitude com que o terceiro setor e as ONGs se fazem presentes no panorama nacional, não há um registro no cadastro para contatar essas instituições no intuito de investigar a existência de psicólogos escolares em seu quadro funcional.

Em razão da limitação acerca das informações de contato dessas instituições para identificação do serviço de Psicologia, buscamos pela fonte de dados da ABONG como segundo critério para o mapeamento dos psicólogos escolares nas ONGs do Distrito Federal.

Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pelo cadastro da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG). Outra fonte de informações consultada para a exposição do panorama das ONGs pelo país na atualidade foi fornecida pela Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG. Esta organização social possui representatividade política nacional e reconhecimento notório por parte da literatura das ONGs. Landim (2002, 2005) enfatiza a relevância política da ABONG desde a sua fundação, em 1991, pois foi criada em um momento de debate sobre a identidade originária das ONGs, no auge das manobras neoliberais que fomentavam a formalização da terceira via mundial e do terceiro setor no país (Martins & Groppo, 2010). As organizações que têm se vinculado politicamente à ABONG possuem um perfil caracterizado pela resistência ao autoritarismo, pelo incentivo ao surgimento de novos agentes políticos e movimentos sociais, pelo fomento ao desenvolvimento ambiental sustentável, pelo combate às desigualdades sociais, econômicas, políticas e civis e pela universalização e construção de novos direitos e consolidação de espaços democráticos.

Os resultados que serão apresentados a seguir foram sistematizados, tratados e analisados (gráficos e tabelas) no programa Microsoft Excel 2010, a partir de informações coletadas pela pesquisadora no site da instituição.

Em 2014, a ABONG contava com 239 associadas em todo o território nacional. Na Figura 7 a seguir, pode-se verificar como se encontra a distribuição das ONGs associadas à ABONG por região no Brasil.



Observa-se que a distribuição das ONGs entre as regiões é proporcionalmente equivalente à do censo do CEMPRE/IBGE de 2010 (IBGE, 2012), com exceção das regiões Norte e Centro-Oeste, que invertem suas posições nesse ranking. Entre as 239 associadas, a maioria está concentrada nas regiões sudeste e nordeste, com 92 e 87 organizações respectivamente. Nesse panorama, a região Centro-Oeste possui o menor quantitativo de ONGs entre todas as regiões, com 16 organizações, o que representa 6,7% do universo do censo da ABONG. Desse grupo, sete situam-se no Distrito Federal. A Tabela 8 apresenta o quantitativo de ONGs por unidade federativa dessa região.

Tabela 8

Quantidade de ONGs Associadas à ABONG por UF na Região Centro-Oeste

Unidade Federativa	Quantidade
Distrito Federal (DF)	7
Mato Grosso (MT)	6
Goiás (GO)	2
Mato Grosso do Sul (MS)	1
Total	16

Em relação às áreas temáticas, a ABONG possui uma diversidade maior do que as do cadastro do IBGE (10 campos). Na Tabela 9, a seguir, pode-se observar como a pluralidade temática que comparece no contexto da ABONG.

Tabela 9

Total de Declarações das Áreas Temáticas de Atuação das ONGs Associadas à ABONG

Áreas Temáticas de Atuação	Total das Declarações
Educação	61
Organização popular/ Participação popular	44
Relações de gênero	33
Justiça e promoção de direitos	29
Meio Ambiente	26
Saúde	25
Fortalecimento de outras ONGs/ Movimentos populares	23
Agricultura	20
Trabalho e renda	20
Crianças e adolescentes	18
Economia Solidária	15
Arte e cultura	14
Questões agrárias	11
Orçamento público	9
Segurança alimentar	9
DST/AIDS	8
Questões urbanas	7
Assistência social	6
Questão indígena	6
Segurança Pública	6
Discriminação racial	5

Discriminação sexual	5
Comunicação	4
Relações de consumo	4
Comércio	1
Esporte	1
Outras	22
<hr/>	
Total	432
<hr/>	

São 27 temas categorizados por atuação, aos quais as ONGs associadas formalizam as suas atividades. Cada organização pode declarar mais de uma área, o que deixa imprecisa a principal área social da ONG vinculada. Do total das 432 menções, são especificamente 61 associadas que declaram atuarem no campo da Educação.

Na atual conjuntura, as políticas públicas privilegiam a educação como um dos fatores centrais para a superação da pobreza e a participação da sociedade civil organizada como mecanismo legítimo para o alcance dessa finalidade. Para ilustrar, pode-se destacar o atual Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, o qual estabelece como diretrizes a garantia dos direitos humanos com vistas à redução das desigualdades sociais, a ampliação da participação social e o estímulo e valorização da educação, visando ao estabelecimento das metas das políticas públicas (Brasil, 2012).

Em uma análise mais detalhada sobre as informações das ONGs associadas à ABONG, percebeu-se que havia propósitos educacionais de outras organizações não vinculadas diretamente à área da Educação. Por exemplo, muitas ONGs da área de Justiça e Promoção de Direitos mencionam objetivos educacionais entre as suas atividades. Observa-se uma diversidade de organizações que têm se associado à ABONG desde a sua fundação, contemplando uma pluralidade temática que orienta distintos perfis institucionais e missões sociais (Haddad, 2009; Landin, 2002, 2003, 2005).

Como procedimento complementar do mapeamento, escolheu-se contatar, por telefone e e-mail, todas as instituições localizadas no âmbito do DF pelo cadastro da ABONG. Para isso, utilizou-se o Roteiro de Entrevista (Anexo IV), contendo três questões orientadoras para rápida identificação do psicólogo na instituição: (a) há psicólogos no quadro de funcionários da instituição?; (b) há psicólogos que prestam

trabalho voluntário ou que trabalham de forma indireta, como consultores?; e (c) já houve psicólogos que atuaram na instituição? Partindo dessas questões, realizou-se o contato com cada uma das instituições por telefone e, quando não obtido sucesso, por e-mail. Os resultados preliminares desse mapeamento constam na Tabela 10.

Tabela 10

Resultados do Contato Telefônico às Associadas da ABONG no DF

ONGs	Psicólogo(s)
ONG ABONG 1	Não
ONG ABONG 2	Insucesso no contato*
ONG ABONG 3	Não
ONG ABONG 4	Não
ONG ABONG 5	Não
ONG ABONG 6	Insucesso no contato*
ONG ABONG 7	Não

* *Nota.* Foram realizadas várias tentativas de contato por telefone e por e-mail, mas sem nenhum retorno.

Embora não tenha sido constatada a existência de psicólogos em todas as ONGs cadastradas na ABONG na região do DF, em duas delas, ONG 1 e 7, foi relatado pelo entrevistado que já houve psicólogo no quadro funcional da instituição. Especialmente na ONG 7, foi afirmado que a instituição passa por um momento de redefinição de seus propósitos, atividades e missão social, existindo uma demanda atual para a atuação de psicólogo.

Observando a limitação dos censos pesquisados tanto pelo CEMPRE como pela ABONG, optou-se pela apresentação desse cenário das ONGs no Brasil e no DF para ilustrar o panorama sobre o qual as ONGs vêm se firmando no país. Considera-se que as informações levantadas pelo CEMPRE/IBGE e pela ABONG conduzem a uma conclusão importante: a magnitude do panorama das ONGs no país, especialmente da área da educação, deve ser alvo da atenção da Psicologia Escolar, uma vez que este campo se compromete com os espaços de desenvolvimento e aprendizagem.

Pela impossibilidade de explorar em profundidade esse amplo quadro para encontrar os psicólogos nessas instituições, e dada as limitações de tempo de um doutorado, foi necessário buscar outras fontes de informações no âmbito do Distrito Federal. O terceiro critério para o mapeamento de psicólogos escolares em ONG, assim, foi estabelecido.

Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pela Universidade de Brasília (UnB). A escolha pela busca das organizações no DF e dos psicólogos escolares através do site Universidade de Brasília (UnB) foi devido ao reconhecimento de que as Instituições de Ensino Superior têm realizado parcerias de distintas naturezas com essas organizações (Landim, 2002; Oliveira, 2002; Wanderley, 2002). Por esse caminho, deu-se início a mais uma busca pelas ONGs no DF, visando identificar a existência de trabalho de psicólogos escolares nesses contextos.

As informações sobre essas instituições disponibilizadas no site da UnB são organizadas pela Secretaria de Comunicação dessa Universidade em cinco categorias: (a) Voluntariado e Responsabilidade Social, com 48 instituições; (b) Redes de ONGs, Articulações e Fóruns, com 26 instituições; (c) Fundações e Institutos, com 21 instituições; (d) Centro de Estudos e Pesquisa, com oito instituições; e (e) Agências de Cooperação Internacionais, com duas instituições. No total, são 105 ONGs que constam na página eletrônica da UnB por meio da qual se pôde ter acesso ao site dessas organizações.

Dois critérios de exclusão foram utilizados após a leitura da missão institucional encontrada nos sites das ONGs cadastradas. Primeiro, optou-se por excluir a categoria (b), Redes de ONGs, Articulações e Fóruns, porque muitas delas estavam repetidas na categoria (a), Voluntariado e Responsabilidade Social. Também optou-se por excluir a categoria (d), Centro de Estudos e Pesquisas, pois, embora sejam instituições de natureza não governamental, dedicam-se ao fomento de pesquisas por meio de incentivo financeiro e/ou execução de estudos em diversas áreas, não atuando diretamente em áreas relacionadas às demandas sociais das camadas populares. Durante a leitura de informações contidas nos sites das oito instituições pertencentes a essa classificação, concluiu-se que mais da metade são internacionais, tendo núcleos de representatividade no Brasil.

Eliminadas as 34 instituições das classificações (a) e (b), foi realizada uma análise documental das informações contidas nos sites das demais 71 ONGs. Primeiramente,

foram identificadas as entidades situadas no Distrito Federal. Após essa constatação, verificou-se a principal área temática de atuação daquelas que se situavam nessa região, a partir da leitura sobre a missão social, histórico e atividades desenvolvidas. Em seguida, registraram-se as informações obtidas por contato (telefone e e-mail) para averiguar a existência da atuação de psicólogos na organização.

No caso em que os sites fornecidos estavam inativos, buscou-se o telefone da ONG através da Telelistas.net e Google Map. Uma vez não encontrados esses dados, excluía-se a instituição do Mapeamento. Das 71 ONGs, encontrou-se o contato de 14 delas, permitindo a consecução das entrevistas por telefone para identificar a existência de psicólogos. As informações obtidas foram registradas e sistematizadas na Tabela 11.

Tabela 11

Identificação de Psicólogos Escolares em ONGs vinculadas no Site Universidade de Brasília

VOLUNTARIADO E RESPONSABILIDADE SOCIAL			
ONGs	Área de Atuação da ONG	Psicólogo(s) Identificado(s)	Quant.
ONG UNB 1	Saúde	Sim	1
ONG UNB 2	Assistência Social	Insucesso no contato*	0
ONG UNB 3	Jornalismo e Comunicação	Não	0
ONG UNB 4	Saúde	Insucesso no contato*	0
ONG UNB 5	Educação Especial	Sim	1
ONG UNB 6	Educação	Insucesso no contato*	0
ONG UNB 7	Assistência Social	Não	0
ONG UNB 8	Religiosa	Sim	1
REDES DE ONGS, ARTICULAÇÕES E FÓRUNS			
ONG UNB 9	Meio ambiente	Sim	1
FUNDAÇÕES E INSTITUTOS			
ONG UNB 10	Educação e Assistência Social	Sim	1
ONG UNB 11	Educação Especial	Sim	1
ONG UNB 12	Meio ambiente	Sim	1
ONG UNB 13	Meio ambiente	Não	0

AGÊNCIAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAIS			
ONG UNB 14	Assistência social	Não	0
Total de Psicólogos			07

* *Nota.* Foram realizadas várias tentativas de contato por telefone e por e-mail, mas sem nenhum retorno.

Entre os contatos realizados com sucesso, verificou-se a existência de sete psicólogos entre as 14 ONGs do Distrito Federal que estão vinculadas ao site da UnB. Desses profissionais, constatou-se que três atuam em instituições da área da educação.

O Distrito Federal é uma região onde a área da Psicologia Escolar encontra-se fortalecida, tanto em relação à definição do perfil profissional que atua na rede pública de ensino como pelas políticas públicas de contratação e formação de profissional já conquistadas pela área nessa região (Marinho-Araujo, Neves, Barbosa & Penna-Moreira, 2011). Paralelamente a esse panorama regional, Marinho-Araujo, (2010) afirma que tem ocorrido uma expansão da Psicologia Escolar para contextos educativos não tradicionais da área.

No âmbito dessa região, alguns trabalhos já apontam para a existência de psicólogos escolares em outros contextos educativos, como cursos pré-vestibulares (Maynhone, Santos & Marinho-Araujo, 2007); órgãos públicos de medidas socioeducativas (Lopes, Cruz, Franco & Soares, 2012); Educação Superior (Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011); e escola de idiomas (Silva, Martins & Soares, 2012), o que corrobora o quadro de expansão da área para campos educativos até então pouco conhecidos.

Partindo dessas reflexões, afirma-se que a capital federal é uma região fértil de expansão da Psicologia Escolar para espaços educativos inovadores e as ONGs, como um contexto de atuação que emerge na atualidade, parece ser um desses espaços. Ainda que nesta pesquisa se tenha encontrado apenas três psicólogos vinculados ao quadro funcional de três ONGs de educação (ONG UNB 5, ONG UNB 10 e ONG UNB 11), constata-se um indicador importante sobre a existência de demanda para a atuação psicológica.

Devido ao baixo número de psicólogos identificados nas ONGs por meio desse critério de busca, procurou-se pela parceria do Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região, na intenção de identificar e conhecer o trabalho que é desenvolvido por psicólogos que atuam em ONGs educativas do Distrito Federal.

Mapeamento dos psicólogos escolares em ONGs pelo Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região (CRP-01). A fim ampliar os caminhos metodológicos dessa etapa, optou-se por buscar informações junto ao Conselho Regional de Psicologia - 1ª Região. Com sede em Brasília, o CRP – 01 tinha, até 2012, jurisdição nos estados do Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima e Distrito Federal.

Para solicitar o apoio a essa etapa da pesquisa, realizou-se uma reunião na sede do CRP-01. Participaram do encontro a pesquisadora responsável, a orientadora da pesquisa, a coordenadora de comunicação do CRP-01, a coordenadora de orientação e fiscalização do CRP-01 e a responsável pelo setor de pesquisa do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP). Na ocasião, foram expostas as dificuldades metodológicas e operacionais da pesquisadora em identificar e especificar a atuação dos psicólogos em ONGs no Distrito Federal. Depois de discutidos os principais fatores relacionados a esses obstáculos, foram debatidos os possíveis meios operacionais pelos quais fosse viável conhecer a atuação dos psicólogos nas ONGs por intermédio do Conselho, visando ampliar o escopo das informações já encontradas.

Após acordos com o CRP-01, foi enviado o instrumento “Questionário para Identificação dos Psicólogos Escolares em ONG” (Anexo VI), para cerca de 6.400 psicólogos cadastrados nessa região. Após dois meses, foram recebidos 98 questionários. O baixo retorno pode ser devido a diversos fatores, como banco de cadastro com e-mails desatualizados, mecanismo antispam, entre outros.

Dos 98 psicólogos respondentes, 63 foram identificados como profissionais que atuam em ONGs na região do DF. Para se chegar a esse grupo, foram excluídos os psicólogos que atuavam em instituições nos demais estados e aqueles que pertenciam a instituições que não estavam no grupo daquelas consideradas ONGs, a partir da leitura do campo “Outros”, na seção na qual identifica o tipo da instituição.

As informações levantadas dizem respeito à: (a) caracterização sociodemográfica dos psicólogos que atuam nas ONGs; (b) natureza da instituição de Terceiro Setor e vinculação institucional do psicólogo; (c) área de atuação temática da ONG e de atuação do psicólogo.

Com relação às informações sociodemográficas, os resultados indicaram que, dos 63 psicólogos consultados, 29 são naturais do Distrito Federal. Em relação à predominância de gênero, a maior parte é feminina (53), acompanhando a

preponderância desse gênero no perfil do psicólogo brasileiro, identificado na pesquisa do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013).

Pela predominância das respostas, observou-se que os psicólogos que atuam nas ONGs no DF são jovens (entre 25 e 35 anos) com menos de cinco anos de formados. Constatou-se, ainda, que o tempo de atuação profissional de boa parte deles (26) é recente, com cerca de um a cinco anos de trabalho.

No que se refere ao tipo de vinculação do psicólogo com a instituição de trabalho, observou-se que 28 psicólogos são voluntários, 18 funcionários, 10 diretores, 5 consultores e 2 cedidos de outros órgãos. É importante analisar a atuação voluntária do psicólogo em ONGs do DF e o perfil jovem dos que atuam nesses contextos.

Dagnino (2004a) afirma que a ênfase do trabalho voluntário no Brasil está estreitamente ligada à noção de participação social constituída como núcleo político central do projeto democratizante. Por outro lado, o princípio desse tipo de trabalho tem assumido uma perspectiva privatista e individualista capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social. Para a autora, há de se ter cuidado com a ideia de “solidariedade” que subsidia o trabalho voluntário, pois, muitas vezes, é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno da moral. Um estudo desenvolvido por Hustinx e Lammertyn (citado por Dagnino, 2004a), abordando as motivações subjacentes ao voluntariado no Brasil, reforça essa argumentação, pois relaciona a noção de trabalho voluntário a concepções privatistas, individualistas e autocentradas. Em relação aos resultados, parece haver uma confluência entre o perfil jovem, o pouco tempo de formação e atuação profissional e a vinculação voluntária com as ONGs, o que pode indicar que esses espaços acabam sendo alvo da atuação beneficente do psicólogo no início da carreira.

Quanto à área de atuação temática da ONG, 23 psicólogos informaram que pertencem a instituições de Educação, sendo que 14 identificaram a sua atuação na área da Psicologia Escolar a quem, nessa etapa da pesquisa, passamos a denominar de psicólogo escolar.

Embora se tenha feito essa identificação, levanta-se a hipótese de que possam existir psicólogos que, embora atuem na interface com educação, não reconheçam as especificidades de trabalho que lhes vinculam a esses contextos. Por ainda se tratar de espaço educativo pouco conhecido, os psicólogos são demandados a estarem nesses contextos sem a devida clareza sobre as características institucionais e que refletem

peculiaridades ao seu perfil profissional (Soares & Marinho-Araujo, 2010, 2011b, 2012).

Para aprofundar o trabalho que era desenvolvido pelos psicólogos das ONGs, escolheu-se enviar o Questionário para Análise do Trabalho, segunda ação metodológica desta Etapa, para todos os 63 profissionais que atuavam nas ONGs, e não apenas para os 14 que vincularam a sua área de atuação à Psicologia Escolar, conforme será melhor detalhado a seguir.

Caracterização do Trabalho dos Psicólogos nas ONGs do Distrito Federal. Após apresentação do panorama das ONGs do Distrito Federal e dos psicólogos vinculados a esse setor, coube conhecer o trabalho que era realizado por esses profissionais. Uma vez identificados os 63 psicólogos que atuam em ONGs no DF por meio do CRP-01, enviou-se outro questionário eletrônico com três questões abertas (Anexo VII). Desse número, nove retornaram com as respostas. Constatou-se, ainda, que apenas dois desses respondentes pertencem ao grupo de psicólogos que se identificaram com a área da Psicologia Escolar.

Coerentemente com as especificidades epistemológicas deste procedimento, a orientação para a análise dos resultados fundamentou-se na interpretação de zonas de sentido (Vygotsky, s.d./2004), considerando os principais temas e indicadores recorrentes na fala dos psicólogos. Ao final, foram identificadas quatro zonas de sentidos a partir do agrupamento de indicadores de atuação, que sinalizam aos aspectos subjacentes às especificidades da atuação psicológica em ONG, conforme se apresenta na Tabela 12.

Tabela 12

Organização das Zonas de Sentidos acerca do Trabalho dos Psicólogos nas ONGs do Distrito Federal

Eixo Norteador	Zonas de Sentidos
	Compromisso profissional fundamentado em princípios de solidariedade.
2. Características de trabalho da Psicologia em ONGs.	Falta de especificidade teórico-metodológica para o trabalho em Psicologia.

A zona de sentido é uma conclusão analítica sobre um grupo de indicadores de atuação pelo qual se tentou aproximar dos sentidos que os participantes atribuíram aos temas investigados. Os significados atrelados aos indicadores de atuação constituem-se parte fundamental da formação da zona de sentido. Para a discussão das informações, primeiramente será apresentada uma síntese dos principais indicadores pertencentes à zona de sentido e alguns exemplos dos trechos das respostas do questionário.

Abaixo, a Tabela 13 apresenta a síntese dos indicadores de atuação, de acordo com as Zonas de Sentidos encontradas.

Tabela 13

Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Compromisso Profissional Fundamentado em Princípios de Solidariedade

Indicador de atuação 1: Público composto por camadas populares.

Indicador de atuação 2: Perfil com base em valores de simplicidade, humildade e responsabilidade social.

Indicador de atuação 3: Ética do cuidado com o outro.

Indicador de atuação 4: Espírito de cooperação para o alcance da missão da ONG.

Indicador de atuação 5: Concepção despolitizada do trabalho voluntário

As discussões desses resultados serão realizadas por zona de sentido, após a apresentação do material de análise organizado pelos indicadores e exemplos extraídos das respostas provenientes dos questionários eletrônicos (ver Tabela 14).

Tabela 14

Zona de Sentido e Indicadores de Atuação dos Psicólogos nas ONGs

Compromisso profissional fundamentado em princípios de solidariedade	
Indicadores de atuação	Exemplos
1. Público composto por camadas populares.	<i>Eu estava trabalhando em uma ONG, um organismo internacional que trabalha com assistência para populações necessitadas por todo mundo. (P01)</i>
	<i>As atividades consistiam no acompanhamento psicológico de pacientes... que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (P26)</i>
	<i>O público-alvo são mulheres de baixa renda, moradoras de Regiões Administrativas do DF, chefes de família ou não; geralmente com dois filhos ou mais e excluídas do mercado de trabalho por falta de qualificação e/ou condições familiares. (P37)</i>
	<i>O público-alvo é criança carente do entorno, com idades entre 02 e 14 anos. (P64)</i>
	<i>O público-alvo estendia-se das crianças do Educandário aos comunitários. (P80)</i>
2. Perfil com base em valores de simplicidade, humildade e responsabilidade social.	<i>Ele [psicólogo] tem que se despir da vaidade e se entregar, de fato, a um trabalho de solidariedade. (P62)</i>
	<i>Precisa ser alguém "sem frescura", que saiba pisar na lama e sujar o cabelo de poeira. Ter sensibilidade para atuar com a população mais pobre e que carece de educação, em todos os sentidos. (P64)</i>
	<i>Acho que o perfil do psicólogo tem que ser também na área de envolvimento social. (P52)</i>
3. Ética do cuidado com o outro.	<i>[O psicólogo] procura contribuir com essas pessoas que nos procuram buscando apoio, conforto e compreensão para os seus desconfortos e desafios.</i>

(P62)

Aliado à sua especialidade e formação acadêmica ele se dispõe a ressignificar vidas marcadas por "tragédias" como é o caso do abuso. (P62)

É preciso conhecer essa realidade, ter disponibilidade para esse atendimento, e estar sensível à dor daquele que necessita dessa atenção. (P80)

Acredito que a atuação do psicólogo deve manter os mesmos critérios de ética, atenção e cuidado, independente deste local ser uma organização privada ou governamental. (P26)

4. Espírito de cooperação para o alcance da missão da ONG.

Cada um dentro de suas possibilidades contribui com as atividades das ONGs e todos são percebidos como um elo de uma corrente em busca de um objetivo comum. (P62)

Todos nós estamos imbuídos de um sentimento de solidariedade e cada um, dentro do seu campo de atuação. (P66)

Hoje em dia, o trabalho do psicólogo é de extrema importância para a Organização, pois fazemos parte de uma equipe multidisciplinar. (P01)

Como o trabalho é feito em grupo, um participa do trabalho do outro, bem como das decisões... percebi mais confiança e proatividade nos participantes da ONG, podendo me despedir com a sensação de trabalho realizado. (P37)

5. Concepção despolitizada do trabalho voluntário.

Como era uma ONG, meu trabalho era gratuito. (P80)

Precisa ser um trabalho que busque a doação mesmo, e não crescimento profissional. (P64)

Como nas duas ONGs o trabalho é gratuito, o psicólogo está lá para doar acima de tudo amor e compreensão.... É um trabalho de doação e não de autopromoção. (P62)

Meu trabalho é percebido como de boa qualidade... por outro lado, as possibilidades de promoção são limitadas. (P52)

Como todos estão ali voluntariamente, precisa ter cuidado com o que e como vai exigir. (P64)

A primeira zona de sentido evidenciou concepções e valores atrelados ao compromisso profissional com base na ética solidária. De acordo com os indicadores de atuação, percebeu-se que o foco do trabalho incidia em uma ação profissional beneficente como espécie de dever moral de agir em favor do outro em situação de vulnerabilidade. Os vários discursos que se agruparam a essa zona de sentido parecem ir ao encontro de princípios profissionais que buscam contribuir para a eliminação das formas de injustiças, negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Porém, a ausência de elementos de uma análise crítica e social sobre a realidade das ONGs sugere um enfraquecimento do potencial da ação do psicólogo nessa direção.

A formação do primeiro indicador, *público composto por camadas populares*, se constituiu pela evidência de relatos que retratam a realidade de pobreza e vulnerabilidade social dos sujeitos atendidos pelas ONGs. É importante ressaltar a qualidade que os psicólogos atribuíram ao indivíduo ou grupo ao qual pertence: “criança carente” (P64), “populações necessitadas” (P01), “mulheres de baixa renda... excluídas” (P37), “em situação de vulnerabilidade” (P26). Esses são alguns exemplos de descrição do público e que, na falta de uma análise crítica do contexto e da indicação da existência de potencialidades dos sujeitos, denota uma perspectiva paternalista de atuação profissional (Ramos & Carvalho, 2008). Os psicólogos perceberam esses sujeitos a partir do que lhes falta, sem analisarem que a concepção de sujeito é uma construção histórico-social, e não uma questão individualizada. Esse tipo de discurso impacta em uma ação pouco crítica acerca dos mecanismos sociais, políticos e culturais que orientam as concepções e as denominações dos sujeitos das classes populares.

Nas últimas décadas, as ONGs no Brasil tornaram-se dependentes principalmente do financiamento público e do investimento empresarial. Duarte (2008) argumenta que a população que vive à margem dos direitos sociais é representada nos veículos de comunicação como alvo das ações solidárias, tornando-se aliada das ONGs na busca pela angariação de recursos, quer sejam públicos ou privados. É bastante comum, portanto, notar que a concepção de sujeito passivo respalda o teor apelativo do discurso

dessas instituições para justificarem sua relevância social no processo de busca por financiamento.

A crítica sobre a concepção passiva de sujeito de classe popular não diz respeito à negação das consequências de uma realidade de desigualdade, mas, sim, ao uso de nomenclaturas como bandeira política e social desprovida de proposta ideológica de transformação (Dagnino, 2004a, 2011). Essa noção, reforçada por meio da adesão acrítica de terminologias, pode sugerir uma relação de interdependência entre o autor da beneficência – aquele que atua em favor do sujeito “carente”, “necessitado”, “excluído” – e o alvo da benemerência – o merecedor da ajuda de um “não carente”, “não necessitado” e “não excluído”. Como consequência, a atuação profissional beneficente torna-se despolitizada na medida em que dispensa debate e reflexão sobre o uso dessas terminologias no contexto político, econômico e cultural, o que também indica uma possível ausência de consciência crítica e de mobilização intencional para mudança.

O segundo indicador de atuação, *perfil com base em valores de simplicidade, humildade e responsabilidade social*, reflete a existência de um compromisso de profissionais imbuídos do desejo de transformarem a realidade. Chama atenção a maneira emotiva que os psicólogos descrevem o perfil do profissional que se envolve com o trabalho da ONG. “Precisa ser alguém ‘sem frescura’, que saiba pisar na lama e sujar o cabelo de poeira...” (P64); e “...tem que se despir da vaidade e se entregar, de fato, a um trabalho de solidariedade” (P62) são trechos que ilustram características de um perfil sensível às mudanças sociais.

O trabalho desenvolvido na ONG deve ser revestido por um espírito militante e de luta contra as injustiças sociais (Gonh, 2006, 2009, 2011). O sentimento de injustiça manifestado pelos psicólogos não está sobreposto a algum sentimento de impotência sobre a realidade. Ao contrário, são afetos que parecem potencializar a mobilização das competências técnicas desse profissional.

Esse indicador articula-se de maneira especial com o próximo: *ética do cuidado com o outro*. Nesse aspecto, os relatos dos profissionais sugerem a relevância sobre assistir ao sujeito em sofrimento psicológico e intervir para “ressignificar vidas” (P62). Há uma clara implicação subjetiva e uma preocupação do psicólogo com os indivíduos desses contextos. Contudo, se essa preocupação não for acompanhada por uma atuação politicamente engajada para empoderar o outro pela conscientização de seu papel cívico, a pretensão de mudança da realidade *na e pela* coletividade cede espaço a uma atuação assistencialista (Soares & Marinho-Araujo, 2010).

A compreensão da atuação psicológica sob a perspectiva do cuidado incorre no risco de enfraquecer o potencial e o papel ativo do outro (Caro & Guzzo, 2004). O cuidar é uma ação que pressupõe assumir a responsabilidade *de* ou *por* alguém; nessa direção, o psicólogo, apesar de tecnicamente bem intencionado, pode colaborar para uma compreensão de vítima passiva, que pouco é capaz de agir em favor da mudança de sua situação. A atuação do psicólogo deve ser redirecionada não para cuidar do outro, mas, sim, para conscientizar o próprio sujeito de seu papel cívico e político na sua comunidade (Soares & Marinho-Araujo, 2010). Empoderar o outro é, ao contrário de cuidar, provocar o poder do outro na autoria da transformação de sua história individual e coletiva.

Certamente, o sentimento de indignação contra as injustiças sociais é um elemento capaz de mobilizar e fortalecer a atuação para a transformação de realidades. Todavia, se esse sentimento não for acompanhado por intencionalidade política de trabalho efetivo que corrobore essa transformação, o potencial da atuação fica reduzido ao plano ideológico e a responsabilidade social, a uma fase romântica de compromisso profissional (Rios, 2006).

O quarto indicador de atuação, *espírito de cooperação para o alcance da missão da ONG*, retrata relatos que indicam o compromisso coletivo da equipe com o trabalho. O sentimento de solidariedade comparece aqui como característica que tanto articula como fortalece os campos de atuação na equipe multiprofissional. As ONGs são instituições onde os profissionais frequentemente lidam com sujeitos que vivem situações de miséria e seus inúmeros desdobramentos sociais (Gohn, 2006, 2009, 2011). A atuação em equipe imersa na realidade da ONG mobiliza e transforma qualitativamente as competências coletivas e provoca o comparecimento de inovações para a solução de problemas (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998). O espírito de integração para o alcance dos propósitos institucionais torna-se componente essencial do perfil na criação de propostas de trabalho que vislumbrem o avanço comunitário.

No contexto da equipe, é importante que o psicólogo assuma posicionamentos políticos de maneira consciente das responsabilidades e desdobramentos da intervenção psicológica. O trabalho multidisciplinar requer tanto as especificidades de cada área envolvida quanto o reconhecimento da relevância de todos os profissionais no processo educativo emancipatório, sendo que o psicólogo deve ser um dos membros que buscam alcançar essa missão. As escolhas e as implicações ético-políticas da atuação do psicólogo no trabalho coletivo devem colaborar com a prática socioeducativa da ONG,

o que requer desse profissional uma tomada de posição pela missão conjunta de suprimir a alienação em favor da promoção da consciência crítica dos sujeitos das classes populares (Guzzo, 2003, 2005, 2008).

O último indicador, concepção despolitizada do trabalho voluntário, revela uma concepção de trabalho de assistência e doação, com base em valores de caridade. Para alguns respondentes, atuar em ONG é, necessariamente, prestar serviços sob a forma voluntária ou, no mínimo, sem perspectiva de ascensão. A ONG é vista como lócus no qual “o amor e a compreensão” (P62) são componentes mobilizadores da atividade profissional. Ao mesmo tempo em que esses elementos são fontes para a constituição de competências éticas no engajamento no trabalho social, os psicólogos não vislumbram a possibilidade de desenvolvimento e reconhecimento profissional nesse contexto. A expressão: “Precisa ser um trabalho que busque a doação mesmo, e não crescimento profissional” (P64), ilustra uma despolitizada do trabalho voluntário.

No Brasil, a ênfase do trabalho social e filantrópico está muito próxima à noção de participação social no processo de democratização no país. Todavia, concorda-se com a análise de Dagnino (2011) sobre o risco de que este princípio da participação social seja distorcido na conjuntura do voluntariado quando a ideia de solidariedade que se atrela a ele é despida de seu significado político e coletivo da responsabilidade social. É necessário que os psicólogos tenham uma visão crítica do contexto e uma clareza sobre os desdobramentos do seu trabalho nessas instituições, para que não desloquem a sua atuação do campo político para o campo da caridade e da assistência básica. O trabalho voluntário deve estar subsidiado pela realização de serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética profissional, com o cuidado para que a sua prática não corrobore a criação de “vítimas do sistema”. Como alerta Duarte (2008),

A solidariedade atual apresenta-se como uma decorrência evolutiva da piedade/caridade, centrada em grande parte nos pressupostos constituintes de uma sociedade de vítimas, dando lugar à construção de uma categoria social de vítima consequência de um sistema que se construiu em torno dela. (p.7)

Esta zona de sentido revela, de forma promissora, o compromisso ético solidário do psicólogo na transformação social. Contudo, esse compromisso deve estar articulado com uma capacidade de contextualizar sua ação profissional à história de injustiças sociais que justificam a existência das ONGs no país.

Na contemporaneidade, a Psicologia tem se engajado cada vez mais para atuar criticamente no processo de desvelamento das origens dos problemas sociais, muitas vezes camufladas por práticas assistencialistas subsidiadas pela concepção de sujeito passivo. A noção de passividade, subjacente aos rótulos que a população das camadas populares recebe nas ONGs, acaba corroborando com formas individualizadas de se tratar problemáticas sociais retirando as potencialidades existentes dos sujeitos, a despeito das adversidades. A atuação crítica e historicamente contextualizada do psicólogo na ONG requer ações que incitem a autonomia dos grupos e dos indivíduos e articulem as demandas sociais às possibilidades reais de uma atuação profissional solidária transformadora do cotidiano. Essa atuação deve, para além das ideias, discursos, especulações, filosofias e esperanças, estar contextualizada às formas concretas de transformação da realidade e das condições materiais opressoras.

Como desdobramento dessas análises, sintetiza-se, assim, esse item de perfil como desejável ao psicólogo que atua em ONG: *compromisso ético contextualizado à história das desigualdades sociais e outras formas de injustiças.*

A seguir, serão apresentadas análises e discussões da segunda zona de sentido. Na Tabela 15, consta a síntese dos indicadores da zona e, em seguida, a Tabela 16, com os exemplos.

Tabela 15

Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Ausência de Especificidade Teórico-Metodológica para o Trabalho da Psicologia em ONG

Indicador de atuação 1: Atuação psicológica difusa.

Indicador de atuação 2: Base teórico-prática generalista.

Indicador de atuação 3: Demanda para atuação em situações emergenciais diversas.

Tabela 16

Zona de Sentido e Indicadores de Atuação dos Psicólogos nas ONGs

Ausência de especificidade teórico-metodológica para o trabalho da Psicologia em ONG	
Indicadores de atuação	Exemplos
1. Atuação psicológica difusa.	<i>Na verdade sou coordenadora de um dos projetos da ONG, e entrei como voluntária, não como Psicóloga. (P64)</i>
	<i>Acabou que eu acumulei ainda a função de diretora de marketing, com o objetivo de divulgar o trabalho da ONG na comunidade. (P37)</i>
	<i>Eu era psicólogo, gerente, secretário executivo, gestor, economista e, em alguns momentos, designer gráfico. (P79)</i>
2. Base teórico-prática generalista.	<i>Na ONG em que atuo, poderia tranquilamente realizar trabalhos nas áreas clínica, organizacional, escolar e hospitalar. (P64)</i>
	<i>Acredito que sim [que há características específicas de atuação em ONG], principalmente em função da plasticidade da formação do psicólogo. (P52)</i>
	<i>Mais especificamente, em se tratando de um Psicólogo Organizacional, a atuação nas instâncias de recrutamento, seleção, avaliação e controle podem ser bastante importantes. Além disto, em se tratando de uma atuação de ordem clínica, por exemplo, em se considerando uma organização que trabalhe com mitigação de conflitos, atuação social ou controle de desastres, a atuação do psicólogo é de grande valia. (P52)</i>
	<i>O Psicólogo que trabalha em uma ONG não pode se ater somente à Psicologia como parâmetro de conhecimento. É preciso se autocapacitar para ser tornar cada vez mais multitarefa e multidisciplinar. (P79)</i>
	<i>Acredito que um bom profissional (psicólogo) pode atuar nesta área, precisando apenas ter boa vontade e o desejo de contribuir socialmente. Com isso ele pode atuar no setor. (P66)</i>

O apoio psicológico é dado dependendo da situação. [A atividade desenvolvida] depende muito da missão em que me encontro. (P01)

3. Demanda para atuação em situações emergenciais diversas.

Durante as atividades de campo, acontecia de eu (psicóloga), assistir a palestra (início dos trabalhos) oferecida pelo diretor de lazer e esporte, depois eu entrava com a atividade de dinâmica de grupo, depois as mulheres iam para o galpão na atividade laboral e eu ficava com a voluntária e as crianças desenvolvendo um trabalho específico com elas (esse trabalho específico veio da necessidade de trabalhar questões trazidas pelas crianças e ocupar o tempo delas com algo produtivo). (P37)

Geralmente me pedem palestras para idosos, para pais (como impor limites é o mais cotado), preparar atividades lúdicas para as crianças, apresentar palestras de sexualidade, drogas e outros temas para as crianças, pedir "conselho" se determinada pessoa precisa de terapia e encaminhá-la, etc. (P64)

Esta zona de sentido diz respeito à falta de especificidade teórico-metodológica para sustentar o desenvolvimento de um serviço da Psicologia. O psicólogo é demandado para diversas tarefas que não necessariamente estão vinculadas à sua competência profissional. Outrossim, as demandas que dizem respeito a trabalhos tradicionais da Psicologia incorrem em um duplo risco. Primeiro, pela transposição de modelos de atuação psicológica sem necessária reflexão das características peculiares da ONG e, segundo, pelo comprometimento de responder a questões e problemas de forma individualizada, emergencial e pontual.

O primeiro indicador de atuação reflete o envolvimento profissional com a instituição, mas sem assumir necessariamente uma função relativa à área da Psicologia. O discurso dos psicólogos evidencia atribuições e desenvolvimento de tarefas diversas, como ilustra o sujeito P79: “*Eu era psicólogo, gerente, secretário executivo, gestor, economista e, em alguns momentos, designer gráfico*”.

Dois fatores confluem para essa indefinição da atuação psicológica na ONG. Especialmente após os anos 2000, essas instituições de origem comunitária são constituídas por poucos profissionais para assumir a gama de tarefas demandadas

(Belizzia, 2011). Além disso, o psicólogo é chamado para resolver todos os problemas institucionais, visto como profissional com perfil flexível, sem identidade e especificidade próprias, cuja atuação está em função das demandas emergenciais do dia a dia (Marinho-Araujo & Almeida, 2005b).

A visão generalista de atuação psicológica em ONG comparece corroborando o indicador de atuação anterior. Como consequência da falta de especificidade de atuação em Psicologia, e em Psicologia Escolar propriamente, a sua prática torna-se pulverizada entre propostas de trabalho advindas dos diversos campos de atuação, à conveniência quase exclusiva das demandas e expectativas institucionais pautadas em problemas pontuais. Os relatos dos psicólogos também indicaram uma transposição de modelos de atuação de várias áreas psicológicas ao contexto da ONG, sem necessária reflexão sobre as especificidades históricas, filosóficas e socioeducativas desse espaço que imputam uma ressignificação do seu perfil e da sua prática.

A característica de plasticidade da formação do psicólogo é apresentada como elemento que permite flexibilidade no trabalho, indicando uma falta de clareza teórico-metodológica necessária para uma atuação intencional. Há expressões que representam até uma total ausência de filiação teórico-metodológica. Ao contrário do que afirmam P64 e P66, respectivamente: *“...poderia tranquilamente realizar trabalhos nas áreas clínica, organizacional, escolar e hospitalar”* e *“acredito que um bom profissional (psicólogo) pode atuar nesta área, precisando apenas ter boa vontade e o desejo de contribuir socialmente”*, a atuação da Psicologia na ONG pressupõe clareza da filiação teórico-metodológica e da contribuição que efetivamente poderia compartilhar no contexto da atividade institucional. Esses exemplos, novamente, indicam uma possível confusão de papéis e atribuições profissionais que pouco traz inovações da Psicologia a esses contextos. Parece que o psicólogo preocupa-se mais em propor atividades tradicionais da área do que em entender as concepções e especificidades que se atrelam a sua atuação na ONG.

Pensar no que é próprio da Psicologia e da Psicologia Escolar no contexto da ONG é um exercício que conduz à reflexão sobre as peculiaridades institucionais onde se insere o trabalho e a especificidade de atuação, em contraponto à ênfase da flexibilidade e “plasticidade da formação do psicólogo” (P52). As questões relativas à revisão e ampliação da formação e atuação do psicólogo nos contextos educacionais não é uma constatação nova para pesquisadores e profissionais que se debruçam sobre a identidade do psicólogo escolar no país (Almeida, 2002; Araujo, 2003; Guzzo, 2001,

2003, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b; Marinho-Araujo & Neves, 2007; Marinho-Araujo, 2005, 2007, 2009, 2010, 2014a; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011).

Marinho-Araujo (2007, 2010, 2014a) chama atenção sobre a necessária compreensão do perfil do profissional para atuação lúcida e intencional nas instituições. Na busca pela consolidação de competências profissionais concernentes às especificidades do contexto de trabalho, o psicólogo deve ter como base as relações coexistentes entre sua história de vida e motivação pessoal para atuação na ONG, como campo específico de atuação.

O último indicador de atuação atrelado a essa zona de sentido confere relevância especial por indicar a diversidade de situações para as quais o psicólogo tem seu trabalho demandado na ONG. Os profissionais relataram que há uma flexibilidade para o desenvolvimento do trabalho de acordo, geralmente, com as demandas sinalizadas pelos próprios atores das instituições. Não há evidências de um planejamento prévio e intencional de atuação para o psicólogo na ONG; ele é demandado a atuar em muitas frentes, nem sempre relacionadas às competências concernentes da sua formação inicial, o que incide no risco de não ter uma atuação bem sucedida, apesar de estar, muitas vezes, imerso em diversas atividades (Cabral, Estevão & Silva, 2006).

Como proposta de atuação exploratória, este fator de flexibilidade e escuta às demandas é importante, pois fornece abertura às zonas de inovações profissionais na constituição das competências e do perfil profissional (Plantamura, 2003). Por outro lado, essa ideia da diversificação das atividades, quando não acompanhada por uma intencionalidade, se aproxima de uma atuação remediativa e com poucas perspectivas de transformação.

Nessa direção, Marinho-Araujo (2014a) sugere uma perspectiva de atuação para assessoria ao trabalho coletivo, com estratégias de mediação que priorizem criar espaços de interlocução com e entre os atores institucionais, objetivando instrumentalizar a equipe e fornecer subsídios do conhecimento psicológico para favorecer a autonomia dos atores na resolução dos problemas. Dessa forma, o psicólogo pode passar de uma atuação individualizada e remediativa, para uma ênfase na perspectiva institucional e preventiva na emancipação e o empoderamento dos sujeitos.

A Psicologia Escolar vem se instrumentalizando cada vez mais na proposição de estratégias de mediação do desenvolvimento psicológico humano nos diversos contextos educacionais. Essa instrumentalização diz respeito à elaboração de atividades

em níveis de intervenção especificamente no âmbito institucional, como as observações de contextos e relações, entrevistas ou momentos conversacionais, participação em reuniões de gestão ou de coordenação pedagógica com os dirigentes, professores ou coordenadores, assessoria no processo de seleção de professores, entre outras ações, que visem colaborar com a realidade do contexto educativo. Atuar na dimensão institucional e coletiva, privilegiando ações que potencializem o desenvolvimento nas relações sociais, deve ser meta de intervenção da área para a promoção de situações de sucesso educacional (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014a). Para isso, é necessário que o psicólogo faça escolhas ideológicas e epistemológicas embasadas para sustentar uma filiação teórica e metodológica que sustentem a especificidade de uma atuação psicológica contextualizada na ONG.

Profissionais e estudiosos da Psicologia, em especial da Psicologia Escolar, apresentam um debate expressivo sobre o desafio da formação e atuação profissional que ofereça especificidade teórica e opções metodológicas que caracterizem um profissional competente e preparado para o enfrentamento das demandas e expectativas colocadas no cotidiano educacional (Almeida, 2002; Araujo, 2003; Guzzo, 2001, 2003, 2005; Guzzo, Costa & Sant'Anna, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b, Marinho-Araujo, 2007, 2010, 2014a; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009).

Os indicadores de atuação desta zona de sentido conduzem a uma conclusão comum: não há uma proposta de atuação do psicólogo que esteja respaldada claramente por um fundamento teórico-metodológico para o contexto da ONG. O problema maior não está no fato dos psicólogos assumirem cargos e funções não relativos à área da Psicologia quando existe a demanda para o trabalho, mas, sim, em adotarem postura de atuação que não viabiliza a mudança da realidade objetiva, fundamentada por uma clareza teórico-metodológica da área. As suas atividades devem voltar-se ao empoderamento dos atores institucionais por meio da mediação de ações institucionais, como as práticas pedagógicas dos educadores, o planejamento para o ensino dos seus conteúdos, o acompanhamento da implementação do projeto político pedagógico entre outras.

Essas reflexões indicam a necessidade de um perfil profissional com domínio em conhecimento científico em Psicologia, capaz de integrar os saberes teóricos, conceituais e metodológicos da área para uma atuação própria. É necessário que este perfil atrele criticamente as principais bases epistemológicas com as concepções teóricas do conhecimento psicológico, situado no tempo e contexto de trabalho.

A seguir, serão apresentadas as análises e discussões referentes à 2ª Etapa desta pesquisa, Mapeamento Institucional de uma ONG educativa.

2□ Etapa: Mapeamento Institucional em uma ONG. O Mapeamento Institucional (MI) caracterizou-se, nesta pesquisa, por um conjunto de ações metodológicas que se integram de forma dinâmica, coesa e participativa para conhecer as características do contexto socioeducativo investigado. Esse procedimento foi utilizado para fornecer indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar. É importante ressaltar, como sugere Marinho-Araujo (2014a), que essas ações não devem se constituir como etapas hierarquizadas em uma sequência cronológica ou de prioridades. Elas devem, sim, ocorrer de maneira integrada, articuladas à realidade e à dinâmica institucional, continuamente ressignificadas ao longo da investigação psicológica.

Assim entendido, o Mapeamento Institucional realizado nesta pesquisa contemplou dois procedimentos que, a guisa de organização da discussão dos resultados, serão apresentados nesta sequência: análise documental e observações institucionais interativas (Marinho-Araújo, 2014a).

A análise documental figurou-se como meio para investigar as características institucionais do contexto educativo, Eixo Norteador 3 da pesquisa, que dizem respeito aos pressupostos e diretrizes políticas que definem o campo da pesquisa como uma ONG de educação. É importante salientar que esse processo teve como objetivo identificar as principais convergências, incoerências, aproximações entre as normas prescritas e as reais práticas, os discursos e as concepções de desenvolvimento subjacentes aos documentos analisados, com a finalidade de identificar as possíveis atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo escolar nesse contexto e levantar indicadores do perfil profissional (Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Conforme já descrito nos procedimentos, as observações institucionais interativas visaram mais especificamente analisar a dinâmica do contexto institucional. Direcionadas pelo Eixo Norteador 4, características das atividades socioeducativas, as observações intencionaram levantar informações sobre as principais demandas e perspectivas de atuação do psicólogo escolar, a partir da análise das práticas pedagógicas que eram desenvolvidas no cotidiano da ONG.

Para a consecução desse procedimento, a pesquisadora esteve ativamente inserida na ONG durante um semestre, participando de atividades institucionais como rotinas de sala de aula, refeições, reuniões de coordenação pedagógica, reuniões de gestão institucional, visitas domiciliares, acompanhamento dos educandos e educadores no transporte escolar, atividades desportivas e campeonatos. Após cada atividade observada, quando necessário, seguia-se uma entrevista, a fim de ampliar a compreensão sobre o objeto da investigação.

O mergulho no cotidiano institucional, concomitante à análise dos documentos, possibilitou também uma aproximação afetiva entre pesquisadora e participantes. O contínuo movimento de confrontação entre as informações de ambos procedimentos alicerçou um caminho metodológico favorável à verificação dos indicadores para atuação do psicólogo escolar em ONG e à construção do perfil profissional.

Análise documental. Por meio deste procedimento, construíram-se indicadores institucionais que podem fundamentar o trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar. Da conjunção dos indicadores de atuação mais próximos por semelhança temática foram construídas zonas de sentido que se relacionassem com o perfil esperado ao psicólogo escolar para atuação em ONG.

Para isso, utilizaram-se fontes documentais, cujos títulos foram alterados para preservar a identidade da instituição participante deste estudo. Foram eles: Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012) e o “Projeto Pedagógico” (2009). Os documentos adicionais, como “Manual do Conselho Deliberativo Participativo” (2009), “Boletim do Educador” (2012), Estatuto da Federação (2010) e notícias do site institucional serviram como fontes auxiliares de pesquisa. Cabe, ainda, ressaltar que estes documentos são relativos às diretrizes de ação de todo Programa, nas 400 unidades pelo país.

Ao final das análises, foram identificadas duas zonas de sentidos, a partir do agrupamento de indicadores de atuação, que sinalizam especificidades do trabalho psicológico na ONG, conforme se apresenta na Tabela 17.

Tabela 17

Organização da Zona de Sentido da Análise Documental

Eixo Norteador	Zonas de Sentidos
3. Aspectos institucionais do contexto educativo	História do Programa Social ligada à proteção da criança e do adolescente da comunidade

A seguir, a Tabela 18 apresenta a síntese dos indicadores de atuação que subsidiaram a formação da zona de sentido.

Tabela 18

Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido História do Programa Social Ligada à Proteção da Criança e do Adolescente da Comunidade

Indicador de atuação 1: Origem relacionada à responsabilidade social com a criança e o adolescente.

Indicador de atuação 2: Fundamento legislativo e educativo da missão social do Programa.

Indicador de atuação 3: Ênfase no comprometimento da sociedade civil para a garantia dos direitos sociais.

Indicador de atuação 4: Princípios de gestão participativa.

Indicador de atuação 5: Engajamento na disseminação de uma cultura de sucesso.

Inicialmente, será apresentado o material organizado, com a citação de exemplos dos trechos documentais, para, em seguida, elaborar-se a discussão com base nessas informações.

Tabela 19

Zona de Sentido e Indicadores Institucionais da Análise Documental

História do Programa Social ligada à proteção da criança e do adolescente da comunidade	
Indicadores	Exemplos
	<p><i>“Por trás de um grande projeto social, como é o caso do Programa, sempre há pessoas determinadas e comprometidas que conseguem transformar o sonho em realidade. Um desses exemplos é o ex-presidente da Federação... que, quando esteve à frente empenhou-se ao máximo para fortalecer o Programa pelo Brasil. [O fundador] fez isso, pois percebeu que só cuidando da infância e dando assistência à adolescência é que um país pode progredir”. (Boletim do Educador, 2012, p. 08)</i></p>
1. Origem relacionada à responsabilidade social com a criança e o adolescente.	<p><i>“Em novembro de 1986 é dado mais um passo no sentido de integrar as Associações e seus associados à comunidade. É criado o Programa Comunidade, que tem como principal motivação a disponibilização das instalações – salões, quadras esportivas, piscinas, entre outras – às crianças e adolescentes, estudantes da rede pública de ensino”. (PPP, 2012, p. 04)</i></p> <p><i>“Criado em 1986, o Programa vem se estruturando com princípios e valores da Pedagogia dos Direitos, em especial a Doutrina da Proteção Integral normatizada no Brasil por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº. 8.069/90”. (Manual do Conselho Deliberativo Participativo, 2009, p. 04)</i></p>
2. Fundamento legislativo e educativo da missão social do Programa.	<p><i>“Orientado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o Programa propõe complementação socioeducacional de forma integrada à família, à escola e à comunidade, favorecendo o desenvolvimento socioeducativo das crianças e adolescentes atendidos”. (PPP, 2012, p. 04)</i></p> <p><i>“Marcos legais... Convenção sobre os Direitos da Criança, acordo internacional sobre os direitos da criança, adotado pela Assembleia geral das Nações Unidas”. (PPP, 2012, p. 06)</i></p> <p><i>“Quais são as atribuições do Conselho?... Concretizar princípios ético-políticos balizados pela Pedagogia dos</i></p>

Direitos em todas as deliberações desse Conselho, conforme estabelece, em especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Filosofia Freireana”. (Manual do Conselho Deliberativo Participativo, 2009, p. 05)

3. Ênfase no comprometimento da sociedade civil para a garantia dos direitos sociais

“A iniciativa [do Programa Social] contribui com a Rede de Proteção Social de Atenção à criança e ao adolescente, principalmente daqueles que se encontram com seus direitos violados pela não universalização das políticas públicas socioeducacionais”. (Manual do Conselho Deliberativo Participativo, 2009, p. 04)

“A vulnerabilidade social de crianças e adolescentes é fruto de uma história de desigualdades sociais, marcada pela dominação e pela inferiorização das classes populares. Uma vida adulta digna e produtiva, livre da opressão e da alienação, se constrói na luta para assegurarmos o cumprimento dos direitos conquistados e da implementação de políticas públicas e iniciativas da sociedade privada e do terceiro setor que garantam proteção integral às crianças e aos adolescentes”. (PPP, 2012, pp. 08-09)

4. Princípios de gestão participativa.

“Quais são as atribuições do Conselho?...Contribuir para a ampliação da democracia participativa, por meio da representação dos segmentos sociais que compõem o Conselho”. (Manual do Conselho Deliberativo Participativo, 2009, p. 03)

“Princípios... Gestão participativa e integrada: as decisões e ações se dão de forma compartilhada e as dimensões pedagógica e administrativa são conduzidas de forma integrada e coerente.”(PPP, 2012, p. 06)

“Assim, afirmamos que este Projeto que estamos juntos construindo... tem a sua matricialidade em bases fecundas de gestão democrática e participativa, o que implica na transcendência de modelos arcaicos e ultrapassados de se fazer avaliações autoritárias e arbitrarias, ‘para’ e não ‘com’ aqueles e aquelas que estão na lida cotidiana lutando incessantemente por transformações sociais”. (Projeto Pedagógico, 2009, pp. 29-30)

“Participam do Conselho Deliberativo Participativo:... representantes dos educadores do Programa, dos educandos, da família, de cada escola envolvida e dos

5. Engajamento na disseminação de uma cultura de sucesso.

funcionários. Cada segmento tem direito a um representante, sendo um titular e um suplente, exceção feita ao segmento de educandos, que terá dois titulares e dois suplentes (criança e adolescente)”. (Manual do Conselho Deliberativo Participativo, 2009, p. 05)

“Princípios... Compartilhamento das boas práticas: a disseminação de experiências bem sucedidas fortalece os acertos e contribui para a superação de desafios e situações-problema”. (PPP, 2012, p.05)

“Comentário da equipe sobre a realização da oficina: A presente prática contribuiu para que o aluno passasse a ser leitor, intérprete e crítico de todas as imagens presentes em seu cotidiano. Percebemos que a atividade repercutiu de forma muito positiva, não só por seu resultado prático, mas pelo engajamento, socialização de ideias e pelo fato de que tiveram a possibilidade de ousar e se encontrar dentro das obras de arte”. (Boletim do Educador Ed. 51, 2012, p. 03)

“O Programa Social realizou uma blitz nesta última quinta-feira... Criada em 2011, [a blitz] tem a finalidade de proporcionar as crianças e adolescentes participantes, noções de navegação em barcos a vela, a necessidade de consciência ecológica e conservação do Lago Paranoá... Esta ação conseguiu retirar mais de 200kg de lixo, entre eles, pneus, talheres, garrafas, plásticos. Foi um grande sucesso, pois aliou diversão com aprendizagem e consciência ecológica”. (Notícias do site da Associação em Brasília, 12/09/2012)

A zona de sentido da análise documental, *História e pressupostos do Programa Social ligada à proteção da criança e do adolescente da comunidade*, levou à conclusão de que as ações institucionais têm por objetivo aproximar os associados à comunidade local, visando o resgate dos direitos educacionais de sujeitos que pertencem às classes populares. Por intermédio das associações, com equipes próprias, que executam o Programa em cada região, há a oferta de uma infraestrutura para o desenvolvimento de atividades de educação complementar com o objetivo maior de “Promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, estudantes de escolas públicas, por meio de ações educacionais que favoreçam a inclusão socioproductiva e ampliem a consciência cidadã, contemplando a formação de educadores sociais” (PPP, 2012, p. 10).

Essas ações são desenvolvidas por meio de oficinas temáticas ministradas pelos educadores sociais, organizadas pedagogicamente durante o turno que o estudante está na ONG e de acordo com os “macrocampos do conhecimento”, tal como especifica o PPP (2012): acompanhamento pedagógico (matematização, leitura e escrita); comunicação e tecnologia da educação; cuidado socioambiental; cultura e artes; direitos humanos e cidadania; esportes e jogos; saúde integral; e trabalho e protagonismo. Cada um desses temas deve estar articulado com o currículo formal e visa contribuir para a permanência e o aprendizado na escola.

A origem do Programa está ligada à responsabilidade social com a criança e o adolescente, cuja ação socioeducativa é justificada pelos princípios institucionais que orientam as associações em âmbito nacional. Conforme registrado no estatuto da Federação, Artigo 3º, itens IX e X, compete a ela: “estimular a implementação de projetos que promovam o desenvolvimento comunitário” e “atender a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social através da instituição e administração de projetos de inclusão social próprios ou em conjunto com terceiros”.

Nascido em um panorama social de redemocratização da política brasileira, em 1986, o Programa reflete-se em um contingente de iniciativas privadas que estavam em ascendência em um período marcado pela redefinição dos direitos sociais, políticos e civis no progresso da nação. As principais forças da sociedade, entre elas os movimentos sociais e as ONGs, compartilhavam de um projeto democratizante comum construído ao longo dos anos 1980 em favor da expansão da democracia (Dagino, 2004a, 2011; Gohn, 2006, 2009, 2011). O Programa é fortalecido a partir da ideia de seu fundador de que o cuidado com a infância, pela assistência e apoio educativo, é que pode fazer o país progredir. No início do programa, esse apoio materializava-se pela disponibilização do espaço e da infraestrutura da associação, salões, quadras esportivas, piscinas e outros ambientes, para utilização dos estudantes das escolas públicas.

A valorização sobre a responsabilidade social com a criança e os adolescentes ganha ênfase no Programa Social com o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei N° 8.069 de 1990. Em todos os documentos, o ECA comparece como principal referência legal que sustenta a viabilidade do Programa e seus desdobramentos estruturais e funcionais. O Projeto Político Pedagógico (PPP) destaca diversos marcos legais que fundamentaram a missão socioeducativa do Programa. Contudo, após a análise das fontes documentais, afirma-se que o ECA é a

referência mor que orienta as atividades de complementação socioeducativa de forma integrada à escola, família e comunidade.

De forma semelhante, os documentos enfatizam o comprometimento da sociedade civil para a garantia dos direitos sociais. A formação deste indicador se constituiu pela evidência do reconhecimento institucional de que a formação infanto-juvenil deve ser alvo da ação das políticas educacionais. Articulado a esse aspecto, encontrou-se uma forte ênfase sobre a atuação do Programa Social no debate acerca das políticas públicas. No Projeto Político Pedagógico (2012), são destacadas ações da ONG que visam integrar à rede de proteção social à criança e ao adolescente na seguridade dos seus direitos por meio da integração das instituições na formulação das políticas governamentais. Entre seus objetivos, destaca-se o item “Estimular a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas relacionadas aos objetivos do Programa”.

É importante ressaltar que uma das formas que o psicólogo escolar pode colaborar com a definição das diretrizes institucionais é na assessoria para a elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educativa, tal como defendem Mitjans-Martínez (2007, 2010). Especialmente no contexto da ONG, cabe ao psicólogo assessorar o trabalho da gestão institucional para uma análise exaustiva dos princípios educacionais que orientam as atividades, visando identificar os limites e as possibilidades da atuação social educativa sem se confundir com outros setores, como a escola e o papel do Estado em prover a qualidade dos serviços oferecidos por ela. Para isso, é importante que o psicólogo escolar tenha conhecimento crítico sobre a legislação educacional brasileira e do terceiro setor no Brasil, para subsidiar a criação de propostas que articulem desenvolvimento e aprendizagem e que vislumbrem possibilidades reais de participação da ONG na área social da educação.

Os pressupostos acerca do compromisso social do Programa são reforçados na previsibilidade de ações comunitárias do Estatuto da Federação (2010), que rege as associações. De acordo com esse documento, compete à Federação estimular a implementação de projetos de inclusão, escolar e social, de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tendo em vista o desenvolvimento das comunidades situadas próximas à sede das associações.

Essas orientações direcionam a construção de propostas para atuação com os educandos como, por exemplo, o Projeto Pedagógico, que prevê na ação chamada “inclusão produtiva”, o encaminhamento e acompanhamento de jovens de 14 a 18 anos

de idade a oportunidades de emprego, estágio, empreendedorismo e voluntariado. Os documentos indicam uma atenção sobre o preparo dos jovens para a escolha futura e inserção no mercado de trabalho.

Por defender a orientação profissional como um campo de atuação da Psicologia Escolar (Mitjans-Martínez, 2010; Carvalho & Marinho-Araujo, 2010), enfatiza-se que esta ação constitui-se espaço fértil para o trabalho voltado ao acompanhamento dos estudantes no processo de orientação para a carreira. Junto com os educadores sociais, o psicólogo pode criar espaços de interlocução para promoverem mudanças nas concepções que orientam as escolhas pessoais e profissionais, no sentido de que os jovens sejam corresponsáveis pela sua formação e os educadores, mediadores sobre as decisões de carreira. O trabalho do psicólogo, a partir desse indicador institucional, deve vislumbrar a promoção do desenvolvimento humano voltado para a carreira e para a construção da cidadania, retirando os sujeitos de espaços e contextos de vulnerabilidade e colocando-os no lugar histórico e social de protagonistas do seu futuro profissional.

Este indicador encontra-se estreitamente ligado ao próximo, *princípios de gestão participativa*, que demarcam uma orientação político-institucional de funcionamento do Programa. Entre seus princípios, destaca-se que “as decisões e ações se dão de forma compartilhada e as dimensões pedagógica e administrativa são conduzidas de forma integrada e coerente” (PPP, 2013, p. 06). Neste aspecto, percebe-se um incentivo à integração dos sujeitos envolvidos (representantes dos familiares, membros da comunidade, educandos, educadores, coordenador pedagógico, representantes da Federação, da associação, da escola) quanto ao estabelecimento das diretrizes que orientam as atividades e as decisões sobre as questões que surgem do dia a dia.

O princípio de gestão participativa concretiza-se no estabelecimento de uma rotina institucional, com reuniões periódicas mensais lideradas pela coordenadora pedagógica, a fim de colocar em pauta as dificuldades, bem como disseminar e fortalecer os acertos que se configuram entre as práticas profissionais. Contatou-se uma a valorização da participação das crianças e adolescentes nessa política administrativa. Ao se referir aos representantes do Conselho do Programa, o Manual do Conselho Participativo (2009) destaca: “Cada segmento tem direito a um representante, sendo um titular e um suplente, exceção feita ao segmento de educandos, que terá dois titulares e dois suplentes (criança e adolescente)”.

O estabelecimento de uma diretriz orientada para a protagonização dos jovens no processo educativo, como essa, é importante mecanismo mediador de desenvolvimento

e aprendizagem que pode ser desempenhado pelos atores institucionais e fortalecido pela mediação do psicólogo escolar. Promover reflexão sobre o potencial mediador dos atores educacionais para a protagonização juvenil nos processos decisórios pode ser uma das ações em Psicologia Escolar para fortalecer essa cultura institucional.

Outro aspecto constatado era que havia uma demanda para os educadores e coordenadores do Programa voltada para a busca por instituições parceiras, que pudessem se tornar financiadoras e/ou apoiadoras do Programa. Essa tarefa encontra-se subsidiada pelos princípios orientadores do PPP (2012), mais especificamente na orientação de se prover ações de emancipação e autossustentabilidade das unidades do Programa. Aos educadores sociais e coordenação pedagógica, caberia a tarefa de investirem em atividades para a conquista dessas parcerias com o primeiro (órgãos do governo) e segundo setor (empresas privadas). No entanto, não se percebeu, em nenhuma das fontes documentais analisadas, qualquer orientação sobre a formação dos atores sociais para o desempenho dessas novas atividades.

Ressalta-se outro ponto que pode ser alvo da mediação psicológica, no que compete aos processos de formação profissional que visam à capacitação para novas frentes de trabalho. Isso não significa afirmar que o psicólogo escolar não vá instrumentalizar os educadores e coordenadores para a consecução dessas novas atividades, de elaboração de projetos para a busca de parcerias. O que se afirma ser alvo da intervenção psicológica é a ênfase na mediação do desenvolvimento adulto que oriente processos formativos para o trabalho profissional (Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000). É especificidade profissional do psicólogo desenvolver ações que otimizem os processos formativos e, nesse sentido, mediante as novas demandas de trabalho que comparecem nas diretrizes institucional, a mediação psicológica pode favorecer o desenvolvimento de competências (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2010, 2014a).

O psicólogo escolar pode promover espaços de interlocução dos significados e sentidos atrelados às atividades do trabalho como, por exemplo, oportunizar encontros coletivos nos quais os educadores possam discutir sobre as novas tarefas e o modo de realizá-las. Contribuir para enfrentar e negociar os conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças é uma ação importante nesse espaço (Mitjans-Martínez, 2010). Cabe ao psicólogo escolar estar implicado nessa construção coletiva, junto à equipe de educadores, contribuindo para que ela reconheça o seu potencial criativo na consecução dessas tarefas antes não desempenhadas. A mediação psicológica pode favorecer a mobilização de novos olhares sobre os fenômenos

institucionais que continuamente coloca desafios para ressignificar a práxis que, pela atividade coletiva, oportuniza lócus para saltos qualitativos no desenvolvimento humano psicológico (Leontiev, s.d./2004; Vygotsky, s.d./1008, s.d./2000).

Pelos registros documentais formais, como o PPP (2012) e o Manual do Conselho Deliberativo (2009), pode-se afirmar que existe um discurso institucionalizado que concebe princípios e valores solidários e de compromisso social que respaldam a natureza socioeducativa não governamental e sustentam a relevância social do Programa social na conjuntura das associações. Uma das atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar na ONG diz respeito à assessoria às atividades de gestão na implementação das políticas institucionais, na identificação de princípios historicamente fundados, na confrontação com as práticas atuais e análise das tendências, conflitos e desafios, intencionando o fortalecimento dos valores que deram origem ao Programa.

Em uma perspectiva de atuação conjunta com a gestão, os atores da instituição e profissionais de outras áreas de interface com a Educação, o psicólogo escolar pode colaborar na elaboração de orientações documentais que endossem o discurso da socioeducação como um projeto educativo integrado aos demais setores sociais. Concorda-se com Mitjás-Martínez (2007) quando afirma que o psicólogo escolar, devido aos seus conhecimentos do funcionamento dos processos subjetivos dos sujeitos, grupos e instituição, pode otimizar a implementação das políticas institucionais, exercendo um papel de facilitador. Esse papel deve estar acompanhado por uma análise crítica e reflexiva da política em questão e por seu conhecimento dos processos e dinâmica que ocorrem na instituição.

Revigorar, pelo discurso institucional, os princípios e valores solidários e de compromisso social junto à criança e ao adolescente que deram origem ao Programa, ampliando e oxigenando os sentidos sobre a responsabilidade social no processo de desenvolvimento da justiça e da diminuição das desigualdades do país, pode contar com a colaboração da intervenção do psicólogo escolar. Para isso, é necessário que esse profissional construa ocasiões, individuais e coletivas, nas quais possam ser feitas reflexões sobre os princípios que respaldam a ética social da instituição, para que os valores sociais não se percam em visões assistencialistas de participação civil.

Outro ponto que toca à filosofia institucional para a transformação é o engajamento na disseminação de uma cultura de sucesso. O compartilhamento de experiências bem sucedidas comparece como um dos princípios do Projeto Político Pedagógico (2012), indicando que a troca de experiências fortalece os acertos e

contribui para a superação dos desafios. Durante a análise documental, pôde-se observar, por meio de vários dos boletins de notícias divulgados no site, a publicização de práticas e projetos pedagógicos de impacto no contexto local, com expressa valorização da diversidade de ações empreendidas das ONGs.

Nos exemplos de projetos pedagógicos, chamam a atenção a importância da intervenção socioeducativa no desenvolvimento dos jovens e na repercussão sobre a realidade local. Como ilustração, um projeto pedagógico desenvolvido pela ONG de Brasília objetivava o desenvolvimento de princípios éticos sobre o meio ambiente e sinalizava para o sucesso como atividade de conscientização ecológica, por meio das atividades desenvolvidas pelos educandos.

As reflexões desta zona de sentido sugerem um perfil profissional do psicólogo escolar com *conhecimento crítico da legislação educacional brasileira*, contextualizando o papel do Estado na educação e as possibilidades de articulação ética com a sociedade civil organizada e buscando uma compreensão integral sobre o fomento da terceirização dos serviços educacionais públicos, com vistas à ampliação do desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Aliado a esse perfil, considera-se relevante que o psicólogo escolar detenha uma *visão integradora do contexto*, de modo que possa integrar os subsídios legislativos e político-institucionais do Programa social com a escola e a comunidade, distinguindo criticamente os limites e potencialidades dos papéis, responsabilidades e atribuições de cada instância, visando ao fortalecimento da missão educativa.

Feitas as discussões sobre os resultados da análise documental, serão apresentadas as informações construídas a partir do segundo procedimento que se integra à análise documental: as observações institucionais interativas.

Observações institucionais interativas. As observações privilegiaram uma análise dinâmica do contexto institucional a partir da vivência junto às práticas socioeducativas que, diariamente, são expressas em amplas e múltiplas dimensões (Marinho-Araujo, 2014a).

No âmbito deste estudo, as observações institucionais interativas objetivaram compreender a dinâmica e funcionamento da ONG na realização das atividades pedagógicas, viabilizando construir informações sobre as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar paralelamente à análise do perfil necessário. Ante a riqueza e diversidade das ocasiões de observação possibilitadas tanto pela vivência e como pela

proximidade da pesquisadora com os participantes, sintetiza-se o material registrado em sete protocolos, conforme apresentado na Tabela 20.

Tabela 20

Organização dos Protocolos das Observações Institucionais Interativas

N° do Protocolo	Caracterização da observação
01	Participação em reunião do Conselho Participativo Deliberativo.
02	Participação da rotina institucional– oficina de artes plásticas e dança.
03	Participação da rotina institucional– oficina de teatro.
04	Participação em reunião de coordenação pedagógica.
05	Acompanhamento em visita domiciliar.
06	Escuta psicológica dos educadores sobre o caso de dois educandos.
07	Participação em campeonato esportivo.
08	Momento informal de interação com os educadores sociais e coordenadora pedagógica.

Nas ocasiões de observação, a pesquisadora manteve-se durante todo o período da atividade interagindo com os participantes, por isso, no tratamento das informações, as entrevistas comparecerão junto com os registros das observações. Ao final de cada dia que se passava na instituição, era feito um relatório das observações sob a forma de redação narrativa, incluindo os momentos dos diálogos das entrevistas.

Em consonância ao quarto eixo norteador da pesquisa, que intenciona caracterizar as atividades socioeducativas, foram identificadas duas zonas de sentidos a partir do agrupamento de indicadores para atuação do psicólogo escolar na ONG, conforme se apresenta a seguir.

Tabela 21

Organização das Zonas de Sentidos do Procedimento de Observações Institucionais Participativas

Eixo Norteador	Zonas de Sentidos
Características das atividades socioeducativas.	<p>Concepções e expectativas sobre a atuação do psicólogo escolar.</p> <p>Psicologia Escolar em ONG: identificando espaços e possibilidades para intervenção.</p>

Abaixo, a Tabela 22 traz a síntese dos indicadores de atuação, de acordo com as Zonas de Sentidos encontradas.

Tabela 22

Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Concepções e Expectativas sobre a Atuação do Psicólogo Escolar

Indicador de atuação 1: Expectativa para atendimento psicológico individual.

Indicador de atuação 2: Conhecimento psicológico e a práxis do educador social.

Indicador de atuação 3: Escuta psicológica para atender necessidades emergenciais.

Indicador de atuação 4: Observação para avaliar o trabalho do educador.

As discussões provenientes desses resultados serão realizadas por zona de sentido, após a apresentação do material de análise organizado pelos indicadores e exemplos extraídos dos Protocolos de observação e entrevistas.

Tabela 23

Zonas de Sentido e Indicadores de Atuação das Observações Institucionais Interativas

Zona de sentido: Concepções e expectativas sobre a atuação do psicólogo escolar.

Indicador de atuação 1: Expectativa para atendimento psicológico individual.

Exemplo 1: Trechos do Protocolo N° 1 - Participação em reunião do Conselho Participativo Deliberativo.

Em seguida, surgiu a fala do representante da Federação da ONG para sugerir um atendimento psicológico para o aluno:

Representante da Federação: agora podemos contar com a ajuda da psicóloga... Ela pode conversar com o W. e ajudá-lo.

Pesquisadora: Será um imenso prazer ajudar no caso, estou aqui para colaborar no que for preciso. Mas eu acredito que os próprios educadores têm muitas competências para intervir junto a ele. Além disso, já existe um vínculo afetivo entre eles. Eu me disponho a pensar, junto com os educadores, em outras formas de intervenção.

Percebi que existiam algumas expectativas de algumas pessoas da equipe em relação à minha atuação, especialmente na forma de atendimento individual.

Exemplo 2: Trechos do Protocolo N° 4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica

Em seguida, o Educador 3 disse ter muitas expectativas em torno do trabalho da Psicologia na instituição, pois muitos jovens precisavam de acompanhamento psicológico devido às circunstâncias familiares que vivem.

Indicador de atuação 2: Conhecimento psicológico e a práxis do educador social.

Exemplo: Trechos do Protocolo N° 3– Entrevista com Educador 3 após observação da oficina de teatro.

Eu iniciei a entrevista pedindo que o Educador 3 falasse sobre a sua experiência como educador social no Programa e contasse, também, como costumava desenvolver

a sua oficina no dia a dia. Ele começou afirmando que o seu trabalho tem sido uma oportunidade ímpar para confrontar teoria e prática. Relatou que, durante seu curso de artes cênicas na Universidade, aprendeu que “a teoria se distancia da realidade”.

Para defender a sua visão, o Educador 3 relatou que, durante a licenciatura, fez uma disciplina de Psicologia durante a qual conheceu alguns teóricos sobre o desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a interpretação do educador, essas bases teóricas “orientavam” que a relação entre professor e aluno deveria ser harmoniosa e simétrica e que isso não funcionou em sua prática... O Educador 3 me pediu desculpas por não acreditar em muitas orientações teóricas da Educação e da Psicologia, e desde que começou a agir “com pulso forte”, o seu trabalho começou a funcionar melhor... Disse que “deixou a teoria na Universidade” para aprender a lidar na prática com seus alunos.

Indicador de atuação 3: Escuta psicológica ao educador social.

Exemplo 1: Protocolo N° 2 - Participação da rotina institucional – oficina de artes plásticas e dança.

Ao final do dia, ainda no refeitório, a Educadora 6 me convidou a participar da oficina no próximo dia e informou que precisava conversar comigo a respeito de alguns estudantes que passavam por muitos problemas familiares e que precisavam de uma ajuda mais imediata. Ela parecia ansiosa para ter esse momento comigo...

Exemplo 2: Protocolo N° 2 - Participação em reunião de coordenação pedagógica

No momento de despedir-me da coordenadora, ela me relatou que a minha participação na rotina da ONG estava sendo muito boa. Me chamou atenção o fato dela ter afirmado que os educadores estavam “muito carentes”, e que achava importante que eles tivessem um momento para compartilhar sobre seus sentimentos e dúvidas sobre os alunos que enfrentavam dificuldades de diversas ordens.

Indicador de atuação 4: Utilização da observação como mapeamento amplo de ações

Exemplo: Protocolo N°4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica.

Agradei aos educadores por terem permitido a minha presença como observadora das suas atividades ao longo daquela semana. Reiterei que a minha participação na rotina da instituição era para conhecer as possibilidades de atuação do psicólogo escolar naquele contexto, declarando a minha posição de aprendiz. O Educador 5 manifestou-se dizendo que se sentia aliviado com a minha explicação, pois pensava que a minha observação tinha finalidade de avaliar o seu desempenho (vale ressaltar que este era um educador cuja oficina não havia sido observada naquela semana).

Educador 5: Cheguei a falar com a Educadora 6 que psicólogo só sabia dizer o que estava errado no trabalho dos outros. Falei que psicólogo não sabia as nossas reais dificuldades por não estar lá com a gente, no chão de batalha, pra lidar com os inúmeros problemas que os jovens passam e que repercute no nosso trabalho.

Pesquisadora: Que bom que você tenha compartilhado a sua percepção. O psicólogo escolar não avalia desempenho do professor. Uma das finalidades da observação é conhecer e redefinir a sua própria atuação e colaborar com a equipe, sendo parte dela, sem hierarquização de saberes, mas convicto de sua especificidade de atuação.

Em seguida, elogiou a minha postura de ter me colocado na posição de aprendiz daquele contexto, manifestando satisfação em ter explicado melhor o objetivo da observação como atividade do psicólogo escolar.

A primeira zona de sentido foi construída a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora na ONG, e dizem respeito às expectativas e funções dos atores institucionais atribuídas ao psicólogo escolar e aos novos sentidos que puderam ser circulados para a ressignificação sobre a atuação na área. A identificação do perfil profissional, que considera a expressão da história de vida pessoal, das características da profissão já definidas e dos novos desafios advindos da prática, pode ser confrontada com as expectativas sociais construídas em todo da atuação do psicólogo escolar.

De modo geral, afirma-se que a entrada da pesquisadora na instituição foi o grande mote para desencadear a circulação dos significados atrelados às concepções dos membros da equipe pedagógica em relação ao papel do psicólogo escolar. Isso

oportunizou não apenas que essas percepções pudessem ser manifestadas, mas possibilitou a reflexão e problematização acerca do perfil profissional pela própria pesquisadora, como fica explícito em um trecho das observações sobre o papel do psicólogo escolar: “Momentos antes de minha intervenção, eu refletia continuamente sobre a especificidade da minha atuação naquele contexto e ocasião” (Protocolo N° 1 – Participação em Reunião do Conselho Deliberativo).

Sabe-se que a simples imersão, desprovida de análise crítica, pouco contribui para a construção de uma atuação mais competente e coerente com a realidade da instituição. É importante que a vivência, tal como a proposta do Mapeamento Institucional (Marinho-Araujo, 2014), desperte reflexões e questionamentos sobre a realidade. É a postura crítica e continuamente reflexiva sobre o trabalho, paralelamente aos conhecimentos teóricos e técnicos, convicções e características pessoais, valores e expectativas, que subsidiaram os indicadores de atuação e a análise sobre o perfil profissional necessário àquele espaço.

Marinho-Araujo e Almeida (2005a, 2005b) ressaltam sobre a importância da ação reflexiva como estratégia basilar para analisar, compreender e planejar intervenções que são próprias ao papel do psicólogo escolar. A essa análise, quando se defende haver uma especificidade desse profissional no contexto da ONG, a ação reflexiva possibilita ao psicólogo ampliar seu entendimento sobre a situação e agir com coerência, pertinência e singularidade da dinâmica institucional.

O primeiro indicador de atuação, *expectativa para atendimento psicológico individual*, referia-se à compreensão de que o psicólogo pudesse realizar atendimentos individuais. A ideia do psicólogo escolar como profissional convocado para tratar de problemas individualmente e descontextualizados vai de encontro às atuações mais amplas, preventivas e que contemplem diversos atores e dimensões, como tem sido indicado em produções da área (Guzzo, 2003, 2005, 2008; Guzzo et. al, 2010; Guzzo & Mezalira, 2011; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b; Moreira & Guzzo, 2014; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011, 2014; Sant’Ana & Guzzo, 2014; Soares & Marinho-Araujo, 2010).

A opção por uma atuação preventiva fica mais evidente na conjuntura do próximo indicador, *conhecimento psicológico e a práxis do educador social*, pela qual se analisou ser uma possibilidade de ações junto a esse profissional. O exemplo que se ilustrou na Tabela 23 demonstra não apenas uma dificuldade quanto à capacidade de transposição didática sobre vertentes teóricas da Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem para

a prática educativa, mas, sobretudo, uma falta de reflexão na e para ação a partir de uma clareza da concepção epistemológica que a embasa (Araujo, 2003). A fala do Educador 3 de que “a teoria se distancia da realidade” expressa uma demanda por situações de aprendizagem sobre o conhecimento psicológico que possa ser incorporado às práticas cotidianas.

É importante frisar, ainda, que o conhecimento psicológico torna-se importante à formação do educador, visto que oportuniza pensar sobre os fenômenos relativos ao ser humano. Contudo, torna-se pouco útil se não mobilizado com a sua prática de forma lúcida e intencional. Por entender que a ONG é um espaço educativo e que, como instituição social, responsável pela formação do psiquismo, as teorias psicológicas do desenvolvimento humano não deterministas devem ser fundamentos da prática docente. Como especificidade do saber psicológico, vê-se que a formação do educador para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem é um forte indicador para atuação do psicólogo escolar na conscientização do papel do educador como mediador na constituição das funções psicológicas mais complexas dos educandos. Mais especificamente na ONG, por meio da qual as atividades educativas são ampliadas e diversificadas ao que é ensinado na escola, percebe-se que o saber psicológico pode contribuir na orientação de práticas educativas criativas e inovadoras que possam ampliar o desenvolvimento dos educandos pelas múltiplas linguagens no processo de ensino e apropriação do conhecimento.

Outro indicador que sinaliza uma expectativa de atuação é a *escuta psicológica para as demandas emergenciais*. Entende-se que o psicólogo escolar deve, sim, ser sensível à necessidade dos atores institucionais para a escuta psicológica, acolher a demanda, mas sem necessariamente atendê-la a partir do que se espera e se imagina ser o trabalho do psicólogo na ONG. A expectativa criada pelos atores do Programa parece uma necessidade de estabelecer um momento terapêutico, em que os educadores possam expressar seus sentimentos, angústias, dúvidas, que são geradas da sua prática. Essa demanda de atuação psicológica, já bastante criticada por profissionais e pesquisadores da Psicologia Escolar, deve ser conduzida pelo psicólogo escolar para uma escuta das vozes institucionais, com sensibilidade ao discurso que respalda o sofrimento do educador, reflexo de ações profissionais acrílicas dos fenômenos.

O educador é o principal agente do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Como foco da intervenção psicológica, a conscientização sobre o seu papel na formação dos estudantes é apenas uma das dimensões que contribuem com a

qualidade do seu trabalho. Entende-se que o psicólogo escolar deve buscar identificar e compreender os fatores estruturais, funcionais e relacionais que comprometem o trabalho educativo. É importante explorar os sentimentos de satisfação e realização com o trabalho, as ideias e concepções de ensino que atribuem a ele, o investimento intelectual e afetivo, entre outros aspectos vinculados. Nessa intenção, a escuta psicológica, mais do que ouvir a queixa levantada pelo educador, deve buscar os aspectos subjacentes, cabendo ao psicólogo escolar provocar clareza, reflexão e circulação de novos sentidos sobre as angústias originadas do trabalho docente (Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Como último indicador de atuação desta zona de sentido, *a utilização da observação como mapeamento amplo de ações*, sugere uma necessidade em desmistificar as concepções equivocadas sobre o trabalho do psicólogo escolar em relação à atividade de observação. Na fala do Educador 5, a crítica parecia estar fundamentada em uma concepção de trabalho hierarquizado, de uma área sobre a outra, de modo que a observação ganha outro significado que não aquele que se assenta nas proposições atuais de intervenção e pesquisa em Psicologia Escolar.

É importante que o psicólogo escolar crie espaços para discutir com os educadores as especificidades de atuação em Psicologia Escolar, rompendo com concepções equivocadas ou que já não subsidiam mais o atual trabalho que se faz nos espaços educativos. Sobretudo, torna-se relevante, no campo da pesquisa, que se esclareça a importância da observação como atividade do psicólogo escolar que deve “participar do currículo vivificado, nas amplas e múltiplas expressões que se assume na instituição” (Marinho-Araujo, 2014a, p. 165).

Outro aspecto que chama a atenção nesse indicador de atuação refere-se ao discurso do Educador 5: “Falei que psicólogo não sabia as nossas reais dificuldades por não estar lá com a gente, no chão de batalha, pra lidar com os inúmeros problemas que os jovens passam e que repercute no nosso trabalho” (Protocolo N°4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica). Entre os sentidos circulados, que resignificavam a concepção que os educadores sociais tinham acerca do trabalho do psicólogo escolar, igualmente a visão da pesquisadora era confrontada. Existia uma provocação e, ao mesmo tempo, um convite, para o psicólogo estar junto com o educador no enfrentamento das dificuldades institucionais, “no chão de batalha”.

Para o trabalho na ONG, há que se ter humildade, força de vontade e espírito de justiça social para lidar com adversidades constantes que se fazem presentes na vida dos

educandos, seus familiares e demais membros da comunidade que, muitas vezes, encontram-se em situação de miséria e exclusão social. O compromisso ético e político do psicólogo escolar deve subsidiar uma postura de simplicidade e, ao mesmo tempo, de segurança e competência para uma atuação pela qual se quer transformar realidades, somar com o trabalho dos educadores e contribuir com a missão social da ONG.

Discutidos os resultados referentes às análises dos indicadores de atuação da primeira zona de sentido do procedimento das observações, sintetiza-se, na Tabela 24, os próximos indicadores.

Tabela 24

Síntese dos Indicadores de Atuação da Zona de Sentido Psicologia Escolar em ONG: Identificando Espaços e Possibilidades para Intervenção

Indicador de atuação 1: Fortalecimento da cultura de sucesso da instituição.

Indicador de atuação 2: Ressignificação das concepções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino.

Indicador de atuação 3: Formação continuada do educador social.

A seguir, serão discutidos os indicadores de atuação da zona de sentido *Psicologia Escolar em ONG: identificando espaços e possibilidades para intervenção*, descritos na Tabela 25, a seguir.

Tabela 25

Zona de Sentido e Indicadores para Atuação das Observações Institucionais Interativas

Zona de sentido: Psicologia Escolar em ONG: identificando espaços e possibilidades para intervenção

Indicador de atuação 1: Fortalecimento da cultura de sucesso da instituição

Exemplo: Trechos do Protocolo N° 1 - Participação em reunião do Conselho Participativo Deliberativo

A reunião deliberativa, realizada em caráter extraordinário, foi demandada após incidente da prisão dos pais de um grupo de educandos participantes do Programa Social.... O foco inicial da reunião estava voltado a uma preocupação da equipe sobre a

integridade psíquica das crianças, a não separação das mesmas como núcleo familiar (já que iriam ser encaminhadas a abrigos diferentes) e a permanência dos educandos no Programa... Na percepção da conselheira, as famílias da comunidade local se envolviam com o tráfico de drogas por não terem oportunidades de trabalho e que era provável que o adolescente W., irmão mais velho, pudesse trilhar os mesmos caminhos dos pais devido às condições de pobreza em que viviam na comunidade. A discussão sobre as possíveis soluções para o problema daqueles jovens irmãos parecia estar focada essencialmente no receio do envolvimento de W. com as drogas. Esse adolescente pediu à conselheira a sua emancipação judicial para cuidar dos irmãos.... Em dado momento da reunião, eu me manifestei com a seguinte fala:

Pesquisadora: Eu fico bastante curiosa em conhecer o W. por me parecer que essa postura dele é de zelo e preocupação com seus irmãos.

Em seguida, o Educador 4 passou a falar que o adolescente que a conselheira relatava era bem diferente do atleta e campeão que ele conhecia. Como educando mais velho do Programa, por diversas vezes o Educador 4 solicitou que o jovem liderasse algumas atividades e que ele é bem respeitado pelos seus colegas educandos da instituição... O educador concordou com a conselheira que é um risco real, sim, o jovem entrar para o mundo do tráfico de drogas, mas que ele merecia a confiança dos educadores que investiam no desenvolvimento dele.

Em uma ocasião em que se constituía terreno fértil para a disseminação de um discurso em uma perspectiva de fracasso, a minha intervenção deveria ser um convite a uma mudança de paradigma, em favor da cultura de sucesso em um espaço que é, por natureza, um perigoso *lôcus* de disseminação de uma cultura de fracasso.... Percebi que as minhas reflexões após a fala da conselheira iam ao encontro das reflexões teóricas da literatura em Psicologia Escolar sobre as armadilhas situadas no discurso institucional (“vozes institucionais”) que poderiam, em vez de empoderar a todos os membros da equipe, desesperançar e engessar ações inovadoras para a superação dos obstáculos.

Indicador de atuação 2: Ressignificação das concepções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino.

Exemplo 1: Trechos do Protocolo N° 2 - Participação da rotina institucional – Entrevista com o Educador 2 após observação da oficina de artes plásticas.

Conforme o Educador 2, muitos educandos não têm habilidades para as artes plásticas e, tampouco, suas condições familiares e econômicas os ajudam em seu desenvolvimento escolar. Ele disse que os educandos, em sua maioria, são crianças desinteressadas e que levam muitos problemas familiares àquele contexto. Por outro lado, ele também disse acreditar que há crianças com capacidades perceptíveis desde muito pequenos, citando o exemplo de um dos seus alunos, que possui traços específicos os quais identifica como uma “marca peculiar” aos artistas... Eu perguntei ao Educador 2 se eu conseguiria aprender a desenhar artisticamente, mesmo não tendo habilidades. Ele respondeu que sim, com treino e o aprendizado de muitas técnicas. Isso me chamou atenção, pois evidencia uma contradição em seu discurso. A concepção ora mostra uma compreensão inatista de desenvolvimento e aprendizagem, ora se direciona para uma concepção ambientalista, com ênfase em treinos e técnicas.

Exemplo 2: Trechos do Protocolo N° 4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica

O Educador 1 relatou que, nas oficinas de teatro, ocorrem claras situações em que os jovens “colocam pra fora” angústias, tristezas, alegrias, desalentos que trazem de outros contextos sociais, como a escola e a família.

Exemplo 3: Trechos do Protocolo N° 4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica

A Educadora 6 disse que as crianças e jovens, por virem de um contexto comunitário de extrema vulnerabilidade social, devem ter atenção especial para além daquilo que se pretende ensinar, pois a preocupação deve ser com “o todo”.

Indicador de atuação 3: Formação continuada do educador social.

Exemplo 1: Trechos do Protocolo N° 3 – Entrevista com Educador 1 após observação da oficina de teatro.

Ao perguntar sobre as atribuições profissionais que lhes são próprias àquele contexto, o Educador 1 disse se incomodar com a falta de definição de uma identidade de educador. Ele diz ter clareza de que não possui as mesmas competências que um

professor da educação básica e que, em uma ONG, é uma atuação mais específica tanto pelo tipo de atividade, se referindo que é menos teórica e mais prática, como pelo público, se referindo à população de baixa renda. Disse, ainda, que o educador não é preparado para lidar com aquele contexto de vulnerabilidade social e que o seu aprendizado advém da sua trajetória pessoal e profissional... Ele diz perceber que seu trabalho faz muita diferença na vida dos jovens e que ele se preocupa muito com eles, chegando a prover ajuda fora da instituição como, por exemplo, dar aulas de reforço em sua casa, juntamente com sua noiva que é pedagoga, para aqueles que têm baixo rendimento escolar.

Exemplo 2: Trechos do Protocolo N° 4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica

A coordenadora pedagógica compartilhou sua compreensão de que é necessário se investir mais na formação dos educadores, pois ela percebe que os acertos do programa são pontuais e casuais. Para ela, é necessário fazer com que esses acertos sejam uma meta de toda a atividade educativa. Os acertos aos quais se referia eram, por exemplo, a descobertas habilidades para o atletismo, o aumento das notas escolares, o bom entrosamento entre os educandos.

Coordenadora pedagógica: esses acertos são frutos do trabalho da equipe que precisam ser aprofundados, estudados, para não perdê-los como metas do investimento pedagógico.

Exemplo 3: Trechos do Protocolo N° 8 - Momento informal de interação com os educadores sociais e coordenadora pedagógica

Outro ponto relacionado às mudanças institucionais diz respeito à participação dos educadores sociais na construção dos documentos orientadores do Programa, como o PPP. Durante a conversa, os educadores afirmam que existe uma lacuna entre o que é idealizado em termos de diretrizes construídas e a realidade da instituição. Parece haver uma insatisfação quanto essa nova frente de trabalho demandada a eles e uma falta de identificação quanto à responsabilização desta tarefa.

Esta é uma zona de sentido que evidenciou momentos, situações, diálogos nos quais a intervenção em Psicologia Escolar foi ou poderia ser feita. Conforme sintetiza a Tabela 25, os significados relacionados aos fenômenos escolares e institucionais apontam para uma multiplicidade de ações do psicólogo escolar ancoradas em uma atuação preventiva e institucional. Na medida em que a pesquisadora estava cada dia mais imersa e apropriada da vivência institucional, pela ampliação e fortalecimento do vínculo com os participantes, surgiam indicadores da atuação e a reflexão sobre a especificidade da intervenção psicológica naquele contexto.

O primeiro indicador, *fortalecimento da cultura de sucesso da instituição*, reflete uma possibilidade de intervenção em nível institucional, preventivo e relacional (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Mítjans-Martinéz, 2007, 2010), por compreender que o discurso social é um processo histórico e, portanto, pode ser reorientado. Durante a reunião, a fala da conselheira estava subsidiada por uma preocupação sobre um futuro de possível fracasso do adolescente, com base em uma compreensão dos problemas sociais predominantemente sociológica, o que fundamentava explicações sobre o caso a partir das condições de privação e vulnerabilidade social, impostas pela miséria e marginalidade. A continuidade da sua fala naquela direção poderia acabar atestando e naturalizando que os sujeitos de classes socioeconômicas menos favorecidas tinham menores chances de obter sucesso, seja na escola ou na vida, de forma geral.

Conforme a pesquisadora destaca: “a minha intervenção deveria ser um convite a uma mudança de paradigma, em favor da cultura de sucesso em um espaço que é, por natureza, um perigoso lócus de disseminação de uma cultura de fracasso...” (Protocolo N° 1 - Participação em reunião do Conselho Participativo Deliberativo). Considera-se que a prática profissional bem sucedida deve estar sustentada por uma intencionalidade, mobilizando processos de conscientização nos sujeitos com quem está se interagindo. Nesse sentido,

Defende-se, pois, que a clareza acerca da especificidade da profissão e da necessária constituição da identidade profissional possibilitem uma atuação lúcida, consciente e intencional em Psicologia Escolar, permitindo persistir e perseverar em ações planejadas... (Marinho-Araujo, Neves, Penna-Moreira & Barbosa, p. 57, 2011).

Para garantir a circulação de discursos em prol de uma cultura de sucesso, foi necessário ter domínio de conhecimento teórico crítico em Psicologia Escolar, o que

possibilitou oxigenar novos sentidos sobre a análise do problema em questão. Uma análise retrospectiva da área revela que a história da Psicologia Escolar foi marcada por mudanças epistemológicas, conceituais e ideológicas, que redefiniram e ampliaram o conjunto teórico e as propostas para um olhar mais crítico sobre a realidade e os fenômenos socioeducacionais (Marinho-Araujo, 2010).

A fim de buscar a concretização de uma cultura de sucesso, o psicólogo escolar deve ter sensibilidade e postura ativa nas ocasiões individuais e coletivas de trabalho, saber intervir com intencionalidade, a partir de um consolidado conhecimento crítico da área. Como afirmam Oliveira & Marinho-Araujo (2009, p. 659), “a Psicologia Escolar tem buscado consolidar uma atuação que se baseia em crescimento e sucessos dos atores escolares em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades”.

O segundo indicador de atuação refere-se a concepções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino que precisam ser revistas, confrontadas, ampliadas, enfim, ressignificadas. O discurso dos atores contempla contradições que, por causa dessa ambiguidade de visões, torna-se espaço extremamente propício a inúmeros processos de conscientização.

O primeiro exemplo referente ao indicador sinaliza para uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que ora parece se fundamentar em uma noção inatista, ora uma noção ambientalista. Ao mesmo tempo em que o Educador 2 afirmou que as crianças possuíam condições familiares e econômicas adversas que se apresentavam como obstáculos para o desenvolvimento escolar, afirmou que há sujeitos que demonstravam habilidades artísticas desde muito pequenos. Essa constatação não significa afirmar que o Educador não possua uma visão interacionista de desenvolvimento, mas, sim, de que, como sujeito histórico e dialético, expressa contradições que são mote para intervenção psicológica (Vygotsky, s.d./, 1998, s.d./2000).

É necessário enfatizar que os processos de conscientização para a prática educativa não requerem apenas o conhecimento de teorias psicológicas interacionistas. Não seria o caso de ensinar aos educadores sociais sobre tais teorias, mas, sobretudo, capacitá-los a analisá-las para a reelaboração e síntese de suas ações, orientando o seu trabalho na direção do sucesso escolar (Marinho-Araujo, 2014a).

A cultura do sucesso é uma concepção de trabalho que subsidia propostas contemporâneas de atuação do psicólogo escolar que objetivam a mudança do olhar sobre os fenômenos educacionais e as formas de se lidar com eles (Guzzo, 2003, 2005;

Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Marinho-Araujo, 2010, 2014a). Ao contrário da cultura do fracasso, que tende a atribuir causas deterministas e individualistas sobre as dificuldades do processo de apropriação do conhecimento, a cultura de sucesso dá ênfase às potencialidades e possibilidades, provoca os educadores para busca de soluções dos problemas, valoriza e incentiva a diversidade das formas de ser e de aprender. A esse respeito, Guzzo (2003) ressalva que a atuação em prol de uma cultura de sucesso está comprometida com o potencial transformador da educação pela formação emancipatória dos sujeitos.

Os outros exemplos que se agruparam ao indicador sobre as concepções dizem respeito ao ensino. Existe uma ênfase de que o educador social não deve apenas ensinar o conteúdo, mas, sim, lidar com outras questões, problemas, desafios que estão relacionados à vida dos sujeitos que vivem em situação de vulnerabilidade social. O Educador 1, em direção semelhante, define o momento do ensino como ocasião para compartilhar sentimentos e angústias que derivam da escola e da família, caracterizando-se mais como terapia do que oportunidade pedagógica de desenvolvimento integral dos sujeitos.

A evidência sobre o público vulnerável socialmente parece ser respaldada por uma noção de sujeito passivo, alicerçada por uma preocupação sobre as circunstâncias adversas com as quais os educandos vivem. A prática educativa com ênfase terapêutica, reforçada por essa compreensão de sujeito, acaba se constituindo como um espaço que perde o potencial de se promover o desenvolvimento global dos sujeitos, pela conscientização dos seus recursos, protagonismo, autonomia, pensamento crítico.

As oportunidades educativas que se concretizam na ONG devem ser espaços para ampliação dos modos, estilos, ritmos de aprendizado, dada as múltiplas linguagens que caracterizam a prática do ensino. As artes, dança, música e outras ações devem ser meios para emancipar o sujeito, potencializar a capacidade de imaginação e viabilizar a circulação de sentidos sobre a superação das desigualdades sociais, retirando o sentimento de incredulidade sobre as possibilidades de mudança (Zanella, 2003).

Esse se constitui um espaço oportuno para a mediação do psicólogo escolar, no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem junto ao educador (Marinho-Araujo, 2012, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a). O psicólogo pode intervir, ressignificando as concepções de sujeito que sustentam esse tipo de concepção do educador com relação ao próprio trabalho. O seu investimento educativo deve estar intencionado para promover o desenvolvimento crítico e lúcido desses sujeitos que, a

despeito das condições sociais vulneráveis, podem se modificar e mudar a realidade. Para essa intervenção é importante que o psicólogo participe ativamente das oficinas dos educadores, atividades pedagógicas, reuniões pedagógicas para o planejamento das ações entre outros espaços.

É no dia a dia que se pode desenvolver um bom vínculo afetivo com os educadores, conhecer o seu trabalho, aprender com a sua prática e colaborar para que este profissional esteja efetivamente ocupando o lugar de mediador do desenvolvimento. Promover a conscientização intencional dos educandos por meio da variedade de atividades; criar a consciência de que todos podem ser transformadores; envolver os jovens, junto à comunidade, escola e outros segmentos sociais, nos projetos de mudança social; enfim, oportunizar que o sujeito e seu grupo se empoderem e autorregulem o seu desenvolvimento individual e social, devem ser as metas do educador social. Cabe ao psicólogo escolar conscientizá-lo dessa relevante função, compromisso e responsabilidade (Guzzo, 2003, 2005, 2008; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

O indicador *formação continuada em serviço do educador social* encontra-se, em alguma medida, ligado aos anteriores. Aqui, o destaque está na constatação de um discurso que sugere uma insegurança para o trabalho, pela falta da definição de uma identidade desse profissional no contexto da ONG. Além disso, esse indicador é fortalecido pelo valor da instituição quanto aos processos de formação continuada. Como ressaltou a coordenadora pedagógica, “esses acertos são frutos do trabalho da equipe que precisam ser aprofundados, estudados, para não perdê-los como metas do investimento pedagógico” (Protocolo N° 4 - Participação em reunião de coordenação pedagógica).

A relevância da formação continuada em serviço pode ser realizada pelo psicólogo escolar, no âmbito do conhecimento psicológico, através de estudos sistemáticos, oficinas de autoavaliação, trabalhos multidisciplinares e outros espaços estruturados que favoreçam a interlocução entre os profissionais, de modo que possa proporcionar maior clareza e segurança na atuação profissional dos educadores sociais. Alicerçada por uma apropriação sobre o desenvolvimento psicológico adulto (Vygotsky, s.d/1998; s.d./2000), esta ação deve favorecer o trabalho docente como principal mediador do aprendizado e formação dos estudantes, estimulando a autonomia e o compromisso em solucionar problemas que surgem da prática profissional, propor

inovações pedagógicas, explorar as diversas formas de ampliar o desenvolvimento dos sujeitos.

Devido ao preceito de que não há hierarquização de saberes entre áreas de atuação, mas, sim, especificidades, o processo de formação continuada deve garantir que os profissionais da mesma instituição tornem-se formadores mútuos, corresponsabilizando-se pelo desenvolvimento das competências coletivas nos contextos de trabalho (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2005). O psicólogo escolar, como parte integrante da equipe, deve colocar-se na posição de aprendiz do conhecimento socioeducativo, em suas várias especificidades, dos saberes práticos, dos recursos estéticos de sua atividade, das concepções e posturas éticas e políticas, que embasam, alimentam o sonho e concretizam ações para a mudança social.

Considerações Finais

Nesta parte, pretende-se destacar considerações relacionadas aos objetivos do estudo, apresentando reflexões que revelam em que medida esses propósitos foram alcançados e de que maneira os resultados podem corroborar o avanço da produção teórica sobre a atuação em Psicologia Escolar.

As questões de pesquisa que orientaram o desenho metodológico buscaram investigar: (1) qual o panorama da inserção da Psicologia Escolar nas ONGs educativas do Brasil e do Distrito Federal?; (2) que trabalho pode, potencialmente, ser desenvolvido pela mediação da Psicologia Escolar em ONG?; e (3) qual o perfil do psicólogo escolar necessário para uma atuação específica nesses contextos de educação não formal? Esses questionamentos estão subsidiados na convicção de que, para se desenvolver um trabalho competente e seguro nas ONGs, é necessário conhecer as características sociais, culturais e práticas do contexto que redefinem e ressignificam as ações a serem planejadas e desenvolvidas pela Psicologia Escolar.

Essas questões orientaram a construção dos objetivos do estudo, tendo como principal eixo de investigação a identificação de indicadores para atuação do psicólogo escolar em contexto de ONG. Partindo da compreensão sobre a complexidade inerente ao estudo das ciências humanas, privilegiaram-se estratégias multimetodológicas que, entre suas dimensões e eixos orientadores da pesquisa, viabilizaram a construção das informações. Como aporte teórico, foi utilizada a abordagem histórico-cultural da Psicologia do desenvolvimento, em articulação à revisão da literatura crítica da Psicologia Escolar contemporânea e das ONGs.

O primeiro objetivo da pesquisa visou *mapear as ONGs no Brasil e no Distrito Federal*. Para isso, as fontes para a busca de informações diversificaram-se na intenção de encontrar caminhos favoráveis ao alcance desse objetivo. Os resultados indicaram que as ONGs figuram um panorama amplo e complexo em âmbito nacional e, também, na região de interesse do estudo. Por meio das análises descritivas, pôde-se concluir que o cenário das ONGs no país é extenso, haja vista a existência de 290.693 Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) registradas em 2010 pelo Cadastro de Empresas do IBGE, das quais 17.664 (8,4%) são entidades que se ocupam especificamente da temática Educação e Pesquisa (IBGE, 2012). Os dados da ABONG apresentaram um panorama de 239 ONGs que se situam nessa temática em todas as regiões do país. Em ambos os censos, a predominância das ONGs localiza-se na região

Sudeste. Por meio dessas fontes de pesquisa, não se observou a existência de psicólogos escolares em ONGs.

Já em relação ao segundo objetivo, *identificar a existência de psicólogos escolares que trabalham em ONGs no Distrito Federal*, constatou-se que a inserção dos psicólogos nesses contextos é uma realidade. Para o alcance desse objetivo, recorreu-se a duas fontes: o site da UnB e o Conselho Regional de Psicologia da 1ª Região. Por meio das informações encontradas no site da UnB, sete psicólogos foram identificados como profissionais que atuavam em ONGs, sendo que três destes trabalhavam em instituições da área da educação. O CRP-01 foi o meio mais propício ao alcance desse objetivo; constataram-se 63 profissionais que trabalhavam nesses contextos no Distrito Federal, entre os quais 14 identificaram-se como psicólogos escolares.

Desses resultados, conclui-se que o recente quadro político e social tem oportunizado e ampliado diversos meios para o exercício da democracia e o estabelecimento de uma cultura cívica dos diversos segmentos da sociedade (Dagnino, 2004a, 2004b, 2011; Gohn, 2009, 2011). A partir de um olhar retrospectivo sobre a história das políticas de Estado no Brasil (e os projetos de sociedade subjacentes), pode-se afirmar que o atual panorama das ONGs reflete o avanço das conquistas sociais pela consolidação de distintos lócus para a participação de cidadãos organizados e mobilizados por uma consciência coletiva e um desejo comum de lutarem por causas sociais específicas. Por outro lado, a literatura crítica do terceiro setor vem denunciando o caráter ideológico capitalista, revigorado pelas políticas neoliberais, com que as ONGs também têm atuado ao desempenharem ações de natureza eminentemente assistencialistas e respaldadas pelo discurso de ineficiência do Estado (Burgos, 2007, 2013; Medeiros, 2007; Montaña, 2010). Na coexistência contraditória sobre o papel das ONGs e do Estado perante as políticas sociais, o trabalho do psicólogo escolar tem sido demandado nas instituições de terceiro setor, como se comprova pelos resultados.

Uma vez que se identificou a existência desses profissionais, buscou-se *conhecer o trabalho que era desenvolvido pelos psicólogos nas ONGs*, terceiro objetivo desta pesquisa. Os resultados revelaram que boa parte dos psicólogos que chega a esses contextos inicia suas atividades de forma voluntária; são, em sua maioria, jovens em idade e em tempo de atuação profissional. Atrelado a esse achado, contou-se que, embora os psicólogos estivessem comprometidos com a mudança da realidade, a sua atuação estava subsidiada por uma concepção predominantemente assistencialista de

trabalho em ONG, sem muita clareza sobre as especificidades que se relacionam ao seu perfil.

Sobre esse aspecto, alerta-se sobre o cuidado de se avaliar não apenas como, mas o porquê e o para quê do trabalho do psicólogo nesses contextos. A crítica sobre o trabalho voluntário no Brasil denuncia uma confluência perversa entre a noção de participação social e o projeto de sociedade que se quer democrática. Para Dagnino (2004a, 2011), a ideia de solidariedade que subsidia o trabalho voluntário, e até justifica a forma como profissionais e membros da sociedade em geral assumem esses espaços, não deve ser desprovida de seu significado político e coletivo. Sobre isso, defende-se que o psicólogo escolar que chega a esses espaços, independentemente se de forma voluntária ou não, deve se comprometer com o desenvolvimento de serviços com a mesma qualidade e princípios éticos que assume em outros contextos. Defende-se que é importante que os psicólogos se comprometam com a sua formação continuada, especialmente quando trabalham em espaços ainda pouco conhecidos pela área.

Os objetivos quatro e cinco do estudo se integram, de forma dinâmica e coesa, ao procedimento do Mapeamento Institucional de uma ONG de educação situada em Brasília-DF. Esses propósitos foram, respectivamente, *analisar as características institucionais e educacionais da ONG*, por meio da análise documental, e *levantar, a partir das rotinas e atividades institucionais, indicadores para atuação do psicólogo escolar nesse contexto*, por meio de observações e entrevistas viabilizadas pela imersão da pesquisadora no campo da pesquisa. Esses procedimentos possibilitaram refletir tanto sobre as diretrizes orientadoras das práticas institucionais como acerca da atuação dos atores junto à ONG, educadores, coordenadora pedagógica, educandos, associados, pais e colaboradores, de modo que foi possível identificar os espaços e situações, em diferentes níveis e dimensões, de potencial intervenção do psicólogo escolar.

Para o alcance desse intuito, cabe reiterar que a concepção de pesquisa e atuação que subsidia a proposta de intervenção preventiva e institucional de Marinho-Araujo (2010, 2014a) constituiu-se estratégia privilegiada para subsidiar o desenvolvimento de serviços em um espaço educativo ainda pouco conhecido pela Psicologia Escolar. Por entender que os contextos educativos concentram uma riqueza das transformações sociais, materializadas nas atividades pedagógicas e institucionais cotidianas, o Mapeamento Institucional possibilitou levantar indicadores que refletem a diversidade e complexidade das demandas que se apresentam e se reconfiguram nesses espaços e que podem contar com a colaboração do psicólogo escolar. Essa estratégia fundamenta-se na

compreensão de que, embora o psicólogo escolar tenha competências específicas de atuação na área, o seu trabalho não é apriorístico. Ao contrário, ele deve estar aberto à ressignificação da sua *práxis*, o que passa pelo redimensionamento do seu perfil profissional diante de novos contextos de trabalho, desafios e demandas.

Em consonância às proposições metodológicas na investigação dos fenômenos psíquicos, com base em uma epistemologia qualitativa para construção e análise dos dados, a relação entre a pesquisadora e as participantes constituiu-se de forma dialógica, interativa e contextual por meio do uso de vários procedimentos, possibilitando melhor exploração interpretativa dos objetivos nesta pesquisa.

Os resultados e discussões das análises documentais evidenciaram que a ONG de Brasília caracteriza-se por uma associação prioritariamente voltada para o desporto e lazer, sendo que o Programa Social por ela desenvolvido faz parte da principal diretriz de ação no âmbito da Federação que organiza e regulamenta as atividades das demais instituições associadas. A responsabilidade social é um preceito que fundamentou a criação, fortalecimento e disseminação do Programa Social em âmbito nacional.

Pelas informações, concluiu-se que a história do Programa está ligada à responsabilidade com a proteção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e que pertencem a comunidades próximas das sedes das associações. Ademais, os documentos indicaram que a missão institucional volta-se a um forte compromisso com a transformação social, promovida não apenas pela disponibilização dos espaços de esporte e lazer da associação.

Dos resultados encontrados, destaca-se a valorização e incentivo quanto à articulação interinstitucional para a formulação e realização das políticas públicas, como a inserção de jovens aprendizes no trabalho, e para a criação de espaços democráticos, como a constituição das reuniões de conselho deliberativo com representantes dos pais, educandos, educadores, escolas, conselho tutelar entre outros.

A observação do cotidiano institucional evidenciou situações e discursos que ora corroboram as diretrizes institucionais ora contrapunham-se a elas. No cerne dessas contradições, observou-se que a ONG é um espaço rico e propício à intervenção do psicólogo escolar que poderá, junto aos seus atores, potencializar os processos de formação socioeducativo, que fortaleçam a missão institucional para a transformação social.

Os resultados das observações interativas e entrevistas revelaram indicadores de atuação em duas grandes direções: sobre as concepções e expectativas de atuação do

psicólogo escolar e a identificação de espaços e possibilidades de intervenção em Psicologia Escolar.

Em relação às concepções e expectativas, concluiu-se que os atores institucionais desconheciam o trabalho do psicólogo escolar em uma perspectiva mais ampla, que se quer institucional, preventiva e relacional (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b). A demanda existente para a atuação psicológica direcionava-se, predominantemente, a atendimentos individuais, seja para o educando seja para o educador. A abertura para uma atuação terapêutica não parecia assentar-se apenas na ausência de conhecimento sobre o que faz o psicólogo escolar, mas, também, no acreditar que o psicólogo escolar pudesse levar soluções e respostas para problemas enfrentados por esses profissionais no seu dia a dia.

Esses atores estão fortemente imbuídos do desejo de provocar mudanças na comunidade, mudar trajetórias de vida e, por isso mesmo, conclui-se que essa demanda atribuída ao psicólogo escolar não está desprovida de um propósito bem intencionado. Contudo, é importante que o psicólogo escolar esclareça as características do seu trabalho e convide a uma mudança no olhar sobre a atuação psicológica, não mais voltada para o tratamento de problemas individualmente e descontextualizados, mas, sim, para atividades mais amplas, preventivas e junto com os diversos atores institucionais, tal como tem sido sinalizado pela produção contemporânea da área (Guzzo, 2003, 2005, 2008; Guzzo et. al, 2010; Guzzo & Mezalira, 2011; Marinho-Araujo, 2007, 2009, 2010, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b; Moreira & Guzzo, 2014; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009, 2011, 2014; Sant'Ana & Guzzo, 2014; Soares & Marinho-Araujo, 2010).

Em relação aos espaços possíveis para a intervenção psicológica, os resultados indicaram para possibilidades de colaboração do psicólogo escolar em três direções: fortalecimento de uma cultura de sucesso, ressignificação das concepções de aprendizagem, ensino e desenvolvimento; e formação continuada do educador social.

Constatou-se que as práticas dos educadores sociais e da coordenadora pedagógica estavam fundamentadas por um ideal de justiça. No discurso institucional, paira uma compreensão de trabalho social como “um sonho coletivo” idealizado pela equipe, cujas atividades pedagógicas são fortalecidas pelo vínculo afetivo desenvolvido entre os educadores sociais e os educandos. Esse sonho, que se quer concretizado pela ação educativa, instigava um espírito de justiça social e mobilização individual e coletiva para a busca de soluções sobre os problemas e desafios da prática profissional.

Embora tenha se observado que esses atores estejam engajados no processo de mudança da realidade, constatou-se uma ambiguidade de concepções no discurso institucional, ora predominando concepções deterministas e de fracasso escolar, ora uma noção mais ampla sobre o desenvolvimento e voltada para o estabelecimento de uma cultura de sucesso (Guzzo, 2003, 2005, 2008). A coexistência da ambiguidade de percepções dos sujeitos permite ao psicólogo escolar avaliar as brechas para a sua mediação nas dimensões individual, coletiva e institucional. Como ressaltam Mítjans-Martínez (2010) e Marinho-Araujo (2010, 2014a), entre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar nesses diferentes níveis, pode-se construir estratégias de trabalho coletivo que busquem a coesão da equipe pedagógica de forma a favorecer, de maneira crítica e reflexiva, a reorganização das práticas a partir da clareza das concepções que as sustentam.

Os resultados também sinalizaram uma indefinição quanto à identidade do educador social que, naquele contexto, refletem a sua atuação como uma prática que é diferente da desenvolvida na escola. Conclui-se que os educadores atribuíram à situação de vulnerabilidade social dos educandos o principal aspecto que caracterizava a peculiaridade da profissão, e não tanto acerca das especificidades de um perfil profissional adequado ao contexto de educação não formal. A própria história da instituição reflete a indefinição quanto ao perfil do educador social. Os primeiros profissionais a assumirem essa função no Programa não tinham formação específica, com um trabalho voltando-se quase que exclusivamente para tarefas de reforço escolar e monitoramento das crianças e adolescentes quanto ao uso dos espaços de esporte e lazer da ONG.

Esse cenário não é diferente da realidade de como os educadores em geral chegam a esses espaços para assumirem funções pedagógicas aleatórias, sem especificidades e pautadas na complementação das atividades escolares, servindo como espécie de apoio aos educandos no período de contraturno escolar (Soares, 2008). Este fator pode estar relacionado a uma herança da história de origem das ONGs e à forma como o educador social ocupou funções e atribuições, para atender a demandas mais urgentes da população que era desprovida dos seus direitos básicos, como a educação (Haddad, 2012; Oliveira & Haddad, 2001; Soares & Marinho-Araujo, 2010; Souza, 2009).

O perfil dos educadores sociais do campo da pesquisa foi caracterizado por uma multiplicidade de papéis. A essa informação, observou-se que, embora os educadores sociais tenham uma formação inicial em áreas de licenciatura, os participantes ainda não

consolidaram as competências teóricas, técnicas e metodológicas ao exercício da educação social, indicando uma identidade profissional pouco consolidada e segura acerca das especificidades da atuação para esse contexto.

Paralelamente, a instituição passava por um processo de mudanças institucionais, que repercutiam na redefinição dos papéis e tarefas do educador social. As informações construídas na pesquisa indicaram uma mudança de cultura na instituição, pela identificação de novas proposições da gestão que novas atividades para os educadores sociais. Isso gerava uma insatisfação e resistência desses profissionais quanto a essas novas atribuições.

Pelos resultados, percebeu-se que as intervenções da gestão para a transformação do contexto e para a redefinição do perfil dos educadores sociais não estavam devidamente subsidiadas em estratégias de preparação profissional que considerassem a complexidade intrínseca do desenvolvimento humano adulto. Essas mudanças devem ser acompanhadas por processos de formação que considerem os processos subjetivos do desenvolvimento humano adulto, sendo que o contexto de trabalho é *locus fértil* à construção de novas competências profissionais (Araujo, 2003; Kuenzer, 2003).

Perceber o contexto e as relações sociais desenvolvidas nas situações de trabalho do educador social é de grande importância para a intervenção preventiva da Psicologia Escolar sob a perspectiva histórico-cultural, pela qual se priorizam a mediação de processos de conscientização como fator substancial no desenvolvimento de sujeitos adultos (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; 2005b; Vygotsky, s.d./1998, s.d./2000). Defende-se a importância da atuação do psicólogo escolar nesses contextos para favorecer processos de reflexão contínua *sobre, para e na* ação profissional, promovendo maior definição de papéis, funções e responsabilidades dos sujeitos em prol do desenvolvimento de um compromisso ético com a sua realidade (Platamura, 2003; Araujo, 2003). Essas reflexões podem ser desencadeadas em momentos previamente estruturados de assessoramento junto aos educadores e coordenação pedagógica, como projetos e propostas de formação continuada, estruturação dos perfis profissionais, participação na elaboração dos programas educativos, acompanhamento ao percurso de formação estudantil; como, também, podem ser desencadeadas por momentos não estruturados, oportunizados pela imersão do psicólogo escolar no cotidiano da ONG.

Dessas considerações, depreende-se que a análise das características institucionais, juntamente com a investigação de indicadores para atuação do psicólogo

escolar na ONG, foram ações que, pela complementariedade e dinamicidade, puderam levantar informações que responderam ao objetivo da etapa do Mapeamento Institucional.

Entendidos como um processo, os resultados são importantes achados que ajudaram a fundamentar e sistematizar uma proposta do perfil do psicólogo escolar para atuação em ONGs educacionais, como desdobramento deste trabalho de doutoramento. O perfil profissional foi construído nesse percurso por meio de três momentos principais.

O primeiro delineamento do perfil foi elaborado com base na revisão da literatura crítica em Psicologia Escolar e do Terceiro Setor, especialmente após a conclusão das disciplinas “Seminários em Psicologia Escolar 1”, do Programa de Pós-Graduação da pesquisadora, e “Estado e Políticas de Desenvolvimento”, do Programa de Pós-Graduação de Sociologia (Departamento de Sociologia/ UnB), ambas cursadas no segundo semestre de 2011. De natureza teórica, esse perfil foi o ponto de partida para o confronto com as informações empíricas que viriam a ser construídas no primeiro semestre do ano seguinte, em 2012, a partir da imersão da pesquisadora no campo da pesquisa.

Nesse segundo momento, os itens do perfil profissional foram continuamente revisitados, aprofundados e ampliados ao longo do semestre, período em que os elementos da realidade da ONG e da atuação do psicólogo escolar foram levantados por meio da 2ª Etapa do estudo. Essa análise também contou com a participação de uma estagiária em Psicologia Escolar e uma psicóloga, as quais acompanharam a pesquisadora como auxiliares voluntárias do estudo, por meio de uma reunião realizada no Laboratório de Psicologia Escolar. Além disso, contou-se com a colaboração de dois professores experientes na área de avaliação educacional, em uma ocasião de reunião de pesquisa, sob a coordenação da orientadora do estudo. Nessas situações, que foram planejadas e realizadas ao final do segundo semestre de 2012, os itens do perfil foram apresentados um por um pela pesquisadora e, em alguns casos, exemplificados com dados da realidade institucional. A intenção era verificar tanto o nível de inteligibilidade dos itens como a coerência sobre a definição de cada um deles.

Por fim, o delineamento final do perfil foi realizado a partir de uma análise transversal dos resultados finais, de todas as etapas da pesquisa, em articulação reflexiva com revisão da literatura crítica em Psicologia Escolar e ONGs. Esse momento refere-se

à construção da tese escrita, especialmente da sua Terceira Parte, que se deu de setembro de 2013 a julho de 2014.

A partir dessa metodologia e seus resultados, sugere-se um desenho do perfil profissional esperado do psicólogo escolar na ONG educativa, com base em 14 indicadores: domínio de conhecimento científico em Psicologia, conhecimento sobre Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, domínio de conhecimento em Psicologia Escolar, compreensão interdisciplinar dos fenômenos psicológicos, domínio básico de conhecimento sobre o terceiro setor, entendimento crítico da legislação educacional brasileira, escuta psicológica, atuação crítica, comprometimento ético social e profissional, postura política, visão integradora do contexto, atuação para emancipação crítica, comprometimento contínuo com a formação profissional e espírito de justiça social. Compreende-se que os indicadores estão atrelados às demandas atribuídas às funções e responsabilidades de trabalho psicológico nesse campo, que poderiam ser mobilizados em processos de formação continuada e assistida em serviço.

Vale reforçar que esse desenho dos indicadores de perfil não é estanque e nem findado pelas características aqui desenhadas, mas aberto e flexível às demandas do percurso da formação e da atuação no *lócus* de trabalho. O objetivo é que a proposta se configure como meio norteador da formação profissional do psicólogo escolar para atuação em ONG, visando à mobilização de recursos para atuar nas situações complexas, desafiadoras e inovadoras de seu trabalho no contexto da instituição. Enfatiza-se que o perfil profissional em seu conjunto é desdobramento da transversalização das zonas de sentidos, e os respectivos indicadores.

A seguir, apresenta-se a categorização dos indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar em ONG, e as respectivas definições.

INDICADORES DO PERFIL PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR PARA ATUAÇÃO EM ONG

1. **Domínio de conhecimento científico em Psicologia:** domínio de conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos da Psicologia, com capacidade para analisar criticamente as principais linhas de pensamento, relacionar com as bases epistemológicas e concepções teóricas sobre o homem.

2. **Conhecimento sobre Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem:** domínio de teorias psicológicas interacionistas com ênfase nos processos históricos, sociais e culturais que fundamentem uma compreensão dialética sobre a constituição humana.
3. **Domínio de conhecimentos em Psicologia Escolar:** domínio de conhecimentos específicos da Psicologia Escolar, com capacidade para articular os conteúdos de reflexão teórica, atuação e produção científica da área, bem como utilizá-los em diferentes contextos que demandem investigação, avaliação e intervenção em processos psicológicos no ensino-aprendizagem.
4. **Compreensão interdisciplinar dos fenômenos psicológicos:** capacidade de articular os conhecimentos de diferentes disciplinas relacionadas à Educação e à Psicologia, buscando compreender a amplitude dos processos psicológicos em suas interfaces com os aspectos sociológicos, econômicos, políticos, biológicos e culturais.
5. **Domínio básico de conhecimentos sobre o Terceiro Setor:** domínio de conhecimentos teórico-conceituais sobre as ONGs educativas no cenário do Terceiro Setor e da reforma política do Estado brasileiro no processo de ampliação da democratização do país.
6. **Entendimento crítico da legislação educacional brasileira:** conhecimento da legislação educacional no contexto das mudanças do papel do Estado na área social da educação e as possibilidades atuais de articulação com as ONGs, buscando uma compreensão integral sobre o fomento da terceirização dos serviços educacionais públicos, com vistas à ampliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos pertencentes às classes populares.
7. **Escuta psicológica:** capacidade de análise e interpretação dos discursos individuais e coletivos que circulam nas relações institucionais, com ênfase nos aspectos psicológicos intersubjetivos, a fim de provocar ressignificação dos significados e sentidos da comunicação.
8. **Atuação crítica:** capacidade de ter uma visão crítica da realidade, dos fenômenos sociais e culturais para planejar uma atuação de combate à alienação, à adaptação e à falta de clareza por parte das pessoas com relação aos mecanismos de controle social, ressignificando suas proposições de intervenção para o estabelecimento de práticas inovadoras, favorecendo a criação de condições potencializadoras da mediação educativa no contexto do terceiro setor.

9. **Comprometimento ético social e profissional:** atuação profissional que possibilite o desenvolvimento de serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética profissional, com base no respeito, solidariedade cívica e igualdade social, cujo comprometimento deve estar sustentado pelo desejo de transformar a realidade por meio na conscientização crítica e da ressignificação das histórias de vida pessoais e coletivas.
10. **Postura política:** atuação fundamentada por um espírito de justiça social, com base na convicção sobre as concepções ideológicas que orientam a postura política na sua prática, capaz de mobilizar o desejo individual e coletivo para buscar soluções aos problemas de injustiças de forma contínua, perseverante e com engajamento ético para a transformação.
11. **Trabalho em redes de integração:** visão que subsidie um trabalho entre os setores sociais, compreendendo a ONG como um dos espaços comunitários juntamente com a escola, família e outras instituições sociais, a fim de potencializar a articulação entre os membros da comunidade e da instituição, na busca de superação de suas dificuldades e obstáculos que anteparam o desenvolvimento coletivo.
12. **Atuação para emancipação crítica:** proposição de mediações psicológicas que visem ao desenvolvimento de posicionamentos críticos dos atores da ONG, favorecendo tomada de consciência sobre os papéis de educadores e educandos, de forma a empoderar os sujeitos como protagonistas de seu desenvolvimento.
13. **Comprometimento contínuo com a formação profissional:** capacidade para reconhecer as potencialidades e limites de sua atuação de modo que esteja continuamente mobilizado a buscar novas formas de desenvolver competências para ampliação, ressignificação do trabalho e aperfeiçoamento profissional para ampliar novas estratégias de intervenção comprometidas com a transformação da realidade.

Articulado a essa contribuição sobre indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar e a partir dos resultados de todas as etapas, propõe-se uma categorização de atividades pautada em três grandes dimensões: assessoria à gestão institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento ao processo socioeducativo. Essas atividades estão coadunadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e, ainda, ao Projeto Político Pedagógico do Programa Social, documento que direciona o

funcionamento das atividades pedagógicas do contexto da pesquisa. As dimensões propostas foram baseadas e adaptadas de Marinho-Araujo (2014a, pp. 168-173; 2014b, pp. 232-235).

Cabe ressaltar que essas ações contemplam níveis de atuação não apenas diretamente aos profissionais da ONG e aos educandos, mas, sim, estende-se aos pais, comunidade, setores sociais de forma indireta, fortalecendo a coletividade para que consolidação de ações que contribuam com o desenvolvimento crítico e emancipatório dos educandos.

1. Assessoria à gestão institucional: compõe um conjunto de atividades junto aos diretores da Federação responsáveis pelo Programa e aos coordenadores pedagógicos, com o objetivo de:
 - Criar espaços coletivos nos quais possam aprofundar as discussões sobre o desempenho do Programa, o impacto da intervenção pedagógica junto aos educandos, famílias e setores comunitários, as dificuldades encontradas, desafios superados e perspectivas sobre as ações que podem ser empreendidas.
 - Planejar reuniões para a discussão e análise dos documentos orientadores do Programa e das associações, no âmbito da Federação, de modo que os significados que compõe as suas diretrizes reflitam as necessidades, iniciativas e desafios do cotidiano institucional em sua diversidade.
 - Promover momentos de capacitação que envolvam o nivelamento de conhecimento crítico sobre a educação não formal, o papel das instituições de terceiro setor e os processos de desenvolvimento individual e social que podem ser ampliados pelo Programa, com clareza e lucidez sobre os limites e possibilidades de colaboração com o Estado (e não pelo Estado).
 - Assessorar a elaboração de estratégias de capacitação dos educadores sociais com base na compreensão sociohistórica do desenvolvimento adulto, de modo a incentivar a criação de políticas de incentivo para os possíveis meios, intra e extra-institucional, de formação inicial e continuada.
 - Acompanhar e assessorar o planejamento de ações da coordenação pedagógica que visem a busca por parceiros, em uma perspectiva para

além do fomento às atividades do Programa, contemplando ações que incentivem a aproximação dos agentes financiadores junto aos educadores, educandos, famílias, escolas e comunidade.

- Auxiliar, junto à coordenação pedagógica, o processo de implementação das políticas institucionais de forma crítica, identificando pontos que possam ser obstáculos para o processo de mudanças e ajudando no delineamento de ações coletivas para a sua superação.
2. Assessoria ao trabalho coletivo: integra ações junto aos educadores sociais e coordenador pedagógico no âmbito da ONG, com o objetivo de:
- Criar espaços para a reflexão do grupo de profissionais acerca das intervenções realizadas junto aos educandos, família, escola e comunidade, incentivando o compartilhamento de ações bem-sucedidas e os desafios a serem superados.
 - Mediar a tomada de consciência sobre o potencial de reinvenção das práticas educativas, estimulando o desenvolvimento de habilidades de análise, reelaboração e síntese sobre a área de conhecimento, visando a ampliação do desenvolvimento global dos educandos.
 - Provocar a intencionalidade da equipe quanto ao planejamento e realização das atividades educativas, de forma que as ações de sucesso deixem de ser pontuais para se tornarem resultados dos objetivos do trabalho previamente traçados.
 - Criar momentos coletivos de estudos teóricos articulados aos estudos de caso e ao planejamento das atividades educacionais, de modo a construir formas seguras para intervenção na realidade, não apenas para a superação dos problemas, mas para o reconhecimento dos pontos fortes de suas práticas e a difusão dos fundamentos que as sustentam.
 - Contribuir com a formação dos educadores sociais, no que compete ao conhecimento psicológico, especialmente quanto às concepções de sujeito das classes populares que vivem em comunidades que concentram tanto adversidades como inúmeras possibilidades de desenvolvimento, por meio da sistematização de momentos que circulem os sentidos atrelados a uma noção de sujeito histórico e protagonista de sua formação.

3. Acompanhamento ao processo socioeducativo: referem-se às atividades de rotina estabelecidas pelo psicólogo escolar no cotidiano institucional, junto aos educadores sociais e educandos no processo de apropriação do conhecimento, objetivando:

- Conscientizar os educadores sociais sobre a importância de sua mediação no processo de ampliação qualitativa da formação dos processos psicológicos dos educandos, colocando-os no lugar de agentes de desenvolvimento humano.
- Incentivar a criação de projetos pedagógicos integrados às múltiplas linguagens do conhecimento humano, visando a promoção da conscientização de uma cultura cívica junto aos educandos de modo que se fortaleçam processos psicológicos para análise crítica da realidade, respaldadas pela ética social.
- Fortalecer a cultura de sucesso escolar, mobilizando continuamente a ressignificação dos fenômenos escolares, a partir do acompanhamento da rotina dos educadores na consecução de suas oficinas e nos inúmeros espaços que se constroem no dia a dia institucional.
- Incentivar a articulação dos saberes da prática do educador social, seu conhecimento sobre a realidade comunitária dos educandos e os conhecimentos técnicos, teóricos e metodológicos da Educação, de modo que possa auxiliar a resolução de tarefas e de situações-problema em sala de aula e na intervenção pedagógica junto à família e comunidade.

A caracterização das ações do psicólogo escolar em ONG aqui apresentada não se configura como uma proposta fechada, mas um exercício reflexivo ao qual novas proposições podem somar, ampliar e revisar criticamente, seja com base na consecução de novos estudos ou pela experiência da prática profissional. Perante a ascensão das ONGs educativas no país, e o compromisso com a formação humana, reforça-se a relevância da Psicologia Escolar para assumirem esses contextos com clareza e criticidade em suas ações profissionais, a partir da compreensão do perfil profissional próprio à atuação nesses contextos.

Além das considerações apresentadas até agora, outras questões foram se delineando durante a realização do estudo, a partir do desvelamento da realidade explorada. Entendendo que os propósitos pretendidos pelas pesquisas em Psicologia são

intrinsecamente limitados pela natureza complexa e multifacetada dos fenômenos investigados, e diante dos tempos e espaços estabelecidos para a conclusão desse estudo, sugerem-se os seguintes temas para orientar investigações futuras:

- O trabalho voluntário que é desenvolvido por psicólogos escolares nas ONGs.
- Participação da Psicologia Escolar no assessoramento aos processos de gestão na articulação com as políticas públicas sociais.
- Assessoria da Psicologia Escolar na elaboração e implantação de Projetos Políticos Pedagógicos de ONGs.
- Políticas de formação profissional e avaliação educacional sobre os possíveis avanços nas práticas de atuação do psicólogo escolar em ONGs.
- Formação e atuação do psicólogo escolar em contextos educativos não formais voltados para as classes populares.

À guisa de conclusão, é importante destacar a relevância de uma atuação preventiva e relacional da Psicologia Escolar nos mais diversos contextos de combate à exclusão social, por meio de um processo de mediação dos processos psicológicos individuais e coletivos nos espaços institucionalizados, com base em uma visão crítica, mobilizadora de ações individuais e grupais e politicamente voltada à transformação da realidade.

Referências

- Albuquerque, A. C. C. (2006). Terceiro setor: história e gestão de organizações. São Paulo: Summus.
- Almeida, S. F. C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: ressignificando a atuação profissional. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp.61-72) (2ª Ed.). Campinas: Alínea.
- Alves, L. & Carvalho, A, M. (2010). Videogame e sua influência em teste de atenção. *Psicologia em Estudo, 15* (3), 519-525.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18* (2).
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e educacional: história, compromisso e perspectivas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional 12* (2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In R. G. Azzi & M. H. T. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Armani, D. (2003). Sustentabilidade: desafio democrático. In H. J. Fiege (Ed.), *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança* (pp. 141-152). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão, 32* (número especial). 104-123.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Psicologia Escolar e Educacional 16* (1), 163-173.
- Bellizia, A. P. (2011). Educação profissional e Organizações Não Governamentais: perfil das ONGs que desenvolvem formação profissional de jovens trabalhadores. *Educação em Revista, 12* (2), 91-108.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1999). *Lei da OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público*. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999.
- Brasil (2002). *Código Civil Brasileiro*. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.
- Brasil (2012). *Plano Plurianual da União 2012-2015*. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012.
- Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 105-120.
- Burgos, R. (2007). Da democratização política à radicalização da democracia: novas dimensões estratégicas dos movimentos sociais. In E. Dagnino & L. Tatagiba (Eds.), *Democracia, sociedade civil e participação* (pp. 127-166). Chapecó: Argos.
- Burgos, R (2012). Los avatares de una herencia incómoda: El complicado diálogo entre Gramsci y la izquierda en América Latina. *Controversias y Concurrencias Lationamericanas*, 3, 237-262.
- Burgos, R. (2013). Participação popular e obsolescência do poder público em Florianópolis: rumo a novos contratos.. In A. B. Peres, C. S. Tornquist, M. Pimenta; L. F. B. Peres; L. R. M. Silveira & V. L. Dias (Eds.), *Reconstruindo paisagens. desafios socioespaciais para a grande Florianópolis* (pp. 55-62). Florianópolis. UFSC.
- Cabral-Cardoso, C. & Estevão, C. V. & Silva, P. (2006). *Competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspectiva dos empregadores e diplomados*. TecMinho: Portugal.
- Calegare, M. G. A. (2005). *A transformação social no discurso de uma organização de terceiro setor* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Calegare, M. G. A. & Silva Júnior, N. (2009). A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da questão social à organizacional. *Psicologia Política*, 9, (17), 129-148.
- Campos, H. R. (Ed.) (2007). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. de Almeida (Ed.), *Psicologia*

- escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Caro, S. M. P. & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de Psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 119-124.
- Carvalho, T. O. (2007). *Atuação em psicologia escolar: o desenvolvimento de competências para a mediação da escolha profissional em São Luís-MA*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Carvalho, T. O. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2010). Psicologia Escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 219-228.
- Cavalcante, L. A. & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18 (2), 353-362.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (2ª Ed.). Petrópolis, Vozes.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013). *Uma profissão de muitas e diferentes mulheres: resultado preliminar da pesquisa 2012*. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Uma-profissao-de-muitas-e-diferentes-mulheres-resultado-preliminar-da-pesquisa-2012.pdf>.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Ed.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruz, D. R. M. & Borges, L. C. (2013). A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, 31 (72), 79-87.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da educação* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dadico, L. & Souza, M. P. R. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da educação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (1), 114-131.

- Dagnino, E. (2004a). Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In D. Mato (Ed.), *Políticas de ciudadanía y sociedade civil en tiempos de globalización* (pp.95-110). Caracas: Faces.
- Dagnino, E. (2004b). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade*, 1 (5), 137-161.
- Dagnino, E. (2005). Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. *Revista Rio de Janeiro*, 15, 45-65.
- Dagnino, E. (2011). Citizenship: a perverse confluence. In A. Cornwall (Ed.). *The Participation Reader* (pp. 418-427). Londres: ZED Books.
- Dagnino, E. & Tatagiba, L. (2007). Introdução. In E. Dagnino & L. Tatagiba (Eds.), *Democracia, sociedade civil e participação* (pp. 9-22). Chapecó: Argos.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375.
- Deluiz, N., Gonzalez, W. & Pinheiro, B. (2003). ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 29 (02), 29-41.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp.15-41) (Trad. Sandra Regina Netz). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2005). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 264-278). Porto Alegre: Artmed.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (número especial), 202-219.
- Dias, A. C., Patias, N. D. & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional* 18 (1), 105-111.
- Dias, C. S. (2007). *Educação não formal e emancipação humana sob o olhar da psicologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Diniz, E. (2007). *Globalização, Estado e desenvolvimento: dilemas do Brasil no novo milênio*. Rio de Janeiro: FGV.

- Durão, J. E. (2003). Desafios para a cooperação internacional norte-sul no contexto global em crise. In H. J. Fiege (Ed.), *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança* (pp. 135-140). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Evans, P. (2004). *Autonomia e parceria: Estados e transformação industrial*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Farias, M. S. & Dimenstein, M. (2008). Práticas e discursos de usuários de uma ONG/AIDS sobre ativismo. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 247-256.
- Fernandes, R. C. (1994). *Privado prém público: o Terceiro Setor na America Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Fernandes, R. C. (1996). As Organizações Não governamentais diante do Estado. In: H. S. Gonçalves. (Ed.), *Organizações Não Governamentais - solução ou problema?* (pp. 78-92). Rio de Janeiro: Estação Liberdade.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-280). Campinas: Editora Alínea.
- Fleith, D. S. & Costa Júnior (2005). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar? In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 37-52). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3a. Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Franco, (2005). *Terceiro setor : a nova sociedade civil e seu papel estratégico para o desenvolvimento*. Brasília : AED.
- Geertz, P. V. (2003). Dynamic systems approaches and modeling the developmental process. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage Publications.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.
- Gohn, M. G. (2010). *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes.

- Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005b). O valor Heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: Fernando González Rey (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 8(1), 20-35.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp. 27-45). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. In S. F. C. de Almeida. *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In Albertina Mitjás Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas. Em Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na Educação Textos Geradores. Brasília: CFP.
- Guzzo, R. S., Costa, A. S. & Sant'Anna, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. & C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141.

- Guzzo, R. S. L. & Wechsler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. In R. S. L. Guzzo, L. da S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 39-46). São Paulo: Alínea.
- Haddad, S. (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 355-369.
- Haddad, S. (2012). Direito à Educação. In: R. S. Caldart, I. B Pereira, P. Alentejano & G. Frigotto. (Eds.). *Dicionário da Educação no Campo* (pp. 215-223). São Paulo: Expressão Popular: 2012.
- IBGE (2006). As Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil 2005.
- IBGE (2012). As Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil 2010.
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 29 (1). Disponível em: www.senac.com.br
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a psicologia escolar. In A. M. Machado e M. P. R. de Souza (Eds.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Landim, L. (2002). Múltiplas identidades das ONGs. In S. Haddad (Ed.), *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina* (pp.17-50). São Paulo: Abong.
- Landim, L. (2003). ONGs são terceiro setor? In H. J. Fiege (Ed.), *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança* (pp. 107-134). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Landim, L. (2005). Associações no Brasil: comentários sobre dados oficiais recentes. *Democracia Viva*, 28, (76-85).
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo competências profissionais*. Porto Alegre : Artmed.
- Leontiev, A. (s.d./2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª Ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Levin, J., Fox, J. A. & Forde, D. R. (2012). *Estatística para as ciências humanas* (11ª Ed.). Pearson: Yorkshire.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento*

- da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (p. 169-192) (Trad. Sandra Regina Netz). Porto Alegre: Bookman e Artmed.
- Lopes, A. E. F., Cruz, C. C., Franco, T. A. A. M & Soares, P. G. (2012). Psicologia Escolar: atuação do psicólogo junto às medidas socioeducativas. *Trabalho apresentado no IV Colóquio de Psicologia Escolar do Distrito Federal*, Brasília.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (s.d./1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Magalhães, A. A. (2007). A campanha contra o “caveirão” no Rio de Janeiro. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(2), 168-175.
- Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 01 (08), 71-99.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim da Academia Paulista*, 15(2), 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-176). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Psicologia Escolar na Educação Superior: desafios e potencialidades. In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219-240). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005a). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In A. Mitjáns Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. M., Neves, M. B. J., Penna-Moreira, P. C. B. & Barbosa, R. M. (2011). Psicologia escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas. In R. L. S. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 47-76). Campinas: Alínea
- Marinho-Araujo, C. M. & Rabelo, M. (2013). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação (18)*, 1.
- Marinho, D. N. C. & Lourenço, L. C. (2009). Aspectos do desenvolvimento vinculados à sociedade e ao Estado. In A. M. Fernandes. (Eds), *Américas compartilhadas* (pp. 47-62). São Paulo: Editora Francis.
- Martins, M. F. & Groppo, L. A. (2010). *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Massimi, M. & Guedes, M, C. (2004). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: Educ.
- Maynhone, T. R. R., Santos, R. A. & Marinho-Araujo, C. M. (2007). Estágio em Psicologia Escolar: curso preparatório para o vestibular como um possível campo de atuação do psicólogo escolar. *Trabalho apresentado no VIII Congresso de Psicologia Escolar e Educacional*, São João Del Rey.
- Medeiros, R. S. (2007). Crítica e resignação nas atuais relações entre as ONGs e o Estado no Brasil. In E. Dagnino & L. Tatagiba (Eds.), *Democracia, sociedade civil e participação* (pp. 167-202). Chapecó: Argos.
- Medeiros, L. G. & Aquino, F. S. B. (2011). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: concepções e práticas. *Psico. Argum.*, 29 (65), 227-236.

- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. T. Tanamachi, M Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.36-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.
- Mitjáns-Martínez, A. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 47-59). Campinas: Alínea.
- Mitjáns-Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Mitjáns-Martínez, A. (2010). O que pode fazer o Psicólogo na Escola?: contribuições da psicologia no contexto escolar. *Em aberto*, 23 (83), 39-56.
- Montão, C. (2010). *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social* (6ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2014). A Psicologia que defendemos na escola que vivemos: uma contribuição dos bastidores “Voo da Águia”. In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 13-26). Campinas: Alínea.
- Nery, M. & Costa, L. F. (2009). Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário. *Psico-USF*, 14 (2), 211-220.
- Neto, J. C. S. & Centolanza, C. A. (2010). Da prática do desvio ao protagonismo. *Psico*, 41 (1), 128-136.
- Neves, M.M. B. J. (2005). Por uma Psicologia Escolar inclusiva. In A. M. Machado et al (Eds.), *Educação Inclusiva: direitos humanos na escola* (pp. 37-43). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 49-68). Campinas: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2009). Atuação dos psicólogos escolares no Distrito Federal. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 55-74). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M.M. B. J., Almeida, S.F.C., Chaperman, M. C. L. & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de Comunicações nos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (2), 2-11.

- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In S. F. C. de Almeida (Ed.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In S. F. C. de Almeida (Ed.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas: Alínea.
- Oliveira, A. C. & Haddad, S. (2001) As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa* (112), 61-87.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Proposta para os Serviços de Psicologia* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3): 648-663.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16, 111-122.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: uma proposta de atuação. In R. S. L. (Ed.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 277-296). Campinas: Alínea.
- Oliveira, F. (2002). Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGs da democratização? In S. Haddad (Ed.), *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina* (pp.51-62). São Paulo: Abong.
- Oliveira, A. P. G. & Milnitsky-Sapiro, C. (2007). Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), 622-635.
- Oliveira, M. K. (2004). Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30, 2, 211-229.
- Paiva, F. (2003). O papel político das ONGs. In H. J. Fiege (Ed.), *ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança* (pp. 67-106). Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer.
- Parker, I. (2009). Critical psychology and revolutionary. *Theory & Psychology*, 19 (01), 71-92.

- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo (pp. 281-296).
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2008). Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, H. B. C. Rodrigues (Eds.), *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil* (pp. 187-206). Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Pereira, M. A. G. (2007). Modelos democráticos deliberativos e participativos: similitudes, diferenças e desafios. In E. Dagnino & L. Tatagiba (Eds.), *Democracia, sociedade civil e participação* (pp. 421-452). Chapecó: Argos.
- Pereira, M. H. & Costa, L. F. (2007). Santa pecadora ou execrada santa? O autocuidado de mulheres soropositivas. *Psico-USF*, 2(1), 103-110.
- Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364.
- Piccinini, C.A. & Seidl de Moura, M.L. (Eds.). (2007). *Observando a interação pais-bebê-criança: diferentes abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Plantamura, V. (2003). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, 28(02), 17-36.
- Rasera, E. & Issa, C. L. (2007). A atuação do psicólogo em ONG/AIDS. *Psicologia: Ciência e profissão*, 27(3), 566-575.
- Rodrik, D. (2011). *The Globalization Paradox: democracy and the future of the world economy*. New York, W. W.: Norton Company.
- Roesch, S. M. A. (2002). *Gestão de ONGs: agenda de pesquisas que contemple sua diversidade*. Trabalho apresentado no XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Salvador.
- Rios, T. A. (2006). *Ética e competência* (16ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Rizo, G. (2011). Uma reflexão sobre inclusão, pobreza e acesso ao sistema educacional no Brasil recente. *Revista Teias*, 12(24), 09-21.

- Santana, J. P.; Doninelli, T. M.; Frosi, R. V. & Koller, S. H. (2005). Os adolescentes em situação de rua e as instituições de atendimento: utilizações e reconhecimento de objetivos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 134-142.
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo escolar e o projeto político pedagógico da escola: diálogos e possibilidades de atuação. In R. S. L. *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 85-110). Campinas: Alínea.
- Santos, S. L. O. (2011). *Política Educacional e a Reforma do Estado no Brasil* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Sganderla, A. P. & Carvalho (2010). Psicologia e a constituição do campo educacional. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 107-115.
- Silva, A. N., Martins, C. C. & Soares, P. G. (2012). Psicologia Escolar: percepções e contextos da atuação profissional na educação superior e escola de idiomas. *Trabalho apresentado no IV Colóquio de Psicologia Escolar do Distrito Federal, Brasília*.
- Silva, S. M., Santos, C. & Siqueira, J. (1997). O uso do questionário eletrônico na pesquisa acadêmica: um caso de uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. In *Anais do II Seminário em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP*, 408-421.
- Siqueira, A. C. & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Rev Bras Crescimento e Desenvolvimento*, 17(3), 134-146.
- Soares, P. G. (2008). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto: um Estudo sobre o Perfil de Educadoras Sociais Psicologia Escolar em uma ONG de São Luís-MA* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2010). Psicologia Escolar em contextos de Educação Social: práticas emergentes. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 45-54.
- Soares, P.G. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2011a). Atuação da psicologia escolar em ONG: desenvolvimento de competências em educadores sociais. *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Espanha*, 3421-3432.
- Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2011b, novembro). *Psicologia escolar, ONGs e compromisso social: desafios e possibilidades*. Trabalho apresentado no VII

- Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, Brasília.
- Soares, P. G., Galvão, H. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2012, julho). *Psicologia Escolar na Formação de Professores e Educadores no Brasil: uma Análise das Publicações e Perspectivas de Pesquisa*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos” da Universidade do Minho, Portugal.
- Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2012, julho). *A formação do educador social no Brasil: contribuições da psicologia escolar*. Trabalho apresentado no II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos” da Universidade do Minho, Portugal.
- Souza, D. D. L. (2009). *Movimentos sociais, ONGs e educação: um estudo de caso*. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras.
- Szazi, E. (2006). *Terceiro setor: regulação no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Peirópolis.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In M. E. M. Meira & Antunes, M. A. M. (Eds.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp.17-27). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, A. C. A. (2012). A atuação das organizações não governamentais: entre o Estado e o conjunto da sociedade. In E. Dagnino (Ed.), *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil* (pp. 124-162). São Paulo: Paz e Terra.
- Triola, M. F. (1999). *Introdução à Estatística*. Rio de Janeiro: LTC.
- Vasconcellos, L. & Guedes L. F. A. (2007). E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. *In Anais do II Seminário em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP*.
- Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In A. Mitjáns-Martínez (Ed.). *Psicologia escolar: e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 155-176). Campinas: Alínea.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano.

- Vieira-Neves, A. (2007). Espaços públicos e práticas políticas: os riscos de despolitização da participação da sociedade civil. In E. Dagnino & L. Tatagiba (Eds.), *Democracia, sociedade civil e participação* (pp. 395-420). Chapecó: Argos.
- Vygotsky, L. S. (s.d./1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (s.d./2000). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (s.d./2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderley, L. E. (2002). ONGs e universidades: desafios atuais. In S. Haddad (Ed.), *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina* (pp.119-142). São Paulo: Abong.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. In R. Wittorski (Ed.). *La compétence au travail*. Paris: Education Permanente, n° 135.
- Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, terceiro setor e compromisso social: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia e Sociedade*, 19 (1), 30-37.
- Zanella, A. V. (2003). Reflexões sobre a atuação do(a) psicólogo(a) em contextos de escolarização formal. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (3), 68-75.

Anexos

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esse estudo refere-se ao trabalho de doutorado de Pollianna Galvão Soares Fortes em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da linha de pesquisa Processos Educativos e Psicologia Escolar, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo, da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo desse estudo é investigar as competências específicas que compõem o perfil do psicólogo escolar para atuação em uma ONG educativa. Para isso, é preciso estabelecer procedimentos que nos conduzam à melhor compreensão sobre as características político-institucionais da ONG, assim como os aspectos relativos às atividades socioeducativas que são desenvolvidas por seus atores. Nesse sentido, a sua participação está situada especificamente em duas estratégias: (a) entrevistas sobre o trabalho socioeducativo desenvolvido com os educandos e (b) participação da pesquisadora nas reuniões institucionais de coordenação pedagógica.

As informações obtidas durante todo percurso de investigação serão tratadas de forma sigilosa, preservando a identidade dos participantes. Essas informações serão utilizadas na tese de doutorado, bem como estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgações futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica. Os participantes estão cientes das etapas em que estarão envolvidos nessa pesquisa e concordam com futuras divulgações e publicações referentes à tese.

Sua participação é voluntária, ou seja, não haverá nenhuma recompensa financeira, nem implicará em prejuízos e riscos à sua integridade. A não aceitação ou desistência por parte do participante em qualquer momento não acarretará prejuízo ao desenvolvimento da pesquisa, sendo uma atitude totalmente facultativa durante todo seu curso.

Os resultados oriundos desse estudo poderão contribuir à missão socioeducativa da ONG, de maneira geral, e ao trabalho dos educadores sociais, de maneira específica,

a partir da proposição de um serviço especializado em Psicologia Escolar para contexto de ONGs que possa corroborar com a função educacional da instituição. Enfatiza-se, ainda, que a devolução dos resultados é etapa primordial prevista no cronograma de encerramento das atividades desse estudo e que se efetivará por meio de apresentação oral aos participantes prevista para setembro de 2014.

A pesquisadora se coloca à disposição, a qualquer momento, para esclarecer dúvidas e comunicar as conclusões do seu trabalho aos participantes. Em caso de dúvida e/ou desistência, o participante poderá contatar através dos seguintes telefones:

Pesquisadora responsável: Pollianna Galvão Soares Fortes
(61) 34686256 ou (61) 81690892.
E-mails: pollianna@unb.br; polliannagalvao@yahoo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo
(61) 3307.2625 – R. 422.
E-mail: claisy@unb.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Instituto Central de Ciências (ICC), Departamento de Serviço Social, Sala B1, Asa Norte. Brasília-DF. E-mail: cep_ih@unb.br

Eu, _____, portador da célula de identidade _____, declaro que compreendo o objetivo, riscos e benefícios da minha participação, conforme exposto acima, e aceito livremente participar da citada pesquisa.

Brasília, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo II - Carta de Aceitação da Instituição



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde

CARTA DE ACEITAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Coordenação Pedagógica da ONG educativa está de acordo com a realização da pesquisa **“As Competências do Psicólogo Escolar para Atuação em ONG: um Estudo Sobre o Perfil Profissional”** nesta instituição, a qual se refere ao trabalho de doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde de Pollianna Galvão Soares Fortes, pesquisadora responsável, realizado sob orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O objetivo geral do estudo é investigar as competências específicas que compõem o perfil do psicólogo escolar para atuação em uma ONG de educação não formal no Distrito Federal. Nessa direção, os procedimentos da pesquisa, que são específicos à participação dos atores da instituição, envolvem a análise de documentos públicos da instituição, realização de entrevistas com os educadores sociais e coordenadora pedagógica e a participação da pesquisadora em reuniões pedagógicas. A previsão para a consecução dessas etapas será de 10/06/2014 a 21/06/2014, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Eu, _____, responsável pela Coordenação pedagógica da ONG, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, ____/____/_____

Nome do responsável pela ONG

Assinatura do responsável pela ONG

Anexo III – Roteiro para Identificação das ONGs em Sites Institucionais



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

ROTEIRO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS ONGS EM SITES INSTITUCIONAIS

Site da Instituição	
Nome:	
Endereço eletrônico:	
Contatos disponibilizados:	
Registro da Pesquisa no site sobre as ONGs	
Data da Pesquisa no site:	
Possui banco de dados de ONGs disponibilizados? () Sim () Não	Arquivado () OK
Existe categorização ou referência específica sobre ONGs educativas? () Sim () Não	Arquivado () OK
Disponibiliza os contatos institucionais das ONGs? () Sim () Não	Arquivado () OK
Observações:	
Registro da Pesquisa no site da ONG	Instituição N°:
Nome da ONG:	
Endereço eletrônico:	
Contatos disponibilizados:	
Área de Atuação:	
Síntese da missão institucional:	
Existe referência sobre a realização de atividades socioeducativas? () Sim () Não	
Existe referência quanto à existência de psicólogo escolar na ONG? () Sim () Não	
Observações:	

Registro da Pesquisa no site da ONG	Instituição N°:
Nome da ONG:	
Endereço eletrônico:	
Contatos disponibilizados:	
Área de Atuação:	
Síntese da missão institucional:	
Existe referência sobre a realização de atividades socioeducativas?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Existe referência quanto à existência de psicólogo escolar na ONG?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Observações:	

Registro da Pesquisa no site da ONG	Instituição N°:
Nome da ONG:	
Endereço eletrônico:	
Contatos disponibilizados:	
Área de Atuação:	
Síntese da missão institucional:	
Existe referência sobre a realização de atividades socioeducativas?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Existe referência quanto à existência de psicólogo escolar na ONG?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Observações:	

Registro da Pesquisa no site da ONG	Instituição N°:
Nome da ONG:	
Endereço eletrônico:	
Contatos disponibilizados:	
Área de Atuação:	
Síntese da missão institucional:	
Existe referência sobre a realização de atividades socioeducativas?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Existe referência quanto à existência de psicólogo escolar na ONG?	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Observações:	

Anexo IV - Roteiro de Entrevista para Contato por Telefone ou E-mail.



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CONTATO POR TELEFONE OU E-MAIL.

Questões Orientadoras

1. Há psicólogos no quadro de funcionários da instituição?
2. Há psicólogos que prestam trabalho voluntário ou que trabalham de forma indireta, como consultores?
3. Já houve psicólogos que atuaram na instituição?

Anexo V – Proposta de Parceria em Pesquisa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

PROPOSTA DE PARCERIA EM PESQUISA

**UMA PROPOSTA DE SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR EM UM
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Pollianna Galvão Soares

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho Araujo

Brasília, março de 2012

APRESENTAÇÃO

A proposta de parceria ora apresentada refere-se ao projeto de tese intitulado “Uma Proposta de Serviço de Psicologia Escolar em um Contexto de Educação Não Formal”, desenvolvido por meio do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, e orientado pela Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo. O tema do estudo tem como eixo central a investigação das possibilidades de atuação do psicólogo em uma instituição educativa de terceiro setor no Distrito Federal, por meio do desenvolvimento de serviços na área da Psicologia Escolar.

Esse estudo parte da suposição de que a inserção de psicólogos no terceiro setor já é uma realidade em nossa sociedade, tendo em vista que esse contexto tem crescido e se expandido por todo território nacional por meio de associações e fundações sem fins lucrativos. De acordo com uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE⁸, vem aumentando o número de instituições privadas de terceiro setor no país nos últimos anos, especialmente entre 2002 (275.895) e 2005 (338.162). São várias as filiações temáticas e missões institucionais dessas organizações. Áreas como a educação, saúde, meio ambiente, defesa de direitos humanos, trabalho, tradicionalmente de responsabilidade legítima do Estado, foram se constituindo alvo de ações não governamentais oriundas da sociedade civil organizada. Muitas delas vinculam-se a propósitos educacionais de natureza não formal.

No Brasil, em um cenário de diversificadas práticas educativas formais e não formais, essas organizações vêm ganhando atenção da Psicologia Escolar por realizarem atividades voltadas ao desenvolvimento humano, através de propostas educativas em benefício aos segmentos mais carentes da população. Apesar do reconhecimento de que as instituições educativas não formais sejam lócus férteis para a atuação do psicólogo escolar, ainda se observa uma carência de pesquisas acerca das especificidades de trabalho desse profissional nesses contextos, considerando as características históricas, filosóficas, políticas e ideológicas que mobilizam e originam tais organizações no cenário da educação no país.

⁸ O estudo foi realizado em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), por meio do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE). Esse cadastro permite colher informações sobre as atividades econômicas e naturezas jurídicas das instituições e, dentre essas, as de natureza não estatal.

As recentes transformações na conjuntura educacional do país convida (e instiga) o comparecimento do psicólogo escolar, nos distintos contextos educacionais, com um perfil eticamente comprometido com a transformação da realidade social. Esperamos que os frutos dessa parceria possam contribuir para a consolidação das competências profissionais do psicólogo escolar em contextos emergentes de práticas educativas não formais, bem como propiciar transformações para a otimização da missão pedagógica da instituição. Defende-se que uma atuação competente, ética e segura do psicólogo escolar em espaços alternativos de educação é necessária para estabelecimento de um trabalho que corrobore, com os demais campos de conhecimento, para o desenvolvimento dos sujeitos atendidos.

Assim, essa proposta visa desenvolver um serviço em Psicologia Escolar junto a um Programa Social, contemplando ações que priorizem intervir de maneira dinâmica, participativa e sistemática na instituição que colabore para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, serão desenvolvidas duas etapas:

1. Mapeamento Institucional

O Mapeamento Institucional é uma estratégia metodológica necessária ao planejamento e ao processo de intervenção na instituição educativa e por meio da qual se pretende subsidiar uma compreensão dessa realidade para a intervenção psicológica. Além de conhecer o contexto da pesquisa, o mapeamento visa refletir sobre as concepções e práticas que são construídas na dinâmica das relações interpessoais e que podem conduzir a um novo direcionamento das ações educacionais, com ênfase na promoção de uma cultura de sucesso escolar.

Para isso, cada ação planejada conta com objetivos e estratégias de investigação coerentes com o eixo central da proposta de pesquisa e que serão detalhados a seguir.

I. Análise documental

- a. **Objetivo:** verificar os propósitos e tendências educacionais orientadoras das ações pedagógicas da instituição educativa, expressos na estrutura e organização institucional.
- b. **Estratégia:** análise das fontes documentais da instituição, como projetos, regimentos, registros etc., que constem informações sobre histórico, filosofia e natureza e missão institucional.

II. Observação

- a. **Objetivo:** analisar as práticas educacionais e suas concepções subjacentes, tendo em vista a verificação das potencialidades de intervenção do psicólogo escolar.
- b. **Estratégia:** observação das reuniões institucionais e atividades educativas.

III. Entrevistas

- a. **Objetivo:** esclarecer os papéis, atribuições, responsabilidades dos atores educacionais, bem como investigar suas percepções sobre o trabalho do psicólogo escolar no intuito de ampliar as fontes de informação sobre a atuação dessa área no espaço educativo.
- b. **Estratégia:** entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores e educadores.

2. Proposta de Serviço em Psicologia Escolar

A segunda etapa desta parceria refere-se ao planejamento, execução e avaliação da atuação de um psicólogo escolar junto ao contexto de pesquisa. A proposta de serviço em Psicologia Escolar está subsidiada pela proposição teórico-metodológica de Marinho-Araujo & Almeida (2005) e se caracteriza por uma intervenção *preventiva* e *institucional* subsidiada por ações que visam (1) favorecer os processos de reflexão e conscientização dos atores educacionais acerca de suas funções, papéis e responsabilidades como agentes de desenvolvimento, (2) mobilizar e construir competências profissionais na equipe escolar que lhes assegurem buscar, de maneira autônoma e eficaz, a superação dos obstáculos que se interpõem no processo educativo e (3) incentivar a construção e inovação de estratégias de ensino diversificadas e desafiadoras à aprendizagem.

Nesse sentido, o serviço em Psicologia Escolar, por sua caracterização participativa, dinâmica e sistemática, será subsidiado por três dimensões descritas a seguir.

I. Espaço de Escuta Psicológica

O *espaço de escuta psicológica* refere-se às ações do psicólogo escolar com ênfase nas relações interpessoais. Essa dimensão privilegia o desenvolvimento de métodos de observação e análise dessas relações, na busca pela compreensão dos aspectos

subjetivos e intersubjetivos que dão forma e consolidam as intenções e práticas educativas.

Essa estratégia de mediação é capaz de identificar as “vozes institucionais” que se estabelecem no cotidiano e estão presentes nas concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento orientadoras da organização institucional. Os processos de comunicação apresentam significados e sentidos que possibilitam ao psicólogo escolar planejar e reconfigurar suas estratégias para intervir nos processos intersubjetivos. Essa “leitura institucional” crítica e reflexiva deve sinalizar as contradições e rupturas presentes nos discursos produzidos no próprio contexto. Para isso, é necessário construir uma relação de confiança com os educadores, gestores e demais colaboradores da instituição para conhecer as características das relações que subsidiam as ações educativas.

As mudanças previstas e requeridas para o avanço da missão institucional e suas proposições educativas podem ser potencializadas pela mediação planejada e intencional do psicólogo escolar. Nessa direção, os espaços de escuta clínica devem privilegiar tanto as **demandas emergidas** no cotidiano institucional (escuta de pais, educadores, estudantes que manifestem sofrimento psíquico) como as **atividades planejadas** que oportunizem a análise e intervenção dos processos intersubjetivos (estudos de caso, relatos de experiência, encontros de orientação com a equipe educativa, encontros com alunos, família e comunidade local).

II. Assessoria ao Trabalho Coletivo

A segunda dimensão diz respeito à realização de assessoria à equipe profissional, visando mobilizar processos de avaliação e autoavaliação do trabalho pedagógico a fim de provocar transformações e reorientações de práticas mais eficazes aos propósitos educacionais. Para isso, as estratégias de mediação psicológica devem priorizar o desenvolvimento e a mobilização de competências específicas para uma atuação educativa segura e capaz de potencializar a formação autônoma dos sujeitos que são alvo do investimento pedagógico.

A constituição dessas competências individuais e coletivas dos profissionais da educação requer a mobilização de recursos éticos, técnicos, teórico-metodológicos, pessoais, interpessoais, estéticos e políticos que provoque uma tomada de consciência e a ressignificação de suas ações em favor da identidade da equipe pedagógica. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar deve privilegiar a criação de espaços de

interlocução entre os membros da instituição, com o propósito de suscitar processos de reflexão e conscientização e propiciar possíveis transformações das concepções de ensino e aprendizagem que orientam as suas práticas. Além disso, instrumentalizar e fornecer subsídios à equipe para o desenvolvimento de ações educacionais de natureza individual e coletiva também é a meta da assessoria prestada, valorizando os saberes, experiência e prática já consolidados no perfil desses profissionais. Para isso, será realizada uma **capacitação continuada em serviço**, no que compete ao conhecimento psicológico, que favoreça e fortaleça as estratégias educacionais coadunadas à missão institucional.

III. Acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem

Entendendo que a relação professor-aluno como núcleo do processo de desenvolvimento no âmbito do ensino e aprendizagem educacional, essa dimensão fundamenta uma atuação psicológica direcionada à análise e compreensão dos aspectos intersubjetivos que impedem ou facilitam a construção do conhecimento. A intenção principal é melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes e colaborar para a constituição de uma cultura de sucesso escolar. Nessa perspectiva, a ênfase metodológica do psicólogo escolar prioriza o uso de **estratégias observacionais** nos contextos de interação e relação professor-aluno nos quais é objetivo central promover aprendizagem e desenvolvimento por meio da mediação docente.

Para essa finalidade, serão elaborados instrumentos e atividades de intervenção e análise psicológica, como roteiros e protocolo de observação, roteiros de entrevista, oficinas para atuação junto com o educador, roteiro para análise das produções dos estudantes, entre outros que contemplem aspectos relevantes para a análise do processo de ensinar e aprender. Os subsídios fornecidos por essa ação reorientam e potencializam uma atuação psicológica que vá de encontro aos processos relacionais ligados às dificuldades de aprendizagem e outros indicadores de construção do fracasso escolar.

Além disso, a observação é uma atuação substancial à *capacitação continuada em serviço*, pois evidencia indicadores importantes para a compreensão do processo de construção e mobilização das competências específicas requeridas à atividade pedagógica, constituindo-se um processo avaliativo relevante para reflexão sobre a atuação do psicólogo escolar como mediador do desenvolvimento adulto na formação da equipe educacional da instituição.

É de nosso desejo que os desdobramentos dessa parceria colabore tanto para o campo de pesquisa como para a área da Psicologia Escolar, a partir da compreensão dos aspectos relevantes à formação do perfil do psicólogo escolar quando inserido nos espaços de educação alternativos. Estima-se que os resultados desse estudo mobilizem reflexões e ações do psicólogo escolar que corroborem com o seu compromisso profissional na transformação social junto às demais áreas envolvidas com a educação do país.

Anexo VI – Questionário para Identificação dos Psicólogos Escolares em ONG



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES EM ONG

Caro Psicólogo,

Convidamos você a participar na pesquisa sobre o trabalho dos **psicólogos que atuam ou já atuaram em instituições de Terceiro Setor**, como ONG, OSCIP, associações ou fundações sem fins lucrativos, cooperativas, clubes, organizações de utilidade pública, etc. O estudo está sendo desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Claisy Maria Marinho Araujo, com o objetivo de contribuir com a construção do perfil profissional do psicólogo escolar que atua nesses contextos.

Pedimos a todos que encaminhem este e-mail aos colegas profissionais pertencentes à sua rede social. A mobilização da categoria é importante para mapearmos a inserção da área nos cenários emergentes de atuação do psicólogo.

Orientações Gerais:

- Mesmo que você não atue no Terceiro Setor, pedimos que responda o questionário e indique essa informação no item II em “Outros”.
- Você pode marcar mais de uma opção para cada questão.
- Se preferir, copie e cole as questões no word e nos envie o questionário respondido em anexo.

Após responder às perguntas, envie para os e-mails: polliannagalvao@yahoo.com.br, ou claisy@unb.br

I) CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Cidade /Estado de nascimento:	Gênero:	Idade:
Tempo de formação:	Tempo de atuação profissional:	
Cidade onde atua:		

II) CAMPO DE ATUAÇÃO E VINCULAÇÃO

Você **trabalha** ou **já trabalhou** em alguma dessas instituições?

- () Organização Não Governamental (ONG)
- () Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)
- () Instituição com título de Utilidade Pública (UP)
- () Instituição com Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS)
- () Associação sem fim lucrativo

- Fundação sem fim lucrativo
- Clube
- Cooperativa
- Outras: _____

Informe o período de atuação nessa instituição (ex: 2005-2010): _____

Qual o tipo de vinculação do seu trabalho junto a essas instituições?

- Voluntário
- Funcionário
- Cedido de órgão público
- Consultor
- Diretor
- Outro: _____

III) ÁREA DE ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

Quais as áreas temáticas do seu trabalho?

- Desenvolvimento
- Educação
- Direitos humanos
- Saúde
- Cultura e recreação
- Pesquisa
- Assistência social
- Meio ambiente
- Proteção animal
- Defesa de direitos
- Questões de gênero
- Outras: _____

Com quais áreas da Psicologia você identifica o seu trabalho na instituição?

- Psicologia Escolar/Educacional
- Psicologia Organizacional
- Psicologia do Trabalho
- Psicologia Social
- Psicologia da Saúde
- Psicologia Clínica
- Psicologia do Esporte
- Psicologia Jurídica
- Psicologia Comunitária
- Psicologia Ambiental
- Outras: _____

Anexo VII - Questionário para Análise do Trabalho dos Psicólogos Escolares em ONG



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DO TRABALHO DOS PSICÓLOGOS ESCOLARES EM ONG

Caro(a) Psicólogo(a),

Convidamos você a participar na pesquisa sobre a atuação da Psicologia Escolar no Terceiro Setor. Gostaríamos que você respondesse ao questionário abaixo, pelo qual visamos ampliar e aprofundar informações sobre a sua atuação na organização não governamental (ONG) em que trabalha.

São apenas algumas perguntas que objetivam analisar o trabalho dos psicólogos realizado em ONGs educativas no Distrito Federal. Sua participação é muito importante e colaborará com o mapeamento do trabalho dos psicólogos nessa região.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientações Gerais:

Por favor, responda ao questionário no próprio corpo deste e-mail ou, se preferir, copie e cole as questões em um programa de sua preferência e envie em Anexo para os e-mails: polliannagalvao@yahoo.com.br, ou claisy@unb.br

- 1. Quais as atividades que você desenvolve no conjunto das ações da ONG?
Para qual público-alvo?**
- 2. Em sua opinião, existem características específicas para a atuação do psicólogo em instituições não governamentais? Se você acha que sim, quais seriam?**
- 3. Quais são as principais atividades demandadas pelos demais profissionais da ONG? Como seu trabalho é percebido por eles?**

Anexo VIII - Protocolo para Registro da Análise Documental



**Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

PROTOCOLO PARA REGISTRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

I) Informações Preliminares

- Natureza do documento
- Título da fonte documental
- Ano de publicação
- Objetivo(s) do documento
- Organizadores e/ou autores
- Tipo de filiação dos autores com a instituição

II) Tópicos Norteadores

- Origem, características e hierarquia da instituição no cenário do terceiro setor.
- Missão e filosofia institucional.
- Princípios, diretrizes e objetivos educacionais.
- Indicadores de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar.

III) Categorias Temáticas para Identificação e Análise Inicial das Informações

a) Aspectos históricos e filosóficos da instituição

Análises iniciais	Exemplos de trechos

b) Características de terceiro setor

Análises iniciais	Exemplos de trechos

c) Objetivos e diretrizes pedagógico-institucionais

Análises iniciais	Exemplos de trechos

d) Características, tipos e natureza das atividades socioeducativas

Análises iniciais	Exemplos de trechos

e) Indicadores de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar

Análises iniciais	Exemplos de trechos

Anexo IX- Protocolo para Registro das Observações



Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Programa de Pós-Graduação e Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Protocolo de Registro das Observações Institucionais Interativas

Nº da Visita: _____ Data: ____/____/____ Período: _____

Participantes: _____

I – Caracterização do espaço físico

II – Natureza, características e participantes da(s) atividade(s)

III – Roteiro da Observação

- Como interagem educadores e educandos no início das atividades?
- A disposição física do espaço no qual ocorre a atividade socioeducativa contribui para o desenvolvimento da atividade planejada pelo educador? Como os educandos e educadores se posicionam no ambiente?
- Como os educandos se comportam em relação às orientações do educador nas atividades? Quais aspectos (afetivos e cognitivos) estão relacionados ao bom ou mau desempenho dos educandos durante o desenvolvimento da atividade?
- Os educandos interagem entre si? Essa interação faz parte da atividade planejada pelo educador? Quais aspectos positivos e/ou negativos dessa interação no processo de aquisição da aprendizagem?
- Ocorre a supervisão durante o desenvolvimento da atividade? De que forma?

