



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL: UM ESTUDO SOBRE AS EQUIPES DE ATENDIMENTO/APOIO À
APRENDIZAGEM DO PLANO PILOTO**

PAULA CRISTINA BASTOS PENNA-MOREIRA

Brasília, julho de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL: UM ESTUDO SOBRE AS EQUIPES DE ATENDIMENTO/APOIO À
APRENDIZAGEM DO PLANO PILOTO**

PAULA CRISTINA BASTOS PENNA-MOREIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Professora Orientadora:

Dra. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, julho de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**A PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO
FEDERAL: UM ESTUDO SOBRE AS EQUIPES DE ATENDIMENTO/APOIO À
APRENDIZAGEM DO PLANO PILOTO**

PAULA CRISTINA BASTOS PENNA-MOREIRA

2007

Aprovada por:

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Rosana Maria Tristão - Membro
Faculdade de Medicina – Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Membro
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Suplente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília - UnB

**A Deus, que me deu o dom da vida.
À minha família, que é a minha vida.**

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, volto meu olhar para aqueles que possibilitaram com que eu concretizasse esse objetivo e, alegremente, endereço-lhes a minha gratidão.

A Deus, meu Pai de bondade, por ter me dado a oportunidade de iniciar este projeto e a permissão de poder concluí-lo. Sua divina misericórdia sempre me ofereceu muito além do que eu mereço. Sob o Seu poder guio a minha vida, e diante da Tua vontade me submeto com satisfação.

A Jesus-Cristo, meu Mestre e Amigo de todas as horas, por ter me apresentado o pão que me mata a fome da alma e a água viva que não deixa que meu espírito tenha sede. Ao meu Bom Pastor, que me conduz com cuidado e segurança nas veredas desta vida, agradeço por me permitir pertencer ao Seu aprisco.

A meu pai Paulo Frederico, tão querido, generoso, amado e estimado, que sempre acreditou e esperou o melhor de mim. Agradeço por você ter sonhado com o Mestrado quando eu ainda estava no Ensino Médio, mostrando-me como se constroem os planos e os desejos, mas também por ter sempre esperado pacientemente o meu momento, sem nunca me constranger a iniciar algo que não fosse da minha vontade. Agradeço por seu amor incondicional e por ter se orgulhado de mim, ainda que somente pelo fato de eu ser a sua filha. Sinto muito pela ausência da sua presença física comigo, mas sei que você continua acompanhando os meus passos, pois a única certeza que temos é que viveremos eternamente.

À minha mãe Ignez, por ser a minha grande amiga e o meu exemplo de vida, me mostrando com seus atos o cumprimento daquilo que suas palavras diziam. Por ter sonhado os meus sonhos e batalhado comigo por eles, mas acima de tudo, por ter enxugado as minhas lágrimas e erguido a minha cabeça, quando eu não conseguia

realizá-los. Agradeço por ter me alertado sobre os meus defeitos, fazendo com que eu viesse a encará-los para tentar superá-los, mas também, por reconhecer as minhas virtudes e qualidades, sempre mostrando a sua confiança em mim. Obrigada por ter me educado com amor, e por ter tentado evitar que a vida fizesse isso com dor.

Ao meu marido Guilherme, meu eterno amor, meu companheiro, meu amigo, meu protetor, que divide a vida comigo, tornando-a leve e feliz, ainda que nos momentos mais difíceis. Agradeço por estar comigo neste projeto desde o início, dando-me força, ânimo e estímulo. Obrigada por seu amor que me dá vida, por sua presença que me alegra, por sua voz que me acalma e por seu apoio em todos os momentos. Agradeço pelas traduções, pelas transcrições, pelas pesquisas, pelas horas de espera na Universidade, e, principalmente, por você ter feito tudo isso com um sorriso no rosto. Obrigada por viver comigo este e todos os outros planos, para sempre.

À professora Claisy Maria Marinho-Araújo, minha orientadora e com quem eu tenho o orgulho de estar convivendo e aprendendo. Sou muito grata por aceitar partilhar comigo a sua experiência, me ensinando com generosidade e me dando exemplos de dedicação, seriedade e competência. Agradeço-lhe por ter exigido o melhor de mim, mostrando-me a sua confiança no trabalho que eu poderia realizar, e por ter, com as suas qualidades e virtudes, cativado a minha amizade, respeito e afeto sinceros, frutos de uma admiração que vai muito além da trajetória profissional. Obrigada pelo bom humor, pelo prazer no trabalho e por se interessar sinceramente pela minha pessoa. Sua presença como orientadora do meu roteiro profissional é vitalícia.

À professora Marisa Maria Brito da Justa Neves, por ter estimulado, sem a necessidade de nenhuma palavra, a minha vontade pelo Mestrado, fazendo com que sua presença neste trabalho fosse anterior à sua própria realização. À sombra da sua

trajetória profissional eu me sento para refletir e definir o meu percurso. Obrigada pelos momentos de convivência, sempre tão marcantes, produtivos e prazerosos.

À professora Rosana Maria Tristão, pela presença valiosa na banca examinadora, conferindo prestígio a este trabalho e à minha trajetória profissional. Obrigada por suas discussões que contribuíram para alargar os meus horizontes, muito antes do meu início no Mestrado.

À professora Denise de Souza Fleith, pela honra que a sua participação traz à banca examinadora, e pela representatividade de sua atuação nos debates, reflexões e construções sobre a Psicologia Escolar. Obrigada pela convivência no Laboratório de Psicogênese que, apesar de menor do que eu gostaria, me proporcionou vastos exemplos de simpatia e fineza de atitudes.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), por possibilitar o meu aprendizado e desenvolvimento profissionais e por permitir a realização desta pesquisa, junto às Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

Aos profissionais da Diretoria de Apoio Psicopedagógico (DAP) da SEE-DF, pela disponibilidade e cooperação neste trabalho.

À Jaci do Carmo Araújo e Núbia Machado de Freitas Calixto, por aceitarem corajosamente colaborar neste trabalho.

Às minhas colegas psicólogas escolares das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto, que com interesse e disponibilidade participaram desta pesquisa, possibilitando férteis discussões para a realidade da Psicologia Escolar no Distrito Federal.

Às minhas colegas do Laboratório de Psicogênese, Tatiana, Cynthia, Denilva, Érika, Gláucia, Miriam, Thaís e Júlia, pela convivência saudável.

Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Este trabalho teve como foco a fusão dos serviços de apoio especializado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), com a criação, em 2004, das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA). Os objetivos da pesquisa centraram-se nos impactos deste processo para a Psicologia Escolar na educação pública. Desde 1968, com a primeira referência oficial à Psicologia Escolar na SEE-DF, o ensino pautava-se em pressupostos teóricos segundo os quais os alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, estabelecida em um nível orgânico e individual. A atuação da Psicologia Escolar era, pois, centrada no aluno, por acreditar-se que estaria nele ou em sua família a gênese das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as discussões atuais apontam que os psicólogos escolares devem, essencialmente, privilegiar o entendimento das origens das queixas escolares, sem considerar o fracasso escolar como fruto de um problema individual do aluno ou de sua família. Neste sentido, os vários estudos empreendidos com os psicólogos escolares da SEE-DF (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001; Senna, 2003) indicaram a necessidade destes profissionais consolidarem uma identidade profissional compatível com as especificidades da área. Assim, esta pesquisa se interessou em saber se a reestruturação que a SEE-DF promoveu, em 2004, colaborou para essas transformações necessárias à Psicologia Escolar. Como marco teórico, utilizou-se a perspectiva histórico-cultural, que relaciona os processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais. A escolha metodológica baseou-se na abordagem qualitativa para construção e análise dos dados, sendo que esta pesquisa organizou-se em duas partes. Na parte 1, através da análise documental, examinou-se as duas publicações da SEE-DF para a orientação das EAAA. Na parte 2, com o estudo do contexto pesquisado, conheceu-se, através de questionários e memoriais, a percepção das participantes da pesquisa, que foram as duas Coordenadoras Intermediárias e duas psicólogas escolares das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, sobre os impactos da criação desse serviço para a área da Psicologia Escolar. Os resultados demonstraram que a fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF, apresentou falhas que comprometeram as mudanças intencionadas. Os pontos mais delicados relacionaram-se à falta de orientações formais sobre o processo de fusão e sobre a nova proposta de trabalho para os psicólogos escolares das EAAA. Os resultados possibilitaram o reconhecimento de modelos de atuação baseados na espera e aceitação da queixa, com a perpetuação de práticas e ações de caráter emergencial e remediativo, assim como dificuldades relativas à sobreposição de tarefas e papéis por parte dos profissionais das EAAA. Diante dos resultados obtidos, apontou-se a formação continuada e a assessoria à prática profissional, como estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do perfil profissional dos psicólogos escolares da SEE-DF. Por fim, foram sugeridas ações que pudessem cooperar para a consolidação das mudanças iniciadas pela SEE-DF, assim como para o desenvolvimento de competências dos psicólogos escolares.

Palavras Chave: Psicologia Escolar, Equipes Multidisciplinares, Educação Pública, Identidade Profissional, Desenvolvimento de Competências.

Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

ABSTRACT

This research has as focus the fusion between the works from the specialized support of Distrito Federal State Secretary of Education (SEE-DF), with the creation, in 2004, of the Learning Attending/Support Staff (EAAA). The objectives from this technical work were centered in the impacts of this process for the School Psychology in the public education. Since 1968, with the first official reference of School Psychology in SEE-DF, where the education was based in theoretical presupposes which the students who had indications of learning difficulties would have some disease established in an organic and individual level. The action of School Psychology was focused on the students, believing that the genesis of the process' difficulty teaching-learning was in their selves or in their families. However the actual discussions shows that school psychologists should, essentially, prioritize the understanding of the academic complaints origins without consider the academic fail as a result from an individual or family's problem. In this context the several studies fulfilled with school psychologists from SEE-DF (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001; Senna, 2003) indicated the necessity of these professionals consolidate a professional identity compatible with School Psychology specificities. Thus this research is interested to know if the reorganization of the SEE-DF in 2004 helped to provide these necessary transformations to school Psychology. As a theoretical mark, was utilized the historical and cultural perspectives which relates psychological processes to historical, cultural and instrumental aspects. As methodological choice it was adopted the qualitative approach for construction and analysis of the data. This research was organized in two parts. In the part 1, characterized for the documentary analysis, the two publications produced for the SEE-DF for orientation of the EAAA were examined. In part 2, characterized for the immersion in the searched context, it was known, through questionnaires and memorials, the perception of the participants, who had been the two Intermediate Coordinators and two school psychologists of the Plano Piloto/Cruzeiro EAAA, about the impacts of the creation of this specialized work for scholar Psychology. The results had demonstrated that the fusing of the specialized support services of the SEE-DF in 2004, presented imperfections that had compromised the wanted changes. The most delicate points had been related to the lack of formal orientations about the process of fusing and the new proposal of work for the school psychologists of the EAAA. The results make possible the recognition of the performance models based on the wait and acceptance of the complaint, with the perpetuation of practices and actions with emergency and remedial character, as well as difficulties related to professionals' of the EAAA tasks and papers overlapping. Ahead of the gotten results, it was shown that continued formation and assessorship to the professional practice, as privileged strategies for the professional profile development of the school psychologists of the SEE-DF. Based on the obtained results, it was suggested actions that could cooperate to the consolidation of the initiated changes for the SEE-DF, as well as for the development of school psychologists' skills.

Key-Words: School Psychology, Multidisciplinary Staff, Public Education, Professional Identity, Development of Skills.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
APRESENTAÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	
CAPÍTULO I – A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	7
Pressupostos e Fundamentações.....	7
Psiquismo e Cognição: a busca pela consciência social humana.....	8
A Mediação: elo entre homem e realidade.....	14
Subjetividade: a valorização da natureza humana.....	19
CAPÍTULO II – A PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	23
A Psicologia Escolar no Brasil: origens e desenvolvimento.....	23
A Psicologia Escolar no Distrito Federal: o sistema educacional público.....	31
Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem.....	51
CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	57
Breve Histórico: origem e evolução de um conceito polissêmico.....	57
Fundamentos e Pressupostos: a opção por uma definição de competência.....	67
Desenvolvimento de Competências: considerações sobre o psicólogo escolar.....	72
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA	
CAPÍTULO IV – OBJETIVOS.....	79
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	82
Reflexões Epistemológicas.....	82
A Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento.....	88
A Epistemologia Qualitativa.....	90

CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	95
Contexto da Pesquisa.....	95
Participantes.....	100
Coordenadoras Intermediárias.....	101
Psicólogas Escolares.....	102
Construção dos Dados da Pesquisa.....	104
Parte 1: Análise Documental.....	105
Parte 2: O Estudo do Contexto da Pesquisa.....	109
Visitas de Observação: 1º Momento.....	110
Visitas de Observação: 2º Momento.....	116
Instrumento da 1ª Etapa.....	120
Instrumento da 2ª Etapa.....	121
Análise dos Dados da Pesquisa.....	125
TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	127
Parte 1: Análise Documental.....	128
Análise do Documento 1.....	130
Formação.....	130
Atuação.....	130
Análise do Documento 2.....	146
Formação.....	146
Atuação.....	152
Parte 2: O Estudo do Contexto da Pesquisa.....	172
Memorial Dialógico.....	172
Formação.....	173
Atuação.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sistematização resumida do PAIQUE.....	44
Tabela 2	Distribuição dos psicólogos das EAAA por Regional de Ensino.....	97
Tabela 3	Mapeamento quantitativo das EAAA da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro.....	99
Tabela 4	Atuação das participantes da pesquisa antes das EAAA.....	103
Tabela 5	Síntese das visitas de observação.....	119
Tabela 6	Síntese do Memorial Dialógico.....	124
Tabela 7	Desenvolvimento das partes da pesquisa.....	125
Tabela 8	Categorias da análise documental.....	129
Tabela 9	Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 1).....	131
Tabela 10	Categoria 4: Atuação dos psicólogos escolares das EAAA (Documento 1).....	140
Tabela 11	Categoria 1: Formação inicial dos psicólogos escolares que atuam nas EAAA (Documento 2).....	147
Tabela 12	Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2).....	153
Tabela 13	Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2).....	157
Tabela 14	Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2).....	160
Tabela 15	Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2).....	164
Tabela 16	Categoria 4: Atuação dos psicólogos escolares das EAAA (Documento 2).....	168
Tabela 17	Categorias do Memorial Dialógico.....	173
Tabela 18	Categoria 1: Formação inicial.....	174
Tabela 19	Formação Continuada (Coordenadoras Intermediárias).....	177
Tabela 20	Categoria 3: Implementação da proposta de atuação das EAAA (Coordenadoras Intermediárias).....	180
Tabela 21	Categoria 3: Implementação da proposta de atuação das EAAA (Psicólogas Escolares).....	185
Tabela 22	Categoria 4: Práticas nas EAAA (Coordenadoras Intermediárias).....	189
Tabela 23	Categoria 4: Práticas nas EAAA (Psicólogas Escolares).....	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Reprodução Gráfica do PAIQUE.....	43
----------	-----------------------------------	----

APRESENTAÇÃO

Em 15 de junho de 2000, seis meses após o término de minha graduação, tomei posse na antiga Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF, hoje Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, mediante o concurso público para o cargo de professora de Psicologia.

No ato de minha posse, fui encaminhada para atuar como psicóloga na Equipe de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial, que funcionava no Centro Integrado de Ensino Especial de Brasília – CIEE, localizado na 912 Sul. Esta era uma das Equipes, formadas por psicólogos e pedagogos, que recebiam a demanda de alunos do ensino especial ou da comunidade, com o intuito de diagnosticá-la e encaminhá-la aos atendimentos oferecidos pela rede pública, em uma abordagem centrada no aluno.

Assim, meu primeiro encontro com a Psicologia Escolar se deu no âmbito de sua prática, uma vez que, durante a graduação, não tive a oportunidade de contato com esta área do conhecimento psicológico, sendo-me reservado exclusivamente o estudo das áreas clínica e organizacional. O currículo cumprido em minha graduação baseava-se no Parecer 403 de 1962, estabelecido pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, o qual definiu, pela primeira vez no Brasil, o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia.

Quando da minha chegada à Equipe, não contei com nenhuma capacitação ou apresentação formal ao trabalho. Os colegas mais antigos disseram-me apenas que, como psicóloga, minha função era diagnosticar qual a necessidade educacional especial que os educandos tinham, e em qual nível de comprometimento elas se verificavam, sendo que, para tanto, deram-me dois instrumentos de avaliação psicométrica: Matrizes

Progressivas – J. C. Raven e Escala de Maturidade Mental Columbia (2ª edição, de 1959).

Experimentei, durante dois anos, a angústia advinda da incerteza sobre o meu papel, da intuição de que a minha atuação não poderia ser somente aquela, e do desconhecimento de como fazer meu trabalho de modo diferente.

A partir das publicações do Ministério da Educação - MEC, no contexto da *Educação para a Diversidade*, as quais só tive acesso por dirigir-me pessoalmente ao Ministério em busca de materiais que respaldassem novas reflexões acerca de minha prática, inseri, juntamente com a pedagoga que trabalhava diretamente comigo, algumas modificações em nossa atuação. A principal delas foi incluir os professores em nossa devolutiva, que, anteriormente, era dada somente à família, de modo que eles soubessem, diretamente pela equipe, do resultado do processo avaliativo e pudessem ter algumas orientações acerca do caso. Mais adiante, sentimos a necessidade de conversar com os professores antes de terminarmos o processo avaliativo dos alunos, uma vez que eles foram os seus iniciadores, ao encaminhar a ficha do aluno à nossa Equipe.

Em maio de 2002, houve um marco em minha trajetória profissional, através do Curso de Extensão: *A atuação da psicologia escolar no ensino especial*, realizado pela Universidade de Brasília – UnB. Este curso correspondeu a uma das ações do *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar*, realizado desde 1995, e cujo objetivo principal é o estreitamento da relação acadêmico-profissional entre a Universidade de Brasília – UnB e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF, de modo a fortalecer a fundamentação teórica da Psicologia Escolar, divulgando as produções e pesquisas acadêmicas com os psicólogos que atuam diretamente no contexto escolar (Neves, Almeida, Araújo & Caixeta, 2001, citados em Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Assim, sob a coordenação das Professoras Claisy Maria Marinho-Araújo, Marisa Maria Brito da Justa Neves e Rosana Maria Tristão, o referido curso iniciou-se, sistematizando teoricamente as implicações da relação Psicologia e Educação, analisando o desenvolvimento humano segundo as principais teorias psicológicas e discutindo o papel e a importância das dimensões cognitiva, afetivo-emocional e social do desenvolvimento humano e suas implicações no contexto sócio educativo. O curso desenvolveu uma revisão teórica da área da Psicologia, referente ao desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, e analisou as propostas vigentes de avaliação e intervenção do profissional de Psicologia Escolar em um contexto inclusivo.

Pude, então, obter algumas das respostas mais contundentes às minhas inquietações, principalmente quanto à priorização do ambiente escolar do aluno durante o processo avaliativo, assim como certificar-me quanto à adoção das práticas que tinha incluído em minha atuação, de forma quase intuitiva. De tal modo, no âmbito de nossa atuação, começamos a fazer o primeiro contato com os alunos em sua própria escola, aproveitando para observá-los em seu ambiente, prática que se diferenciava da proposta tradicional de avaliação, na qual vínhamos trabalhando, que era totalmente realizada no espaço das Equipes, desvinculada do contexto escolar do aluno. E, por fim, já realizávamos a maioria de nossas avaliações no ambiente escolar dos alunos.

Durante o curso, ficou claro que as minhas dúvidas e incertezas eram compartilhadas pelo grupo, demonstrando que existia uma grande distância entre as concepções teóricas que tínhamos e o modo como atuávamos. Mas se nossas opções conceituais eram mais profundas que nossas práticas, isso não se dava, ao meu ver, em virtude de uma busca intencional pelo erro ou pelo puro descompromisso profissional;

simplesmente não sabíamos como articular o conhecimento teórico, com as possibilidades práticas de ação.

Após o período do curso, várias mudanças institucionais ocorreram no trabalho dos psicólogos na SEE-DF, as quais serão mencionadas, detalhadas e discutidas neste trabalho, mas, mediante o conhecimento adquirido, comprometi-me com o aprofundamento de minha prática profissional por meio da busca por uma articulação intencional e coerente entre as reflexões teóricas norteadoras e a atuação efetivamente desenvolvida.

Assim, para efetivar esta busca e ampliar o meu conhecimento acerca da Psicologia Escolar, enxerguei na formação continuada o passo necessário para que eu pudesse estudar e aprender sobre a minha própria especificidade de atuação, de forma a reconhecer-me como uma profissional que age com a consciência de qual é o seu papel.

O intento de investigar um projeto de pesquisa a atuação dos Psicólogos nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto, à luz das novas propostas que a SEE-DF implantou para esse atendimento, se deu em virtude dessas vivências e inquietações, nascidas e experienciadas no contexto desta prática, e do desejo de construir, juntamente com eles, um conhecimento novo sobre a harmonização do saber e do fazer. Esta é a relevância social e institucional da pesquisa.

Para sustentar os questionamentos e as problematizações que suscitaram esta pesquisa, bem como para fundamentar as discussões propostas no decorrer do trabalho, escolheram-se os pressupostos teórico-conceituais difundidos pela perspectiva histórico-cultural, a qual apresenta os processos de aprendizagem e desenvolvimento como resultado de interações mediadas pela realidade sócio-histórica, preconizando, portanto, a intencionalidade da mediação na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento psicológico.

Por fim, a culminância deste trabalho volta-se para sugestão de propostas e considerações que contribuam conceitual, metodológica e operacionalmente à atuação dos psicólogos escolares, acreditando na valorização das transformações que devem ocorrer no cotidiano escolar, e no desenvolvimento de competências, através da compreensão da influência sócio-cultural no desenvolvimento humano.

Este trabalho de pesquisa está organizado em quatro partes: (1) Considerações Teóricas; (2) Metodologia; (3) Resultados e Discussões; e (4) Considerações Finais.

A **PRIMEIRA PARTE – Considerações Teóricas**, composta de três capítulos, apresenta os pressupostos e concepções norteadoras desta pesquisa, fundamentando as opções epistemológicas, teóricas e conceituais utilizadas. O *Capítulo I – A Psicologia Histórico-Cultural* apresenta, através de uma breve revisão da literatura, as contribuições desta abordagem para a compreensão do desenvolvimento humano. O *Capítulo II – A Psicologia no Contexto Escolar* que primeiramente apresenta um sucinto histórico acerca das origens da Psicologia Escolar no Brasil, e em seguida, identifica o percurso da área na rede pública de ensino, através de um resumo histórico acerca da atuação dos psicólogos nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem. O *Capítulo III – O Desenvolvimento de Competências* revê conceitos e discussões sobre o tema, propondo a vinculação desta abordagem à proposta de formação continuada dos psicólogos escolares.

A **SEGUNDA PARTE – Metodologia** compõe-se de três capítulos: o *Capítulo IV – Objetivos* apresenta a proposta da pesquisa e as questões de investigação; o *Capítulo V - Considerações Metodológicas* revela os fundamentos teórico-metodológicos e discute a adoção da abordagem pretendida para o estudo em questão; e o *Capítulo VI – Procedimentos Metodológicos* apresenta o delineamento do *Método* utilizado, assim como as diversas etapas de análises de dados da pesquisa.

A **TERCEIRA PARTE – A Pesquisa e seus Resultados** traz a finalização da pesquisa através do *Capítulo VII – Apresentação e Discussão dos Dados*.

Por fim, são feitas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, com os desdobramentos das discussões e as contribuições propostas pela pesquisa para a atuação dos psicólogos escolares nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da SEE-DF do Plano Piloto.

PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pressupostos e fundamentações

As bases conceituais orientadoras deste trabalho apóiam-se na abordagem histórico-cultural, originada na sociedade soviética da primeira metade do século XX e que tem em Vygotsky (1984, 1989, 1994), e em seus contemporâneos Luria (1987, 1990, 1994) e Leontiev (s.d., 1994), os seus maiores expoentes.

Uma retrospectiva histórica mostra que, no século XIX, a Psicologia tentava se afirmar como ciência independente, com objetivo de analisar os mecanismos fisiológicos envolvidos no comportamento. A origem social dos processos mentais superiores não era priorizada e os padrões comportamentais descritos acabavam sendo os mesmos tanto para homens e animais, quanto para homens de diferentes culturas e épocas históricas distintas (Luria, 1990).

Na transição dos séculos XIX e XX, os fenômenos mentais mais complexos transformam-se em foco de interesse, sendo que a maioria já aceitava a noção de que esses *atos e funções* mentais estariam na base de todas as formas de pensamento. No século XX, a Gestalt e o Behaviorismo assumiram o estudo das formas mais complexas e integrais da atividade mental ao lado das mais elementares (Luria, 1990).

A perspectiva histórico-cultural ao propor relacionar os processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais, colaborou fundamentalmente para as investigações empreendidas sobre o desenvolvimento

humano. Postulou a compreensão da realidade de forma dinâmica, sistêmica e complexa, defendendo que a investigação em desenvolvimento humano não poderia concebê-la como algo simples, ou que pudesse ser descrito a partir de poucas leis universais.

Este trabalho defende que a ação humana só pode ser considerada a partir do seu cenário cultural e da busca por significado dentro desse contexto (Brunner, 1990). Assim, no intuito de clarificar a opção epistemológica e teórico-conceitual adotada, seguem-se os fundamentos necessários para que se possa compreender a perspectiva histórico-cultural.

Psiquismo e Cognição: a busca pela consciência social humana

Antes do surgimento da perspectiva histórico-cultural, as investigações sobre o desenvolvimento humano não privilegiavam a origem social dos processos mentais superiores. Segundo Luria (1990),

as leis do pensamento lógico, da memória ativa, da atenção seletiva e dos atos da vontade em geral, que seriam a base para as formas superiores e complexas da atividade mental humana, resistiram a todas as tentativas de interpretação causal, permanecendo assim além da fronteira do conhecimento científico (p. 19).

Para que se discutissem os atributos do psiquismo humano, Leontiev (s.d) apontou que seria necessário reconhecê-lo como fruto de uma construção longa e complexa, advinda do processo de desenvolvimento do psiquismo animal. Para iniciar esta compreensão, o autor explicitou como a psicologia dos animais observava os eventos sociais de forma bem mais simples, sendo possível estudar o desenvolvimento

da liderança, dominância, hierarquia, habituação, uma vez que os animais permaneciam sempre os mesmos em sua essência, já que repetiam os gestos comuns à espécie.

A investigação do comportamento animal mostrou-se útil como auxílio para a separação dos fatores hereditários e ambientais na vida humana, pois sempre que era encontrada uma forma de comportamento que o homem partilhava com algumas espécies de animais, principalmente com as quais tinha maior relação, tal comportamento podia ser considerado como determinado fisiológica e biologicamente.

Leontiev (s.d.) postulou que o desenvolvimento do psiquismo era determinado pela necessidade dos animais se adaptarem ao ambiente. Para o autor, o *reflexo psíquico*, caracterizado pela aptidão dos organismos refletirem as ações da realidade a sua volta, com base em suas ligações e relações objetivas, seria uma função dos órgãos correspondentes, formados no decorrer deste processo adaptativo e que promoviam a transformação física dos animais, com o surgimento de órgãos cujas funções refletiam as necessidades da realidade circundante.

Leontiev (1971), a partir da análise destes processos mais elementares dos animais, postulou que “a unidade fundamental do processo de vida é a atividade do organismo” (p. 29). Assim, considerou-se que os processos específicos aos quais um sistema vivo se ocupa são considerados como atividade (Fichtner, 1999).

Mas atividade não é, propriamente, a ação que o organismo faz. O organismo é constituído pela atividade; ou seja, atividade é um processo de existência, através do qual os organismos estabelecem motivos para suas ações, em busca da conquista de objetivos e processos de vida. Nesta perspectiva, os objetos e as ações em si, de forma isolada, não têm significância para o organismo, só adquirindo relevância se forem considerados como algo que ele constitui por sua atividade (Fichtner, 1999).

Assim, vê-se que atividade não corresponde a um conceito que exprime toda e qualquer ação. Leontiev (s.d.) apontou que seu sentido seria conquistado através da relação coincidente entre o motivo do que iria ser feito e o objetivo que se queria alcançar, isto é, atividade estaria dotada de sentido e intencionalidade definidos.

Leontiev (s.d.) propôs-se a investigar quais as atividades animais que estariam ligadas à forma de psiquismo mais elementar. Ao avançar em suas considerações, definiu que o desenvolvimento da atividade e da sensibilidade animais tinha por base o desenvolvimento da sua organização anatômica. Assim, no estágio do psiquismo sensorial elementar, as modificações da atividade, em um primeiro estágio de desenvolvimento animal, dizem respeito a um crescente nível de complexidade que acontece paralelamente ao desenvolvimento dos órgãos da percepção, da ação e do sistema nervoso.

Um segundo e mais complexo estágio, definido por Leontiev (s.d.) como estágio do psiquismo perceptivo, representa uma modificação da estrutura animal que, por sua vez, foi preparada pelo estágio anterior. Caracteriza-se pela capacidade de refletir a realidade objetiva exterior, não mais sob a forma de sensações elementares isoladas, mas, sim, sob o que o autor chamou de *reflexos das coisas*. Neste estágio, o conteúdo da atividade surge diferenciado, não mais sendo concebido como o fator que promove a atividade, mas correspondendo às ações particulares que a suscitam.

Na maior parte dos mamíferos, observa-se a permanência do estágio do psiquismo perceptivo; contudo, aqueles com alto grau de organização conseguem se elevar a um nível de desenvolvimento superior. Este nível corresponde à terceira subdivisão que Leontiev (s.d.) estabeleceu para o estudo do desenvolvimento do psiquismo: o estágio do intelecto. A passagem para esse estágio instaura uma nova complexidade na estrutura da atividade, com a diferenciação em duas fases: (a) fase

preparatória: que constitui o traço característico do comportamento intelectual, e (b) fase de realização. O aparecimento da fase preparatória da atividade marca o surgimento do intelecto, uma vez que passa a existir um processo que prepara a realização de determinada operação.

Apesar deste estágio caracterizar-se por atividade e formas de reflexo da realidade extremamente complexas, Leontiev (s.d.) preocupou-se em esclarecer que o intelecto animal é absolutamente diferente da razão humana, com uma distinção qualitativa extraordinária. O comportamento intelectual percebido nos mamíferos superiores, e em particular nos símios antropóides, marca o limite máximo do desenvolvimento do psiquismo, sendo que, para além deste nível, inicia-se a existência de um psiquismo diferente, fundamentalmente exclusivo do homem, que se traduz pelo aparecimento da consciência.

Na medida em que o homem primitivo utilizava instrumentos em atividades para transformar a natureza, concomitantemente, ele se desenvolvia psiquicamente, pois sentia a necessidade de ampliar as possibilidades de fazer do mundo inóspito seu aliado, e, assim, garantir não apenas sua sobrevivência, como também a perpetuação da espécie humana na Terra. Dessa forma, a relação do sujeito com o mundo externo, estabelecida através do trabalho, “acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (Leontiev, s.d, p. 76).

O trabalho, definido por Leontiev (s.d) como “a condição primeira e fundamental da existência do homem” (p. 76), proporcionou alterações na sua aparência física e na sua organização anatômica e fisiológica, uma vez que através da ação do homem sobre a natureza, ele a modificou, mas também foi por ela modificado.

O autor apontou que o trabalho possui dois elementos interdependentes, caracterizado pelo uso e fabrico de instrumentos e pela ação coletiva. Em relação aos instrumentos, vê-se que os animais, apesar de terem uma atividade instrumental rudimentar, não fabricam, não criam novas operações ou novos usos para eles, não estabelecendo, portanto, relações entre função e uso. Já para os homens, os instrumentos configuram-se como um objeto social, sendo que seu uso origina, simultaneamente, uma operação instrumental e social, uma vez que envolve uma atividade coletiva e mediada pelas relações.

Tais mediações, ocorridas pelo uso dos instrumentos em atividades humanas coletivas, e que não são submetidas e regidas por relações naturais, mas sim por relações sociais, originaram a atividade intelectual. Assim, o estabelecimento das funções mentais superiores, construídas ao longo da história social do homem, permitiu que ele criasse e transformasse seus modos de ação no mundo, desenvolvendo a forma tipicamente humana de reflexo da realidade, chamada de consciência (Leontiev, s.d).

A existência da consciência marca a possibilidade do homem que está em meio a uma ação de trabalho coletivo, conseguir refletir psiquicamente e conferir a esta ação o seu sentido humano e racional, tornando-se possível para ele atribuir significado maior do que as necessidades biológicas, para aquilo a que sua atividade se orienta (Leontiev, s.d).

A ampliação da capacidade do homem em transformar a natureza é um indício do aumento da sua inteligência, uma vez que houve a distinção e a tomada de consciência das ações que, inicialmente independentes, produziram transformações que se tornaram, em virtude do resultado que produziram, uma atividade totalmente interna, a qual chama-se de mental.

Assim, Leontiev (s.d) apontou que são as atividades de trabalho coletivo que criam as condições gerais para o aparecimento do processo de reflexo consciente da realidade, chamado de pensamento, e que, por sua vez, distingue-se fundamentalmente da inteligência dos animais, uma vez que a consciência individual do homem só pode surgir mediante a existência da consciência social. Esta dependência é o traço que marca profunda e definitivamente o longo percurso entre a passagem do psiquismo pré-consciente dos animais e o aparecimento da consciência humana.

Assim, para Leontiev (s.d) “a consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo”, pois para ele “ela adquire particularidades diferentes segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se em consequência do desenvolvimento das suas relações econômicas” (p. 94).

Tais reflexões representaram um profundo avanço em relação às idéias vigentes à época, pois permitiram o acesso da Psicologia ao estudo da consciência humana, entendida naquele momento como “a forma mais elevada de reflexão da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-histórico: um sistema de agentes que existe objetivamente produz a consciência humana, e a análise histórica a torna acessível” (Luria, 1990, p. 25).

Mas, além das contribuições e dos avanços já mencionados, a perspectiva histórico-cultural permitiu

o estudo dos processos de ampliação dos limites da consciência e de criação de códigos como resultantes da vida humana em sociedade. Mais do que isso, alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social. Esta última observação é decisiva para a Psicologia, abrindo perspectivas novas e inesperadas (Luria, 1990, p. 25).

A Mediação: elo entre homem e realidade

A psicologia soviética sempre rejeitou a conceituação da consciência como sendo “uma propriedade intrínseca da vida mental, invariavelmente presente em qualquer estado mental e independentemente do desenvolvimento histórico” (Luria, 1990, p. 23). Ao contrário, segundo o autor:

A consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim, formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se (p. 23).

Sendo o desenvolvimento mental concebido como um processo histórico, no qual tanto o ambiente e as relações sociais, quanto o funcionamento orgânico e o aparato biológico dos indivíduos induzem o desenvolvimento das funções mentais superiores, patenteia-se que o relacionamento do homem com o mundo não é direto, mas sim, mediado.

A mediação é uma concepção proposta por Vygotsky (1984), segundo a qual tanto o comportamento dos animais como dos homens constrói-se sobre uma base reflexa, porém com duas diferenças extraordinárias: (a) o homem não está restrito a simples reflexos tipo estímulo-resposta; e (b) o homem consegue estabelecer conexões indiretas entre a estimulação que recebe e as respostas que emite, através de vários elos de mediação.

Quando o homem introduz uma modificação no ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro. De tal modo, o reflexo simples transforma-se num sistema reflexo no qual os instrumentos usados pelo homem para atuar no seu ambiente tornam-se sinais, que ele, então, passa a usar para influenciar seu próprio comportamento. Para Vygotsky (1984), a mediação

possibilitava tanto a conservação do princípio do reflexo material como base do comportamento, quanto a análise das funções psicológicas humanas (Luria, 1990).

Vygotsky (1984, 1989) defendeu que a mediação se dá através de instrumentos e de signos. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, compreendidos entre a realidade e o objeto da ação humana, que ampliam as possibilidades de transformação da natureza; ou seja, na mediação instrumental há a interposição de ferramentas entre a ação sobre o mundo e o próprio mundo.

Através das mediações realizadas pelos instrumentos, originou-se a atividade intelectual, isto é, a atividade simbólica. A mediação simbólica é uma forma superior de mediação, sendo que os signos fazem esta interposição simbólica entre o indivíduo e o mundo. Como ferramentas psicológicas orientadas ao indivíduo, que auxiliam nos processos psicológicos, os signos são o meio de interação social usados para conferir significado aos sinais do mundo.

Este processo acontece na medida em que as operações externas são reconstruídas internamente pelo indivíduo, promovendo o que Vygotsky (1989) chamou de *processo de internalização*. Assim, tendo como base as operações com signos, os indivíduos internalizam significados culturalmente partilhados, passando a atribuir significado às suas próprias ações, desenvolvendo processos psicológicos internos, que ele mesmo será capaz de interpretar (Oliveira, 1992).

Portanto, o homem adquire a capacidade simbólica por estar inserido em uma cultura, que lhe fornece o material necessário para o desenvolvimento deste campo simbólico, sendo que o *locus* privilegiado e essencial para que isto aconteça é instituído pela língua. Neste ponto, chega-se a outro fundamento básico da abordagem histórico-cultural: a inseparável ligação entre pensamento e linguagem.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem. O crescimento intelectual dependeria do domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Leontiev (s.d), corroborando tal afirmação, postulou que:

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda na produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade (p. 94).

É necessário refletir que o que distingue o homem de todos os outros seres vivos é a palavra. A linguagem é, pois, peculiar à espécie humana, uma vez que comunicação todos os animais têm. A linguagem está relacionada a processos superiores verbais, sendo um sistema simbólico; só o homem é capaz de criar símbolos, pois os animais conhecem apenas o índice, que está relacionado de forma fixa e única com a coisa a que se refere. Já o símbolo é universal, versátil e flexível (Leontiev, s.d).

Segundo Luria (1990), com o início da linguagem, o pensamento primitivo adquiriu novas possibilidades que foram incorporadas à fala na medida em que o homem se viu capaz de vincular seus desejos e necessidades a uma forma verbal que o capacitava para satisfazê-los mais facilmente. Assim, a linguagem, sendo o maior instrumento simbólico criado pelo homem, permitiu que ele transcendesse sua própria experiência, pois, ao nomear um objeto, ele diferenciou-o de tudo que o cercava, passando este a povoar sua mente.

Segundo Luria (1990), o desenvolvimento do pensamento humano era visto como um processo histórico, no qual o ambiente social e não-social do indivíduo induziria o desenvolvimento das funções mentais superiores, sendo que a estrutura do pensamento dependeria dos tipos de atividades dominantes em diferentes culturas.

O autor defendeu que a estrutura da atividade cognitiva não permaneceria estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico, pois as formas mais importantes de processos cognitivos, como percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior, variariam quando as condições da vida social mudassem e quando rudimentos de conhecimento fossem adquiridos Luria (1990).

Assim, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, próprias do ser humano, e que são constituídas pela articulação entre o seu aparato biológico e sua história social, o indivíduo necessita dos mecanismos de aprendizado, que, por sua vez, construirão seu processo de desenvolvimento.

Este é, portanto, o postulado básico de Vygotsky (1989), segundo o qual a aprendizagem é o que promove o desenvolvimento, isto é, os indivíduos se desenvolvem porque aprendem. A cultura teria, conseqüentemente, um papel essencial neste processo, uma vez que, na sua ausência, o comportamento tipicamente humano não seria possível de ocorrer.

A perspectiva histórico-cultural aponta que as especificidades de cada sujeito são definidas em sua interface com o mundo, através de suas experiências de aprendizagem, concluindo-se que o fato de aprender é que determina como o desenvolvimento vai se dar. Portanto, defende-se, neste trabalho, que o aprendizado não é o desenvolvimento, mas sim, o que permite que ele aconteça, na medida em que estimula os indivíduos a amadurecerem as funções que ainda estão em vias de, ou seja, as suas potencialidades.

Vygotsky (1989), em oposição às formas tradicionais de avaliação que vinham sendo realizadas e difundidas até então, que somente consideravam aquilo que os indivíduos eram capazes de realizar de forma independente, propôs que o estudo do

desenvolvimento humano se desse através de um olhar prospectivo, e não retrospectivo, oferecendo, assim, uma contribuição inédita à Psicologia.

Para Vygotsky (1989), era importante conhecer o nível de desenvolvimento já alcançado pelos indivíduos, ou seja, aquilo que eles eram capazes de realizar de maneira autônoma, uma vez que este representava o nível de desenvolvimento psíquico já estabelecido pelo sujeito, chamado de *nível de desenvolvimento real*. Contudo, em concordância com seus próprios pressupostos epistemológicos e conceituais, que apontavam que o aprendizado deveria caminhar à frente do desenvolvimento, o que mais lhe interessava eram as atividades que os indivíduos ainda não conseguiam realizar sozinhos, mas sim, através da cooperação, isto é, sob a orientação de um outro mais capaz e experiente, o que ele nomeou de *nível de desenvolvimento potencial*.

Vygotsky (1989), concebendo que o processo de aprendizagem necessitava privilegiar as que estavam em processo de amadurecimento, revelou que ao realizar uma atividade com ajuda e cooperação, os indivíduos, e em especial as crianças, se preparam para efetuar-las de maneira independente.

Portanto, a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade de resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, estabelecido através da resolução de problemas com a orientação e ajuda de outro indivíduo mais experiente, foi designada por Vygotsky (1989) como *zona de desenvolvimento proximal*.

Assim, patenteia-se a importância da interferência intencional na aprendizagem, de modo que sejam provocados avanços que, de maneira espontânea, não ocorreriam, sempre considerando o nível de desenvolvimento real de cada sujeito, para que não lhe seja apresentado algo que esteja além daquilo que ele possa realizar com ajuda. E neste sentido, deve-se considerar que uma aprendizagem eficaz acontece quando há um plano

de colaboração entre o indivíduo educador e o indivíduo aprendiz, sendo que o educador não deve realizar a atividade pelo aprendiz. A atuação importante se dá quando o educador realiza a atividade com o aprendiz, não tomando o seu lugar.

Cumpra, ainda, ressaltar que o processo de aprendizagem é sempre ativo, e não somente por parte daquele que está instruindo a atividade, mas, fundamentalmente, por parte do aprendiz, pois, para a apropriação de um objeto é imprescindível que o sujeito internalize as formas de uso que a sociedade lhe estabeleceu, e para as quais aquele objeto foi concebido Vygotsky (1989).

Tal concepção conduz ao conceito de que a aprendizagem não se origina de um processo de criação, mas sim, de internalização do uso que a sociedade estabeleceu para os atributos da experiência humana, sejam eles objetos, costumes ou a própria língua.

Assim, sob a luz da perspectiva histórico-cultural, possibilitou-se uma nova concepção acerca do homem, segundo a qual ele se desenvolve por meio de uma interação ativa, dinâmica e constante entre fatores internos e externos a ele, construindo-se histórica e subjetivamente, através das interações como o meio, e, principalmente, com as outras pessoas.

Subjetividade: a valorização da natureza humana

O tema da subjetividade, alvo de extensos e vastos debates em Psicologia, afigura-se como discussão indispensável neste trabalho, que defende o desenvolvimento humano como um processo socialmente construído, sendo que as interações sociais ocupam papel mediador na construção da subjetividade e dos parâmetros históricos e culturais.

Dentre as várias abordagens acerca da subjetividade, optou-se pelas reflexões e produções de González Rey (1997, 2003, 2005), em virtude de representarem uma contribuição singular para o aprofundamento do tema, e por expressarem as discussões que se afinizam com os fundamentos epistemológicos adotados nesta pesquisa.

A subjetividade é conceituada por González Rey (2005) como:

O sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade, pois subjetividade não é uma organização intrapsíquica que se esgota no indivíduo, mas um sistema aberto e em desenvolvimento que caracteriza também a constituição dos processos sociais (p.viii).

Ao basear-se o presente trabalho em uma teoria histórico-cultural da subjetividade, optou-se por considerar o “desenvolvimento contraditório de sistemas complexos que podem ser qualificados como sistemas distantes do equilíbrio, e que se organizam no curso contraditório de sua própria processualidade, entre os quais se destacam a subjetividade e a sociedade” (González Rey, 2003, p. 235).

González Rey (2003) definiu duas conceituações para subjetividade: a individual e a social. O autor, adotando uma perspectiva dialógica, dialética e complexa, propôs a compreensão da personalidade como sistema da subjetividade individual. E deve-se esclarecer que o conceito de personalidade não é entendido, neste trabalho, como uma instância intrapsíquica, mas sim, como um sistema subjetivo que auto-organiza a experiência histórica dos sujeitos.

Os sujeitos, que são seres concretos, apresentam processos e formas de organização que são subjetivos, os quais representam a subjetividade individual. Nesta subjetividade individual, está a história de cada um dos indivíduos, que, por sua vez é única, mas que, dentro do universo cultural, constitui e constrói as relações pessoais de

cada um (González Rey, 2003). Assim, a subjetividade individual envolve dois componentes, que se integram e se contradizem ao longo de seu desenvolvimento, que são a personalidade e o sujeito. Ambos compõem uma relação dialética, na qual um suscita o outro, sem que, contudo, haja a descaracterização de um pelo outro.

Considera-se que a subjetividade individual não acontece mediante o movimento do social para o subjetivo, mas sim, mediante um processo que integra simultaneamente as subjetividades individual e social (González Rey, 2005).

González Rey (2005) postula que as subjetividades individuais e sociais estão em constante desenvolvimento, sendo afetadas pelas condições e situações pelas quais o sujeito passa e se expressa. Contudo, a subjetividade social não pode ser comparada a uma abstração, mas sim ao

resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos, por meio da própria perpetuação dos significados e sentidos que os caracterizam dentro do sistema de relações em que eles atuam e se desenvolvem. A atuação dos sujeitos concretos é de forma simultânea individual e social, e a forma como suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que essas ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro dos quais cobram vida (González Rey, 2003, p. 206).

A subjetividade social tem conseguido, nos últimos anos, alto reconhecimento nos processos de investigação psicológica, contribuindo para a superação das concepções isoladas e dicotômicas do conhecimento psicológico. Observa-se atualmente, “o desenvolvimento de importantes e necessárias articulações entre os

diferentes campos de investigação psicológica, levando a novos momentos de integração na produção do conhecimento psicológico” (González Rey, 2003, p. 211).

Através de suas considerações sobre a subjetividade, González Rey (1997, 2003, 2005) promoveu uma importante reflexão epistemológica, sustentando a conceituação do conhecimento como sendo uma produção construtiva-interpretativa, cuja significação em relação aos fenômenos investigados é apenas indireta e implícita.

Assim, defende-se neste trabalho, que para o estudo do desenvolvimento humano, faz-se necessário considerar a subjetividade que há no seu processo de construção, assim como a complexidade da interpretação de seus fenômenos.

CAPÍTULO II

A PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Psicologia Escolar no Brasil: origens e desenvolvimento

No Brasil, a aproximação da Psicologia com a Educação teve suas origens no início do século XX, sendo que, em 1906, esta relação propiciou a criação, no Rio de Janeiro, do *Pedagogium*, que veio a ser o primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica.

Como relembra Cruces (2003), durante toda a primeira metade do século XX, a Psicologia dedicou-se fortemente às questões relativas à Educação, principalmente à formação de professores. Pode-se dizer que a inserção da Psicologia na sociedade brasileira foi profundamente influenciada pela sua presença nos currículos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação.

E a partir da década de 1950, fortaleceu-se a necessidade de obtenção de mecanismos legais que legitimassem os praticantes da Psicologia, chamados na época de *psicologistas*. A busca era pela construção de um curso superior próprio, que formasse psicólogos, habilitando-os a várias atuações.

Em 1953, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou a Associações e Institutos de Psicologia, sugestões para uma lei que regulamentasse os cursos e o exercício profissional do psicólogo brasileiro. No mesmo ano, o Conselho Universitário da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) aprovou a criação do primeiro Instituto de Psicologia, que veio a ser o curso universitário pioneiro de formação de psicólogo no Brasil (Carvalho, 2004).

Em 1957, houve a criação de um anteprojeto de lei estabelecendo dois níveis da formação em Psicologia nas Faculdades de Filosofia: bacharelado e licenciatura.

Finalmente, em 1962, houve a regulamentação do exercício profissional em Psicologia, através da Lei Nº 4.119, de 27 de agosto, que dispôs sobre a profissão de psicólogo e definiu os parâmetros para o currículo mínimo. Em seu artigo 13º, a Lei estabeleceu as funções privativas do psicólogo, definidas como: (a) Diagnóstico psicológico; (b) Orientação e seleção profissional; (c) Orientação Psicopedagógica; (d) Solução de problemas de ajustamento (anteriormente chamada *exercício da prática psicoterápica*, mas substituída para que os médicos não se opusessem ao anteprojeto) (Carvalho, 2004).

A Lei Nº 4.119/62 definiu que ao profissional de Psicologia caberiam duas atuações: (a) ensinar Psicologia; e (b) o exercício da profissão de psicólogo, cujas atividades eram demarcadas pelas áreas: clínica, escolar e industrial. Contudo, segundo relembra Cruces (2003), a formação obtida através do currículo mínimo privilegiava a área clínica, em detrimento das duas outras ênfases.

Mas foi justamente a partir da década de 1960, que a Psicologia marcou a sistematização da sua presença nas escolas, tendo sido convocada a lidar com as situações-problema nascidas no cotidiano escolar (Araújo, 2003). Surgiu, assim, ainda com uma identidade não suficientemente definida, a figura do psicólogo escolar.

Desta forma, apesar da Psicologia ter desempenhado durante muitos anos, importante atuação junto à formação de professores e ao planejamento escolar, após a regulamentação da profissão a sua presença na escola deu-se com a valorização, quase que exclusiva, das atividades de psicodiagnóstico e avaliação psicológica. Segundo Cruces (2003), a presença do psicólogo na escola se efetuou mediante a repetição de

um modelo clínico, segundo o qual o indivíduo “é portador de males, precisa ser curado e a esse profissional cabe tal tarefa” (p. 25).

A autora esclareceu que:

Sem uma visão mais crítica da situação, sem uma maior experiência, consciência e amadurecimento, foram surgindo explicações para o fracasso escolar e para as dificuldades relativas ao processo ensino/aprendizagem que culpabilizavam o indivíduo e a sua família e escamoteavam a problemática social inerente, sempre calcadas nas medidas e nas avaliações das características individuais, a fim de atender, inclusive, às exigências e concepções de ciência aceitáveis naquelas condições histórico-sociais (Cruces, 2003, p. 26).

As exigências científicas as quais a autora se referiu, baseavam-se nas atuações das ciências biológicas e da medicina do século XIX, disseminação da crença da gênese orgânica das aptidões, consideradas e identificadas como sendo naturais. Tal justificativa teórica motivou, durante anos, as explicações acerca das dificuldades de aprendizagem, baseadas em uma visão de que os aspectos pessoais de cada aluno eram os únicos critérios para a compreensão do fracasso escolar (Neves & Almeida, 1996).

As situações problemáticas vivenciadas pela escola, principalmente àquelas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e aos problemas de comportamento, foram assumidas pela Psicologia, que se sentiu na responsabilidade por fornecer as respostas a estas questões, que, por sua vez, eram próprias do cenário educacional.

Ao investir-se desta autoridade, de responder e explicar todos os eventos nascidos e originados na escola, a Psicologia conseguiu uma valorização do seu papel nas instituições educativas e na educação em geral. Contudo, esta situação também promoveu um duplo prejuízo, tanto para a escola, que perante os problemas originados no seu contexto, eximiu-se da responsabilidade pela co-construção das devidas

soluções, como para a própria Psicologia e seus profissionais que, em vários casos, se preocupavam mais em fornecer respostas e soluções corretivas às dificuldades encontradas no processo educativo, do que em entender suas origens.

Começaram a surgir, então, na década de 1970, várias críticas ao trabalho da Psicologia Escolar, que foram motivadas pelas teorias e práticas psicológicas que se coadunavam às concepções biologizantes e patologizantes das dificuldades de aprendizagem, com foco exclusivo no aluno, considerado à parte de seu contexto social (Araújo, 2003).

Tais críticas abriram espaço para que ocorresse uma importante reflexão acerca das práticas e concepções da Psicologia Escolar, uma vez que a ênfase no ajustamento e nas práticas adaptativas não estavam mostrando-se eficazes, diante das transformações que se faziam necessárias no cotidiano escolar.

Estas discussões iniciadas na década de 1970 reforçaram, a partir de 1980, o debate sobre a necessidade de estabelecer uma nova identidade para a Psicologia Escolar. Mas, deve-se considerar que estes movimentos de reflexão e mudança não se circunscreveram só à Psicologia Escolar; na verdade, a década de 1980 foi um período de constantes lutas pela identidade e representatividade da profissão como um todo, com a presença de discursos críticos e argumentativos, que possibilitaram conquistas à Psicologia, como a oficialização dos órgãos reguladores da profissão, representados pelos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia.

No tocante ao psicólogo escolar, surgiram, então, na década de 1980, questionamentos acerca da qualidade da sua formação inicial, que, segundo Cruces (2003), necessitava ser revista e redimensionada. As exigências se referiam a uma vivência acadêmica que permitisse que o psicólogo escolar se inserisse no mercado de trabalho, com concepções e práticas mais adequadas à realidade escolar.

Com as questões relativas à formação e à identidade profissional dos Psicólogos Escolares já em discussão, a década de 1990 iniciou-se, trazendo consigo definitivos impulsos para a re-significação da Psicologia Escolar no país. Entre os importantes acontecimentos que espelharam os avanços da área estão: (a) a realização do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em 1991; (b) a realização do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar, acontecidos conjuntamente em 1994; (c) a fundação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), por um grupo de psicólogos interessados em congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do Psicólogo Escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional; (d) a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), passou a organizar-se através de Grupos de Trabalho (GT), sustentando férteis e profícuas discussões sobre a Psicologia Escolar, e produzindo várias publicações a respeito da sua especificidade.

Ainda no século XX, surgiu outro importante marco, através da Resolução 02/01, de 10 de março de 2001, na qual o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabeleceu o título profissional de Especialista em Psicologia, fixando as normas e exigências para sua concessão, a serem expedidas pelos Conselhos Regionais, e listando as primeiras nove especialidades, entre as quais a Psicologia Escolar/Educacional, apareceu encabeçando a lista (Carvalho, 2004).

A criação do título profissional de Especialista em Psicologia Escolar/Educacional representou o reconhecimento da importância e da especificidade da área. É um ponto importante a ser analisado diz respeito à terminologia Escolar/Educacional. Há discussões que defendem ser a Psicologia Escolar e a

Psicologia Educacional instâncias distintas, sendo que a primeira ocupar-se-ia da prática na escola, e a segunda teria como foco o conhecimento psicológico que subsidiaria o processo educacional. Contudo, tal distinção remete, inevitavelmente, à dicotomia entre teoria e prática.

Deve-se refletir sobre a utilidade desta discussão, pois como ressalta Araújo (2003), a busca pela distinção entre esses dois termos,

gera compreensões estanques tanto do exercício profissional do psicólogo na escola quanto das inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional. A Psicologia Escolar define-se como uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições, assume um compromisso prático e teórico com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores (p. 11)

Deve-se, pois, analisar se seria possível ao psicólogo escolar, deixar de ocupar-se da construção e da circulação do conhecimento sobre o processo educacional. São nos momentos de assessoria à prática pedagógica, de formação de professores e de abertura de espaços de reflexão crítica da atuação profissional, que se criam espaços privilegiados para este fim, momentos dos quais o psicólogo escolar não pode se desobrigar.

Chegou-se no século XXI, mas a realidade da Psicologia Escolar ainda mostra antigas questões inconclusas. Em relação à formação inicial do psicólogo escolar, há várias décadas vêm-se debatendo o tema e criticando-se as falhas e lacunas ainda existentes. Consequentemente, os reflexos da formação deficitária se fazem sentir na construção da sua identidade profissional.

Marinho-Araújo e Almeida (2005a), apontam que um dos maiores problemas da Psicologia Escolar no Brasil é a pouca clareza acerca da identidade profissional do

Psicólogo Escolar. As autoras destacam o desconforto sentido pelos Psicólogos Escolares, que buscam, tanto na sua formação como na atuação, os respaldos teóricos e metodológicos que os caracterizem como profissionais diferenciados.

É consenso que a formação do Psicólogo, e não só a do que atua no contexto escolar, precisa ser revista e redimensionada. Contudo, neste século, perceberam-se alguns avanços que merecem ser ressaltados.

Em relação às perspectivas para a formação inicial do psicólogo, deu-se, em 2004, um passo importante para as reestruturações que se fazem necessárias, com a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia* (DCN - Parecer CNE/CES nº. 62/2004), através do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

As DCN propõem uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, assim como a diversidade de suas práticas e contextos vários de atuação.

Em tal proposta, a identidade profissional seria garantida por um *Núcleo Comum* que asseguraria uma base homogênea para a formação e para a capacitação, de forma a apreender e a lidar com os conhecimentos da área. O Núcleo Comum seria, por sua vez, o conjunto de competências que se reportariam a desempenhos e atuações iniciais requeridos do formando em Psicologia e visariam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e capacidade de utilizá-los em diferentes contextos, que demandariam a “investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos” (MEC, 2004, p. 2).

As DCN para os cursos de graduação em Psicologia pretendem que o psicólogo formado seja capaz de:

Diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva; coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; levantando questões teóricas e de pesquisa e gerando conhecimentos a partir de sua prática profissional. O psicólogo deve, outrossim, ser capaz de elaborar relatos científicos, pareceres e laudos técnicos, apresentar trabalhos e discutir idéias em público (MEC, 2004, p. 3).

O documento propõe que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades, que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Assim, cada Instituição de Ensino Superior (IES) poderá organizar, em seu curso, sub-conjuntos de competências e habilidades, articuladas ao redor de seus eixos estruturantes. Com base em uma formação abrangente e pluralista, é previsto que cada curso esteja oferecendo, em seu núcleo comum, um conhecimento amplo da Psicologia, possibilitando ao aluno, pelo menos, duas ênfases curriculares (MEC, 2004).

Vê-se que, especificamente em relação à Psicologia Escolar, a qual sempre careceu de maiores investimentos na formação inicial, o momento é de grande importância, pois que podem ser consolidadas, conquistas e mudanças há tanto tempo idealizadas. Como conclama Marinho-Araújo e Almeida (2005a):

Cabe aos psicólogos escolares fazerem-se presentes nos contextos e locus de discussão e elaboração de propostas, defendendo que tais ações sejam suficientemente abrangentes e eficazes para garantir uma mudança também no panorama da formação do psicólogo escolar. Não se pode permitir que a reflexão sobre a formação da identidade do psicólogo no contexto escolar

desarticule-se das discussões maiores pelas quais vem passando a Psicologia no país (p. 78).

Contudo, apesar da importância que o momento tem para a Psicologia Escolar, sabe-se que não é somente através de reformulações e mudanças no âmbito da Graduação, que serão conseguidas as re-significações necessárias à dimensão da atuação. Para a construção de uma nova realidade para a área, faz-se necessário que os psicólogos escolares já atuantes, tenham, por sua vez, uma postura ativa e consciente diante das especificidades que marcam a sua prática.

A Psicologia Escolar no Distrito Federal: o sistema educacional público

O sistema público de ensino do Distrito Federal, até meados do ano 2000, era coordenado pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que, por sua vez, estava subordinada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Contudo, uma reestruturação administrativo-funcional promovida pelo Governo do Distrito Federal (GDF) culminou na fusão entre as duas organizações, sendo que a SEE-DF passou a coordenar os sistemas de ensino público e particular de todo o Distrito Federal, assumindo os funcionários da antiga FEDF.

Esta explicação se faz necessária, uma vez que no decorrer no capítulo serão utilizadas as duas siglas, sempre de acordo com a época na qual cada organização estava com a coordenação do sistema público de ensino.

A primeira referência oficial à Psicologia Escolar no Distrito Federal, no âmbito educacional público, data de 1968, com o início do *Atendimento Psicopedagógico*, realizado na Escola Parque 307/308 Sul (GDF, 2006). Cumpre

ressaltar que a denominação Atendimento Psicopedagógico, como esclareceu Paín (1992), justificava-se pela presença e pelos trabalhos conjuntos do psicólogo e do pedagogo. Assim, segundo a autora:

Convém assinalar o alcance da psicopedagogia com relação à intervenção pedagógica específica; o que permite delimitar o terreno de competências do psicólogo dedicado à aprendizagem e o terreno de especialista em Ciências da Educação, que atende às perturbações na aquisição dos processos cognitivos. Este último se preocupa principalmente em construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, incrementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas para favorecer a correção da dificuldade que o educando apresenta. Diferentemente, o psicólogo se interessa pelos fatores que determinam o não-aprender no sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele; desta forma a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável (Paín, 1992, p. 13).

Em 1971, após três anos de funcionamento, o referido atendimento foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), quando se firmou o convênio entre as Fundações Educacional e da Saúde, atualmente Secretarias, para realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com história de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

Em 1974, com o aumento da demanda, por parte das escolas, de alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados ao diagnóstico diferencial, a FEDF através da Divisão de Ensino Especial (DEE), hoje Diretoria, formou a primeira

Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília. Essa equipe era composta por pedagogos e psicólogos (GDF, 2006) e recebia a demanda de alunos do ensino especial ou da comunidade, com o intuito de diagnosticá-la e encaminhá-la aos atendimentos especializados oferecidos pela rede pública.

Segundo Neves (2001), a rede pública de ensino pautava-se, até então, em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, estabelecida em um nível orgânico e individual.

Na década de 1980, houve, por parte das escolas de ensino regular, um aumento ainda maior da demanda dos alunos encaminhados com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldade de aprendizagem. Assim, em 1987, a FEDF, através da Divisão de Apoio ao Educando (DAE), hoje Diretoria de Apoio Psicopedagógico (DAP), instituiu o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino, objetivando oferecer suporte aos alunos e professores com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Araújo, 2003).

Como relembra Neves (2001), esse Atendimento Psicopedagógico foi estruturado em duas modalidades:

1. *Atendimento Especializado*: composto pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATTp), formadas por psicólogos e pedagogos. Trabalhava com a demanda de alunos do ensino regular, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, que apresentavam algum comprometimento no processo ensino-aprendizagem, com o intuito de avaliar as causas do insucesso acadêmico. Centrava-se prioritariamente no atendimento efetivo aos alunos,

predominantemente em modalidade grupal e em salas especialmente designadas para esta atividade.

2. *Atendimento Preventivo*: composto pelo psicólogo inserido no cotidiano escolar. Realizado no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, previa a permanência do psicólogo no contexto escolar, de modo que este profissional compusesse e participasse da equipe de profissionais da escola, desenvolvendo suas atividades junto à instituição, aos professores, aos alunos e as famílias.

Ainda na década de 1980, houve também algumas mudanças e redefinições conceituais na FEDF. Segundo Neves (2001), os pressupostos teóricos que norteavam a atuação dos serviços de apoio da rede pública foram reorientados, possibilitando “uma mudança na visão dos alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado, os quais passaram a serem vistos não mais como deficientes, mas como alunos portadores de distúrbios funcionais” (p. 48).

Entretanto, mesmo com aquelas redefinições, percebeu-se que os avanços conceituais pretendidos não se constituíram tão efetivos quanto o necessário, pois como alertou Neves (2001):

Essa nova orientação marca, apenas, uma mudança na forma de entender os problemas de aprendizado dos alunos, ao substituir as explicações de uma causalidade médica por deficiências nos processos psicológicos. No entanto, mantém-se ancorada em pressupostos que culpabilizam os alunos e, dessa forma, termos como lesão cerebral mínima (mais tarde tratada por DCM – disfunção cerebral mínima), hiperatividade e dislexia, são apontados como possíveis causas da não aprendizagem. Pode-se afirmar (...) que apenas ocorreu troca de explicações de ordem médica para explicações de ordem mais

psicológicas. No entanto, a questão central permanece quase inalterada, ou seja, a biologização dos problemas escolares e sociais (p. 49).

Em relação ao Atendimento Psicopedagógico, houve, entre os anos de 1988 a 1991, duas alternâncias na sua coordenação, variando-se ora para a DEE, e ora para a DAE.

Uma análise acurada de tal situação revela muito mais do que as inevitáveis reestruturações administrativas às quais todas as organizações se sujeitam. Mostra claramente a incerteza que havia na rede pública de ensino quanto às concepções sobre a gênese do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Por fim, desde a última mudança, ocorrida em 1992, a coordenação do Atendimento Psicopedagógico permaneceu com a DAE.

Outro fator de extrema importância a se considerar e que marcou a dificuldade da rede pública de ensino em caracterizar e definir a atuação do seu serviço especializado, tanto do ensino especial como do regular, foi a ausência das orientações institucionais de sistematização e norteamo do trabalho a ser desenvolvido.

O fato é que, somente 18 anos após a criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e cinco anos após a instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino, a FEDF publicou os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados da rede pública de ensino.

Assim, somente em 1992, foram publicadas pelo Departamento de Pedagogia da FEDF, as primeiras edições das *Orientações Pedagógicas* (OP): Nº. 20 e Nº. 22. A OP Nº. 20 trazia os objetivos, a estrutura e o funcionamento do Atendimento Pedagógico, cujo trabalho era com os alunos do ensino regular que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem. Já a OP Nº. 22, estabelecia as diretrizes administrativo-

pedagógicas que orientavam o processo de identificação e de encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na rede oficial de ensino do Distrito Federal (FEDF, 1994b).

Em 1994, foram publicadas as segundas edições destes documentos, com as devidas revisões e atualizações. Nesta última versão da OP N.º. 22, que trata da estrutura e do funcionamento das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, ressaltou-se, novamente, que a nomenclatura *psicopedagógica* referia-se, exclusivamente, à presença conjunta dos profissionais da psicologia e da pedagogia, uma vez que:

Compreende-se por avaliação psicopedagógica o processo realizado por equipe multidisciplinar, composta por pedagogo e psicólogo, por meio do qual se descrevem, minuciosamente, o potencial de aprendizagem do aluno com necessidades especiais e as adaptações a serem promovidas no processo educativo a fim de adequá-lo às características individuais do aluno, de forma a favorecer o desenvolvimento, com aproveitamento e qualidade, dos componentes curriculares (FEDF, 1994b, p. 15).

Cumprido ressaltar que, em se tratando dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou daqueles com necessidades educacionais especiais, historicamente, a responsabilidade por sua identificação e prognóstico foi atribuída, praticamente de forma exclusiva, aos psicólogos, em muitos dos estados brasileiros, e assim aconteceu no Distrito Federal. A atuação da pedagogia focava-se no encaminhamento desses educandos aos atendimentos educacionais disponíveis, após a definição *diagnóstica* dada pelos psicólogos.

Ainda que consideradas as redefinições conceituais promovidas pela rede pública de ensino na década de 1980, pode-se afirmar que o seu atendimento

especializado, representado pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico, que atuavam junto ao ensino regular, baseava-se em uma abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (GDF, 2006), uma vez que o atendimento era centrado no aluno, partindo-se do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade do processo de ensino aprendizagem.

Assim, as orientações instituídas pelo sistema público previam que:

A definição das estratégias e técnicas de avaliação a serem utilizadas em cada caso depende do **tipo e grau de problemática psicopedagógica apresentada pelo aluno**¹, podendo incluir entrevistas, anamnese, observação, testes psicométricos (mental, psicomotor, habilidades adaptativas), projetivos e expressivos (FEDF, 1994b, p. 15).

É fato que ao longo do processo educacional, devem ser realizadas avaliações dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais, com o objetivo de identificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo; mas, entretanto, se consideradas em suas múltiplas dimensões, e não somente aquelas de cunho individual localizadas no aluno (MEC, 2001).

Contudo, na contramão de tais pressupostos, as orientações estabelecidas e difundidas pela rede pública de ensino do Distrito Federal, previam que:

Esgotados os recursos educacionais disponíveis para o atendimento psicopedagógico dos alunos portadores de dificuldade de aprendizagem, durante pelo menos um ano, e **verificada a persistência das suas limitações para aprender**², estes deverão ser encaminhados, por orientação da Divisão de

¹ Grifo da pesquisadora.

Apoio Escolar, para a equipe de diagnóstico/avaliação psicopedagógico local, para **investigação aprofundada das suas condições e necessidades individuais**², viabilizando, se for o caso, a realização do atendimento nos programas educacionais desenvolvidos pela Educação Especial (FEDF, 1994b, p. 19).

Mesmo diante de tal panorama, a década de 1990 desenrolou-se acompanhada por vários avanços para a psicologia escolar no Distrito Federal, principalmente no âmbito do sistema público de ensino.

Além de vários estudos e pesquisas que foram desenvolvidos junto aos profissionais da FEDF, em nível de mestrado e doutorado (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001), houve a criação, “em 1995, do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, cuja proposta principal visa proporcionar uma estreita articulação acadêmico-profissional entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF)” (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, p. 87).

O Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que continua em vigor e é uma das atuações do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, tem dois objetivos principais, sendo que, o primeiro deles, está diretamente relacionado à atuação da psicologia escolar na rede pública de ensino:

Prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEE-DF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejados para atender as especificidades do trabalho da Psicologia Escolar da SEE-DF; oferecer aos alunos do Curso de Graduação em Psicologia estágio em

² Grifos da pesquisadora.

Psicologia Escolar, por meio de atividades de avaliação e acompanhamento a crianças com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar (Araújo, 2003, p. 157).

O Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que até hoje já capacitou mais de 300 profissionais, através de 13 cursos com cargas horárias variando de 60 a 180 horas, permitiu o fortalecimento da Psicologia Escolar, uma vez que difundiu as fundamentações teóricas da área, favorecendo a divulgação dos conhecimentos promovidos pelas várias pesquisas acadêmicas realizadas com os psicólogos que atuam diretamente no contexto escolar, e oportunizando a formação teórico-prática de vários estudantes de graduação em Psicologia da UnB (Neves, Almeida, Araújo & Caixeta, 2001).

Além dos cursos de extensão, o projeto de assessoramento técnico oferecido a alguns Psicólogos Escolares da SEE-DF, através do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, colaborou para uma mudança consistente dos pressupostos teóricos que orientavam, até então, a Psicologia Escolar na rede pública de ensino, que estava marcada por uma atuação centrada no aluno.

A pesquisa de Neves (2001), promoveu uma contribuição fundamental à tentativa de re-significação da atuação da psicologia escolar, partindo do pressuposto de que:

É possível uma forma de atuação do psicólogo escolar, nas equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que englobe o atendimento aos alunos sem, no entanto, deixar de oferecer um espaço de escuta psicológica aos professores, realizando o atendimento sob uma perspectiva psicológico-educativa, considerando o professor como co-participante do trabalho junto ao aluno e, dessa forma, integrando as

modalidades de atendimento psicopedagógico às modalidades de atuação que visam a promoção à saúde e ao sucesso escolar, trabalho de natureza essencialmente preventiva, em *Psicologia Escolar* (pp. 60-61).

Partindo da concepção de que o ser humano é um ser histórico e se constitui socialmente, Neves (2001) postulou que a atuação do Psicólogo Escolar não deixaria de abranger o atendimento direto aos alunos, uma vez que devem ser investigados os aspectos inerentes às suas individualidades; no entanto, a autora afirmou que seria essencial ampliar essa atuação, de modo a privilegiar a busca por estratégias que possibilitassem o entendimento das origens das dificuldades na aprendizagem, sem a consideração do fracasso escolar como fruto de um problema individual do educando ou de sua família.

Assim, para a autora, é necessário ao Psicólogo Escolar, conhecer e identificar os processos psicológicos e as condições culturais que permitem a construção e a apropriação do conhecimento, e que, por sua vez, determinam o resultado positivo ou negativo do processo de ensino-aprendizagem.

Como desdobramento da pesquisa de doutorado da autora (Neves, 2001), e de modo a oferecer uma nova proposta de atuação aos Psicólogos Escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, foi estruturado um modelo de avaliação e intervenção das queixas escolares, denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) (Neves & Almeida, 2003).

Significando uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação centralizava-se, de forma praticamente exclusiva, no trabalho de atendimento aos alunos sem a consideração de que os professores seriam co-partícipes deste processo, o PAIQUE apresenta-se como:

Uma tentativa, na prática, de superação de visões reducionistas, que ora atribuem a causalidade do fracasso escolar aos indivíduos ora às condições sociais, pretendendo apontar para uma modalidade de atuação em Psicologia Escolar que não tenha por base concepções deterministas, sejam elas biopsicológicas ou socioculturais. Dessa forma, o modelo propõe uma atuação que prevê estratégias de intervenções com o professor, com a família e com os alunos (Neves & Almeida, 2003, p. 98).

O PAIQUE (Neves & Almeida, 2003) foi estruturado em cinco níveis de intervenções, sendo dado a cada um desses níveis uma terminalidade independente, uma vez que a passagem para a próxima etapa só acontecerá se for necessário, ou seja, se a intervenção realizada não tiver propiciado as mudanças relativas à queixa escolar que foi apresentada.

De forma a reconhecer o professor como co-participante no processo de atendimento aos seus alunos, o modelo prevê que os Psicólogos Escolares comecem a sua atuação junto aos docentes, e, caso esta intervenção não seja suficiente, que se iniciem os trabalhos com a família e, mediante novas exigências, com os próprios alunos.

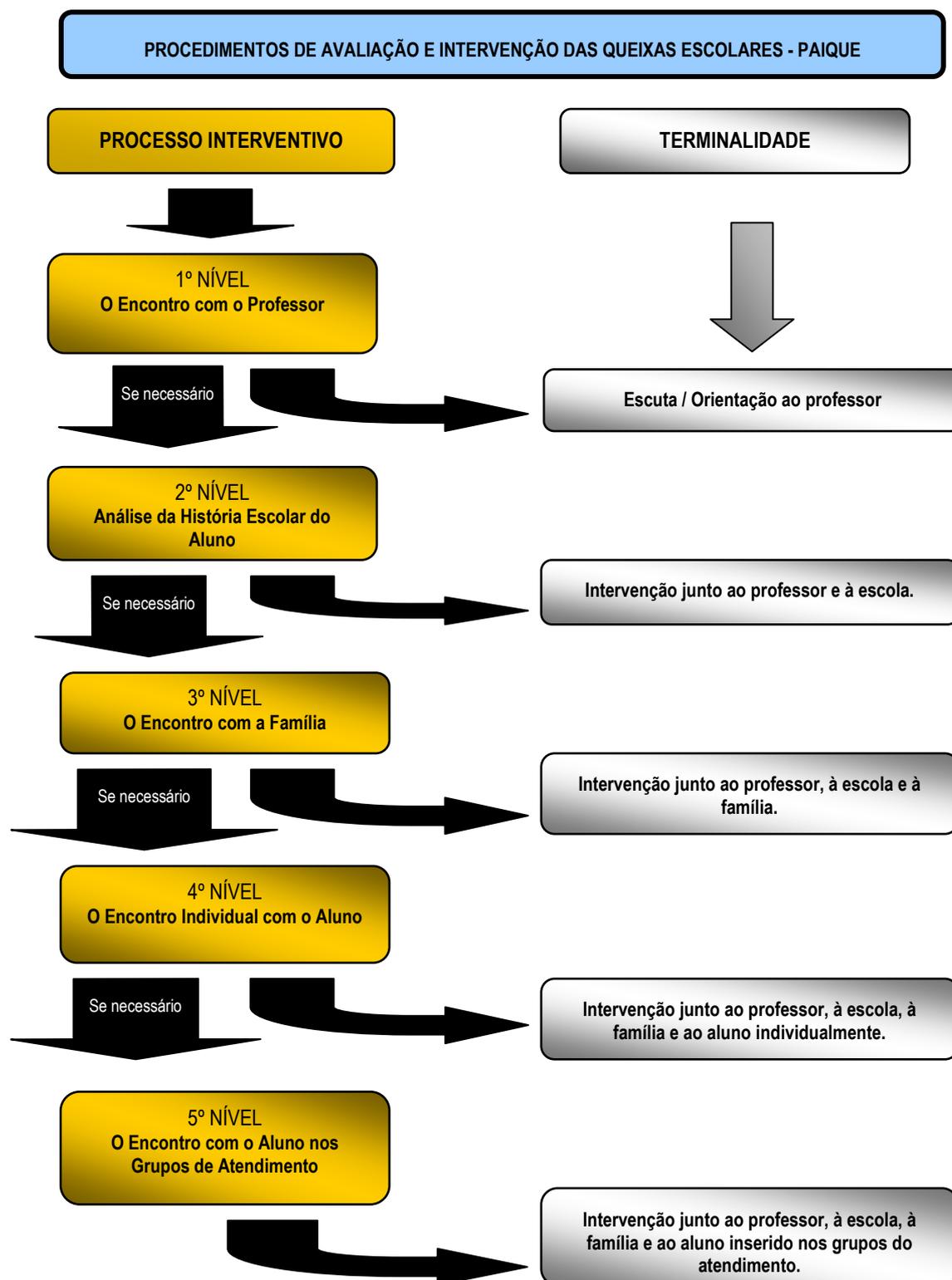
Uma análise apropriada deste modelo revela a intenção de se resgatar a responsabilidade da instituição escolar não só pelo não aprender de seus alunos, mas também, pelo encontro de alternativas e intervenções que sejam capazes de romper com esta realidade. Ao permitir e ao proporcionar que a escola e os professores possam debater e refletir sobre a queixa que sinalizaram, o PAIQUE revela-se um instrumento de conscientização e re-significação acerca da própria prática docente.

Ao reconhecer que a instituição escolar e os professores devem se comprometer com a construção e execução de estratégias pedagógicas diferenciadas e específicas

para o enfrentamento de determinadas queixas escolares, vivenciadas no próprio contexto educativo, o PAIQUE reforça a importância da escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizado e desenvolvimento humanos, assim como realiza importante movimento de valorização da autonomia do professor (Neves & Almeida, 2003).

A figura 1 reproduz a esquematização do PAIQUE e a Tabela 1 apresenta sua demonstração resumida (Neves & Almeida, 2003).

Figura 1
Reprodução Gráfica do PAIQUE



Nota. Em “A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares”, de Neves, M. M. B. J. e Almeida, S. F. C., 2003. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*, p. 99, Campinas: Alínea. Reproduzido com a permissão da autora.

Tabela 1

Sistematização resumida do PAIQUE

Níveis	Ações
Encontro com o professor	<p>Acolhimento da demanda do professor.</p> <p>Ampliação da problematização dos motivos do encaminhamento.</p> <p>Conhecimento do trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades.</p> <p>Identificação das percepções do professor sobre o aluno encaminhado.</p> <p>Constatação das ações que já foram desencadeadas pelo professor em relação à queixa apresentada.</p>
Análise da história escolar do aluno	<p>Compreensão, conjunta e integrada com o professor, da história escolar do aluno, reconstruindo e contextualizando a escolaridade, através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ análise das produções escolares do aluno; ▪ análise do histórico escolar do aluno; ▪ conversa com os professores das séries anteriores; ▪ observação do aluno na escola (sala de aula, recreio).
Encontro com a família	<p>Entrevista com a família, preferencialmente própria escola do aluno e na presença da professora, de maneira a fortalecer os modos de interação e cooperação entre escola, o psicólogo escolar e família, com as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ informação à família sobre o encaminhamento da escola. ▪ solicitação para que a família seja colaboradora do processo de avaliação/intervenção.
Encontro individual com o aluno	<p>O trabalho com o aluno na instituição escolar, priorizando o conhecimento da versão que a criança apresenta da sua própria história escolar, através dos seguintes procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ conversa com o aluno sobre a natureza do atendimento e seus objetivos; ▪ recuperação com o aluno, das percepções e expectativas que ele tem a respeito de sua vida escolar; ▪ conversa com o aluno sobre o encaminhamento e os procedimentos a serem realizados.
Encontro com o aluno nos grupos de atendimento	<p>Conclusão do processo de avaliação através de pequeno grupo, com as seguintes intervenções:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades lúdicas e que propiciem interação entre os alunos; ▪ atividades dirigidas que favoreçam o desenvolvimento de recursos pessoais e estratégias metacognitivas, visando ao processo de aprendizagem e possibilitando aos alunos a realização de produções gratificantes; ▪ uso de instrumentos formais de avaliação, caso seja necessário e com o intuito de complementar alguns aspectos da avaliação; ▪ agendamento de novos encontros com o professor para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno, revendo e ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários.

Nota. Retirado de “A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares”, de Neves, M. M. B. J. e Almeida, S. F. C., 2003. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*, p. 100-101 Campinas: Alínea. Adaptado com a permissão da autora.

Mediante a descrição do modelo, pode-se perceber que o PAIQUE está de acordo com os referenciais teóricos que consideram “tanto os determinantes sociais

quanto os aspectos subjetivos presentes na demanda, na expressão, no acolhimento e no encaminhamento dessa situação” (Neves & Almeida, 2003, p. 98).

Neves (2001), prosseguindo em suas reflexões acerca da atuação da Psicologia Escolar, alertou não só para a importância da valorização das condições sociais, políticas e educacionais, que compõem os contextos nos quais os alunos se desenvolvem, mas sinalizou para a urgente necessidade da Psicologia Escolar reconhecer o valor das interações sociais presentes no cotidiano escolar, e da própria relação professor-aluno, pois são estas as ações indispensáveis na busca pelo entendimento das condições que permitem a produção das dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, foi a pesquisa realizada por Araújo (1995) na FEDF, que iniciou as expressivas reflexões e contribuições acerca da necessidade de redirecionamento da atuação da Psicologia Escolar rumo à valorização das interações sociais no contexto educacional.

A autora concluiu que a análise das dificuldades que se apresentam durante o processo pedagógico, manifestadas nas ações de aprender e ensinar, necessitam mudar de foco, saindo de uma análise que responsabiliza os indivíduos envolvidos no processo, que são o professor e o aluno, e partindo para a análise das “**relações interpessoais**”³ que se estabelecem nesse contexto, especialmente as relações entre professor e aluno, entendidas como núcleo do processo de ensino-aprendizagem” (Araújo, 1995, resumo).

A interpretação da natureza das dificuldades de aprendizagem sob outro prisma, que não o da culpabilização única do indivíduo, transfere o foco de análise para o fator verdadeiramente essencial no processo de construção do conhecimento, que são as

³ Grifo da autora.

interações e relações sociais, que, por sua vez, permitem a mediação de signos e instrumentos na construção de sistemas simbólicos, favorecendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas mais sofisticadas (Araújo, 1995).

Através do trabalho de Araújo (1995), pode-se perceber que uma análise pormenorizada e aprofundada da atuação da Psicologia Escolar, na rede pública de ensino do Distrito Federal, revelaria muito mais do que a necessidade de uma ampliação das ações relativas a esta área de conhecimento. Na realidade, pelas lacunas de uma formação acadêmica deficitária, seja inicial ou continuada, seria ainda necessário construir uma identidade profissional, marcada pela conscientização acerca do seu papel, função e responsabilidade enquanto Psicologia Escolar.

A autora destaca que:

A inconsistência da formação na área escolar, a generalidade dos procedimentos e práticas adotados, a indefinição teórica e a atração pela clínica revelam que os psicólogos, no DF, não estão suficientemente instrumentalizados para exercerem suas funções no contexto educacional. A atuação do psicólogo escolar, oscilando entre práticas da área clínica e práticas de caráter mais psicopedagógico, não conseguiu, ainda, encontrar um caminho próprio e manter uma especificidade que a diferencie de outros profissionais, sejam os colegas da psicologia clínica, sejam os colegas pedagogos ou orientadores educacionais e pedagógicos. Os conflitos, oriundos de uma identidade profissional mal definida e mal reconhecida, geram angústia e insatisfação no exercício das funções, na escola, e, muitas vezes, até o abandono da profissão (Araújo, 1995, p. 203).

Em busca da construção de uma identidade profissional e da conscientização acerca da especificidade da Psicologia Escolar, Araújo (1995) destaca a necessidade

dos profissionais que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal “capacitem-se para perceber, analisar, compreender e intervir na complexa intersubjetividade presente nos processos interativos constitutivos do indivíduo em uma perspectiva sócio-histórica” (Araújo, 1995, p. 205).

Na continuidade de tais reflexões, outro estudo de Araújo (2003) promoveu importantes contribuições à investigação do percurso e das perspectivas da Psicologia Escolar, enquanto espaço de produção de conhecimentos, de pesquisa e intervenção. Situando-se novamente no âmbito da SEE-DF, a pesquisa reforça as discussões iniciadas na década de 1990, que transitam “entre os limites da formação, a constituição da identidade e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar” (Araújo, 2003, p. 1).

Concebendo a escola como um cenário privilegiado de atuação da Psicologia Escolar, e de maneira a colaborar para novas formas de intervenção, a autora sustentou a necessidade de um trabalho institucional, especialmente focado nos professores e na equipe escolar, de forma a permitir a construção de espaços de discussão acerca de quatro pontos fundamentais: (a) concepções sobre o desenvolvimento humano, (b) estratégias psicopedagógicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem, (c) abordagens para desenvolvimento de equipe, e (d) enfoques na ação relacional.

A autora apontou que a perspectiva preventiva de atuação da Psicologia Escolar deveria implicar, necessariamente, na consideração das transformações sociais, e na promoção de ações intencionais e planejadas, em busca de uma cultura de sucesso escolar (Araújo, 2003). Mas, a partir da constatação da existência de uma formação deficitária do Psicólogo Escolar, que impossibilita que estas ações sejam compreendidas e realizadas, a autora alertou que este profissional:

Diante dos impasses vividos em sua prática profissional, deve buscar uma capacitação continuada que privilegie: o desenvolvimento de competências que

o habilite a atuar junto às demandas do contexto escolar, o estudo as relações sociais que permeiam a construção do conhecimento e da ação pedagógica, as bases teórico-conceituais que o subsidie na elaboração de estratégias de intervenção e capacitação da equipe escolar no que compete ao conhecimento psicológico (Araújo, 2003, p. 2).

De modo a colaborar neste intento, e oferecer possibilidades de superação desta realidade, a autora desenvolveu uma proposta de capacitação continuada em serviço para os Psicólogos Escolares da SEE-DF, com base na abordagem por competências, “visando tanto a atualização e o aprofundamento sobre a produção teórico-metodológica na área, como o incentivo e o acompanhamento a novas formas de atuação e pesquisa” (Araújo, 2003, p. 3).

Na complementaridade às pesquisas mencionadas (Neves, 1994, 2001; Araújo, 1995, 2003), que apontavam para a construção de uma identidade profissional dos Psicólogos Escolares da SEE-DF, o Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar atuou na continuidade dos seus objetivos, pois na medida em que avançavam as articulações acadêmico-profissionais, mobilizavam-se, também, ações na direção da conscientização da especificidade e da intencionalidade da atuação destes profissionais.

À repercussão do resultado das pesquisas realizadas junto aos Psicólogos Escolares da SEE-DF, juntamente com as mudanças na atuação destes profissionais viabilizadas pelo Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, somaram-se as redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, que promoveram um ganho importante para a Psicologia Escolar, fundamentando sua presença e destaque institucional no cenário da educação brasileira.

As exigências legais, definidas especialmente nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), postulam que ao longo do processo educacional, será realizada uma avaliação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com fins pedagógicos, com o objetivo de identificar as barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões, trabalho no qual o Psicólogo Escolar deve ter presença obrigatória (MEC, 2001).

Tal normatização da legislação nacional correspondeu a uma evolução na concepção de desenvolvimento humano, ao propor estudar as mudanças que são perceptíveis ao longo do tempo, consideradas no âmbito biológico, cultural e social dos indivíduos, ao decorrer do seu curso de vida.

Essa avaliação, conforme preconiza o MEC (2001), deverá levar em consideração todas as variáveis, quais sejam: (a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino - como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Em 2002, o MEC avançou ainda mais e, por meio novamente da SEESP, lançou o documento *Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*, no qual definiu que a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais, dentre eles, o Psicólogo.

O documento preconiza que o processo avaliativo tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino.

A avaliação constitui-se, assim, em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.

Em 2003, de forma a se coadunar às novas propostas da legislação nacional para a área educacional, mas, principalmente, sob o impacto dos avanços iniciados na década de 1990, através das pesquisas realizadas junto ao seu serviço de Psicologia Escolar (Neves, 1994, 2001; Araújo, 1995, 2003), e das inúmeras capacitações promovidas pelo Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, a SEE-DF propôs uma mudança na atuação de seus profissionais, reformulando o seu Atendimento Psicopedagógico.

Assim, a partir de 2004, a SEE-DF uniu os seus atendimentos especializados, através da fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e do Atendimento Psicopedagógico, formando, para todo o sistema público de ensino, as *Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA)*, compostas com os mesmos profissionais já existentes (psicólogos e pedagogos), mas acrescidos da figura do orientador educacional.

Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA)

Em 2004, com a criação das EAAA, formou-se, pela primeira vez no Distrito Federal, um único serviço de apoio psicopedagógico para a educação pública.

Este serviço especializado organizou-se e estruturou-se em três níveis de atuação: (a) Central, que responde pela coordenação geral do trabalho desenvolvido em toda a rede pública de ensino, cuja responsabilidade pertence a Diretoria de Apoio Psicopedagógico (DAP), juntamente com a Gerência de Apoio Psicopedagógico (GAP) e o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAP), sendo que, as duas últimas, são instâncias subordinadas à primeira; (b) Intermediário, que subdivide-se por todas as 14 Regionais de Ensino da rede pública, que foram criadas com base nas regiões administrativas do Distrito Federal, realizando o acompanhamento do trabalho desenvolvido em cada Diretoria Regional de Ensino (DRE); (c) Local, que são propriamente as EAAA, lotadas em Instituições Educacionais da rede pública de ensino, realizando o trabalho com a comunidade escolar.

No que tange à atuação em nível local, vê-se que, às especificidades da Psicologia e da Pedagogia que, desde 1968, compunham o serviço de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal, somou-se, por determinação da SEE-DF, a figura do Orientador Educacional, na formação das EAAA.

Para a composição das EAAA, os profissionais foram selecionados através de três vias:

1. Aproveitamento dos Psicólogos e Pedagogos que compunham os extintos serviços de apoio especializado do ensino especial (Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial), e do ensino

regular (Atendimento Psicopedagógico), que quiseram ingressar na nova modalidade de serviço especializado;

2. Profissionais vindos de outras atuações, inclusive da docência, mas que tinham formação nas áreas específicas de atuação das Equipes;
3. Profissionais da Orientação Educacional que passaram em concurso público, realizado pela SEE-DF, para o provimento específico de tais vagas.

Para estabelecer as primeiras orientações para o novo serviço psicopedagógico especializado da SEE-DF, foi organizada uma comissão temporária com representantes da DAP e da DEE, cujo trabalho culminou na realização do Curso de Aperfeiçoamento *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva*, realizado em 2004, o primeiro ano de funcionamento das EAAA. O referido curso foi executado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)⁴, com duração de 180 horas diretas, sendo oferecido a todas as EAAA do Distrito Federal, na intenção de possibilitar a capacitação dos profissionais para atuação nesta nova proposta (GDF, 2006).

O conteúdo programático do curso desenvolveu-se através de oito módulos, ministrados entre março e novembro de 2004, os quais são mencionados a seguir:

1. Informações iniciais sobre o ensino especial;
2. Avaliação psicopedagógica contextualizada (teoria e prática);
3. Contextualização histórica e legislação;
4. Diretrizes para o trabalho das equipes de apoio psicopedagógico;
5. Necessidades educacionais especiais;
6. Propostas de avaliação e intervenção psicopedagógica;

⁴ A EAPE tem como objetivo planejar, promover, coordenar, executar, acompanhar e avaliar as atividades de formação continuada dos servidores do quadro efetivo da SEE-DF, mediante: cursos, eventos, afastamento remunerado para estudos, bolsa de estudos e concursos/premiações.

7. Avaliação psicopedagógica contextualizada (teoria e prática);
8. Síntese diagnóstica no contexto do trabalho das equipes de apoio psicopedagógico.

Durante a realização do curso, a maioria das informações acerca do funcionamento e da atuação das EAAA₂ foram passadas verbalmente, sem que os profissionais pudessem contar com uma documentação impressa, que lhes oferecesse os subsídios técnico-pedagógicos necessários a uma ação consciente e eficiente.

O documento contendo as Orientações Pedagógicas (OP) para o funcionamento das EAAA ainda não havia sido produzido; portanto, não tinham sido construídas as diretrizes institucionais para sistematização do trabalho a ser desenvolvido.

Segundo as informações prestadas durante o curso Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva, as EAAA foram concebidas para atuar, prioritariamente, junto aos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 1^a a 4^a séries, com necessidades educacionais especiais ou não.

Mas, o principal redirecionamento da nova proposta de trabalho preconizava a valorização das transformações ocorridas no cotidiano escolar, a partir da compreensão da influência sócio-cultural no desenvolvimento humano, de modo que se procurasse intervir de forma preventiva.

Tais orientações propunham uma grande mudança em relação às práticas e as concepções teórico-conceituais que, até então, vinham norteando o serviço de apoio psicopedagógico especializado da SEE-DF; contudo, não obstante a dimensão deste plano de re-significação, a rede pública de ensino do Distrito Federal ainda não tinha concluído as especificações que caracterizariam o novo atendimento, o que sugere a falta de clareza que o próprio sistema de ensino ainda tinha, em relação às mudanças que estava propondo.

No que tange à operacionalização do trabalho proposto, as EAAA, foram designadas para atuar com um quantitativo aproximado de 1.500 alunos, o que significou que cada equipe trabalharia, em média, com um pólo de três a quatro escolas.

Administrativamente, cada EAAA ficava vinculada a uma das escolas de seu pólo, uma vez que era exigido um local de lotação, definido pelo espaço que oferecesse as melhores condições de estrutura física. Contudo, a escola de lotação de cada uma das EAAA não deveria contar com nenhum atendimento especial ou diferenciado, uma vez que todas as escolas que compunham os pólos de atendimento teriam o mesmo direito ao serviço especializado.

Pedagogicamente, as EAAA ficariam vinculadas à DAP, através de uma coordenação em nível central, responsável por todas as Equipes do Distrito Federal, e 14 coordenações em nível intermediário, divididas em cada Regional de Ensino.

Em relação às modalidades de atendimento, as EAAA foram divididas em três grupos de atuação: (a) Educação Infantil; (b) Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); e (c) Centros de Ensino Especial (CEE). Existem certas variações desta proposta, uma vez que algumas Equipes atendem instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas em relação aos CEE, há exclusividade no atendimento, em virtude da necessidade que tem esta clientela de um trabalho mais individualizado.

Ainda em 2004, correspondendo às intensas solicitações dos profissionais que compunham o serviço de apoio especializado, acerca das EAAA, a DAP elaborou um documento de sete páginas, intitulado *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, que, pela primeira vez, descreveu as atribuições que competiam ao Psicólogo, ao Pedagogo e ao Orientador Educacional das Equipes.

Era preciso oferecer a clareza mínima a respeito na nova proposta de atuação, para que pudessem ser suscitadas ações intencionais destes três profissionais. Para o Psicólogo e Pedagogo, que tradicionalmente compunham os antigos atendimentos especializados da rede pública de ensino do Distrito Federal, esta nova proposta de intervenção deveria representar uma mudança em relação às práticas que, até então, vinham sendo realizadas. Já para o Orientador Educacional, iniciante no serviço de apoio especializado da SEE-DF, haveria a necessidade de se entender o motivo de sua presença e a especificidade de sua atuação.

Somente em 2006, dois anos após a criação das EAAA, a SEE-DF publicou o documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*.

Desde a implantação das EAAA em 2004, até a publicação da OP em 2006, era inevitável pensar nos impactos e prejuízos que possivelmente iriam surgir em razão da inexistência das orientações pedagógicas, definidoras e norteadoras do trabalho que estava sendo desenvolvido. A realidade mostrava que, por um lado, havia a carência das orientações institucionais acerca da atuação das Equipes, e, por outro, existia a exigência de que as EAAA estivessem atuando em uma proposta nova, que se diferenciava das que até então orientavam o serviço de apoio especializado da SEE-DF.

A partir da publicação da OP até os dias de hoje, o questionamento mudou, mas não deixou de existir, passando a centrar-se na pertinência e abrangência das informações trazidas pelo documento, de forma a se discutir se eles foram suficientes e claros o bastante para que as EAAA pudessem conhecer a sua especificidade, entender a forma de atuação e construir a sua identidade profissional.

Assim, oficialmente o ano de 2004 é considerado como o primeiro ano de funcionamento da nova proposta de trabalho que a SEE-DF estabeleceu para o seu

serviço de apoio psicopedagógico especializado. Contudo, diante da realidade vivenciada, pode-se questionar, não só acerca de como se deu o seu funcionamento, mas, sim, se efetivamente a proposta foi compreendida.

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Breve Histórico: origem e evolução de um conceito polissêmico

O uso e sentido popular do termo *competência*, geralmente está relacionado a uma capacidade individual, natural ou adquirida, de fazer bem alguma coisa.

Tais explicações contribuem para dotar este termo de um alto grau de inacessibilidade, uma vez que, por um lado, pretendem envolvê-lo sob um véu místico, quando considerado enquanto uma aptidão inata ou um dom dado a certos eleitos, e, por outro, sob o peso da falta de oportunidade, contra a qual não se é possível lutar, quando relacionado a um direito ou privilégio de ter sido capacitado a realizar bem determinada tarefa. No primeiro sentido, há uma deturpação de seu significado; no segundo, há a sua redução.

Refletindo sobre o emprego popular do conceito de competência, mesmo sem adentrar nas pretensas explicações causais, vê-se que sua veiculação e vinculação estão relacionadas à qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, ou seja, de quem está apto a fazer determinada coisa, assumindo-se assim, que a competência é anterior à realização da atividade para a qual se diz *estar* ou *ser* competente. Tal idéia leva à consideração de que a competência deve ser adquirida antes da efetuação do trabalho a ser realizado, e não desenvolvida durante a sua execução.

Este trabalho pretende explorar o conceito de competência, apoiando-se em abordagens que não considerem o termo apenas como um rol de capacidades necessárias para uma determinada ação ou realização profissional. Para tanto, faz-se

indispensável apresentar os referenciais que balizam a compreensão ampliada de competência.

Um resgate histórico da utilização do conceito de competência aponta que a linguagem jurídica utilizada na Idade Média, designou, segundo relata Araújo (2003) em citação à Isambert-Jamati (1997), “tribunais competentes para um determinado tipo de julgamento a pessoas ou instituições competentes para realizar certos atos juridicamente válidos” (p. 73). Vê-se que a noção de competência passou, com o desdobrar do tempo, à significância de valor de autoridade que algumas pessoas ou instituições possuíam para versar, atuar ou deliberar sobre certos assuntos ou demandas.

Com o passar do tempo, houve a necessidade do reconhecimento oficial daqueles que eram considerados competentes para a realização ou desempenho de determinada atividade que, como coloca Brígido (2001) apontou para a “completude do saber que já se fazia sentir” (p. 01). Surgiram as certificações e os diplomas que, segundo o autor, são os símbolos da vida escolar desde os tempos mais remotos.

Com o advento da industrialização, houve uma democratização dos bens de consumo, uma vez que a produção em série permitiu o acesso das grandes massas aos produtos que, anteriormente, eram um privilégio burguês. Os operários passaram a desfrutar de possibilidades até então exclusivas da elite minoritária (Brígido, 2001).

Sob o impacto desta nova ordem econômica, a década de 1920 desenrolou-se apoiada sob o sistema de organização do trabalho derivado das idéias de Taylor, que recomendou a adoção de métodos e normas visando à maximização do rendimento da mão-de-obra, com base em uma análise minuciosa de cada tarefa a ser executada, chamada *Organização Científica da Produção*. Segundo Ramos (2001), esta organização foi formulada a partir de quatro princípios de gerenciamento:

a) substituição do empirismo pelo cientificismo, isto é, pela teorização dos elementos que subjazem e ordenam a execução das tarefas a serem prescritas aos trabalhadores; b) seleção e treinamento dos trabalhadores segundo esses princípios teóricos; c) controle da execução das tarefas segundo esses princípios teóricos; d) divisão coerente do trabalho e da responsabilidade entre os administradores e os operários (p. 07).

De acordo com Brígido (2001), a Organização Científica da Produção criada por Taylor, somada à produção em série de Henry Ford, originou amplas transformações na realidade econômica, profissional e social do cenário ocidental das primeiras décadas do século XX. Possibilitaram-se novas frentes de trabalho para profissionais em todos os meios industrializados de produção, promovendo a ascensão econômica aos profissionais que não eram doutores e que, anteriormente, não gozavam de oportunidades laborais prestigiosas.

As novas oportunidades e exigências do mundo do trabalho impactaram a educação formal, pois, como ressalta Ramos (2001):

Em nome da eficiência econômica, transferem-se para o trabalho escolar os princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho industrial, na forma dos princípios lógicos de Tyler de organização curricular. Por essa perspectiva, o currículo tomava por base as deficiências dos indivíduos, no sentido de superá-las em benefício do desenvolvimento racional e eficiente do trabalho. Desses padrões originaram-se os métodos de análise ocupacional utilizados na elaboração de currículos de formação profissional. Esses padrões assentavam-se no preestabelecimento de objetivos, na seleção e no direcionamento de situações de ensino e avaliação precisa da aprendizagem. Em outras palavras, a

educação era dirigida e controlada por propósitos que estavam fora dela, quais sejam: as necessidades econômicas da produção capitalista (p. 02).

Observado sob a visão da Psicologia, o termo competência foi primeiramente relacionado “à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino de condutas e práticas observáveis” (Ramos, 2001, p. 02). Tal concepção, como aponta a autora, baseava-se na consideração de que haveria uma correspondência entre os objetivos operacionais de formação e os objetivos operacionais de produção, idéia esta estimulada pela hegemonia que a abordagem behaviorista de Skinner detinha na década de 1960.

Segundo Ramos (2001), Skinner em conformidade com as suas concepções, que se concentravam na relação entre comportamentos e conseqüências, postulou ser a aprendizagem um processo no qual o comportamento era modelado e mantido por suas conseqüências, especialmente o reforço. Segundo a autora, a apropriação das idéias behavioristas pela Pedagogia, principalmente por Bloom e Mager, produziu a difusão da noção de aprendizagem por objetivos de ensino que, segundo o primeiro autor, seria “a formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações” (Ramos, 2001, p. 02)

A década de 1960 nos Estados Unidos viu a propagação das idéias de Bloom, segundo as quais praticamente todos os alunos seriam capazes de aprender tudo aquilo que lhes fosse apresentado, desde que existissem condições para tal e que o ensino fosse conduzido por três objetivos, que ele chamou de comportamentais: pensar, sentir e agir, que, por sua vez, estariam reunidos em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora (Ramos, 2001).

Em contraponto a estas idéias, David McClelland que, como relembra Ramos (2001), era apontado como um dos pioneiros do movimento moderno de competência, defendeu que o desempenho no trabalho e o êxito na vida não seriam assegurados pelos exames acadêmicos tradicionais, sendo necessário buscar outras variáveis para estes intentos.

Os estudos de Bloom e os trabalhos originados sob a sua influência, defenderam a *Aprendizagem para o Domínio* e o *Ensino baseado em Competências*, que significava um módulo instrucional com ações planejadas para tornar mais fácil o alcance dos objetivos de ensino. Conforme aponta Brígido (2001), o Ensino baseado em Competências fundamentava-se em cinco princípios, segundo os quais:

- 1) Toda aprendizagem é individual;
- 2) O indivíduo, assim como qualquer sistema, é orientado por metas a serem atingidas;
- 3) O processo de aprendizagem é mais fácil quando o aluno sabe precisamente o que se espera dele;
- 4) O conhecimento preciso dos resultados também favorece a aprendizagem;
- 5) É mais provável que o aluno faça o que se espera dele e o que deseja de si próprio, se ele tem a responsabilidade das tarefas de aprendizagem (p. 03).

Enquanto Bloom estava fortemente influenciado pelas idéias de Skinner, Mager buscou afastar-se dos conceitos usados pelo behaviorismo substituindo o termo comportamento pela noção de *performance* ou *desempenho*. Contudo, uma análise, ainda que pouco aprofundada, mostra que a abordagem de Mager não representou uma ruptura com os pressupostos da época, permanecendo orientada sob o conceito de objetivos de ensino, defendidos como:

As ações manifestas e a sua descrição minuciosa. Um objetivo útil define-se pelo desempenho (o que o estudante é capaz de realizar), pelas condições nas

quais deve transcorrer o desempenho e pela qualidade ou pelo nível de performance considerável aceitável (Ramos, 2001, p. 02).

Outra consideração importante detalhada por Brígido (2001), aponta que com o desenrolar de duas guerras mundiais, o cenário da primeira metade do século XX demandou a urgência de substituição da mão-de-obra especializada, que estava desaparecendo nos campos de batalha. As idéias behavioristas inspiraram a experimentação de diversas metodologias para o aprimoramento de processos de trabalho e formação acelerada, sendo que:

Foram aperfeiçoadas técnicas de eliciação do conhecimento tácito dos especialistas para transferi-lo sob forma de conteúdos de treinamento aos novatos, de forma rápida e precisa. Assim, em pouco tempo, um principiante poderia obter um certificado de mestria em um ofício que antes levava muitas décadas para ser transferido de um trabalhador com expertise. Essas técnicas de análise do trabalho foram depois aperfeiçoadas em tempos de paz e adotadas por instituições de formação profissional no mundo inteiro (p. 02).

Ramos (2001), avaliando os problemas principais destas teorias, ressaltou que elas:

a) reduzem os comportamentos humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (p. 02).

Com o pós-guerra e com a criação, ainda na década de 1960, da Organização Internacional do Trabalho, foram promovidas iniciativas de valorização do trabalhador

e implementação de ações para a diplomação e certificação profissionais àqueles que, “com comprovada maestria ou domínio de seu ofício, não haviam tido o privilégio de receber um diploma por não terem concluído seus estudos no sistema escolar formal” (Brígido, 2001, p. 02).

Na década de 1970 aconteceu a valorização do *saber-fazer*, caracterizado por um saber tácito, fruto das práticas de trabalho. Segundo Brígido (2001):

No CINTEFOR⁵, em 1975, o Projeto 128 seguia essa orientação e buscava metodologias de ‘medição e certificação das qualificações adquiridas pelos trabalhadores através de cursos de formação sistemática, pela experiência de trabalho ou por uma combinação de ambos’. O projeto mencionava a competência como ‘a capacidade real para atingir um objetivo ou resultado em um contexto dado.’ Enquanto a qualificação se circunscrevia ao posto de trabalho, a competência se centrava na pessoa que podia chegar a ocupar um ou mais postos (p. 02).

A oficialização dos projetos de certificação baseou-se em métodos concebidos e prescritos por psicólogos behavioristas, obtidos através da fragmentação das tarefas, de forma a construir perfis ocupacionais, com base nos quais eram realizadas investigações diagnósticas acerca dos conteúdos que estariam faltando aos profissionais em questão. Todo esse processo se fundamentava em técnicas de medição de tarefas, objetivando o estabelecimento de padrões de testes ocupacionais (Brígido, 2001).

A década de 1980 teve como contexto a crise estrutural do capitalismo, iniciada na década anterior e caracterizada pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista (DeLuiz, 2001). As mudanças ocorridas exigiram a redefinição de perfis profissionais e o estabelecimento de novas formas de organização do trabalho,

⁵ CINTEFOR. Institucionalización de la certificación ocupacional. Montevideo, 1979. 275 p. (CINTEFOR. Informes, 89). Proyecto 128.

em correspondência ao maior grau de complexidade requerido dos processos de produção.

Brígido (2001) destacou que a mudança do paradigma da produção serial, representado pelo modelo taylorista/fordista, para o da produção orientada pela demanda, defendido pelo toyotismo, significou uma ampla transformação, principalmente na mentalidade da indústria americana, que estava acostumada aos modelos verticais de administração.

As inovações dos processos de produção motivaram um aprofundamento do conhecimento científico e tecnológico dos trabalhadores, uma vez que era exigida a utilização de capacidades cognitivas complexas. Segundo Araújo (2003):

A complexidade da questão da competência cresce em extensão nesse novo cenário, interessando a sociólogos (do trabalho e da educação), antropólogos, filósofos, formadores, professores, cientistas. Surgem critérios de competências, categorias de 'saberes', conceitos particulares que geram terminologias associadas às competências: 'performance', 'know-how', qualificação e inúmeras definições para 'saberes', adquiridos por hábito ou por aprendizagem formal ou informal (p. 74).

O surgimento das comunidades de comércio, aliado à crescente busca pela exigência da qualidade dos produtos, gerou a criação de órgãos reguladores e normalizadores internacionais, como a *International Standards Organization* (ISSO), de modo a estabelecer padrões e critérios mínimos de qualidade dos produtos para o comércio internacional, tornando-se praticamente obrigatório o uso das normas (Brígido, 2001).

A exigência internacional pela qualidade dos produtos motivou a preocupação das empresas com o aumento da qualificação dos seus trabalhadores, e, por sua vez,

com sua certificação. Em consequência disto, as empresas passaram a questionar se o sistema de ensino estaria preparando adequadamente os seus trabalhadores, iniciando um movimento de pressão aos governos, no sentido de:

Reavaliarem seus sistemas de formação profissional para virem a atualizar-se de acordo com as novas exigências, tanto do novo modelo produtivo quanto das exigências das normas de qualidade. Por sua vez, os governos passaram a aplicar os critérios de qualidade na educação, obtendo uma forte resistência por parte dos educadores (Brígido, 2001, p. 07).

As empresas pressionavam os poderes públicos para que fossem feitos maiores investimentos na área educacional, em virtude da discrepância entre as exigências de qualificação profissional e os fracos resultados que a educação apresentava. Como retrata Brígido (2001), o ápice deste movimento deu-se quando algumas empresas americanas passaram a atuar na modificação do currículo das escolas municipais em torno de suas fábricas, com a justificativa de estarem suprindo as deficiências na formação de seus futuros empregados, chegando mesmo à fundação de universidades próprias, com o objetivo de formar os seus especialistas. Novamente, viu-se a educação controlada por interesses fora dos propósitos que lhe são próprios, pressionada pelas necessidades econômicas da produção capitalista.

Ainda durante a década de 1980, começaram a surgir na Europa publicações sobre a avaliação baseada em competências, gerando uma ampla revisão do conceito de qualificação profissional, após a constatação das muitas falhas existentes. Chegou a ser implantado na Inglaterra um modelo de educação e treinamento baseado em competências, que significava:

O reconhecimento oficial de que as avaliações realizadas pelos vários órgãos educacionais não comprovavam nem registravam, de maneira adequada, as

competências necessárias à atuação no emprego. Criticavam os métodos de avaliação que, em geral, estavam orientados para examinar os conhecimentos ou as destrezas, antes da competência. Essa reforma encontrou, entretanto, muita resistência nos meios educacionais (Brígido, 2001, p. 08).

A criação da *Organização para o Comércio e o Desenvolvimento Econômico* (OCDE), com a difusão de que a capacidade de competição das nações desenvolvidas estaria dependente do nível de conhecimentos e habilidades da sua força de trabalho, continuou a promover exigências à educação, que passou a ser cobrada a treinar mais pessoas que anteriormente, uma vez considerado que os problemas de desempenho profissional estariam relacionados à formação inadequada (Brígido, 2001).

As várias pesquisas produzidas sobre a crise da formação profissional, identificaram que a maioria da população trabalhadora não utilizava os conhecimentos adquiridos no período de formação, motivando uma redefinição acerca do papel e dos objetivos das instituições formadoras. Segundo Brígido (2001), o movimento de renovação dos diplomas de ensino técnico baseou-se na substituição da:

Noção de posto de trabalho pela de **capacitação no ofício**⁶, de acordo com as condições de desempenho. Acrescentaram-se à noção de conhecimentos as de **competências**⁶ e **capacidades**⁶. As competências constituem um perfil reconhecido e bem identificado e negociado pelas partes envolvidas e as capacidades traduzem-se em competências mensuráveis e observáveis (p. 09).

Como fruto das discussões surgidas durante o século XX, motivadas pela crise educacional ocorrida em virtude da desarmonia entre as exigências advindas da revolução tecnológica e dos baixos resultados da formação escolar, com a evidente constatação de que os rudimentares eram os sistemas avaliativos formais, a década de

⁶ Grifo do autor

1990 iniciou-se com o acontecimento de vários eventos para o debate do conceito de competência.

Longe de significar um consenso acerca do conceito competência, este debate ocorreu em torno da tentativa de compreensão acerca das causas que levaram cada país a incluir esta discussão nos tópicos de análise sobre a formação e o ensino profissional, ainda que consideradas as variabilidades de cada cultura. O fato concordante era que cada nação esteve preocupada com a melhoria da qualidade de sua formação profissional, principalmente pelo declarado distanciamento entre os processos de ensino/aprendizagem e a realidade do mundo do trabalho, pressionado pelas exigências de produção. Na verdade:

Se observarmos o que há por trás dessa discussão, constataremos uma busca inquieta por uma solução para a crise da educação que se debate com a contradição entre a aprendizagem humanista, a cultura geral e a aplicação especial. Em outras palavras, trata-se da questão clássica: educar para o trabalho ou educar para a vida? (Brígido, 2001, p. 10).

Após esta contextualização histórica da evolução do termo competência, serão discutidos os dois pontos que mais interessam aos objetivos deste trabalho, os quais se concentram na apresentação das bases epistemológicas e dos enfoques conceituais que orientam a identificação, definição e construção de competência neste estudo.

Fundamentos e Pressupostos: a opção por uma definição de competência

Em tópicos anteriores, viu-se que o conceito de competência foi indevidamente atrelado ao de objetivos, pois, como afirma Ramos (2001), em citação a Perrenoud, "falar de competência pode não acrescentar muita coisa à idéia de objetivo, pois é possível ensinar e avaliar por objetivos sem se preocupar com a transferência dos

conhecimentos, e menos ainda, com sua mobilização diante de situações complexas” (p. 03).

Posteriormente, como consequência da mudança paradigmática do modelo de produção, viu-se a idéia de competência ligada a de desempenho, sendo que a formação deixou de ser orientada para postos fixos de trabalho, e passou a ser realizada visando situações polivalentes, sendo que, contudo, “os trabalhos não seriam mais **Prescritivos**⁷, mas **Exigidos**⁷” (Brígido, 2001, p. 04).

Por fim, observou-se a identificação do termo competência com o de capacidade, reduzindo ao indivíduo a responsabilidade única do alcance a determinados objetivos ou resultados esperados.

Ao longo dos anos, as várias tentativas de uso do termo competência sempre estiveram relacionadas aos recursos a serem mobilizados, fossem os conhecimentos, as capacidades cognitivas ou as relacionais. Contudo, defende-se neste trabalho um conceito de competência muito mais abrangente, identificando, como afirma Araújo (2003), em citação a Le Boterf, que “a competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do ‘saber mobilizar’” (p. 81).

O *saber mobilizar* relaciona-se com a capacidade consciente e intencional de ampliação da utilização de um determinado recurso, seja ele de qual natureza for, diante de uma situação para a qual ele seja útil e adequado.

Para Perrenoud (1999, 2000), o termo competência se define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Para o autor, as competências não são propriamente os conhecimentos, mas servem-se deles, utilizando-

⁷ Grifos do autor.

os, mobilizando-os, relacionando-os e ampliando-os, mediante a análise de quais as ações necessárias à determinadas situações. Portanto, o conceito de competência extrapola a memorização ou reconhecimento das técnicas e teorias específicas de cada área de saber, uma vez que o que lhe caracteriza são os “relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação” (Perrenoud, 1999, p. 8).

A utilização mecânica e automática de determinados saberes ou procedimentos, como também a generalização destes, de forma a desconsiderar a especificidade e singularidade de cada situação, não significam a existência de uma competência demonstrando, assim, que não há relação de equivalência entre conhecimento e competência, mas sim de complementaridade. Nessa perspectiva, considera-se que o processo de construção de competências demanda tempo para que os conhecimentos possam ser acessados, integrados, transformados e ampliados.

A noção de competência remete, portanto, à noção de temporalidade, uma vez considerada e priorizada a dimensão histórica deste processo, pois como aponta Araújo (2003), o desenvolvimento de competências:

Requer apropriação e integração progressivas de recursos, conhecimentos, saberes além das possíveis transformações de crenças, representações, valores. A consolidação das competências na trajetória profissional pressupõe uma dimensão histórica, re-significada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas. Assim, trabalhar com competências é prever processos de continuidade e de rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações que vivenciamos (p. 78).

Como o processo de construção de competências pressupõe a existência e a mobilização do conhecimento, Ramos (2006), reitera que deva ser considerada tanto a bagagem cultural do sujeito, que, de maneira invariante, se expressa tacitamente, como a gama de conhecimentos explícitos e declarados do indivíduo, de forma a criar uma comunicação entre estas duas instâncias do conhecimento. Para aprofundar a discussão, a autora aponta que:

Se a mobilização de competências implica recorrer a todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos, a contextualização do conhecimento coloca-se como estratégia importante na tecitura de uma rede de significações a serviço das aprendizagens transferíveis (Ramos, 2006, p. 258).

Concluir que a noção de competência é muito mais abrangente do que os conhecimentos e os saberes, ultrapassando-os em amplitude e profundidade, mas também não se realizando e não se constituindo na ausência deles, leva a consideração da diferenciação que existe entre teoria e prática, que como afirma Kuenzer (2002), “se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis” (p. 09).

A autora, lembrando as discussões de Marx e Engels acerca da atividade prática e sua capacidade transformadora do mundo, defende “que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A práxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades” (Kuenzer, 2002, p. 10).

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, que definiu a importância fundamental do trabalho, como a ação coletiva que permitiu o aparecimento da consciência humana, sustenta-se que a atividade prática deve ser entendida como a

condição para a apreensão do conhecimento, uma vez que os indivíduos conhecem aquilo que faz parte da sua experiência e que, portanto, é objeto da suas atividades. E segundo Kuenzer (2002), na medida em que o conhecimento se corporifica e atua na realidade através de atividades práticas, ele a transforma.

A intenção não é desmerecer as atividades intelectuais, atributos supremos da presença transformadora do homem no mundo, mas sim esclarecer que os movimentos do pensamento, por não conseguirem por si só mudar a realidade, não podem ser confundidos com a práxis (Kuenzer, 2002).

As opções teórico-conceituais adotadas neste trabalho defendem o papel da práxis no desenvolvimento de competências, uma vez que para que o conhecimento produza e opere transformações na realidade, é preciso que ele se transforme em ação, através do que Kuenzer (2002) chamou de “*um ato de vontade*”.

Defende-se, portanto, que para a demonstração de uma competência, indispensável se torna a vivência de uma situação para a qual necessitem que sejam mobilizados os recursos adequados ao seu enfrentamento. Isto significa afirmar que se não existirem conhecimentos, impossível será a sua mobilização, mas, por outro lado, se as situações práticas não forem experimentadas, não haverá a oportunidade de provocar a relação entre estes conhecimentos. E, para além destas exigências, ainda existe a inevitável necessidade de se agir com discernimento, o que resulta na aplicação de um juízo, que, para existir, não depende somente do cumprimento puro de regras e orientações anteriormente prescritas, mas sim, de uma postura reflexiva e analítica da própria ação.

Desenvolvimento de Competências: considerações sobre o psicólogo escolar

As várias discussões e revisões bibliográficas realizadas sobre a realidade da Psicologia Escolar no Brasil apontam para a necessidade de consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar.

Como relembram Marinho-Araújo e Almeida (2005b), inúmeros trabalhos têm sido realizados objetivando discutir esta questão, principalmente incentivados pelo Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), que registrou nos últimos anos várias publicações acerca do tema (Almeida, 2003; Del Prette, 2001; Guzzo, 1993, 1999; Wechsler, 1996), além das pesquisas do Conselho Federal de Psicologia (1998, 1992).

As autoras ressaltam que tais publicações referem-se ao Psicólogo atuante no contexto escolar que busca conhecer, tanto através da sua formação quanto da sua atuação, as especificidades teóricas e metodológicas que o caracterizem como um profissional diferenciado. Relatam, ainda, que as pesquisas denunciam as inapropriadas escolhas realizadas pelos psicólogos, quando procuram por uma formação ou capacitação, uma vez que nem sempre são orientados a partir de uma perspectiva psicológica que tenha real interface com as questões educativas.

Outro ponto considerado sobre a prática profissional do Psicólogo Escolar, é a previsível incerteza acerca das atribuições que lhe são específicas e exclusivas, uma vez que a sua inserção no cotidiano escolar acontece, na maioria das vezes, por meio de equipes multiprofissionais, compostas por:

Orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e professores. Há sempre indefinições de papéis, de funções e de espaços de atuação; com frequência ocorrem tarefas sobrepostas e encaminhamentos

desarticulados (Souza, 1996; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002) (Marinho-Araújo & Almeida, 2005b, p. 244).

Como já mencionado em capítulos anteriores, várias pesquisas foram realizadas com os psicólogos da rede pública de ensino do Distrito Federal (Araújo, 2003; Neves, 2001; Senna, 2003), com o intuito de refletir sobre o que é próprio, característico e peculiar dessa atuação profissional. As investigações concentraram-se na formação, nos espaços e especificidades de intervenção e na identidade destes profissionais, de forma a permitir o reconhecimento das ações e demandas exclusivas à sua atividade, bem como das competências necessárias para o exercício consciente e intencional de suas práticas.

A pesquisa de Senna (2003), mencionada por Senna e Almeida (2005), relatou o panorama atual da Psicologia Escolar no Distrito Federal, enfatizando a trajetória formativa e a prática dos seus profissionais, de forma a entender se:

(1) O psicólogo escolar em exercício na rede pública de ensino adquiriu ao longo de sua formação, recursos teóricos, técnicos e pessoais que o capacitam a atuar na realizada educacional brasileira?; (2) O psicólogo escolar tem seu papel social e funções de trabalho bem definidos?; (3) o psicólogo escolar conta com recursos e condições de trabalho adequados à sua atuação profissional? (p. 200).

No âmbito da formação, o estudo apontou que dos 43 psicólogos investigados, 60% não cumpriram estágio em Psicologia Escolar na graduação e apenas 7,7% apresentavam especialização em Psicologia Escolar, denunciando a necessidade de reformulação da formação inicial destes profissionais, de forma que pudessem ser atendidas as demandas específicas da área (Senna & Almeida, 2005).

Em relação à atuação, a pesquisa expõe o predomínio de:

Modelos tradicionais, que justificam os problemas de ensino e de aprendizagem por meio de teorias psicológicas a-críticas e descontextualizadas, apoiadas nas concepções de déficit orgânicos, carência cultural, ou carência de recursos da família e/ou da instituição (Senna & Almeida, 2005, p. 224).

Contudo, o estudo registra o surgimento de uma postura mais crítico-reflexiva por parte dos psicólogos escolares, denotando maior consciência acerca das próprias ações e das lacunas da atuação, subsidiando, assim, o exame de possíveis mudanças que contribuam para a construção de um perfil profissional harmonizado com as competências indispensáveis e próprias da área. As autoras colocam que é possível observar na atuação dos psicólogos escolares:

Novas perspectivas de atuação que visam para mais além da pura solução aos problemas de aprendizagem. Essas ações incluem intervenções mais preventivas e institucionais, sob forma de treinamento, de consultoria e de capacitação voltada para professores e para a equipe escolar. Apesar disso, os múltiplos papéis do psicólogo escolar ainda não estão totalmente consolidados (Senna & Almeida, 2005, p. 224).

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005a), constata-se que não basta mais denunciar a tão sabida deficiência da formação inicial e, conseqüentemente, da consolidação da identidade dos psicólogos escolares, mas sim, é necessário assumir responsabilidades com a reformulação das ações que, ainda hoje, estão presentes na formação destes profissionais, através do *desenvolvimento de competências*.

Ramos (2006) destaca que em relação às competências profissionais, o conjunto de saberes que são articulados pelos indivíduos diante de situações-problema reais de trabalho, deve estar concordante com as orientações, especificações e responsabilidades sociais pertinentes da área profissional. Não obstante à necessidade de tais ênfases, a

noção de competência deve ser, como aponta a autora “transferível e evolutiva (aberta a aprendizagens ulteriores)” (p. 118).

Assim, patenteia-se a característica de transversalidade da competência a diversas outras situações e a outros contextos. Entretanto, esse movimento não significa uma simples transposição de aprendizados, realizada de forma irrefletida e automática, mas, sim, uma elaboração mental complexa dos conhecimentos adquiridos, surgida e vivenciada a partir do confronto com uma nova realidade (Ramos, 2006).

Com base neste enfoque sobre competências, Marinho-Araújo e Almeida (2003) defenderam que a proposta de formação continuada em serviço para os psicólogos escolares, deveria objetivar o desenvolvimento de uma capacidade de ação que fosse essencialmente reflexiva, estando também baseada em um conjunto de conhecimentos articulados e dinâmicos. Segundo as autoras:

O exercício profissional deste ‘processo de construção de identidade’ aponta para o aprimoramento de um conjunto de conhecimentos técnicos que são constantemente necessários e, além disso, também para a recuperação cotidiana de outros saberes e a reinvenção de diferentes sentidos para os inúmeros desafios que surgem na instituição (Marinho-Araújo & Almeida, 2003, p. 70).

A compreensão da noção de sujeito a partir de uma perspectiva histórico-cultural implica na defesa de que a formação continuada em serviço para os psicólogos escolares necessita considerar os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes na escolha e atuação profissionais (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Com base em tais considerações, Araújo (2003) desenvolveu uma pesquisa com os Psicólogos Escolares da SEE-DF e uma proposta de formação continuada em serviço, apresentada como a “estratégia mediadora para a interdependência entre formação e atuação” (p. viii). Os objetivos de sua pesquisa constituíram-se de forma a:

Contribuir para a reflexão teórico-conceitual em Psicologia Escolar, promover o aprimoramento profissional dos psicólogos escolares que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dar visibilidade a novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar por meio de uma proposta de atuação em psicologia escolar institucional relacional, com base no desenvolvimento de competências (p. viii).

A pesquisa realizada pela autora defendeu que a formação e a atuação profissionais constroem-se de forma articulada e integrada, e sinalizou a importância do Psicólogo Escolar consolidar sua identidade profissional através do desenvolvimento de “competências técnicas, pessoais, interpessoais e éticas, construídas no processo de sua história pessoal” (p. viii).

Apesar do conceito de competência não poder ser reduzido ao nível dos saberes, uma vez que não se restringe a eles, a autora defendeu a existência de um *saber plural*, que se configura como a base para o desenvolvimento das competências. Assim, Araújo (2003) propôs que, além das reflexões e discussões indispensáveis sobre o desenvolvimento de competências dos Psicólogos Escolares da SEE-DF, seria necessário estabelecer e trabalhar com uma esquematização categorial de saberes, baseados neste saber plural, que oferecesse subsídios para o planejamento de uma capacitação continuada em serviço para os psicólogos escolares.

Esta categorização, proposta por Araújo (2003), apontou uma série de saberes, habilidades e conhecimentos, a partir dos quais as competências poderiam ser mobilizadas, juntamente com a definição das ações que se esperavam alcançar e consolidar.

Pela recorrência de alguns saberes e habilidades nas produções literárias da Psicologia, assim como pela sua relevância nas discussões a respeito do universo de

ação do Psicólogo Escolar, sustentou-se esta iniciativa de uma definição categorial que pudesse colaborar com a implementação de projetos de desenvolvimento de competência (Araújo, 2003).

Esta justificativa baseou-se, também, na consideração de que a construção de uma identidade profissional emerge a partir de um processo que é histórico, mas que acontece tanto no nível pessoal quanto no nível coletivo, e que, portanto, diz respeito a relações e situações de trabalho que são compartilhadas, assim como a conhecimentos teórico e técnicos que são exigidos, em virtude da especificidade de uma atuação profissional.

O trabalho de Araújo (2003) patenteou a constatação de que os saberes e ações próprias do conhecimento psicológico compõem uma especificidade que diferencia e distingue o Psicólogo Escolar dos outros profissionais da escola, fazendo-se, pois, indispensável a construção de um perfil profissional que o habilite a estar cotidianamente inserido no ambiente escolar, assumindo-se enquanto parte integrante deste contexto, em face às exigências que se apresentam.

Por conceber que a formação continuada em serviço com base no desenvolvimento de competências deve ancorar-se, inevitavelmente, nas necessidades atuais que emergem da prática profissional dos Psicólogos Escolares, defende-se neste trabalho que é essa a estratégia fundamental para a consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar, por permitir que aconteça a reflexão sobre a própria atuação.

Assim, partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento se dá por meio de um movimento processual, sustenta-se que não se podem confundir os objetivos de uma formação continuada, que devem contemplar a elucidação e constituição de um perfil profissional, com a elaboração de um curso de capacitação

breve e específica, que não coadune os conhecimentos informativos com as exigências práticas da profissão.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS

Como já exposto no Capítulo II, a partir de 2004 a SEE-DF efetuou uma reformulação no seu Serviço Psicopedagógico formando, para todo o sistema público de ensino, as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA).

Esta reestruturação intentou não somente uma modificação administrativa, mas, sobretudo, um plano de re-significação de amplas dimensões, em relação às práticas e concepções teórico-conceituais que até então vigoravam. Tais mudanças previam a valorização das transformações ocorridas no cotidiano escolar, a partir da compreensão da influência sócio-cultural no desenvolvimento humano, de modo a construir uma intervenção e atuação preventivas (GDF, 2006).

Mas, em virtude das opções teórico-conceituais que norteiam este trabalho, e especialmente a concepção de competência aqui adotada, justifica-se o interesse em saber não só a respeito dos objetivos da nova proposta de trabalho que a SEE-DF intentou para os psicólogos escolares das EAAA, mas sim, acerca das ações empreendidas pela rede pública de ensino no sentido de serem desenvolvidas as competências necessárias a esta atuação diferenciada. Neste sentido, consorciavam-se no desenvolvimento da pesquisa, duas dimensões de interesse investigativo: a *formação* e a *atuação* dos psicólogos escolares das EAAA da SEE-DF no Plano Piloto.

Considera-se que para a construção de competências, são indispensáveis as vivências situacionais que permitem que sejam mobilizados os recursos adequados ao

seu enfrentamento. Neste sentido, em relação aos psicólogos escolares das EAAA do Plano Piloto, sustenta-se que é indispensável que os profissionais tenham formação compatível com esta nova atuação, uma vez que a sua ausência de conhecimentos adequados, impede a sua mobilização.

Assim, no âmbito da *formação e atuação* dos psicólogos escolares das EAAA, surgem questões que se apresentam como problematizadoras e orientadoras da pesquisa:

1. As redefinições que a SEE-DF promoveu em relação à atuação dos psicólogos escolares, nas EAAA do Plano Piloto, proporcionaram mudanças às suas concepções teórico-conceituais?
2. Mesmo com a aceitação das novas posições teórico-conceituais adotadas pela SEE-DF, os psicólogos escolares das EAAA do Plano Piloto conseguem coadunar suas práticas operacionais e metodológicas à nova abordagem proposta?

Estas questões mobilizaram o estabelecimento de três objetivos de pesquisa para este trabalho, considerando as dimensões de *formação e atuação*:

1. Identificar, a partir da percepção das Coordenadoras Intermediárias e de psicólogas das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, como ocorreu a implantação e a condução da nova proposta da SEE-DF para a atuação dos psicólogos escolares.
2. Examinar se, pela visão das Coordenadoras Intermediárias e de psicólogas das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, a SEE-DF propiciou aos psicólogos escolares condições para o desenvolvimento das competências necessárias a uma prática consciente e coerente com o novo modelo idealizado.

3. Propor ações necessárias para mobilizar os psicólogos escolares das EAAA, de modo a permitir-lhes o desenvolvimento de um perfil e a consolidação de uma identidade profissionais que os habilitem a intervenções e atuações preventivas, intencionalmente planejadas e próprias da especificidade da Psicologia Escolar.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Reflexões Epistemológicas

Uma das características mais importantes da ciência é possuir um esquema de metas gerais, princípios e procedimentos que são compartilhados, até certo ponto, por todas as disciplinas, as quais chamamos Ciências. O que une estas disciplinas muito diferentes como psicologia, física, paleontologia, astronomia, e todas as outras disciplinas científicas, é o fato de que sob suas diferentes superfícies existe uma intenção básica: a construção de explicações (Dyer, 2005).

A meta primária da ciência, como postula Dyer (1995), é gerar explicações para os fenômenos que possibilitarão o entendimento sobre o motivo das coisas acontecerem do modo como elas acontecem e quais eventos e processos estão escondidos sob a realidade percebida.

Em Psicologia, a meta da pesquisa é responder a curiosidade sobre os seres humanos, oferecendo explicações do porquê as pessoas são do modo que elas são, tanto na mente como no comportamento.

O caminho que a Psicologia teve que percorrer rumo ao *status* científico foi longo. O primeiro emprego do termo Psicologia, foi na Europa do século XVI, ainda como ramo da filosofia que estudava a natureza da *alma* e do *espírito*, até então chamado de *pneumatologia* (Seber, 1991). Nesta época da Psicologia do Renascimento, o avanço na produção de conhecimento, que ocorreu em todos os setores da expressão humana, propiciou o início da sistematização do conhecimento científico, com o estabelecimento de métodos e regras básicas para a sua construção.

Mas a Psicologia Científica, propriamente dita, é obra da segunda metade do século XIX europeu, alcançando tal status na medida em que seus temas passaram a ser estudados pela fisiologia e pela neurofisiologia (Fávero, 2005), com o uso de instrumentos de observação e medição.

Desde o século XIX, vêm-se ser produzidas as bases para o positivismo moderno, com a construção do reinado absolutista da metodologia pura, numa crítica contra toda forma de reflexão que não se baseasse em dados empíricos ou que formulasse seus julgamentos de modo que os dados empíricos nunca pudessem refutá-los (Fávero, 2005).

Em se tratando de pesquisa científica, o principal objetivo é obter conhecimentos novos, que poderiam ser chamados de *verdade sobre o mundo* (Dyer, 1995). Porém, a verdade não é por si só suficiente. A ciência procura um tipo particular de verdade que poderia levar, além da observação simples, para a explicação.

Mas como a verdade é reconhecida quando é encontrada, uma vez que os cientistas são confrontados por informações de muitos tipos e de muitas fontes, todas as quais poderiam reivindicar ser a efetiva expressão da verdade? E como o conhecimento da verdade pode ser alcançado de maneira confiável, e de que forma pode-se estar seguro de que tudo aquilo que é identificado como verdade hoje também será verdade amanhã? Perguntas fundamentais desta natureza e que exprimem, como afirma Dyer (1995), a discussão básica do que significa fazer ciência, são a preocupação da disciplina filosófica da epistemologia.

A tarefa da epistemologia é descrever e avaliar as várias reivindicações que foram feitas sobre do que se constitui o conhecimento científico, e de como ele pode ser adquirido de maneira confiável (Dyer, 1995).

As fundações filosóficas da ciência da Psicologia moderna serão achadas nas doutrinas relacionadas ao empirismo e positivismo. Seus princípios fundamentais apontam que só um processo de coleta ativa de informações, na forma de dados sensoriais, poderia conduzir ao conhecimento. O positivismo discute igualmente que o estudo do comportamento humano e a experiência só são verdadeiramente científicos se forem orientados por métodos e procedimentos derivados das ciências naturais, e esta visão permitiria que a pesquisa se concentrasse na observação e na medição objetiva de variáveis definidas em colocações experimentais.

A perspectiva epistemológica positivista é regida por conceitos deterministas sobre a realidade, concebida de forma absoluta, supra-histórica e governada por leis imutáveis (Madureira & Branco, 2001). Tais premissas orientam para a consideração monolítica do método científico, que passa a ser considerado o mesmo para todas as ciências, variando-se exclusivamente o objeto de estudo. Esta crença na pretensa neutralidade e objetividade absoluta do empreendimento científico sugere a delicada conclusão de que a dimensão contextual e subjetiva do sujeito em desenvolvimento não tem relação com os fenômenos estudados, não merecendo, portanto, a sua consideração.

A perspectiva positivista concebe tanto os investigadores como os sujeitos investigados, como passivos no processo de construção de conhecimento, com a diferença de que os pesquisadores têm acesso às leis que regem a realidade, enquanto os sujeitos investigados são ignorantes a tal respeito, estabelecendo assim, a aliança entre saber e poder. Portanto, diante de tal concepção, as discussões científicas foram durante muito tempo meramente metodológicas, sendo secundárias as questões epistemológicas e teóricas (Madureira & Branco, 2001).

Bronfenbrenner (1977), introduzindo suas premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais, formulou sérias críticas ao modo

tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, principalmente referindo-se à grande quantidade de pesquisas sobre desenvolvimento realizadas *fora do contexto*. Para ele, essas investigações focalizavam a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam.

Bronfenbrenner (1977) ressaltou que a ênfase excessiva em rigor conduziu a experiências que foram projetadas cuidadosa e elegantemente, mas que se tornaram freqüentemente limitadas em sua extensão, uma vez que envolviam situações artificiais e investigação de comportamentos incomuns, que eram difíceis de generalizar em outros ambientes. Ele afirmou:

Podemos dizer que a psicologia do desenvolvimento é a ciência do comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos para os possíveis períodos breves de tempo (Bronfenbrenner 1977, p. 513).

Em reação a tais críticas, outras investigações deram ênfase à busca por relevância social nas pesquisas, mas freqüentemente demonstravam indiferença ou rejeição aberta ao rigor.

Bronfenbrenner (1977) propôs a rejeição tanto da dicotomia entre rigor e relevância, quanto do argumento de que, pelo fato da observação naturalista ter precedido a experimentação nas ciências físicas e biológicas, esta progressão seria, necessariamente, a estratégia a ser utilizada no estudo do desenvolvimento e do comportamento humano.

A perspectiva positivista é contestada pela epistemologia qualitativa, a qual postula que o objetivo da pesquisa psicológica é a busca por uma compreensão do

mundo subjetivo do indivíduo, em lugar da construção de explicações gerais de comportamento.

Hoje, há consenso que o fazer da ciência é subjetivo, e a epistemologia qualitativa, assumindo uma postura atualizada e coerente, permite que o participante ou sujeito da pesquisa seja contemplado e reconhecido dentro de seu contexto.

É preciso, portanto, considerar que esse mundo, sendo resultante da ação humana, é um mundo que não pode mais ser chamado de natural, pois se encontra cada vez mais humanizado, ou seja, transformado pelo homem. Através do próprio ato de viver, ele transforma a natureza e é por ela transformado, mudando as maneiras pelas quais age sobre o mundo, estabelecendo relações diferentes e que modificam sua maneira de pensar, sentir, perceber etc.

Pensando que só é possível se orientar a partir do lugar em que se está, a imutabilidade das ações, concepções e reflexões humanas sucumbe. Nasce o conceito de cultura e declina a teorização da universalidade do homem.

Em se tratando do ser humano, vê-se que nada se apresenta como absolutamente certo e imutável. Não há caminho pronto, mas a ser feito; e isto, através de um processo contínuo de interação social, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. E é justamente essa, a característica humana mais interessante: a capacidade de escrever a própria história. Como não está sujeito a determinismos, o pensamento humano ocorre de maneiras diversas, o que estabeleceu a existência de diferentes e variadas pessoas e sociedades. E são essas diferenças culturais, definidas dentro do universo fenomenológico do homem, que são a expressão de sua liberdade.

Pensando no impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem, recorre-se a Geertz (1983) para refletir que a tentativa de explicação científica do ser humano se dá pela substituição de uma complexidade menos adaptável por outra mais

adaptável. Esta busca pela ordenação da complexidade é uma tarefa difícil, que já consumiu muitas páginas da História da Humanidade e que, entretanto, ainda necessita ser finalizada.

É importante lembrar que a espécie humana é uma espécie animal, mas cujos indivíduos nascem pouco preparados para a sobrevivência imediata: o recém-nascido e o bebê humano até dois anos de idade, dependem totalmente dos cuidados de adultos para sua sobrevivência. Em termos de desenvolvimento psicológico, isto significa que o ser humano nasce com muitas características a serem desenvolvidas na relação e interação com o mundo externo e, particularmente, com os outros membros da mesma espécie.

A imaturidade dos órgãos no momento do nascimento e a imensa plasticidade do sistema nervoso central do homem estão fortemente relacionadas com a importância da história da espécie no desenvolvimento psicológico: o cérebro pode adaptar-se a diferentes necessidades, servindo a diversas funções estabelecidas na história do homem.

As funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro, ou em grupos isolados de células. Elas são organizadas a partir da ação de diversos elementos que atuam de forma articulada, cada um desempenhando um papel naquilo que se constitui como um sistema funcional complexo.

De tal maneira, as funções mentais superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o meio físico e social, que é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo. O cérebro é um sistema aberto que está em constante interação com o meio e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação. Vê-se assim, que os processos

superiores envolvem, necessariamente, relações entre o indivíduo e o mundo, que por sua vez, não são diretas, mas mediadas pela cultura.

Sabendo que o foco de análise do desenvolvimento varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os aspectos fisiológicos até as interações sociais, afirma-se que a compreensão do desenvolvimento humano requer a contribuição de diferentes disciplinas e a construção de uma linguagem que contemple a estrutura aonde ele ocorre, a temporalidade envolvida no processo e os padrões de mudanças sobrevividos (Dessen & Costa-Junior, 2005).

A Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento

O papel de uma teoria em ciência, freqüentemente mal-entendido, é prover uma explicação essencialmente temporária para algum fenômeno.

De tal modo, é imperioso recorrer novamente ao profundo erro cometido pela comunidade científica ao considerar a metodologia como o único fator de distinção entre o que é ou não científico. A primeira consequência grave deste pensamento foi tornar as discussões metodológicas como as principais, em detrimento das questões epistemológicas, estas sim, importantes. Esta tendência em enfatizarem-se exclusivamente os métodos e técnicas de pesquisas, desvalorizando a produção teórica e filosófica, foi nomeada por González Rey (1997), de concepção instrumentalista da ciência.

Analisando este estado de coisas, Smedslund (1994) define que a pesquisa psicológica está caracterizada por uma tecnologia altamente sofisticada de dados, mas que a análise conceitual está em nível muito baixo. Este desequilíbrio entre o empírico e o teórico tem conduzido à estagnação.

Como já exposto, a meta geral da ciência é desenvolver explicações, na forma de teorias, para os vários fenômenos da natureza, inclusive as várias formas que podem ser provocadas pelo comportamento humano e pela experiência (Dyer, 2005). Estes fenômenos podem, em troca, conduzir a uma habilidade para fazer previsões e, às vezes também, levar ao controle dos fenômenos em questão. A Psicologia, como uma disciplina científica, é comprometida claramente à primeira destas metas.

Mas até que ponto a previsão do comportamento está limitada pela variabilidade e imprevisibilidade dos muitos comportamentos humanos, e pela inacessibilidade de inspeção direta dos processos mentais? A possibilidade de que o conhecimento psicológico possa ser usado para controlar comportamento é altamente incerta e aumenta as perguntas éticas importantes (Smedslund, 1994).

Assim, quais são na atualidade as perguntas da psicologia do desenvolvimento? Uma fonte para estas perguntas é a própria definição de desenvolvimento, considerado como um processo estrutural, particularmente uma mudança que conduz ao aparecimento de uma novidade (Dyer, 2005).

Esta definição promove um ponto de partida para revelar perguntas mais fundamentais. Tudge, Shanahan e Valsiner (1997) provocam uma reflexão ao apontarem que os cientistas do desenvolvimento têm que fazer uma série de perguntas metateóricas, entre as quais: O que significa dizer que desenvolvimento é um processo? Quais são as implicações de se interpretar o desenvolvimento como processo, ao invés de interpretá-lo de alguma outra maneira, como por exemplo, uma idade relacionada à mudança?

Os autores colocam que estudar o desenvolvimento significa, necessariamente, estudar as mudanças que são perceptíveis ao longo do tempo, e tais mudanças são o produto de um processo histórico que permite o refinamento e a avaliação das teorias e

de suas evidências empíricas. Tal concepção do desenvolvimento leva-nos a uma consideração das mudanças biológicas, temporais, culturais e sociais dos indivíduos, ao longo do seu curso de vida.

O comportamento humano é concebido como a interface entre as atividades intra e extra-organismo, e não o produto dessas interações. Cairns, Elder e Costello (1996) apontaram que o comportamento se desenvolve em um contexto e não pode ser separado desse contexto. Em qualquer nível de análise, uma unidade de atividade não pode ser entendida à parte do sistema no qual ela participa e dos sistemas dos quais ela é composta. Esses processos de coação ou transação são as características fundamentais de qualquer atividade. Apenas entendendo a inseparabilidade do organismo e do contexto, podem-se pretender entender os determinantes do comportamento.

Dessa forma, a ação humana, situada em um cenário cultural e contextualizado, não se encontra no substrato biológico, mas na busca por significado dentro desse contexto cultural (Brunner, 1990). Partindo dessa abordagem, entende-se o sujeito inserido em uma estrutura sócio-cultural e não como *algo solto e descontextualizado*. Assim, não se corre o risco de perder a referência do sujeito.

A Epistemologia Qualitativa

Baseado no exposto acredita-se que o desenvolvimento humano deve ser estudado mediante o que a epistemologia positivista tanto procurava negar e evitar: a consideração da subjetividade e da interpretação na construção do conhecimento científico.

Retorna-se, então, a Geertz (1983) com a idéia de que o homem é um animal incompleto e inacabado, que continua, ele próprio, a tarefa de acabar-se e completar-se através da cultura: da cultura particular que constitui nossa significação e subjetividade.

González Rey (1997), através de suas considerações sobre a subjetividade, sustentou uma importante reflexão epistemológica, questionando as formas tradicionais de produção do conhecimento psicológico e apresentando uma proposta sobre o estudo da subjetividade, definida pela epistemologia qualitativa.

Este trabalho ampara-se nesta proposta epistemológica qualitativa, cujo pressuposto central repousa na compreensão da realidade em sua complexidade e não como algo simples, que possa ser descrito a partir de poucas leis universais. González Rey (1997) apontou as bases centrais de uma epistemologia qualitativa:

1. O conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, cuja significação em relação aos fenômenos investigados é apenas indireta e implícita;
2. O processo de conhecimento como sendo interativo;
3. A singularidade como nível legítimo de produção do conhecimento, construída como uma realidade diferenciada na história subjetiva do indivíduo.

Outros pontos decisivos na escolha da abordagem qualitativa deram-se pelo fato de:

1. Incluir a cultura nas pesquisas, desfazendo a pretensa idéia da neutralidade científica, uma vez que começa a levar em consideração a mediação semiótica existente entre os valores e crenças do contexto sócio-cultural de pesquisadores e pesquisados, e os próprios processos de construção do conhecimento (Branco & Rocha, 1998).
2. Representar um avanço não só para a pesquisa científica, mas para a própria visão de mundo, uma vez que os instrumentos deixam de ser vistos

como um fim em si mesmos, para se tornarem uma ferramenta interativa entre investigador e sujeito investigado.

Estas mudanças paradigmáticas, necessárias para que se possa empreender a investigação do desenvolvimento humano, considera a irreversibilidade do tempo (Valsiner, 1997), uma vez que o indivíduo não é só construído por sua história microgenética (aqui e agora), mas também pela ontogenética, antropogenética e pela dimensão histórico cultural, bem como a filogenética e a física.

Assim, reitera-se que o processo dinâmico do desenvolvimento humano não pode ser compreendido através da perspectiva epistemológica positivista, uma vez que esta priva de inteligibilidade os fenômenos que envolvem este processo e suas relações, como: a relação entre pensamento e linguagem, entre cognição e afeto, entre indivíduo e sociedade etc..

A epistemologia qualitativa encontra apoio na psicologia histórico-cultural soviética, que concebe a relação entre sujeito e realidade como mediada semioticamente. Outro ponto de concordância se refere ao papel do investigador, uma vez que, para a epistemologia qualitativa, e segundo Valsiner (1997), os princípios lógicos da dedução (o mundo como deve ser) e indução (o mundo como é), não asseguram o caráter inovador de uma pesquisa. Defende-se que é o conceito de abdução (o mundo como poderia ser), que, por sua vez, é muito semelhante ao conceito de síntese dialética de Vygotsky, que poderia ser capaz de fazer emergir novos conhecimentos.

A pesquisa qualitativa, assumindo o compromisso com a construção do conhecimento, não exige a inevitável definição de hipóteses formais, uma vez que seu objetivo não é provar nem verificar, mas sim, construir algo. Isto não quer dizer que não haja intenção de estabelecerem-se objetivos passíveis de comprovação, mas eles

aparecerão como momentos do processo de pesquisa, e não como o fim da pesquisa em si (González Rey, 2005).

Consonante com tais conceitos, o empírico não é mais visto como o momento final de legitimação e verificação das hipóteses estabelecidas, mas sim como um dos momentos da pesquisa, pois, nesta abordagem, a produção empírica e teórica estão indissociavelmente interligadas, numa relação implícita, indireta, mediada e freqüentemente contraditória, como afirma González Rey (1997). Assim, o momento empírico diz respeito ao diálogo entre o investigador (mediado por seus pressupostos epistemológicos) e os fenômenos estudados, provocando a substituição do termo *dado empírico*, por *indicadores empíricos*.

Em consideração à metodologia, a epistemologia qualitativa aprofunda as concepções deste termo, apontando-o não como um conjunto de procedimentos que definem como utilizar os métodos científicos, mas sim, como um processo cíclico articulado com o processo amplo de construção de conhecimento (Madureira & Branco, 2001).

Cumprе ressaltar que na epistemologia qualitativa, o critério para a generalização do conhecimento não está nos aspectos estatísticos (correlacionais, de repetição, de padronização), mas sim, no alcance das construções produzidas pelos investigadores, de tal forma que a individualidade passa a ser uma fonte tão legítima para generalizações, como o estudo de grandes grupos. Deve-se considerar que, na relação entre o método utilizado e os dados obtidos, o pesquisador deve estar ciente de que os seus dados poderiam ser outros, caso ele tivesse optado pela utilização de métodos diferentes dos quais serviu-se.

Finalmente, vale recorrer a Geertz (1983) no que se refere à possibilidade de se tirar proposições gerais a partir de fenômenos particulares. Segundo ele, a ciência

deveria ser julgada por descobrir as variedades humanas para construir uma concepção da natureza humana. A cultura forneceria, assim, a ponte entre o que os homens poderiam vir a ser e o que eles, efetivamente, se tornaram.

A falta de análise e debate sobre os pressupostos epistemológicos tem levado a Psicologia a ser palco de disputa entre abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa. Esta disputa é caracterizada pela defesa, muitas vezes apaixonada, não da epistemologia ou da teoria, mas sim, de certos métodos em oposição a outros, como modo mais adequado de fazer ciência, como se as diferenças entre a pesquisa qualitativa e quantitativa estivessem na natureza dos métodos utilizados.

CAPÍTULO VI

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada exclusivamente com profissionais que compunham as EAAA da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro da SEE-DF, privilegiando aqueles que trabalhavam como psicólogos escolares e os que estavam na Coordenação Intermediária destas Equipes.

Cumprе ressaltar que o Plano Piloto/Cruzeiro é a DRE de trabalho da pesquisadora, que atua como Psicóloga Escolar em uma das 24 EAAA que compõem essa DRE, desde a fusão dos Serviços Psicopedagógicos da SEE-DF em 2004. Anteriormente, a pesquisadora integrava uma das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, também do Plano Piloto/Cruzeiro, permanecendo por três anos e meio nesta atuação.

Desta forma, a escolha da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro para a realização da pesquisa deu-se, em grande parte, em razão das óbvias facilidades para o acolhimento da proposta da pesquisa e para o acesso às Equipes.

Contudo, outro fator determinante foi o fato das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro terem o seu quadro de profissionais em situação privilegiada, uma vez que quase todas as Equipes têm a figura do psicólogo, o que em comparação a algumas das outras Regionais da SEE-DF, revela um cenário especial.

G. M. G. Araújo (2006) destaca que, em 2005, existiam 149 EAAA distribuídas pelas 14 DREs da SEE-DF, sendo que somente 88 delas contavam com a presença do Psicólogo.

Atualmente, a situação melhorou e, dois anos depois do trabalho citado, a realidade mostra um aumento tanto do número de Equipes, que passou para 156, quanto da quantidade de psicólogos, que está em 125. Entretanto, ainda permanece uma leve discrepância entre as EAAA de outras DREs e as Equipes do Plano Piloto/Cruzeiro, no que tange à presença do psicólogo.

Em relação à presença dos outros profissionais que compõem as EAAA, a realidade mostra que, desde 2005, não há déficits de Pedagogos, sendo que já naquela ocasião, existiam 152 desses profissionais nas 149 Equipes.

No caso dos Orientadores Educacionais, que passaram a integrar o Serviço Psicopedagógico Especializado da SEE-DF a partir de 2004, notou-se um investimento ímpar na contratação destes profissionais, havendo, inclusive, concurso público específico para o provimento de tais vagas: em 2005, eles já eram 78 (G. M. G. Araújo, 2006). Infelizmente, situação semelhante não ocorreu com os Psicólogos, que há 39 anos compõem as equipes multidisciplinares da rede pública de ensino.

De acordo com dados sistematizados e organizados pela Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, fornecidos à pesquisadora durante o presente estudo, foi composta a Tabela 2 que mostra a distribuição dos Psicólogos Escolares que compõem as EAAA da SEE-DF por todo o Distrito Federal.

Tabela 2

Distribuição dos Psicólogos das EAAA por Regional de Ensino

Diretoria Regional de Ensino	Número de Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem	Número de Psicólogos
Brazlândia	06	02
Ceilândia	20	18
Gama	14	10
Guará	07	07
Núcleo Bandeirante	07	08
Paranoá	06	06
Planaltina	13	05
Plano Piloto / Cruzeiro	24	29
Recanto das Emas	09	04
Samambaia	14	11
Santa Maria	08	02
São Sebastião	08	04
Sobradinho	10	06
Taguatinga	10	13
Total	156	125

Nota. Dados obtidos através da Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

De forma a clarificar as circunstâncias que levaram à escolha da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro para a execução desta pesquisa, destaca-se um outro ponto relevante a ser considerado, e que fortalece a percepção de que esta DRE goza de uma condição particular. Trata-se do fato de que, historicamente, o Serviço Psicopedagógico Especializado da rede pública de ensino ter vivenciado uma condição distinta e singular no Plano Piloto/Cruzeiro, aja visto que o início da proposta de Atendimento Psicopedagógico deu-se nesta DRE, em 1968. Não se pode ignorar, também, que a proximidade física com o centro das decisões administrativo-pedagógicas da SEE-DF possibilita que o repasse das resoluções, das reestruturações e das novas propostas acerca do funcionamento das Equipes possa acontecer de modo facilitado.

Portanto, a conjunção de todos esses fatores determinou a escolha desta DRE para a realização da pesquisa.

A DRE do Plano Piloto/Cruzeiro engloba a Asa Norte, Asa Sul, Lago Norte, Lago Sul, Varjão, Granja do Torto, Cruzeiro, Setor Militar Urbano e Vila Planalto.

De acordo com dados fornecidos pela Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, das 24 EAAA desta Regional, 19 estão com o seu quadro de profissionais completo, atuando com Psicólogos, Pedagogos e Orientadores Educacionais. Existem somente cinco Equipes que estão com carência de profissionais, sendo que destas, todas não têm a figura do Orientador Educacional, e duas permanecem também sem o Psicólogo, sendo presente unicamente o Pedagogo (Tabela 3).

Tabela 3

Mapeamento Quantitativo das EAAA da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro

EAAA	Quantitativo de Profissionais			
	Orientadores Educativos	Pedagogos	Psicólogos	Escolas Atendidas
Equipe 1	01	01	01	03
Equipe 2	01	02 ^a	01	04
Equipe 3	01	01	01	04
Equipe 4	01	01	02 ^a	04
Equipe 5	01	01	01	04
Equipe 6	01	01	01	04
Equipe 7	01	01	01	01
Equipe 8	01	01	01	02
Equipe 9	01	01	01	01
Equipe 10	01	01	02 ^a	04
Equipe 11	01	01	02 ^a	05
Equipe 12	01	01	01	04
Equipe 13	01	01	02 ^a	04
Equipe 14	01	02 ^a	02 ^a	04
Equipe 15	01	01	01	06
Equipe 16		01	01	05
Equipe 17		01		Centros Educativos (5 ^a a 8 ^a séries)
Equipe 18	01	01	01	04
Equipe 19	01	01	01	04
Equipe 20	01	01	02 ^a	01
Equipe 21	01	01	01	01
Equipe 22		02 ^a	01	01
Equipe 23		01	02 ^a	01
Equipe 24		01		01
Total	19	27	29	72^b

Nota. As EAAA foram designadas para atuar com um quantitativo aproximado de 1.500 alunos, o que significou que cada equipe trabalhasse, em média, com um pólo de três a quatro escolas, sendo possível a existência de variações, dependendo no número de alunos de cada escola. Por tal motivo é que algumas Equipes trabalham exclusivamente com uma ou duas escolas.

^a A existência dois profissionais com a mesma especialidade em uma EAAA, está em razão destes possuírem uma jornada de trabalho de 20 ou 30 horas semanais.

^b Este total não considera a EAAA 17, que foi recém-formada para atuar com todos os Centros Educativos (5^a a 8^a séries) do Plano Piloto.

Considerando-se que existem 24 EAAA no Plano Piloto/Cruzeiro, e que cada Equipe foi concebida para atuar com um quantitativo médio de 1.500 alunos da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental, tem-se um total aproximado de 36.000 alunos que compõem a realidade de trabalho dessa regional.

O trabalho de Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro é realizado por duas psicólogas, ambas com jornada de trabalho de 40 horas semanais, que ficam lotadas na sede da DRE, localizada na Asa Norte, mais especificamente no Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP). Elas atuam com 75 profissionais, dentre Orientadores Educacionais, Pedagogos e Psicólogos.

Participantes

As participantes desta pesquisa foram as duas Coordenadoras Intermediárias das EAAA SEE-DF do Plano Piloto/Cruzeiro, que serão identificadas nesse estudo como **C1** e **C2**, e duas Psicólogas Escolares desta mesma Regional de Ensino, identificadas por **P1** e **P2**.

Na busca pela especificidade da psicologia escolar dentro do trabalho das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, considerou-se, prioritariamente neste estudo, a representatividade da presença das duas profissionais que atuam na Coordenação Intermediária (**C1** e **C2**), uma vez que ambas são psicólogas.

Já a escolha das duas psicólogas escolares (**P1** e **P2**) deu-se em virtude do interesse que elas manifestaram em participar da pesquisa.

A idade das participantes do estudo, todas do gênero feminino, variou entre 36 e 50 anos, compondo uma média de 43,25 anos. Já o tempo de atuação variou de 13 a 23 anos, gerando uma média de 18,5 anos de trabalho na SEE-DF. Pelas médias de idade e tempo de serviço na SEE-DF, percebeu-se que as participantes ingressaram cedo na

área de educação, com média de 24,75 anos, o demonstra que, provavelmente, as suas experiências profissionais anteriores foram muito breves.

Em relação ao vínculo funcional, 100% das participantes da pesquisa ingressaram na SEE-DF mediante concurso para professora de atividades (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), o que mostra que não foi a Psicologia quem as conduziu para a atuação na área de educação na SEE-DF, mas, sim, o contrário, a área de educação é que possibilitou às participantes uma atuação como psicólogas na SEE-DF.

Coordenadoras Intermediárias (C1 e C2):

C1 e **C2** graduaram-se na mesma instituição de ensino superior particular, em Brasília-DF, doravante identificada como **IES**, há 22 e 19 anos respectivamente, obtendo os graus de psicóloga e licenciada.

C1 iniciou sua atuação na SEE-DF há 12 anos, por meio de concurso público para a docência da primeira etapa do Ensino Fundamental, em virtude de ter feito o curso normal, como já foi explicitado. Contudo, jamais trabalhou nesta área, sendo que sua atividade sempre foi nos Serviços Especializados da SEE-DF, atuando por 10 anos nas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, dos quais três anos na Regional do Plano Piloto/Cruzeiro.

C2 ingressou na SEE-DF há 21 anos, em virtude de sua formação no curso normal. Somente os dois primeiros anos de sua atuação na SEE-DF foram como professora, passando então a atuar na direção escolar, por três anos. Contudo, a maior parte de sua trajetória profissional deu-se como psicóloga inserida no contexto escolar, cuja atuação, diferenciava-se daquela executada pelos Serviços Especializados, como já dito no Capítulo III. Neste trabalho, permaneceu por aproximadamente 13 anos, saindo

somente para assumir a coordenação intermediária deste atendimento, no Plano Piloto/Cruzeiro, no qual ficou por três anos.

C1 e **C2** foram para a Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto/Cruzeiro a convite, sendo que as duas estão no cargo praticamente desde a fusão das Equipes, ocorrida há três anos.

Psicólogas Escolares (P1 e P2):

P1 e **P2** também foram formadas pela **IES X**, e obtiveram os graus de psicóloga e licenciada há, respectivamente 17 e 15 anos.

Como já detalhado, ambas iniciaram sua atuação na SEE-DF antes da conclusão da graduação em Psicologia, em virtude de terem feito o curso normal.

P1 trabalha na SEE-DF há 23 anos, sendo que seus primeiros nove anos de serviço foram como professora de 1ª a 4ª série do ensino regular passando, em seguida, a atuar como psicóloga do Atendimento Psicopedagógico, permanecendo na função por 11 anos até 2004, data da fusão do serviço de apoio especializado da SEE-DF.

P2 atua na SEE-DF há 17 anos, dos quais 12 anos foram como professora do ensino especial na área de Condutas Típicas. Após este período, passou a trabalhar como psicóloga das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial permanecendo nesta atividade por quase três anos até 2004.

P1 e **P2** representam 6,89% do total de 29 profissionais que atuam nas EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.

As duas psicólogas escolares participantes deste estudo são lotadas em instituições de ensino da DRE do Plano Piloto/Cruzeiro, sendo **P1** lotada

administrativamente em uma Escola Classe⁸, e **P2** em um Centro de Ensino Especial (CEE)⁹

A Tabela 4 mostra o detalhamento das participantes, com a caracterização de seu percurso profissional na SEE-DF antes da formação das EAAA, em 2004.

Tabela 4

Atuação das Participantes da Pesquisa antes das EAAA

	Tempo de		Outras atividades	Tempo de
	Graduação	SEE-DF		Psicologia Escolar
C1	22 anos	13 anos		10 anos (Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial) ^a
C2	19 anos	21 anos	5 anos (Docência e Direção Escolar)	13 anos (Psicóloga inserida no contexto escolar e Coordenação Intermediária da Psicologia Escolar) ^b
P1	17 anos	23 anos	9 anos (Docência)	11 anos (Atendimento Psicopedagógico) ^a
P2	15 anos	17 anos	12 anos (Docência)	2 anos (Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial) ^a

Nota. Detalhamento incluído em parênteses objetiva esclarecer a natureza da atividade desempenhada.

^a Serviço de Apoio Especializado.

^b Atendimento Preventivo.

⁸ Escola Classe é a denominação que a SEE-DF utiliza para designar as escolas que atendem alunos da primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

⁹ CEE é a denominação que a SEE-DF utiliza para designar as escolas que trabalham exclusivamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

Construção dos Dados da Pesquisa

De modo a cumprir os objetivos deste trabalho, o primeiro procedimento da execução da pesquisa concentrou-se em garantir a autorização para a sua realização, tanto da Universidade de Brasília (UnB), quanto da SEE-DF.

Em junho de 2006, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, segundo os critérios éticos contidos na Resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Concomitantemente, foi feito o pedido de autorização formal a SEE-DF, para que a pesquisa fosse realizada junto aos Psicólogos Escolares das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro. Assim, em junho de 2006, a SEE-DF, através da Subsecretária de Educação da época, Sra. Eliana Moysés Mussi Ferrari, concedeu a autorização para a realização da pesquisa, recomendando que os resultados da mesma fossem apresentados, até o segundo semestre de 2007 para a SEE-DF, a fim de que pudessem servir de subsídios à Rede Pública para planejamentos pedagógicos que envolvam ações das EAAA (Anexo 1).

A construção dos dados foi realizada em duas partes. A PARTE 1 consistiu em uma análise documental, realizada nos dois únicos instrumentos construídos pela SEE-DF para a normatização e orientação do trabalho das EAAA, intitulados “Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar” e “Orientações Pedagógicas das Equipes de Apoio à Aprendizagem”, publicados respectivamente em 2004 e 2006.

A PARTE 2 caracterizou-se pelo estudo do contexto da pesquisa, com base nos objetivos investigativos deste estudo, que focaram o exame dos impactos promovidos pela fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF, ocorrida em 2004, à atuação dos psicólogos escolares. Para o alcance dos objetivos propostos, foram estabelecidas

duas grandes dimensões acerca dos psicólogos escolares das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da SEE-DF no Plano Piloto: *formação e atuação*. Assim, esta parte do trabalho objetivou conhecer, através da percepção da Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro e das duas psicólogas escolares atuantes neste trabalho, as ações produzidas pela SEE-DF para o desenvolvimento das competências necessárias aos Psicólogos Escolares, com vistas a uma prática coerente com as mudanças paradigmáticas propostas.

PARTE 1: Análise Documental

Primeiramente faz-se necessário apresentar as justificativas do uso da análise documental como primeiro procedimento desta pesquisa.

A literatura aponta que como fase preliminar da construção dados de uma pesquisa, a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (Lüdke & André, 1986, p. 38).

A análise documental, como fonte preciosa de dados que é, permite que sejam examinadas e consideradas as informações relativas aos registros e às documentações institucionais, quer sejam aquelas relacionadas às entidades governamentais ou não-governamentais, possibilitando uma análise aprofundada de questões de interesse do pesquisador, que só poderiam ser acessadas por meio deste recurso (Gil, 2006).

Outro fator importante reside no fato de que as fontes documentais permitem que se conheça o passado de determinada instituição e de seus atores, a partir dos registros acerca das mudanças que se produziram em suas estruturas, de forma a compreender os processos que cooperaram para o estabelecimento das alterações acontecidas.

Este processo, que possibilita o descortinar do passado, colabora fundamentalmente para que se possa entender a realidade institucional vigente, assim como para a formulação de perspectivas futuras. Portanto, concebemos que as fontes documentais espelham os vários momentos históricos vivenciados, tanto pelas instituições como pelos seus profissionais.

Neste sentido, para toda e qualquer tentativa de investigação de práticas profissionais, torna-se essencial a investigação documental pertinente, uma vez que não se pode debater sobre a natureza e os desdobramentos de determinada atividade, sem que sejam consideradas as orientações acerca da especificidade da atuação que se quer pesquisar.

O conhecimento e o exame de determinada documentação, relativa a um tema de interesse e análise, além de constituir uma fonte segura e farta de informações relevantes e pertinentes ao assunto pesquisado, ainda permite que sejam identificadas lacunas, falhas, indefinições e incorreções acerca das questões tidas como balizadoras e orientadoras de determinada prática.

Para a execução da análise documental, Severino (2002) destaca a necessidade de uma categorização que, primeiramente, deve ser constituída a partir de uma *unidade de leitura*, definida como “um setor do texto que forma uma totalidade de sentido” (p. 51). Esta parte do texto a ser analisada, que pode ser um capítulo ou seção, deve permitir que exista a compreensão do seu sentido, de forma que ao pesquisador seja concedida a possibilidade de estudo, para a efetiva apreensão da mensagem do documento. Defende o autor que a análise de uma fonte documental deve acontecer por etapas, de acordo com as unidades de sentido encontradas, de forma que a passagem de uma unidade para a outra aconteça em subsequência.

Após o estabelecimento da unidade de leitura, procede-se a uma leitura completa do texto, chamada de *análise textual*, a ser realizada de forma contínua e flutuante, sem a preocupação em lhe depreender todo o significado. A idéia é adquirir uma visão panorâmica do documento, mas que permita o levantamento dos elementos básicos e essenciais para a sua compreensão (Severino, 2002).

Na seqüência, passa-se à *análise temática* que se constitui uma etapa de compreensão da mensagem referente à unidade de leitura, de forma que haja o efetivo entendimento acerca do que as unidades do documento tratam.

Em seguida, na *análise interpretativa* propõe-se que seja feita uma leitura analítica do material, de forma a avaliar a sua coerência interna e verificar, mediante uma interpretação crítica, o alcance, a validade e as contribuições que o texto oferece à discussão a que se propõe (Severino, 2002).

O autor ainda sugere uma quarta abordagem para a realização da análise documental, caracterizada por uma *problematização* acerca do texto, de forma a levantar e discutir pontos relevantes acerca de questões implícitas e explícitas do documento, objetivando a dar visibilidade a reflexões necessárias sobre o tema ao qual se estava propondo debater (Severino, 2002).

Em relação a esta pesquisa, o uso da análise documental objetivou conhecer e analisar as diretrizes teórico-conceituais e metodológicas que a SEE-DF ofereceu às EAAA, e em especial aos Psicólogos Escolares, por meio dos documentos: “Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar” e “Orientações Pedagógicas das Equipes de Apoio à Aprendizagem”, publicados respectivamente em 2004 e 2006.

Após a seleção do material, procedeu-se a uma análise que objetivou encontrar os aspectos recorrentes, avaliando-se também o aprofundamento, a pertinência e a amplitude das informações e orientações detalhadas.

Assim como aponta a literatura a respeito, a análise documental efetivou-se mediante uma categorização que permitiu que fossem investigados os objetivos da pesquisa, de modo que o exame analítico do material evidenciasse pontos implícitos e explícitos do documento (Severino, 2002).

Esta proposta de categorização também encontra apoio das idéias de Franco (2003), que defende este processo como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 51). A autora ancora-se em Bardin (1977) para esclarecer que os critérios de categorização podem ser: (a) semântico, caracterizando-se por um agrupamento temático; (b) sintático, realizado, por exemplo, a partir dos verbos e adjetivos empregados; (c) léxico, que é originado a partir da classificação das palavras segundo o sentido, com emparelhamento de sinônimos e sentidos próximos; e (d) expressivo, no qual categorias podem ser criadas a partir de, por exemplo, diversas perturbações da linguagem.

Neste trabalho, definiu-se que a elaboração das categorias e seus respectivos indicadores seriam predeterminados, em consonância aos objetivos da pesquisa, que se consorciaram na investigação de duas grandes dimensões: formação e atuação. Assim, mediante a análise documental, os agrupamentos temáticos foram classificados de acordo com categorias pré-estabelecidas. No Capítulo VI serão apresentadas as definições de tais categorias bem como os temas gerados.

A PARTE 1 da pesquisa, que se constituiu pela análise documental, foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2006.

PARTE 2: O Estudo do Contexto da Pesquisa

O início do estudo do contexto pesquisado aconteceu mediante algumas visitas aos locais de atuação das duas Coordenadoras Intermediárias das EAAA, identificadas como **C1** e **C2**, e das Psicólogas Escolares, caracterizadas por **P1** e **P2**, de forma a conhecer as instalações utilizadas e as rotinas de trabalho, com o acompanhamento de algumas das atividades desenvolvidas.

Atualmente, as discussões sobre o trabalho de pesquisa em desenvolvimento humano superaram as inférteis críticas acerca da interpretação subjetiva dos fenômenos investigados, e, por conseguinte, os debates acerca da pretensa neutralidade da observação enfraqueceram-se. Hoje, as reflexões avançaram, tanto pelo o reconhecimento da inevitável influência do observador no contexto investigado, como pela aceitação de que é impossível acontecer uma interpretação da realidade que não seja subjetiva.

Como aponta Vianna (2003), encara-se a observação como uma estratégia de aproximação da perspectiva dos participantes da pesquisa, colaborando para o descobrimento de novos e variados aspectos de uma mesma questão. Assim, torna-se possível perceber a complexidade geral do campo a ser estudado, bem como ter subsídios para a formulação de questões orientadoras e problematizadoras acerca do tema de discussão da pesquisa, de forma a abrir novas perspectivas para o trabalho inicialmente empreendido.

Foi com este intuito que as observações foram encaradas e empreendidas neste trabalho; não especificamente como uma técnica para a construção dos resultados, mas sim, como um passo anterior, essencial na busca pela aproximação com o contexto investigado e pelo conhecimento das participantes da pesquisa.

Assim, segundo esta dimensão e significado da observação, não se procurou ter uma definição inicial sobre o que seria observado, nem tampouco em quais circunstâncias este processo se daria. A preocupação foi em legitimar a presença da pesquisadora junto às participantes da pesquisa e conhecer os seus contextos, demandas e maneiras de atuação. De tal maneira, as visitas de observação das participantes foram definidas em sua forma e tempo, conforme a rotina usualmente seguida pelas profissionais, sem que houvesse qualquer sugestão por parte da pesquisadora.

Apesar de, neste trabalho, a observação apresentar-se apenas como uma estratégia aproximativa entre a pesquisadora e o contexto investigado, o registro das observações não foi relegado, de maneira que não houvesse a desvalorização das situações observadas, em virtude de lapsos de memória. Para tanto, foi criado um protocolo sucinto para o registro das informações (Anexo 2), e, posteriormente, foi feita, como defende Vianna (2003), uma anotação de natureza narrativa de toda a observação, de maneira a preservar a seqüência das informações e dos eventos acontecidos.

A seguir, estão descritas as principais informações sobre as visitas de observação empreendidas com as participantes da pesquisa, sendo separados os momentos acontecidos com a Coordenação Intermediária e com as psicólogas escolares.

Visitas de Observação – 1º Momento: Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.

Durante a realização deste processo de aproximação do contexto investigado, uma das Coordenadoras Intermediárias (C2), estava em período de afastamento da SEE-DF por direito à licença-prêmio por assiduidade, não participando, portanto, deste encontro inicial.

Foram realizadas quatro visitas de observação com **C1**. A primeira ocorreu em 19/09/2006, encontro no qual a pesquisadora foi até o local de trabalho da Coordenação Intermediária, para conhecer as instalações de trabalho das participantes, uma vez que **C1** e **C2** dividem o mesmo espaço físico.

Como já dito anteriormente, as duas Coordenadoras Intermediárias eram lotadas na sede da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Plano Piloto/Cruzeiro, mais especificamente no Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP).

A DRE do Plano Piloto/Cruzeiro fica localizada na Asa Norte, em um terreno que é dividido com uma escola de educação infantil. Na DRE, com exceção das salas da diretoria, os espaços de trabalho eram coletivos, nos quais os funcionários de um mesmo setor trabalhavam lado a lado; contudo, que em sua maioria, cada profissional tinha a sua mesa, de forma a evitar que alguém ficasse sem espaço para trabalhar.

Entretanto, no local disponibilizado para as Coordenadoras Intermediárias, no NCP, as mesas eram coletivas e tanto **C1** quanto **C2** não usufruíam de nenhum espaço que lhes fosse privativo, nem mesmo uma mesa de trabalho exclusiva. Assim, ocorria de, frequentemente, as Coordenadoras Intermediárias não terem local para sentar, trabalhar e receber os profissionais das EAAA. Foi o que ocorreu nesta primeira visita de observação à Coordenação Intermediária, que acabou sendo realizada no corredor do NCP, em virtude da falta de espaço na sala coletiva.

A sala coletiva do NCP tinha as paredes de vidro, e contavam com aproximadamente cinco mesas redondas, com quatro cadeiras cada. No fundo da sala existia um espaço utilizado como copa, que era parcialmente escondido pelos armários de aço que foram dispostos lado a lado, de forma a evitar a sua exposição.

As Coordenadoras Intermediárias tinham um dos armários citados, usado para guardar todos os materiais pertinentes ao trabalho desenvolvido. Todos os

equipamentos de trabalho eram compartilhados com os profissionais do NCP, como linhas telefônicas, aparelhos de fax e computadores, o que gerava a freqüente dificuldade em realizar os contatos com as EAAA e o preparo do material a ser divulgado e utilizado pela Coordenação Intermediária.

O espaço utilizado pela Coordenação Intermediária não permitia nenhuma privacidade, sendo que várias reuniões, de interesses e objetivos diferentes, aconteciam ao mesmo tempo.

Cumprе ressaltar que na DRE não havia nenhum auditório que permitisse o acontecimento das reuniões setoriais promovidas quinzenalmente pela Coordenação Intermediária com todos os profissionais das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro. Para tais reuniões, C1 e C2 se viam-se obrigadas a utilizarem outros espaços da SEE-DF, como o auditório do Centro Interescolar de Línguas (CIL), ou do Jardim de Infância 21 de Abril ou de alguma Escola Parque que pudesse disponibilizá-lo. Mas, ultimamente, tais reuniões estavam sendo realizadas em uma capela cedida pela Igreja Evangélica que fica ao lado da DRE.

A segunda visita de observação teve como objetivo acompanhar atividades desenvolvidas pela Coordenação Intermediária. Assim, em 22/09/2006, a pesquisadora acompanhou uma das reuniões setoriais, que eram realizadas duas vezes por mês com todos os profissionais das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.

Tais reuniões eram agendadas pela Coordenação Intermediária e aconteciam às sextas-feiras pela manhã, período reservado exclusivamente para o momento de coordenação das Equipes, que era o período destinado à organização interna e planejamento das atividades. Os assuntos tratados nestas reuniões eram diversos, mas, em geral, envolviam o repasse de informações acerca do funcionamento das EAAA.

Especificamente esta reunião aconteceu no auditório do Jardim de Infância 21 de Abril, sendo que só **C1** estava presente na condução das discussões, uma vez que **C2** ainda estava em momento de afastamento da SEE-DF. O objetivo da reunião, segundo a pauta apresentada, foi possibilitar que as EAAA trocassem experiências relativas às Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência, que já haviam sido realizadas com professores, pais e alunos. Durante o encontro, sete oficinas foram apresentadas, cada uma por EAAA diferentes, de forma que pudesse haver o compartilhamento do trabalho que estava sendo desenvolvido.

As EAAA que apresentaram as oficinas relataram as dificuldades e os avanços obtidos. Entre os pontos positivos, foi destacado por alguns profissionais, um ligeiro aumento da demanda pela realização destes encontros, o que sinalizaria, segundo a avaliação das profissionais que estavam expondo o relato, que as escolas estariam se mostrando mais abertas à intervenção das EAAA. Contudo, outras EAAA mencionaram o profundo desinteresse de algumas escolas quanto à realização das oficinas, sendo que certo número de professores não quiseram continuar participando do processo.

Nesta reunião, houve muitas interferências ocasionadas pelo barulho no auditório do Jardim de Infância 21 de Abril, uma vez que existia ao lado deste espaço, uma sala de recreação, que, no período do intervalo de aulas das crianças, tornava-se o lugar predileto para as brincadeiras. Assim, por vários momentos houve a necessidade de parar o que estava sendo apresentado, uma vez que era impossível ouvir o que se dizia.

As duas outras observações foram realizadas em reuniões entre **C1** e duas EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro. Nas duas reuniões, a presença da Coordenação Intermediária foi solicitada pelas profissionais das EAAA.

Na primeira destas reuniões, ocorrida no dia 25/09/2006, a Coordenação Intermediária foi convocada por uma EAAA, a qual era composta por uma das psicólogas participante da pesquisa (P1), a tomar parte em um estudo de caso sobre o encaminhamento de dois alunos com necessidades educacionais especiais, que estavam matriculados na escola de lotação da referida Equipe. Cumpre ressaltar que C1 não conhecia os dois alunos.

Estavam presentes na reunião, além de C1 e das profissionais da EAAA (psicóloga, pedagoga e orientadora educacional), a direção da escola, representada pela diretora e pela vice-diretora, o professor regente dos alunos, o professor itinerante do Ensino Especial.

Apesar das profissionais da EAAA iniciarem a exposição do caso, C1 foi quem mais participou da reunião, fazendo apontamentos e levantando questões relativas à boa compreensão da vida escolar no aluno, por todos os que estavam participando do estudo de caso. Notou-se que os presentes esperavam que C1 conduzisse a reunião e a definição do caso, embora a EAAA estivesse presente, juntamente com a direção da escola. Foi clara a intenção de delegar a decisão para a Coordenação Intermediária, papel este que não foi recusado por C1.

Quando indagada pela pesquisadora a tal respeito, C1 comentou que tal situação é recorrente, dizendo, inclusive, que algumas EAAA não se sentiam seguras para tomar as decisões, sempre chamando a Coordenação Intermediária para estar presente na definição do caso. C1 colocou que existiam EAAA que diziam textualmente: “*Sozinha eu não assino...*”. Quando indagada em relação ao motivo pelo qual esta indecisão se mostrava tão expressiva, C1 creditou o fato à insegurança pessoal das profissionais das EAAA.

A segunda reunião, acontecida em 27/09/2006, foi solicitada por outra EAAA em virtude da necessidade de recebimento de orientações gerais sobre o trabalho a ser desenvolvido. O encontro aconteceu na escola de lotação da EAAA, e estavam presentes, além de **C1**, a psicóloga e a pedagoga da Equipe, uma vez que a orientadora educacional estava de licença para tratamento de saúde.

As profissionais solicitaram que a Coordenação Intermediária oferecesse informações básicas acerca da atuação das EAAA, que envolviam esclarecimentos sobre a observação dos alunos em sala de aula, o encontro com o professor, o processo avaliativo e, principalmente, o planejamento das Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência.

A EAAA apresentou à **C1** uma pilha de fichas, com mais de 30 encaminhamentos de alunos para o processo interventivo das Equipes, esperando que a Coordenação Intermediária as ajudasse a estabelecer a prioridade dos casos. **C1** esclareceu que elas deveriam priorizar os alunos com suspeita de necessidades educacionais especiais, embora o prazo de encaminhamento destes alunos para a estratégia de matrícula do ano seguinte tivesse expirando no final daquele mês (setembro de 2006).

Em relação às Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência, a EAAA disse que não sabia como começar este planejamento, pois tinha dúvidas acerca do que caracterizava estes encontros: se seriam palestras, dinâmicas de grupo ou outras atividades sobre as quais lhes faltavam a compreensão.

A reunião girou em torno de orientações sobre a operacionalização do trabalho das EAAA, sendo que **C1**, por várias vezes, remeteu sua fala à OP, dizendo para que as profissionais lessem o documento, mas sem, contudo, explicitar quais os pontos que elas poderiam, através da leitura, obter as orientações que buscavam.

As visitas de observação e acompanhamento da atuação de **C1** possibilitaram que a pesquisadora validasse sua presença junto à participante, mas, sobretudo, permitiu o conhecimento das rotinas usualmente seguidas pela Coordenação Intermediária, que envolviam, preponderantemente, a participação em reuniões de orientação às EAAA e de definição de encaminhamentos de alunos avaliados pelas Equipes.

Visitas de Observação – 2º Momento: Psicólogas Escolares das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.

Neste processo de aproximação do contexto investigado, assim como no caso da Coordenação Intermediária, as visitas de observação a **P1** e **P2** foram realizadas para identificar algumas características do trabalho desenvolvido pelas psicólogas escolares dentro das EAAA, assim como para conhecer o contexto desta atuação.

Foi feita uma visita de observação a cada uma das duas psicólogas escolares participantes da pesquisa, sem, contudo, haver o acompanhamento de todas as atividades propostas para a atuação das EAAA. Assim, as observações se realizaram a partir de casos específicos, definidos sempre pelas participantes.

A visita de observação à **P1** ocorreu no dia 10/10/2006, na escola de lotação da sua EAAA, durante o momento de avaliação psicopedagógica de um aluno da 4ª série do Ensino Fundamental com queixas de dificuldades de aprendizagem. Neste encontro, foi possível conhecer o espaço físico da Equipe e as condições materiais de trabalho de que **P1** dispunha.

O ambiente de trabalho desta EAAA era bastante privilegiado, uma vez que existiam duas salas de trabalho: a pedagoga e a orientadora educacional da Equipe dividiam uma delas, enquanto que **P1** permanecia com a exclusividade da outra. O

espaço de trabalho privativo da EAAA ainda tinha uma pequena sala para o computador e o telefone, uma outra saleta de espera e um banheiro.

Na sala de **P1** havia a sua mesa de trabalho, um armário de aço para o acondicionamento de materiais, uma estante com muitos livros técnicos e didáticos, jogos pedagógicos e uma mesa redonda com quatro cadeiras. A sala possuía quadros e gravuras produzidos por alunos. Notou-se, assim, que, em relação ao espaço físico de lotação, **P1** contava com condições apropriadas de trabalho.

Em relação à observação da avaliação psicopedagógica, **P1** iniciou o momento com a apresentação da pesquisadora ao aluno. A psicóloga começou a avaliação através do uso de jogos de quebra-cabeças, os quais o aluno realizou sem dificuldades. Durante a atividade, **P1** conversou com o aluno e interagiu com ele, reconhecendo seus êxitos e propondo o aumento da dificuldade da tarefa. **P1** colocou-se como parceira nas atividades sugeridas que envolveram, prioritariamente, os jogos de competição. Naquele encontro, não foram utilizados instrumentos padronizados de avaliação.

A visita de observação à **P2** ocorreu no dia 11/10/2006, durante o que a participante chamou de momento de apoio à escola. O encontro também ocorreu na escola de lotação da EAAA na qual **P2** atua.

O ambiente privativo dessa EAAA compunha-se de uma sala de formato hexagonal, na qual uma divisória de fórmica fazia a separação entre um pequeno rol de entrada e o espaço de trabalho compartilhado entre **P2**, a pedagoga e a orientadora da Equipe. A sala era escura, uma vez que nem todas as lâmpadas funcionavam. O mobiliário era composto por três mesas de trabalho, uma para cada profissional da EAAA, uma mesa redonda com quatro cadeiras, três armários e quatro arquivos de aço, uma geladeira, um computador e um telefone, sendo que todos estes equipamentos eram de uso exclusivo da Equipe.

A sala não possuía materiais lúdicos ou pedagógicos à vista, sendo um ambiente que não aparentava a natureza do trabalho realizado. Durante o diálogo inicial com **P2**, a sala estava sendo utilizada pelas outras profissionais da Equipe para a confecção de relatórios psicopedagógicos, o que exigiu a moderação da conversação de forma a não atrapalhar a atividade realizada.

Em relação à observação da atuação de **P2**, a pesquisadora foi convidada a realizar, juntamente com a participante, uma volta pela escola, momento por ela chamado de apoio. Quando indagada pela pesquisadora sobre a finalidade desta prática, **P2** disse que este momento, encarado pelos outros como um simples passeio, lhe permitia perceber a escola como um todo, e, principalmente, observar, ainda que brevemente, as rotinas dos alunos da instituição que, por terem necessidades educacionais especiais, apresentavam planos de ensino individualizados, segundo a extensão das adaptações curriculares a que faziam jus. Segundo **P2**, esta prática também a aproximava dos professores, uma vez que ela fazia com que eles notassem a sua presença, ao mesmo tempo em que buscava, através de pequenos diálogos e cumprimentos, estreitar os interesses que podiam lhes unir.

Assim, durante este percurso que **P2** mencionou realizar quase que diariamente, a psicóloga observou e comentou sobre o espaço físico da instituição que, com seus mais de 10.000 m², se configurava como uma das maiores áreas da SEE-DF no Plano Piloto. Apontou também para as áreas ociosas que poderiam ser utilizadas para a realização de oficinas pedagógicas de jardinagem e horta, uma vez que uma das missões desta instituição, que atendia alunos especiais maiores de 14 anos, seria a de preparação dos educandos para o mundo do trabalho.

P2 encontrou-se com alunos, com professores e servidores e aproveitou a situação para fazer breves saudações, comentários e observações acerca das questões de

interesse da escola. Quando indagada sobre como e quando esta prática tinha surgido, **P2** não soube responder, refletindo em seguida, que deveria ter sido por causa de sua experiência em sala de aula, como professora de alunos com necessidades educacionais especiais, por constatar que dificilmente os profissionais da escola conheciam todos os alunos e professores.

Portanto, apesar de breves, as visitas de observação e acompanhamento à atuação de **P1** e **P2**, possibilitaram a aproximação entre a pesquisadora e as participantes, colaborando, especialmente, para a percepção das particularidades dos contextos de atuação de cada uma.

Antes da descrição geral das participantes da pesquisa, descreve-se, na Tabela 5, a sumarização das visitas de observação às participantes deste estudo.

Tabela 5

Síntese das Visitas de Observação

Participantes	Nº. de Visitas	Datas	Duração	Natureza das Observações
C1	4	19/09/2006	90 min	Instalações de trabalho
		22/09/2006	150 min	Reunião setorial com todas as EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro
		25/09/2006	180 min	Estudo de caso com uma EAAA
		27/09/2006	150 min	Reunião de apoio a uma EAAA
P1	1	10/10/2006	90 min	Avaliação de aluno
P2	1	11/10/2006	60 min	Apoio à escola

Nota. **C2** não foi observada, pois estava em período de Licença-Prêmio por Assiduidade.

A partir destas visitas de observação, foi possível a construção dos instrumentos que compuseram a PARTE 2 da pesquisa, caracterizados pelo uso de questionários (1ª Etapa) e memoriais (2ª Etapa), de modo a contemplar os objetivos investigativos.

Serão apresentados a seguir, os delineamentos básicos dos instrumentos utilizados para a construção dos dados, explicitando os objetivos pretendidos e as unidades de análise para cada um deles.

Cumprе ressaltar que a imersão no contexto pesquisado só foi iniciada após a assinatura pelas participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3).

Instrumento da 1ª Etapa: Questionário

O uso de questionários, como uma técnica de investigação, possibilita que sejam registrados os dados e as impressões de um número significativo de pessoas, mesmo que essas estejam dispersas através de um espaço geográfico distinto e que não se conheçam, embora configurem um grupo de interesse do pesquisador.

Composto, em geral, por um número expressivo de questões que interessam aos objetivos da pesquisa e que são formuladas por escrito aos participantes, o questionário objetiva “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (Gil, 2006).

Como destaca Gil (2006), na maior parte dos casos, os questionários são propostos por escrito aos participantes da pesquisa, sendo assim classificados como auto-aplicados. Uma das vantagens desta utilização está na possibilidade de escolha, por parte do próprio sujeito, acerca do melhor momento para o preenchimento, em conformidade com a sua disponibilidade. Um outro ponto a ser destacado é que os participantes que respondem ao questionário auto-aplicado não se expõem às

impressões que suas respostas possam acarretar ao pesquisador, uma vez que seu preenchimento não seria acompanhado.

Para a efetivação desta etapa da pesquisa, realizada nos meses de outubro e novembro de 2006, construiu-se o instrumento, que teve como objetivo mobilizar a construção dos dados gerais e sócio-demográficos das participantes.

O questionário, composto por perguntas fechadas, constituiu-se por quatro partes, a saber: (a) formação acadêmica/profissional; (b) atuação profissional; (c) dados de identificação; (d) local de trabalho, dentro da SEE-DF (Anexos 4 e 5).

As participantes foram apresentadas pela pesquisadora aos comandos gerais dos instrumentos, distribuídos a elas individualmente em visitas aos seus locais de trabalho, momento no qual, elas os responderam.

Instrumento da 2ª Etapa: Memorial Dialógico

Segundo Severino (2002), “a história particular de cada uma de nós se entretetece numa história mais envolvente da nossa coletividade” (p. 175).

O autor destaca que esta técnica de investigação, especialmente utilizada em pesquisas qualitativas, representa uma narrativa intencional e articulada, que reflete tanto a dimensão reflexiva, quanto histórica do indivíduo participante da pesquisa.

A relevância do uso do memorial dá-se pela percepção qualitativa que o participante tem de sua trajetória acadêmico-profissional, e pela possibilidade de se atrelar e de se relacionar os fatos, situações e eventos particulares ao contexto histórico-cultural no qual ele está inserido, de forma que se sejam evidenciadas as múltiplas influências que se processam nas interações construídas e partilhadas no cenário social (Severino, 2002).

Em geral, o memorial abarca desde as informações acerca da formação acadêmica dos participantes, através de um olhar que privilegie os momentos mais marcantes desta trajetória, até a realidade da prática profissional, fase sobre a qual devem ser explicitados os investimentos, redirecionamentos e transformações que ocorreram, mediante um processo tanto retrospectivo, quanto avaliativo que o indivíduo faz sobre si mesmo.

Severino (2002) endossa que, para rematar este processo, deve-se incitar o participante a vislumbrar sobre os novos direcionamentos possíveis para o seu percurso profissional, assumindo a sua vinculação com o produto de sua história pessoal, mas sem deixar de discutir as perspectivas futuras deste trajeto. Neste sentido, sustenta-se que o momento do memorial pode e deve levar o indivíduo a meditar sobre o grau de intencionalidade presente nas escolhas e posições assumidas, e que, por sua vez, produziram as suas vivências profissionais.

Neste trabalho, apresenta-se o memorial como um espaço dialógico e interativo, que, à semelhança do que Madureira e Branco (2001) relataram sobre a entrevista, não visa somente acessar as experiências passadas e os conteúdos intrapsíquicos dos participantes, como se eles já estivessem prontos, só esperando ser encontrados.

À luz da epistemologia qualitativa, enxerga-se o memorial como um recurso metodológico flexível e valioso, que pode ser perpassado também pelos significados co-construídos entre as participantes e a pesquisadora. Assim, a partir das considerações expostas e nos aprofundamentos e aperfeiçoamentos propostos por Araújo (2003), construiu-se para este trabalho, o instrumento nomeado *memorial dialógico*.

De forma a não descuidar do contexto no qual esta pesquisa se desenrola, é necessário considerar que as participantes do estudo pertencem a uma cultura que se

utiliza vastamente da linguagem oral, como meio de transmissão cultural. Pelas influências recebidas ao longo da construção da identidade do povo brasileiro, pode-se sentir a facilidade que a expressão oral tem sobre a linguagem escrita, cunhando um estilo de comunicação que se afiniza, preponderantemente, com a narrativa verbal.

Assim, defende-se que o planejamento do memorial dialógico conjugue duas formas de expressão: a escrita e a oral, divididas em duas partes distintas, mas complementares da aplicação deste instrumento. A primeira caracteriza-se pelo o *registro escrito* sobre as questões orientadoras do instrumento, e a segunda resume-se na verbalização destas informações, momento chamado de *narrativa dialogada*, que proporciona o aprofundamento de questões levantadas e expostas a partir do registro escrito realizado.

Sustenta-se que ainda que nas participantes não exista a intenção inicial de expandir as discussões propostas pela parte escrita do memorial, através da fase de verbalização, com a conseqüente mediação da pesquisadora, possibilita-se uma ampliação do comprometimento das participantes pelo estudo, permitindo o alcance de níveis de interesse além dos quais se pretendia no início.

No desenvolvimento desta pesquisa, o memorial dialógico foi realizado individualmente com cada participante, entre os meses de outubro de novembro de 2006, sendo que todos os momentos foram integralmente gravados em áudio (Anexos 6 e 7).

Após a breve fase de aquecimento, que objetivou apresentar as participantes a esta etapa da pesquisa e sensibilizá-las para o seu acontecimento, houve a execução do memorial dialógico, mediante:

- (a) registro escrito, no qual houve a resposta às questões propostas pela pesquisadora, através de um movimento de rememoração e reconstrução das

experiências vividas pelas participantes, organizadas e anotadas sinteticamente;

- (b) narrativa dialogada, na qual houve a discussão sobre os dados registrados, de forma a aprofundar as questões levantadas e expostas no registro escrito, suscitando outras reflexões acerca da especificidade da atuação das participantes.

A Tabela 6 explicita os momentos do memorial dialógico.

Tabela 6

Síntese do Memorial Dialógico

Participantes	Data	Tempo do Registro Escrito ^b (1º momento)	Tempo da Narrativa Dialogada (2º momento)	Tempo Total do Memorial Dialógico
C1	14.11.2006	26 minutos	90 minutos	116 minutos
C2	14.11.2006	13 minutos	39 minutos	52 minutos
P1	19.10.2006	07 minutos	64 minutos	71 minutos
P2	14.11.2006	11 minutos	38 minutos	49 minutos

Nota. O tempo de realização do memorial dependeu exclusivamente das participantes.

^a Apesar de **C1**, **C2** e **P2** terem participado do memorial no mesmo dia, todos foram individuais.

^b O tempo do registro escrito não inclui a fase de aquecimento.

A Tabela 7 sintetiza das duas partes da pesquisa, com a caracterização de suas respectivas etapas, objetivando maximizar o entendimento acerca dos momentos do desenvolvimento deste trabalho.

Tabela 7

Desenvolvimento das Partes da Pesquisa

Partes da Pesquisa	Caracterização das Etapas	Período
1	Análise Documental	agosto/outubro de 2006
2	Questionário	outubro/novembro de 2006
	Memorial Dialógico	outubro/novembro de 2006

Análise dos Dados da Pesquisa

A análise dos dados explorou os instrumentos utilizados nas duas partes da pesquisa: *Análise Documental* e *O Estudo do Contexto da Pesquisa*. Foram utilizadas categorias predefinidas, de acordo com os objetivos da pesquisa, compostas anteriormente à análise dos dados. Este procedimento, muito utilizado nas pesquisas qualitativas, caracteriza-se no que Bardin (1977) chamou de categorias criadas *a priori*, para a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo pode ser entendida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo apresenta-se como um procedimento de pesquisa que reconhece ser a mensagem, obtida, por sua vez, através das perguntas e observações de interesse do pesquisador, o ponto de partida para a construção de inferências. De tal modo, como afirma Franco (2003), a simples descrição da mensagem acrescentaria

muito pouco aos que pretenderiam compreender as características dos seus emissores, impedindo que acontecessem as inferências e impossibilitando a existência do objetivo fundamental da análise: a interpretação.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo prevê uma organização própria, composta das seguintes instâncias: (a) a pré-análise, que se constitui pela organização e exploração do material a ser analisado; e (b) o tratamento dos resultados, através de um processo de inferência e interpretação.

A pré-análise efetiva-se através de uma leitura flutuante do material, de forma a conhecer o conteúdo das mensagens. Após este procedimento, têm-se condições de se proceder com a escolha das unidades de análise, que neste trabalho, foram baseadas nos temas.

Os temas que, de acordo com Franco (2003), significam “uma asserção sobre determinado assunto” (p. 36), permitem a construção de uma categorização, definida pela autora como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 51).

Neste estudo, a maior parte dos resultados foi apresentada através de uma análise categorial, baseada no critério semântico (agrupamento de categorias temáticas). A análise documental, assim como os dados referentes ao memorial dialógico, gravados e transcritos na íntegra, objetivando a sua fidedignidade, foram integralmente submetidos à análise de conteúdo. No capítulo VI serão apresentadas as definições das categorias, bem como os temas gerados.

TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

CAPÍTULO VII

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os caminhos percorridos pela pesquisa qualitativa apontam para uma forma cuidadosa de organização do material de investigação, que, constituído no bojo do seu próprio contexto, está inevitavelmente imerso na dimensão histórica da realidade pesquisada.

Nesta fase final da pesquisa, são apresentados e discutidos os fenômenos complexos que foram construídos através de um processo de interação, e não somente colhidos do cenário pesquisado. Muito embora se reconheça que não é possível dizer que os resultados estão definitivamente acabados, uma vez que o olhar qualitativo sempre enxerga novas nuances da realidade percebida, serão apresentados os resultados e a discussão que a pesquisa produziu.

O interesse da pesquisa concentrou-se na compreensão dos impactos promovidos pela fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF, ocorrida em 2004, à atuação dos psicólogos escolares. De forma a contemplar os objetivos deste estudo, investigou-se duas grandes dimensões acerca dos psicólogos escolares das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da SEE-DF no Plano Piloto: *formação e atuação*. No decorrer da pesquisa, estas áreas de interesse foram exploradas mediante dois momentos.

O primeiro consistiu na análise dos documentos orientadores da atuação das EAAA, formando a PARTE 1 deste estudo. O segundo momento, que compôs a

PARTE 2 da pesquisa, caracterizou-se pelo estudo do contexto investigado, com as profissionais que atuaram na Coordenação Intermediária das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro e com duas psicólogas escolares que participaram destas Equipes.

Na exposição e discussão dos resultados da pesquisa, as duas partes que compuseram o desenvolvimento do trabalho serão apresentadas de forma separada, mediante uma apresentação histórica dos momentos efetivados, através da qual será possível acompanhar os resultados obtidos durante o presente estudo.

PARTE 1 - Análise Documental

Foram examinados os dois únicos documentos produzidos para a orientação do trabalho das EAAA.

O primeiro, intitulado *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, foi produzido em 2004. O documento não apresenta cabeçalho de identificação, nem tampouco informações sobre seus autores ou responsáveis pela elaboração, sendo distribuído às EAAA durante uma das reuniões setoriais, ocorrida no primeiro semestre de 2004. A pesquisadora estava presente a este momento, em virtude de pertencer a uma destas Equipes (Anexo 8).

O segundo documento, *Orientações Pedagógicas das Equipes de Apoio à Aprendizagem (OP)*, foi publicado em 2006. A OP foi um trabalho desenvolvido por 11 profissionais da SEE-DF, que pertenciam à Diretoria de Apoio Pedagógico (DAP) e à Diretoria de Ensino Especial (DEE). O documento foi distribuído a todas as EAAA da rede pública de ensino do Distrito Federal, de maneira a oferecer informações e orientações formais acerca do trabalho que já estava sendo desenvolvido, uma vez que a sua publicação se deu dois anos após a criação das EAAA (Anexo 9).

A análise documental, orientada pelas grandes dimensões e objetivos da pesquisa (formação e atuação), gerou um conjunto de categorias temáticas predeterminadas que subsidiaram a investigação dos referidos documentos, conforme definidas na Tabela 8.

Tabela 8
Categorias da Análise Documental

Grandes Dimensões da Pesquisa	Categorias	Definições
Formação	1. Formação Inicial dos Psicólogos Escolares que atuam nas EAAA	Nesta categoria incluem-se as indicações a respeito da formação inicial dos Psicólogos Escolares.
	2. Formação Continuada dos Psicólogos Escolares que atuam nas EAAA	Nesta categoria incluem-se as propostas da SEE-DF para a formação continuada dos Psicólogos Escolares.
Atuação	3. Atuação das EAAA	Nesta categoria incluem-se as funções, papéis e responsabilidades atribuídas pela SEE-DF às EAAA.
	4. Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA	Nesta categoria incluem-se as funções, papéis e responsabilidades específicas dos Psicólogos Escolares, atribuídas pela SEE-DF.

Análise do Documento 1: Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar

Formação

Em relação ao conjunto de Categorias 1 e 2, Formação Inicial e Formação Continuada respectivamente, o texto não trouxe nenhuma orientação, sendo impossível qualquer análise desta questão à luz do documento.

Esta ausência de informações sugere uma falta de clareza da SEE-DF, tanto em relação à quais os critérios de formação profissional para o ingresso nas EAAA, como no que diz respeito ao planejamento de propostas de formação continuada para os profissionais que passaram a compor este serviço.

Atuação

No que tange a dimensão da atuação, o documento trouxe informações em relação às duas Categorias de análise: Atuação das EAAA e Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA.

Primeiramente, será exposto e discutido o material pesquisado acerca da Categoria Atuação das EAAA, apresentado na Tabela 9.

Tabela 9
 Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 1)

Temas	Indicadores	Documento
Atuação preventiva	Oficinas temáticas	“Ações preventivas no contexto escolar por meio de Oficinas Temáticas a pais e professores”.
	Fichas de encaminhamento	“Análise das fichas de encaminhamento junto ao professor regente”.
Processo avaliativo	Múltiplas variáveis envolvidas	“Os alunos encaminhados à Equipe de Apoio Psicopedagógico ¹ são avaliados no seu processo de aprendizagem de forma interventiva considerando as múltiplas variáveis que possam estar interferindo no seu processo de aprendizagem”.
	Observação dos alunos no contexto escolar	“Início do processo de avaliação participante e interventiva por meio de observação dos alunos encaminhados, no contexto escolar, observando: conceitos básicos; atenção e concentração; compreensão; aspectos emocionais e comportamentais; envolvimento com as tarefas escolares, outras”.
	Encontro com professor	“Entrevista com o professor regente para preenchimento da ficha de Observações sobre o aluno encaminhado”. “Orientação/intervenção psicopedagógica ao professor regente no contexto escolar, com devolutiva sobre as observações iniciais da Equipe de Apoio Psicopedagógico”.
	Avaliações psicológica, psicomotora e pedagógica	“Avaliação Psicológica; utilização de testes psicológicos, psicométricos e projetivos, quando necessário”. “Avaliação Psicomotora”. “Avaliação Pedagógica: leitura e escrita; raciocínio lógico matemático; provas piagetianas”.
	Encaminhamentos	“Encaminhamentos: para atendimento psicopedagógico....”
	Devolutiva	“Devolutiva a pais, alunos e professor itinerante e regente e demais envolvidos”.

Temas	Indicadores	Documento
Atendimento direto aos alunos	Atendimento direto aos alunos em grupo	“Atendimento (individual ou em grupo) aos alunos, no espaço físico da Equipe ou da Unidade de Ensino de acordo com a indicação”.
	Atendimento direto ao aluno individualmente	“Esses alunos recebem atendimento predominantemente em grupos (máximo de 5 alunos); ou individualizado, quando se fizer necessário; nas áreas pedagógicas; psicomotora; psicológica com olhar psicopedagógico; uma vez por semana, em horário contrário ao da classe do Ensino Fundamental”.
	Intervenção Psicopedagógica	“01 hora com alunos que necessitam de intervenção psicopedagógica (Psicólogo, Pedagogo juntos) - (Grupo de aproximadamente 07 alunos)”.
	Intervenção Pedagógica	“01 hora com alunos que necessitam de intervenção somente pedagógica (pedagogo) – (Grupo de aproximadamente 05 alunos)”.
	Atividades Psicomotoras, Orientação Sexual/Drogas, e Relações Interpessoais	“01 hora com alunos que necessitam de Atividades Psicomotoras, Orientação Sexual/Drogas e Relações Interpessoais – (Orientador Educacional) – (Grupo de aproximadamente 05 alunos)”.
	Terminalidade	“Ao longo de cada etapa a Equipe de Apoio deverá em conjunto com o professor regente e demais envolvidos, analisar a real necessidade de prosseguir com o processo interventivo”.
	Apoio aos alunos	“Apoio aos alunos avaliados e em atendimento por meio de estudos de caso, reuniões e orientações à comunidade escolar e família”.

Nota. ¹ Este era um dos nomes usados para caracterizar as Equipes, antes da elaboração do documento “*Orientação Pedagógica – Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*”.

A principal inovação anunciada para o trabalho das EAAA, caracterizada pela atuação preventiva, não encontra bases conceituais ou procedimentos práticos que a sustentem no documento. A definição que é dada para o caráter preventivo do trabalho das EAAA é inapropriada e errônea, caracterizada como sendo a realização de oficinas temáticas a pais e professores e a análise das fichas de encaminhamentos dos alunos com queixas escolas.

Este enfoque sugere um entendimento equivocado acerca da concepção de um trabalho preventivo, uma vez que representa um movimento de antecipação de situações problemáticas, a serem resolvidas mediante os encontros com pais e professores. Apropriação ainda mais discordante do que seja um trabalho preventivo, se define pela análise das fichas de encaminhamentos dos alunos, uma vez que a queixa já foi efetuada.

As dificuldades de entendimento acerca do que se configura uma proposta de atuação e intervenção preventivas já foram sinalizadas por Araújo (2003), a qual ponderou que “ao conceito de prevenção, é comum associar-se a idéia de antecipação, ajustamento e adequação de situações e comportamentos, que se encontram fora dos padrões gerais aceitos, a modelos adaptativos e normativos, no sentido de evitar maiores problemas futuros” (p. 174).

Cumprir explicitar que, neste trabalho, não adotou-se aceção clássica e amplamente divulgada de prevenção, preconizada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, mas sim, reconheceu-se o entendimento partilhado pela Psicologia, que, longe de significar um conceito adaptativo, diz respeito a forma de intencionalmente planejar ações de superação do fracasso em geral.

Em Psicologia Escolar, a literatura atual destaca amplamente a necessidade de um trabalho preventivo, que precisa ser estabelecido mediante a consideração da escola

como uma instituição sócio-cultural, colocando-se em face de tal contexto. A ênfase deveria recair, portanto, para uma atuação institucional relacional, que privilegiasse ações de incentivo às diversas estratégias de aprendizagem, assim como de conscientização, reflexão e re-significação acerca dos papéis e responsabilidades partilhados pelos profissionais que atuam na escola (Araújo, 2003). A autora ainda destaca que uma atuação preventiva permite a legitimação das funções dos profissionais que a executam, na medida em que os seus resultados se tornam evidentes, transformando a realidade do ambiente escolar.

Pode-se dizer que a forma como a SEE-DF caracterizou a atuação preventiva das EAAA evidenciou o seu desconhecimento sobre o que marca e define esta ação.

Em relação ao processo avaliativo, perceberam-se avanços e aprofundamentos na proposta para a atuação das EAAA. No documento mostra-se que o trabalho das Equipes deve acontecer, preferencialmente, no contexto no qual os alunos estão inseridos, sendo direcionado para o espaço físico de lotação das Equipes somente quando não for possível a sua realização nas Unidades de Ensino.

Esta priorização do contexto escolar, que se constitui o cenário onde se processam os avanços e dificuldades experienciados, denota a tentativa de superação de uma prática de atuação fundamentada em modelos clínicos, nos quais os alunos são retirados do ambiente no qual a queixa escolar se processa, para serem avaliados e atendidos em um contexto diverso e desconhecido por eles (Neves, 2001).

Outro avanço diz respeito à terminalidade de cada uma das etapas do processo avaliativo, que, à semelhança do PAIQUE (Neves & Almeida, 2003), devem ser analisadas de modo a saber a necessidade ou não de seu prosseguimento. O texto afirma que esta análise deve ser feita pelas EAAA em conjunto com os professores regentes e demais envolvidos.

A apropriação do PAIQUE (Neves & Almeida, 2003), ainda que de forma parcial, representou uma evolução no processo avaliativo do serviço de apoio especializado da SEE-DF. Uma breve análise histórica deste serviço mostra que as dificuldades apresentadas no contexto escolar eram personalizadas nas figuras dos alunos, uma vez que o trabalho realizado enfocava a avaliação e o atendimento direto a eles, sem ações que privilegiassem os fatores intra-escolares e as questões sociais que emergiam do cotidiano escolar.

Contudo, apesar das melhorias percebidas na concepção do processo avaliativo das EAAA, nota-se que foi criado um modelo híbrido entre o PAIQUE (Neves & Almeida, 2003) e o enfoque avaliativo tradicional da SEE-DF. Entre os diversos pontos divergentes, o que mais se destaca é que o início do processo ainda não privilegia a intervenção junto à instituição escolar, de forma que se pudessem compreender os aspectos sociais e subjetivos presentes na queixa. Assim, como historicamente sempre aconteceu, o processo avaliativo não começa com o professor, aquele que originou a queixa, mas sim, com os alunos, só que agora, através da observação no ambiente escolar.

Conclui-se que o que existe de fato é somente um discurso progressista de mudança, pois que, na realidade, a orientação dada pela SEE-DF para que se observem os alunos em sala, apenas confirma a aceitação da queixa que foi apresentada, só que agora de forma camuflada.

Uma análise atenta desta situação sugere que as mudanças operadas pela SEE-DF no trabalho avaliativo das EAAA foram menos densas e profundas do que o necessário, pois, se no quadro das dificuldades de aprendizagem, os aspectos relativos ao contexto escolar não são mais desconsiderados, os aspectos inerentes aos alunos continuam a ser priorizados.

Em relação ao atendimento direto aos alunos, percebeu-se um avanço na proposta da SEE-DF, uma vez que é previsto que a intervenção das EAAA deva considerar as múltiplas variáveis que possam ter repercutido no êxito do seu processo de aprendizagem. Contudo, o documento não especificou quais são estas variáveis, deixando rasa e inconsistente uma reflexão que poderia legitimar o amadurecimento da SEE-DF em relação à concepção sobre o atendimento psicopedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como sobre as concepções sobre fracasso escolar e suas diversas manifestações.

Dentre as várias discussões que aquecem e clarificam este tema, Neves (2001) aponta que, no que tange ao atendimento psicopedagógico, é necessário que sejam considerados tanto os aspectos inerentes aos alunos, quanto aqueles relativos ao contexto escolar, de forma que as intervenções realizadas visem a promoção do sucesso escolar.

A autora afirma que os debates atuais acerca desta questão propõem a superação dos modelos tradicionais de entendimento das queixas escolares e de atendimento direto aos alunos, que visam unicamente à identificação diagnóstica da dificuldade de aprendizagem, sem a preocupação do entendimento acerca das condições que propiciam o seu surgimento.

Outro ponto de fundamental importância é o estreitamento das relações entre o serviço psicopedagógico especializado (EAAA) e os professores, de forma a proporcionar a integração destas duas práticas, sem que haja a efetuação de trabalhos estanques e desarticulados. Desta forma, o atendimento realizado pelas EAAA diretamente com os alunos não deveria desconsiderar o professor regente, uma vez que ao colocá-lo como co-partícipe deste processo,

desvela-se um espaço de interlocução e, desse modo, possibilita-se ao professor refletir sobre sua prática, permitindo-lhe assumir uma postura mais crítica e criando condições que favoreçam a uma reflexão que propicie o desenvolvimento de competências na análise dos problemas presentes na sua prática pedagógica (Neves, 2001, p. 61)

Segundo a autora, esta ação permitiria que modalidades de atuação essencialmente preventivas, caracterizadas pela busca e promoção do sucesso escolar, se aliassem ao atendimento psicopedagógico direto aos alunos.

Para a operacionalização do atendimento direto aos alunos, o documento aponta que a atuação das EAAA poderia acontecer mediante diferentes combinações entre os profissionais que compõem as Equipes (psicólogo, pedagogo e orientador educacional), dependendo do tipo de intervenção a ser realizada. Contudo, é necessário considerar que, se por um lado, esta orientação representa a valorização da especificidade da atuação de cada um dos três profissionais, por outro, exige que se tenha clareza acerca de quais são as atribuições pertinentes a cada um, de forma que a identidade dos profissionais seja respeitada, e que se justifique a formação de uma equipe multidisciplinar.

Neste sentido, cumpre esclarecer que a dimensão psicopedagógica do trabalho executado deve ser identificada pela ação integrada, porém não confusa, entre psicólogos e pedagogos, que, como define Pain (1992), têm espaços próprios e específicos junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Outra reflexão importante diz respeito às questões tidas como próprias e exclusivas do trabalho do orientador educacional no atendimento direto aos alunos. O documento aponta que as intervenções relacionadas às habilidades psicomotoras, às orientações sobre sexualidade/drogas e sobre as relações interpessoais, devem ser

promovidas pelo orientador educacional. Isto permite que se conclua que, segundo a SEE-DF, estas atividades estariam relacionadas à especificidade de atuação deste profissional. Contudo, sem pretender debater acerca do que é próprio da atuação do orientador educacional, discussão que não contempla os objetivos deste trabalho, é necessário considerar que as intervenções citadas, a serem trabalhadas no atendimento direto aos alunos, também constituem dimensões da atuação da psicologia escolar, como aponta a Resolução 02/01 do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Assim, vê-se que a SEE-DF ao elencar as atribuições pertinentes aos profissionais das EAAA, demonstrou expressiva falta de clareza a respeito das ações que espelham a especificidade de suas atuações. Esta falha coopera tanto para uma atuação desalinhada do seu serviço de apoio especializado, como para o retardamento da consolidação da identidade dos profissionais da psicologia, da pedagogia e da orientação educacional. Inclusive, faz-se útil mencionar que a OP não deixou claro qual seria o grande avanço produzido pela presença conjunta dos pedagogos e orientadores educacionais, que têm como base a mesma categoria profissional.

Para o êxito dos trabalhos em grupos multiprofissionais, é fundamental que cada área profissional tenha consciência a respeito dos seus papéis e funções, de maneira que não haja a sobreposição de tarefas, nem tampouco a ocorrência de formas de trabalho desarticuladas e concorrentes (Marinho-Araújo & Almeida, 2005b). E, frente a esta indefinição de papéis que se dá com os orientadores educacionais, ora em relação aos psicólogos e ora aos pedagogos, é necessário o desenvolvimento de ações institucionais, concebidas intencional e planejadamente, que visem à reflexão sobre os espaços de atuação das diferentes áreas profissionais envolvidas em um trabalho conjunto. Assim, poderá ser possível promover a conscientização das atribuições e responsabilidades individuais, de forma que se consolide a identidade profissional de cada área, como

também, permitir que se reconheçam as práticas a serem compartilhadas pelos membros das equipes, possibilitando a construção da identidade do grupo.

Na análise do documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, pode-se perceber alguns avanços no que se refere à atuação geral das EAAA, principalmente relacionados à valorização do contexto escolar como foco do trabalho e à terminalidade flexível do processo avaliativo/interventivo.

Contudo, pondera-se que o documento não foi suficientemente embasado pelas discussões atuais que norteiam as intervenções multidisciplinares a serem realizadas no cotidiano escolar, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho institucional preventivo e ao enfrentamento da queixa escolar, sendo que esta última continua a ser aceita e assumida como verdade, uma vez que o início do processo avaliativo/interventivo ainda acontece com o aluno, embora agora seja a partir de observações no contexto escolar.

Esta insuficiência de aprofundamento das orientações trazidas pelo primeiro documento acerca do trabalho das EAAA, sugere a falta de planejamento da SEE-DF em relação à operacionalização da fusão dos seus serviços de apoio especializados, assim como o desconhecimento teórico-conceitual sobre quais eram as mudanças que teriam que ser sustentadas, para que se pudesse reconhecer a ocorrência de uma re-significação do seu serviço de apoio especializado.

Em relação à categoria sobre a Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA, os resultados obtidos na análise das orientações trazidas pelo documento estão expressos na Tabela 10 e, em seguida, discutidos.

Tabela 10

Categoria 4: Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA (Documento 1)

Temas	Indicadores	Documento
Atuação preventiva	Discutir e sensibilizar para a inclusão	“Promover espaço de discussão e sensibilização sobre a inclusão”.
	Promover reflexão da práxis docente	“Contribuir para a reflexão crítica da práxis dos professores”.
Avaliação dos alunos	Observação lúdica e utilização de instrumentos padronizados e validados	“Realizar avaliação psicológica utilizando para tal, observação lúdica e instrumentos padronizados e validados cientificamente, buscando identificar as necessidades educacionais dos alunos, suas potencialidades e apoios que demandam”.
	Encaminhamento dos alunos para atendimentos diversos da SEE-DF	“Encaminhar para atendimento da Rede Pública de Saúde alunos que apresentem problemas psicológicos específicos, psiquiátrico, neurológico e outros”.
	Encaminhamento para área de saúde quando necessário	“Encaminhar alunos avaliados juntamente com os membros da Equipe para atendimentos disponíveis na SEE-DF”.
	Relatórios psicopedagógicos	“Elaborar relatórios psicopedagógico e quantitativo em parceria com membros da Equipe”.
	Devolutiva	“Realizar devolutiva dos alunos atendidos ao próprio aluno, pais e professores”.
	Orientações a alunos e professores	“Realizar orientações específicas a alunos e professores”.
Atendimento aos alunos	Estudos de caso	“Participar de estudos de caso junto aos diversos segmentos da escola, instituições de saúde e profissionais envolvidos, sobre alunos da Rede Pública de Ensino”.
	Atendimento às queixas emocionais /comportamentais	“Atender alunos individualmente ou em grupo que apresentem dificuldades emocionais/comportamentais”.
Apoio aos alunos	Estudos de caso e reuniões com pais e professores	“Acompanhar alunos do Ensino Fundamental à partir da 5ª série por meio da participação em estudos de caso e reuniões com pais e professores”.

Nota. ¹ EAAA – Equipes de Apoio Psicopedagógico, era um dos nomes usados para caracterizar as Equipes, antes da elaboração do documento “*Orientação Pedagógica – Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*”.

Em relação à atuação dos Psicólogos Escolares nas EAAA, o documento também abordou a atuação preventiva, só que de maneira mais adequada, uma vez que as ações descritas realmente correspondem a dimensões de um trabalho preventivo.

Segundo o documento, a atuação preventiva do psicólogo escolar aconteceria por meio da promoção de espaços de discussão e sensibilização sobre a inclusão, assim como da contribuição para a reflexão crítica da práxis dos professores. Estas ações são corroboradas por Senna (2003), que sinaliza ser fundamental que os psicólogos escolares ajam com base em

uma perspectiva mais preventiva e relacional do que curativa, pois permite, por meio da promoção de *workshops*, vivências e reuniões mediadas pelo psicólogo escolar, que o professor tenha a oportunidade de se escutar falando, de elaborar reflexão pessoal sobre as implicações subjetivas nas práticas pedagógicas e interagir com outros profissionais (p. 217).

Mas é necessário destacar que o documento, apesar de prestar orientações que são concordantes com uma atuação preventiva, não detalhou quais são as estratégias para se colocar em prática tais ações, preocupação necessária em virtude deste ser o primeiro documento orientador do trabalho das EAAA, que, até então, não tinham a responsabilidade de desenvolver um trabalho preventivo.

Em relação à avaliação dos alunos, o documento apontou que a observação lúdica e a aplicação de instrumentos padronizados e validados cientificamente caracterizariam o papel realizado pelos psicólogos escolares neste processo. Na análise de tais orientações, convém, primeiramente, confirmar a importância da observação no processo avaliativo, mas não somente a dirigida aos alunos, nem tampouco aos professores, mas, sim, a observação da prática pedagógica, que se traduz pela consideração das múltiplas dimensões que caracterizam o cotidiano escolar, indo desde

o espaço físico da escola até a complexidade das relações intersubjetivas nesse contexto, incluindo a relação professor-aluno.

Marinho-Araújo e Almeida (2005a), ao destacarem a importância da observação da prática pedagógica na atuação da Psicologia Escolar, propõem que no início deste processo se estabeleça uma relação de confiança com o professor, de modo que ele não se sinta fiscalizado ou amedrontado. Isto permite a realização de outro passo essencial, que se dá pelo acesso e conhecimento dos planos de aula ou outros planejamentos de ensino, a serem analisados juntamente com o professor. Estes procedimentos iniciais favorecem a observação da prática pedagógica e das rotinas de sala de aula. Essa observação intenta conhecer o processo de ensino e aprendizagem, verificando como o professor está conseguindo articular a teoria e a prática, considerando o seu planejamento de ensino e a realidade de sua sala de aula, como também perceber como se dá a relação professor-aluno, em seus aspectos objetivos e subjetivos.

Vê-se que, ao concentrar o processo avaliativo na observação no aluno ou do professor, perde-se a oportunidade de conhecer e entender como são estabelecidas as características das relações experienciadas em sala de aula, sejam entre aluno-aluno, entre professor-aluno ou entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Assim, a orientação da SEE-DF aos psicólogos escolares das EAAA, para que a observação realizada seja com os alunos, ainda que de forma lúdica, reafirma a idéia de que as dificuldades estabelecidas na aquisição da aprendizagem são originadas no e pelo aluno. Além do mais, seria preciso que o documento definisse o que vem a ser uma observação lúdica, de forma a esclarecer se seria uma observação dos momentos lúdicos que o aluno vivencia no contexto escolar, ou uma ação intencionalmente planejada pela EAAA que, através de atividades lúdicas com o aluno, objetivasse

conhecer as suas características, procedimento este que não poderia ser chamado de observação, mas sim de avaliação/intervenção lúdica.

Em relação à outra especificidade atribuída aos psicólogos escolares das EAAA no processo avaliativo dos alunos, caracterizada pela utilização de instrumentos padronizados e validados cientificamente, notou-se que o documento não fez menção se eles seriam psicométricos, projetivos ou outros, reconhecendo somente a legitimidade da utilização dos testes psicológicos. Seguramente, esta é uma prerrogativa da Psicologia; contudo, é necessário refletir que o seu emprego deve ser entendido como somente um dos vários recursos utilizáveis, em meio ao processo amplo de investigação acerca da produção da queixa escolar.

Segundo Neves (2001), é preciso tomar cuidado com a incorporação de práticas clínicas por parte dos psicólogos escolares, traduzida pela excessiva investigação de fatores intelectuais, emocionais e familiares, como se fossem eles os geradores das dificuldades de aprendizagem. Tal enfoque demonstra o desconhecimento a respeito da especificidade da psicologia escolar e do papel da escola na produção das dificuldades de aprendizagem, preconizando, assim, a substituição de fatores intra-escolares pelos intrapsíquicos, no processo avaliativo dos alunos.

Isto não significa que, no âmbito escolar, o psicólogo não possa servir-se de instrumentos próprios e específicos da psicologia no processo de intervenção frente às queixas escolares. No entanto, diferentemente do que consta no documento analisado, este não pode ser um recurso central do processo avaliativo, sob pena de existir uma prática desarticulada do contexto educativo, assim como uma compreensão falsa e equivocada das dificuldades de aprendizagem, com a desconsideração dos determinantes sociais que as produzem (Neves, 2001).

O PAIQUE (Neves & Almeida, 2003) prevê que, caso seja absolutamente necessário e com o objetivo de complementar o processo avaliativo, os psicólogos escolares podem fazer uso de instrumentos formais de avaliação. Contudo, este procedimento está presente somente no quinto e último nível do modelo, depois de terem sido conquistadas as informações e elucidações significativas sobre a queixa escolar, de forma a tornar possível julgar a pertinência da utilização de tais instrumentos.

Assim, o modelo proposto pelo documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, para a atuação dos psicólogos escolares das EAAA no processo avaliativo dos alunos, mostrou-se desatualizado e discordante dos debates e avanços atuais produzidos pela Psicologia Escolar, na medida em que permaneceram as práticas tradicionais de entendimento da queixa escolar, centradas no aluno e em suas características individuais, fazendo com que o processo avaliativo se aproximasse de um caráter terapêutico.

No que tange ao atendimento direto aos alunos, o documento destacou que a atuação dos psicólogos escolares deveria acontecer com os alunos que apresentassem queixas emocionais/comportamentais, sem, contudo, mencionar se as dificuldades de aprendizagem estariam ou não presentes no caso.

A análise de tais orientações sugere um entendimento equivocado acerca da concepção do atendimento a ser realizado pelo psicólogo escolar aos alunos, uma vez que as questões afetivas, emocionais ou comportamentais parecem ser consideradas como aspectos individuais ou próprios dos alunos, levando à conclusão de que suas causas seriam anteriores à vida escolar e, portanto, desvinculadas das relações produzidas e vivenciadas naquele contexto. Esta idéia reforça a crença de que estaria no

aluno e em sua vida familiar a origem de tais dificuldades, justificando-se, conseqüente e erroneamente, um enfoque psicológico clínico de tais questões.

Ao refletir sobre os verdadeiros objetivos do atendimento aos alunos, Neves (2001) ressalta que:

O atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode descuidar-se da realidade objetiva do aluno e da escola e é dessa forma que se coloca a urgência da discussão de pressupostos teórico-conceituais que possam articular na prática, as análises psicológicas e suas conseqüências na vida concreta dos alunos (p. 23).

Para a autora, é imprescindível considerar que as causas das queixas escolares são multifacetadas e multideterminadas, sendo que para que se possa operar alguma transformação na realidade escolar, é imperioso que os psicólogos rompam com o pressuposto de que o fracasso é um fenômeno produzido pelo aluno, como expressão unilateral de suas fragilidades emocionais, afetivas, intelectuais e familiares.

Em relação ao apoio aos alunos, o documento afirmou que, neste serviço, a atuação dos psicólogos escolares das EAAA efetivar-se-ia mediante a realização de estudos de caso e reuniões com pais e professores. Percebe-se, assim, que o apoio aos alunos traduz-se por um acompanhamento dos seus percursos acadêmicos, o que permite que sejam analisadas as habilidades desenvolvidas ao longo das suas progressões escolares e curriculares.

Após estas considerações, julga-se que, em relação à especificidade de atuação do psicólogo escolar, a análise do documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, permitiu depreender que a única inovação ocorrida deu-se pelo reconhecimento da importância da atuação preventiva a ser realizada no contexto escolar. Entretanto, não foram detalhadas as

características ou estratégias que definiriam este trabalho preventivo, tornando incompleta e rasa uma orientação que deveria se apresentar como a dimensão principal da atuação dos psicólogos escolares das EAAA.

No exame do documento, não puderam ser percebidos avanços claros e consistentes no processo de avaliação e atendimento direto aos alunos, que continuam espelhando ações anteriormente praticadas, e tradicionalmente arraigadas, dos serviços especializados da SEE-DF.

Conclui-se, portanto, que o primeiro documento orientador do trabalho dos psicólogos escolares das EAAA, mostrou-se inexpressivo e insuficiente para permitir que fossem mobilizadas as mudanças e redefinições necessárias para o novo serviço de apoio especializado da SEE-DF.

Análise do Documento 2: Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem

Formação

No que se refere à dimensão sobre a Formação, o documento Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (OP) só privilegiou as informações acerca da Categoria 1 (Formação Inicial dos Psicólogos Escolares que atuam nas EAAA), não detalhando sobre orientações acerca da Categoria 2 (Formação Continuada dos Psicólogos Escolares que atuam nas EAAA).

Em relação à Categoria 1, os resultados da análise do documento serão expostos na Tabela 11 e posteriormente discutidos.

Tabela 11

Categoria 1: Formação Inicial dos Psicólogos Escolares que atuam nas EAAA (Documento 2)

Temas	Indicadores	Documento
Vínculo funcional	Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em séries iniciais	“7.1.3 ¹ - Professor Classe A ² , com formação em Psicologia”: “Exercício mínimo de dois anos com regência de classe em turma de alfabetização”;
	Licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em administração escolar	“7.1.5 ¹ . - Professor de Psicologia Classe A ou Analista de Educação ³ com formação em Psicologia”.
	Licenciatura em Psicologia	
Requisitos para ingresso nas EAAA	Grau de Psicólogo (a)	“Registro no Conselho Regional de Psicologia (professor com habilitação em Psicologia)”;
	Registro no CRP	
	Conclusão de algum curso de formação continuada	“Curso de aperfeiçoamento, atualização ou capacitação em áreas afins”.

Nota. ¹ 7.1.3 e 7.1.5 são os números dos itens da OP que trazem as informações acima detalhadas.

² O professor Classe A é contratado por sua formação de nível superior, representada por licenciatura plena em qualquer área específica. Contudo, a OP exige que para a atuação como psicólogo escolar das EAAA, este profissional deva ter, além da graduação em Psicologia, dois anos de experiência em turmas de alfabetização. Logo, a OP define, ainda que de forma tácita, que a única área que pode ser aceita é a licenciatura em Pedagogia.

³Os analistas de educação são profissionais com formação de nível superior, representada por licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, inspeção, supervisão ou orientação educacional; ou de pós-graduação; ou, ainda, em qualquer especialidade educacional requerida em edital específico (SINPRO, 2004).

Em relação ao vínculo funcional, como já foi dito no Capítulo II, a maioria dos psicólogos escolares que atuam nas EAAA, ingressou na SEE-DF mediante o concurso público para o cargo de professores com licenciatura em psicologia ou pedagogia, sendo que, posteriormente, em virtude de serem graduados em Psicologia, foram encaminhados para atuar como técnicos, em desvio de função.

O documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem* (GDF, 2006), manteve tal ocorrência, que perdura desde 1968, com a criação do serviço de apoio especializado da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Convém ressaltar que o primeiro reconhecimento institucional desta situação deu-se através das Orientações Pedagógicas N°. 20 e N°. 22, que foram editadas em 1992 com as seguintes diretrizes:

O número de elementos das equipes deverá corresponder à demanda local, sendo a equipe mínima constituída por 02 (dois) psicólogos e 01 (um) pedagogo **ou professor com formação em pedagogia ou em psicologia**¹⁰, com jornada de trabalho de 40 horas semanais (FEDF, 1994b, p. 25).

Nota-se que as primeiras OPs ainda reconheciam a presença dos profissionais pertencentes ao quadro de psicólogo, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Contudo, a OP das EAAA (GDF, 2006), nem sequer mencionou a possibilidade de ingresso de psicólogos concursados na composição das Equipes, reservando esse direito exclusivamente aos professores com graduação em Psicologia.

Para verificar o impacto que tal direcionamento produziu em relação às EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, dos 29 profissionais da psicologia, apenas dois são concursados como psicólogos, com jornada de trabalho de 30 horas semanais, enquanto que o restante, 27 profissionais, estão em desvio de função, uma vez que seus vínculos funcionais são como professores.

Sem pretender debater acerca das questões salariais que envolvem a questão, e que por muito tempo mobilizaram esta discussão, contribuindo para o enfraquecimento das reais implicações a serem analisadas, considera-se que este documento representou um retrocesso em relação à presença institucional do psicólogo escolar, que antes era, ao menos, reconhecida no quadro funcional da SEE-DF.

Tal situação já foi explicitamente abordada por várias pesquisas empreendidas com os psicólogos escolares da SEE-DF (Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araújo &

¹⁰ Grifo da pesquisadora.

Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Senna & Almeida, 2005), sendo que, entretanto, todas reconheceram que, infelizmente, esta não é uma condição exclusiva do Distrito Federal, mas sim, uma realidade da psicologia escolar no Brasil.

Witter, C. Witter, Yukimitsy e Gonçalves (2005), afirmaram que a psicologia escolar ainda não tem o seu espaço legalmente instituído, sendo que o psicólogo escolar raramente “tem trabalhado oficialmente como psicólogo nas escolas. Muitas vezes o que se encontra ainda é um docente que tem formação em psicologia atuando como psicólogo mas sendo o seu contrato de trabalho o de professor” (p. 106).

A própria Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (MEC, 1996), acabou por reforçar a visão de que a escola pode prescindir da presença do psicólogo. Muitos podem estranhar esta afirmação, em virtude de ignorarem as lacunas e contradições presentes no documento, que segundo Del Prette (2002), podem ser justificadas pelo fato da política educacional ter sido ajustada segundo os interesses da política social e econômica.

Segundo a autora, é certo que a aprovação da LDB, após 10 anos de confrontos acadêmicos, diferentes tendências e interesses de grupos, refletiu um avanço em relação à legislação anterior, representada pelas Leis nº 5540 de 1968 e nº 5692 de 1971, mas não deixou, entretanto, de apresentar omissões e contradições.

No que tange à atuação do psicólogo escolar, Del Prette (2002) relembra que a LDB cooperou para o não estabelecimento do espaço institucional do psicólogo na escola. O documento postula, em seu artigo 71, e mais especificamente no seu inciso IV, que os serviços da psicologia não se constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, que se caracterizam como aquelas necessárias à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais. A autora denuncia que,

além da exclusão do psicólogo das chamadas *despesas educacionais*, a LDB ainda situa os seus serviços entre *outras formas de assistência social*.

Avançando na análise dos impactos da LDB sobre a psicologia escolar, Del Prette (2002) coloca que

dentro dessa visão equivocada e restritiva quanto às possibilidades de atuação em Psicologia, não é de se admirar que tal atuação seja vista como despesa e não como investimento educacional. Embora reconhecendo-se o mérito do texto em excluir muitas despesas indevidamente consideradas como recursos financeiros para a educação, a exclusão dos serviços psicológicos soa estranha quando se considera a importância da Psicologia como um dos fundamentos da Educação. Um dos resultados práticos desse artigo 71 é a formalização da impossibilidade de se conceber a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola, restringindo o leque de alternativas de profissionalização nessa área (p. 13).

Urge considerar que a afirmação legal do espaço dos psicólogos escolares nas escolas simbolizaria, também, o reconhecimento de sua especificidade e identidade, uma vez que a sua ausência institucional representa a desvalorização e a negação de seu papel e de sua função.

Contudo, alheia a importância de tais discussões, a SEE-DF permanece reeditando orientações antigas como se fossem novas, legitimando os desvios de função e continuando a elevar as exceções ao nível das regras.

No que tange aos requisitos estabelecidos pela SEE-DF para o ingresso dos profissionais da psicologia às EAAA, foram expostas a necessidade da graduação em Psicologia, do registro no Conselho Federal de Psicologia (CRP) e da conclusão de algum curso de formação continuada em áreas afins. Destes três requisitos, importa

destacar a orientação acerca da formação continuada, que está estabelecida pelo documento como um critério para ingresso nas EAAA, mas que não aponta a exigência dela estar relacionada especificamente à atuação da psicologia escolar, uma vez que indica que a capacitação pode ser em áreas afins.

Deve-se ponderar acerca das implicações que podem advir do fato da formação continuada dos profissionais que pretendem atuar como psicólogos das EAAA, não necessitar ser na área da psicologia escolar. Isto sugere que a SEE-DF entende ser a formação inicial em Psicologia suficiente para sedimentar os conhecimentos próprios da psicologia escolar, e consolidar a identidade destes profissionais. Contudo, as pesquisas atualmente realizadas apontam que a formação inicial em Psicologia não consegue alcançar tal objetivo.

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2003), que realizaram, em 2000, um levantamento sobre a formação e a atuação dos psicólogos escolares que trabalhavam na atuação preventiva em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, 80% dos estágios curriculares realizados por estes profissionais, durante a graduação, não contemplaram a área da psicologia escolar. As autoras apontam que “a totalidade dos respondentes registrou uma grande lacuna e ausência de direcionamento para a área da psicologia escolar durante o curso (não estudaram disciplinas nem tiveram a oportunidade de participar de pesquisas com objetos de estudo ligados à área escolar)” p. 62).

De acordo este levantamento, 60% dos psicólogos escolares da SEE-DF pesquisados evidenciaram dificuldades na realização do trabalho preventivo, sendo que 75% deles manifestaram problemas relativos ao seu papel e à sua identidade como psicólogos escolares (Marinho-Araújo & Almeida, 2003). Segundo as autoras, estas são considerações que refletem a realidade dos psicólogos escolares da SEE-DF, marcada

pela “ausência de investimento na formação continuada e à falta de interesse dos cursos de graduação na formação em psicologia escolar” (p. 63).

Ao se passarem sete anos desta pesquisa, conclui-se que o panorama não evoluiu, pois se percebe a continuidade do desconhecimento da SEE-DF tanto em relação à realidade deficitária da formação inicial dos psicólogos escolares, como no que toca a uma concepção adequada acerca da formação continuada e de sua importância para a construção de um perfil profissional consistente.

Assim, a respeito da formação dos psicólogos escolares, seja ela inicial ou continuada, a OP (GDF, 2006), que representa o documento máximo para a orientação do trabalho das EAAA, revelou-se como um instrumento desatualizado e obsoleto, que nem cumpre com as finalidades inovadoras que anuncia, nem aprofunda as orientações antigas que reedita.

Em síntese, ao analisar-se a situação desprestigiada na qual permanecem os psicólogos escolares, vê-se que, por um lado, a graduação não conseguiu oferecer, à maioria deles, uma formação inicial em psicologia escolar que lhes permitisse uma atuação intencional e coerente à sua especificidade. Por outro lado, a SEE-DF ainda não se mostra interessada na implantação de projetos de formação continuada, omitindo-se diante da sua responsabilidade no desenvolvimento de competências dos seus profissionais da psicologia escolar.

Atuação

No que toca à dimensão da atuação, a OP trouxe informações em relação às Categorias 3 e 4, Atuação das EAAA e Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA, respectivamente.

Primeiramente, serão explicitados os resultados da Categoria 3 (Atuação das EAAA), apresentados nas Tabelas 12, 13, 14 e 15.

Cumprido considerar que em virtude da extensão do material pesquisado acerca da atuação das EAAA, escolheu-se explorar os temas que emergiram da análise da OP em cinco tabelas distintas, construídas em virtude da natureza de cada um. Desta forma, os resultados são apresentados e imediatamente discutidos, mantendo-se a particularidade de cada debate.

Tabela 12

Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2)

Tema	Indicadores	Documento
Atuação preventiva	Abordagem contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural	“Nesse serviço, a proposta é de atuação preventiva e interventiva no sentido de colaborar para a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido e nas relações estabelecidas com os mediadores da comunidade escolar e familiar”.
	Superação das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem	
	Sensibilização da comunidade escolar	“Intervir na comunidade escolar, de forma preventiva, visando informar e sensibilizar sobre a importância dos procedimentos a serem adotados pelo serviço de apoio pedagógico especializado”.
	Encontros pedagógicos para a reflexão da prática docente Atender à diversidade dos alunos	“A atuação preventiva junto às escolas, realizada por meio de encontros pedagógicos, estimulando a reflexão da prática docente, na busca de soluções para atender à diversidade dos alunos é condição imprescindível para apoiar a Inclusão Educacional”.
	Mudança de paradigmas	“A operacionalização do atendimento terá como mudança principal a abordagem que sai de um modelo clínico reducionista que relewa as causalidades, ou seja, tem o enfoque apenas no problema do aluno em seu meio familiar”.

A análise das orientações da OP em relação à atuação preventiva das EAAA mostrou-se mais adequada, se comparada às informações trazidas pelo primeiro documento investigado (Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar).

O texto abordou a atuação preventiva como sendo a dimensão principal do trabalho das EAAA, reconhecendo explicitamente a necessidade de rompimento com as antigas práticas e concepções dos serviços especializados da SEE-DF, que representavam um modelo clínico e reducionista, através do qual o aluno era individualmente culpabilizado pelos fracassos produzidos no e pelo cotidiano escolar. Este reconhecimento sugere que a SEE-DF apreendeu, em algum nível, os resultados das pesquisas que vem sendo realizadas há mais de uma década com os seus profissionais, e em especial, com os psicólogos escolares (Araújo, 1995, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2003; Neves, 1994, 2001; Senna & Almeida, 2005).

Contudo, apesar da constatação de que alguns avanços se produziram, notou-se que as contribuições das pesquisas mencionadas poderiam ter sido mais profundamente assimiladas pela SEE-DF. Exemplo disso reside no fato de que a OP fez referência à necessidade de que a abordagem das EAAA fosse contextualizada ao meio sócio-histórico-cultural no qual os alunos estão inseridos; contudo, em nenhuma parte do documento houve a exploração, ainda que de forma breve e introdutória, da perspectiva histórico-cultural, nem tampouco, existiu alguma referência às contribuições de Vygotsky (1984, 1989, 1994), Luria (1987, 1990, 1994), Leontiev (s.d., 1994) ou outros autores representantes de tal abordagem.

Aliás, na análise deste documento, este é um ponto que merece destaque: a total falta de referências epistemológicas, teóricas e conceituais relacionadas à Psicologia e à Educação. No texto da OP, não foram explicitadas as discussões e perspectivas que

subsidiaram e embasaram a proposta de trabalho a ser desenvolvida pelas EAAA, tornando as orientações prestadas vagas e inconsistentes. Tal situação permite que se infira sobre duas explicações possíveis: ou a SEE-DF não considera que as fundamentações teórico-conceituais sejam importantes para a atuação das EAAA, ou a ela não tem clareza a respeito de quais são os pressupostos que devem orientar o trabalho das Equipes.

Contudo, ainda que existam grandes lacunas na fundamentação teórico-conceitual da OP, pode-se constatar o avanço ocorrido em relação às orientações acerca da atuação preventiva das EAAA que, no primeiro documento analisado, não estavam de acordo com as características que definem este trabalho. Percebe-se um importante progresso quando o documento apontou que a atuação preventiva das EAAA deve se dar junto às escolas, e não somente com os alunos, de forma a intervir no contexto educativo como um todo.

Outro ponto meritório trazido pela OP refere-se aos encontros pedagógicos que, no âmbito de um trabalho preventivo, devem objetivar a reflexão da prática docente, de forma a permitir que sejam respeitadas as diversidades presentes do cotidiano escolar. Contudo, o documento poderia ter abordado a importância do trabalho com a instituição escolar como um todo, de maneira que não só os professores, mas sim, os diversos segmentos da escola pudessem também refletir e conscientizar-se acerca dos papéis e funções que lhes são próprios, buscando ampliar a sua compreensão sobre as novas formas de ação que poderiam ser empreendidas.

Como define Marinho-Araújo e Almeida (2003), é necessário que a atuação preventiva se realize mediante a promoção de espaços amplos de reflexão, nos quais sejam propagadas óticas diferentes das tradicionalmente difundidas sobre a realidade

escolar e o processo educativo, com a transformação das concepções de fracasso para as de sucesso, das de doença para as de saúde.

Em síntese, no que tange à atuação preventiva das EAAA, pode-se finalmente perceber que a SEE-DF iniciou alguma compreensão acerca da importância e das características deste processo. É certo que as orientações e reflexões sobre este trabalho necessitam ser muito mais profundas e significativas, mas, pelo menos, há o reconhecimento de que a atuação puramente remediativa não contempla as demandas que emergem do contexto escolar.

Tabela 13

Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2)

Tema	Indicadores	Documento
Modelo de atuação das EAAA	<p>Intervenção com os professores, família e aluno</p> <p>Intervenção dinâmica e flexível, com terminalidade em cada etapa</p> <p>Ficha de encaminhamento da queixa escolar</p> <p>Observação do aluno na escola</p> <p>Encontro com o professor</p> <p>Encontro com a família</p> <p>Atendimento individual ao aluno</p> <p>Atendimento em grupo aos alunos</p> <p>Devolutiva</p> <p>Avaliação do aluno</p> <p>Encaminhamento à área da saúde</p> <p>Estudo de caso</p> <p>Adaptações curriculares</p>	<p>“O modelo foi reestruturado de forma dinâmica com terminalidade em cada etapa O modelo permite que os profissionais das Equipes atuem junto aos professores, à família, e ao aluno.”</p> <p>“Ficha do aluno – Deverá ser encaminhada pelo professor-regente ... e analisada pelos profissionais da Equipe.”</p> <p>“Observação – Após receber e analisar a ficha, cada profissional da Equipe observará o aluno no ambiente escolar (sala de aula, recreio, parque, etc.).”</p> <p>“Encontro com o Professor – ... Esse encontro possibilita ao profissional da Equipe ter um olhar reflexivo, para compreender a queixa sobre o aluno observado, acolher a demanda do professor, ampliar os motivos do acompanhamento, inteirar-se do trabalho do professor, verificando a dinâmica e o resultado do reforço escolar”</p> <p>“Encontro com a Família – ... O responsável pelo aluno será informado sobre o encaminhamento da escola e a necessidade do envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem ... Deve-se ter como objetivos o entendimento da queixa, como ela se manifesta no ambiente fora da escola e como são as outras atividades da criança ...”</p> <p>“Atendimento Individual – O trabalho será realizado prioritariamente no contexto educacional do aluno. Deve-se conversar com o aluno sobre a natureza do atendimento e seus objetivos; procurar recuperar as percepções e expectativas que ele tenha a respeito da sua vida escolar e expor a ele os procedimentos que serão realizados.”</p> <p>“Atendimento em Grupo – Tendo as informações significativas sobre as dificuldades escolares dos alunos, eles serão divididos em pequenos grupos conforme suas necessidades. Os atendimentos devem contemplar atividades lúdicas que propiciem interação entre os alunos e também atividades dirigidas que favoreçam o desenvolvimento de recursos pessoais e estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo.”</p> <p>“Devolutiva – A devolução é feita por meio de uma entrevista e são tratados basicamente dois aspectos: a interpretação dos problemas diagnosticados e as orientações do trabalho a ser realizado. Estes dois aspectos se inter-relacionam, uma vez que o objetivo da entrevista de devolução é chegar a estabelecer um programa de trabalho para o aluno. Deve ser realizada com a presença do professor, dos pais/responsáveis, dos profissionais das Equipes e itinerantes, se necessário.”</p> <p>“Avaliação – A avaliação do desenvolvimento do aluno deve ser contínua e processual. Caso haja evidências de problemas de aprendizagem mais significativos que sugerem maiores comprometimentos, após esgotados todos os recursos pedagógicos, podem ser utilizados testes específicos, cujos resultados devem ser discutidos com o professor.”</p> <p>“Atendimento Especializado – Se necessário será solicitado às Instituições Conveniadas, um parecer de diagnóstico especializado.”</p> <p>“Estudo de Caso – Só se faz necessário se o aluno continuar apresentando dificuldades após todas as intervenções realizadas . . .”</p> <p>“Adaptações Curriculares – Conjunto de estratégias que permitem a flexibilidade do currículo de forma a atender as necessidades dos alunos em cada nível, etapa ou modalidade de ensino. . . .”</p>

Em relação ao modelo de atuação das EAAA, a OP reiterou a maioria das orientações prestadas pelo primeiro documento analisado (Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar), repetindo assim, os mesmos pontos deficitários do processo interventivo das Equipes, já discutidos em itens anteriores deste Capítulo.

Notou-se que a SEE-DF pareceu ter optado por concentrar-se mais no discurso de uma proposta inovadora do que nas ações que poderiam levá-la a efeito. Demonstração disto reside no fato que, se por um lado, a OP anunciou que a intervenção das EAAA deveria se dar de forma dinâmica, flexível e com terminalidade independente em cada etapa, por outro, reeditou a orientação para que o início deste processo ocorresse com a observação dos alunos. Ou seja, começar a intervenção pelo aluno, ainda que através da sua observação no contexto escolar, contradiz a tão divulgada intenção da SEE-DF em considerar, primeiramente, os determinantes sociais da queixa escolar, ao invés de centrar-se no enfoque exclusivo do aluno.

Torna-se, pois, inevitável verificar as várias incoerências incorridas pela SEE-DF, que denotam a fragilidade de seu conhecimento acerca das concepções teórico-conceituais que cita, e que permitem inclusive, que se questione se a OP realmente oferece os subsídios necessários para o rompimento com os paradigmas ultrapassados e estigmatizantes de enfrentamento das queixas escolares.

Sem pretender repetir integralmente as discussões acerca do primeiro documento, que poderiam ser rerepresentadas nesta seção, uma vez que a SEE-DF pouco modificou as suas orientações para o trabalho das EAAA, reafirma-se, novamente, que houve a criação de um modelo híbrido entre o PAIQUE (Neves & Almeida, 2003) e as práticas avaliativas/interventivas tradicionalmente utilizadas pela SEE-DF. E cabe reconhecer que ao PAIQUE (Neves & Almeida, 2003) creditam-se os méritos, representados pela

terminalidade dinâmica e flexível do processo interventivo, pelo encontro com o professor e com a família, pela valorização da análise feita pelos próprios alunos acerca das suas histórias escolares e pelo trabalho com eles em grupo de atendimento, através do planejamento de atividades lúdicas e dirigidas.

Neste ponto, surge uma questão digna de nota. No exame da OP, não existiu nenhuma referência textual ao PAIQUE (Neves & Almeida, 2003), nem tampouco ao trabalho empreendido por Neves (2001), o qual deu origem ao modelo. A autora aparece, apenas, na bibliografia do documento, sendo, contudo, as suas discussões livremente reproduzidas ao longo do texto.

Outro fato a ser salientado é que o único modelo de avaliação explicitamente citado pela OP, intitulado *Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais* (MEC, 2002), e que foi apresentado como norteador da abordagem metodológica de operacionalização do trabalho das EAAA, simplesmente não foi utilizado no documento. E, caso a SEE-DF tivesse se apropriado do modelo proposto pelo MEC (2002), o processo de intervenção das EAAA não seria iniciado com a observação dos alunos, mas sim, com a análise do contexto educacional em seus aspectos filosóficos, estruturais e funcionais, como também pelo conhecimento da ação pedagógica, através do contato com o professor, com o ambiente da sala de aula, com o processo de ensino-aprendizagem e com suas respectivas estratégias metodológicas e avaliativas.

Nota-se, portanto, que se por um lado a SEE-DF empreendeu uma apropriação parcial dos conceitos do PAIQUE (Neves & Almeida, 2003), sem mencionar a sua utilização, que se deu, inclusive, sem as devidas citações ou créditos de autoria, por outro, anunciou que iria basear-se no modelo do MEC (2002), mas não chegou a utilizá-lo. Vêm-se, ambos os modelos, abafados pelas arraigadas concepções da SEE-DF.

Deve-se, por conseguinte, reconhecer que talvez não tenha sido possível a satisfatória compreensão da proposta de atuação das EAAA, de forma a que se dimensione com inteireza e probidade, as eventuais lacunas do trabalho desempenhado pelos profissionais das referidas Equipes.

Tabela 14

Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2)

Temas	Indicadores	Documento
Apoio aos alunos	Apoio aos alunos com queixas escolares	“O Atendimento/Apoio à Aprendizagem, no contexto da Educação para a Diversidade, constitui-se como serviço de apoio pedagógico especializado, que objetiva apoiar os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, de caráter temporário ou permanente, por meio da atuação conjunta entre Orientadores Educacionais, Pedagogos e Psicólogos em um trabalho de equipe interdisciplinar”.
Apoio aos professores	Subsidiar e auxiliar os professores Estratégias educacionais diferenciadas	“Apoiar e subsidiar o corpo docente, auxiliando-o a desenvolver estratégias educacionais que respondam às diferentes necessidades dos alunos no contexto escolar”.
Avaliação dos alunos	Avaliação diagnóstica e processual Avaliação com a participação da família	“Realizar avaliação diagnóstica, processual e intervenção psicopedagógica prioritariamente aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem /e /ou necessidades educacionais especiais”. “Sensibilizar as famílias para maior participação no processo avaliativo/interventivo, tornando-as co-responsáveis no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”.

Em relação ao apoio aos alunos, a orientação volta-se para uma atuação interdisciplinar e conjunta dos profissionais das EAAA, direcionada para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. Segundo a OP, o objetivo do trabalho é a promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem destes alunos; contudo, não foram sinalizadas as ações e estratégias favoráveis a este fim. Deste modo, torna-se escolha de cada Equipe a utilização das iniciativas consideradas adequadas para este intento.

A simples divulgação do objetivo de uma abordagem a ser realizada pelas EAAA, sem a devida exposição das ações que viabilizam a atuação sugerida, é uma das características mais presentes no documento. Pode-se inferir que a postura da SEE-DF, de prestar orientações com alta dose de generalidade, talvez esteja relacionada à sua falta de subsídios metodológicos que norteiem as atividades recomendadas.

Entende-se, neste trabalho, que o apoio aos alunos opera-se, principalmente, através do apoio ao professor, mediante várias ações de assessoria ao trabalho pedagógico. Este esclarecimento faz-se útil e necessário, uma vez que pela análise do texto da OP, percebeu-se a sugestão de que devam existir duas formas distintas de apoio: uma diretamente aos alunos e outra ao professor. Contudo, caso o apoio aos alunos fosse realizado de forma direta, surgiria então, uma modalidade de atuação que muito se assemelharia ao atendimento psicopedagógico, no qual também há a previsão de que os profissionais das EAAA desenvolvam atividades diretas com os alunos.

Del Prette (2002) aponta algumas alternativas relevantes para a execução do apoio no contexto escolar, que envolvem a “assessoria na elaboração de programas especiais de ensino para as atividades regulares de sala de aula, prioritariamente nas áreas de leitura, escrita, matemática e ciências, inclusive articulados às propostas de atendimento e integração dos portadores de necessidades educativas especiais” (p. 28). A

autora ainda aponta que a intervenção do serviço de apoio especializado poderia efetivar-se através da “assessoria na elaboração de instrumentos e procedimentos para a avaliação dos alunos em conformidade com o projeto pedagógico da unidade escolar” (p. 28).

Concorda-se com Del Prette (2002) na utilização do termo assessoria, para a descrição da natureza do trabalho a ser desempenhado por um serviço de apoio especializado junto à instituição escolar. Este conceito sugere o planejamento e a avaliação compartilhados de ações, através das quais todos os envolvidos podem responsabilizar-se pelas construções produzidas, segundo, obviamente, a especificidade de cada atividade.

Em relação ao apoio aos professores, as orientações da OP mostraram-se pertinentes, por caracterizarem a atuação das EAAA como um trabalho de assessoria à prática pedagógica, estabelecendo um espaço que permite tanto a discussão e o planejamento de novas e variadas estratégias educacionais, como a reflexão acerca da própria prática profissional.

No que se relaciona à avaliação dos alunos, primeiramente importa considerar a ultrapassada dicotomia entre as concepções acerca dos processos avaliativos e interventivos. À luz das discussões de Neves (2001), pondera-se a necessidade de superação deste impasse, uma vez que não é possível realizar uma avaliação sem intervir na história escolar do aluno. A autora esclarece que o processo interventivo começa com o primeiro contato entre os profissionais do serviço de apoio especializado e os professores, o que significa que “a intervenção tem início pelo processo de problematizar o encaminhamento do professor e pelo conhecimento da história escolar do aluno” (p. 155). Assim, sustenta-se que a avaliação e a intervenção devam ser entendidas de forma contínua e integrada.

O segundo ponto digno de menção refere-se ao fato da avaliação dos alunos ter sido chamada de diagnóstica, ainda que se tenha reconhecido o seu caráter contínuo e processual. As discussões atuais apontam que, por ser um “processo compartilhado que ocorre no interior das escolas, a avaliação tem características predominantemente pedagógicas contemplando os elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem” (MEC, 2002, p. 2).

Assim, ainda que com a finalidade de identificação de necessidades educacionais especiais, de forma a construir estratégias adequadas e diferenciadas de ensino, é necessário considerar que a tentativa de re-significação do processo avaliativo das EAAA, não pode compartilhar espaço com abordagens centradas nos diagnósticos dos alunos.

Ao assumir que o processo avaliativo das EAAA deva manter o tradicional caráter diagnóstico, a SEE-DF evidencia o conflito que existe entre as mudanças que anuncia empreender e as antigas práticas que insiste em sustentar.

Tabela 15

Categoria 3: Atuação das EAAA (Documento 2)

Temas	Indicadores	Documento
Oficinas Pedagógicas	Intervenção em todas as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem Intervenção para tratamento específico dos alunos com queixas escolares Envolve escola, professor, aluno, família e EAAA	“As Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência têm como objetivo intervir não somente no tratamento específico dos alunos com problemas de aprendizagem, mas também em toda e qualquer dificuldade que afeta esse processo de forma global e, sendo assim, envolver a escola, o professor, o aluno, a família e a Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, porque a realidade do processo de escolarização é o resultado de um conjunto de inter-relações complexas e em sintonia.”
Oficinas Pedagógicas com professores	Orientar e auxiliar o professor Reflexão da prática pedagógica Consciência docente Papel de educador Sugestões de atividades diferenciadas Subsídios para a Inclusão de ANEE	“As Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para professores têm como objetivo orientar e auxiliar o professor regente em sua atuação diária, reforçando a importância do planejamento e permitindo uma reflexão da sua prática pedagógica. . . . Os trabalhos de vivência para professores devem oportunizar a consciência docente no que se refere ao seu verdadeiro papel como educador, entendendo que não se pode educar o que não se conhece. . . . Este trabalho de vivência deve promover sugestões de atividades diferenciadas nos diversos componentes curriculares e também subsídios que proporcionem a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.”
Oficinas Pedagógicas com alunos	Mudança de comportamento/atitude dos alunos com queixas escolares Levar os alunos a descobrirem suas potencialidade e dificuldades Desbloqueio das dificuldades de aprendizagem Auto-estima, aceitação e afetividade Necessidades dos alunos Acolhimento do ANEE	“As Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para Alunos têm como objetivo central levar o aluno a mudar seu comportamento/atitude frente ao seu desempenho escolar, levando-o a descobrir suas potencialidades assim como perceber suas dificuldades e alterar o rumo, se preciso Os profissionais das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem devem propor aos alunos oficinas que visem desbloquear as dificuldades de aprendizagem, tendo como prioridade os temas ligados aos componentes curriculares, mas não esquecendo de propor também oficinas ligadas à auto-estima, aceitação e afetividade. As oficinas ministradas em grupo devem considerar as necessidades dos alunos, observando os temas, independente da série e da idade. É importante que a Equipe esteja atenta para verificar se o aluno com necessidades educacionais especiais sente-se acolhido e aceito na sua singularidade”
Oficinas Pedagógicas com família	Troca de experiências/vivências Conscientização sobre mudança de comportamentos e atitudes Pais são modelos e educadores Baixo rendimento acadêmico dos alunos por questões emocionais Acolhimento da família Melhoria das relações familiares	“Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para a Família – O trabalho de vivência em grupo com a família faz-se necessário, para despertar a troca de experiências/vivências em busca da conscientização sobre a importância da mudança de comportamentos e atitudes. Os pais são os primeiros preparadores emocionais dos filhos, influenciando-os em seu desenvolvimento, não só por meio do trabalho educativo, mas também como modelos. Muitas vezes alunos intelectualmente competentes apresentam baixo rendimento acadêmico ou comprometimento da aprendizagem em função de obstáculos de ordem emocional. No contato com a escola, os pais dividem sua angústia e suas frustrações, sentindo-se acolhidos e, a partir dessas vivências com profissionais preparados, encontram uma melhor qualidade de vida e de relacionamento familiar.”

Da análise da OP depreendeu-se que o serviço de apoio das EAAA deveria acontecer, prioritariamente, mediante o procedimento denominado Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência. Segundo o documento, estas ações representam grandes espaços de reflexão para todos os segmentos da comunidade escolar.

Notou-se, pelas orientações que constam na OP, que a proposta das Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência pode ser considerada como parte de um grande serviço de assessoramento à prática escolar, a ser prestado pelas EAAA.

Del Prette (2002) aponta uma série de ações para levar a efeito esta proposta, que envolvem fundamentalmente a “análise e proposição de alternativas de reestruturação das relações funcionais entre os segmentos da escola, no sentido de maior participação de todos nas tomadas de decisão e na avaliação e monitoramento das ações e resultados” (p. 28).

A autora apresenta várias dimensões deste processo de assessoramento, os quais envolvem todos os segmentos da unidade escolar, inclusive as famílias dos alunos. Entre aqueles que se coadunam com as finalidades apresentadas pela OP, para as Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência realizados com os professores, encontram-se:

Análise e dinamização dos espaços e eventos educativos da escola, para a superação do ritualismo das ações e arranjos ambientais, com vistas à sua exploração educativa.

Análise e intervenção sobre a natureza e qualidade das interações em sala de aula, com criação de novas configurações e oportunidades educativas e melhor aproveitamento das relações professor-aluno, entre alunos e dos alunos com outros agentes educativos (p. 28).

Del Prette (2002) ainda descreve que, em relação ao papel do educador, à sua consciência docente e à sua reflexão acerca da própria prática profissional, o trabalho de assessoramento deve oportunizar:

desenvolvimento técnico-profissional dos professores, com ênfase na assimilação e na aplicação, às metodologias de ensino, dos fundamentos psicológicos da Educação (conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento, relações educativas, avaliação, programação de ensino etc.) e no desenvolvimento do compromisso e da identidade positiva do professor em seu próprio papel de cidadão, intelectual e profissional (p. 29).

O trabalho proposto pela SEE-DF com as Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para os professores, mostrou-se ancorado em procedimentos adequados às atuais demandas da realidade escolar, mas, urge considerar a necessidade de que a atuação das EAAA seja institucionalmente reconhecida, pelo seu papel ativo e destacado, no desenvolvimento dos saberes teóricos e técnicos dos professores, de maneira que não se desperdice um espaço que se apresenta como oportunidade privilegiada para este fim.

Em relação às Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para os alunos, a ênfase da atuação das EAAA foi indicada para as questões relacionadas ao baixo rendimento escolar e para as que se relacionam às questões afetivas e comportamentais. Estas são áreas citadas pela literatura, que prevêem:

Assessoria na elaboração de programas e atividades complementares, em áreas pertinentes à consecução do projeto educativo, como desenvolvimento emocional e relações interpessoais, orientação vocacional e preparação para o trabalho, orientação sexual, prevenção de uso de substâncias psicoativas, desenvolvimento emocional, criatividade etc. (Del Prette, 2002, p. 28).

Contudo, deve-se ressaltar a necessidade de que estas abordagens com os alunos, não reflitam posturas e atitudes clínico-terapêuticas, de forma a não desvirtuar as peculiaridades no contexto educacional. São aos psicólogos das EAAA que estes cuidados devem ser com mais ênfase recomendados, pois se sabe que:

A atuação do psicólogo na Educação tem sido, algumas vezes, entendida como a aplicação de um “olhar psicológico” sobre as questões educacionais. Considerando-se que a Psicologia é um dos “fundamentos da Educação”, a assertiva acima é razoável, desde que esse “olhar” não se confunda com “psicologismo”, ou seja, com explicações que focalizam o psiquismo isolando-o de seus determinantes históricos e sociais. O “olhar psicológico” privilegia sem dúvida o comportamento dos indivíduos (os observáveis e os não diretamente observáveis), mas concebe esse comportamento em suas interações com determinantes físicos, biológicos e sociais, presentes e passados, que permitem aferir o significado das ações e das relações sociais que ocorrem nos diferentes contextos educativos (Del Prette, 2002, p. 30).

No que tange às Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência com a família, a OP afirmou serem fundamentais as trocas e compartilhamento de experiências entre a escola e os responsáveis pelo aluno. Contudo, o documento indicou que os pais são preparadores emocionais dos filhos, sendo que algumas dificuldades de aprendizagem poderiam ser determinadas por causas emocionais. Ou seja, difundiu-se o implícito e perigoso discurso de que, sem a família, a escola não consegue realizar o seu trabalho, e que, ainda que indiretamente, os pais contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos filhos.

Concorda-se com Del Prette (2002) quanto à afirmação de que o trabalho do serviço de apoio especializado junto às famílias deva contemplar a “elaboração e

condução de programas junto a pais e cuidadores das crianças na promoção de condições de aprendizagem e de desenvolvimento integral do aluno” (p. 29). Contudo, como aponta Neves (2001), não se partilha, neste trabalho, da visão de que é prioritariamente através do conhecimento da singularidade do funcionamento de cada família que se podem encontrar as justificativas para os eventos que se operam com as crianças na escola.

A família deve ser convidada a colaborar com o processo de entendimento da queixa escolar, mas afirma-se ser uma cômoda transferência de responsabilidades a tendência de se explicar o fracasso obtido na escola através das relações vivenciadas fora dela.

Em relação à Categoria 4 (Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA), os resultados obtidos na análise das orientações trazidas pela OP estão expressos na Tabela 16 e, em seguida, discutidos.

Tabela 16

Categoria 4: Atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA (Documento 2)

Temas	Indicadores	Documento
Atuação com os alunos e famílias	Avaliação Psicológica	“Realizar avaliação psicológica quando necessário”.
	Orientação aos pais para atendimentos clínicos dos alunos	“Orientar pais e/ou responsáveis para buscarem atendimento clínico na Rede Pública de Saúde para os alunos que apresentam problemas psicológicos específicos, psiquiátricos, neurológicos e outros”.
	Identificar aspectos emocionais e comportamentais	“Identificar habilidades e competências emocionais/comportamentais que favorecem a aprendizagem”.
	Oficinas Pedagógicas/ Grupos de Vivência para alunos e famílias	“Ministrar oficinas pedagógicas/grupos de vivência para alunos e famílias”.
Atuação não especificada	Atividades inerentes à área	“Executar outras atividades inerentes à sua área de atuação”.

Em relação à atuação dos Psicólogos Escolares das EAAA, viu-se o espantoso retrocesso promovido pela OP em comparação às orientações do primeiro documento analisado (Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar).

Não existiu nenhuma referência explícita ao trabalho preventivo no contexto escolar, nem tampouco à atuação dos psicólogos escolares junto ao corpo de profissionais da escola, e, em especial, com os professores. Só foram abordadas as ações com os alunos e suas famílias, que, por sinal, apresentaram características fortemente remediativas.

Como já dito e explorado, vastas e extensas são as produções na área da psicologia escolar que destacam a fundamental atuação do psicólogo junto à instituição escolar e seus atores. Marinho-Araújo e Almeida (2003), em contribuição a estas discussões, apontam que dentre as funções e papéis a serem exercidos pelos psicólogos escolares, ressaltam-se a busca pela “reflexão e conscientização dos diversos segmentos da escola sobre sua realidade, capacitando-os a agir sobre ela” e a conquista de “um espaço junto ao staff da escola para contribuir nas diversas situações de decisão da instituição” (p. 64).

Contudo, ao não reconhecer a representatividade do trabalho dos psicólogos escolares junto aos profissionais da escola, a SEE-DF contribuiu para a permanência do clássico e impróprio modelo clínico que “é aquele no qual o profissional tem uma postura remediativa e cujo foco de atuação é o indivíduo; o aluno problema. As atividades são orientadas para testagens, via psicometria, elaboração de psicodiagnóstico e encaminhamento para atendimentos extraescolares” (Rossi & Paixão, 2003, p. 150). Isto é o que exatamente se verifica com a atuação que a SEE-DF propôs aos psicólogos escolares das EAAA.

Sem a intenção de repetir desnecessariamente as análises já registradas anteriormente, considera-se apenas que a falta de detalhamento da OP acerca das orientações sobre o processo avaliativo proposto aos psicólogos escolares das EAAA, é uma boa medida para que se avalie a pertinência do modelo sugerido.

Em relação ao trabalho dos psicólogos escolares na realização de Oficinas Pedagógicas/Grupos de Vivência para alunos e pais, também se reiteraram as mesmas considerações já efetuadas acerca desta atividade, sendo que agora, urge ressaltar que a OP revelou-se ainda mais simplista em sua abordagem, sem uma adequada orientação acerca das responsabilidades próprias dos psicólogos escolares neste processo.

Mas o aspecto mais curioso a ser analisado, corresponde ao que a SEE-DF chamou de “*executar outras atividades inerentes à sua área de atuação*”, que denota sua falta de conhecimento acerca da especificidade do trabalho da psicologia escolar. Ao prestar esta orientação, a SEE-DF delega aos próprios psicólogos escolares, a responsabilidade de traçar as diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido.

Assim, percebe-se que em relação à atuação dos psicólogos escolares nas EAAA, a OP apresentou-se como um documento incipiente e claramente desatualizado, uma vez que se apoiou em concepções que hoje são reconhecidamente superadas, em face às demandas do contexto escolar.

Após estas breves considerações acerca das especificidades apontadas pela OP para a atuação dos psicólogos escolares surge, por fim, a necessidade de destacar as orientações trazidas pelo documento para o trabalho dos orientadores educacionais das EAAA, que espelham na sua íntegra, ações também pertinentes à psicologia escolar. Elas:

- promover oficinas pedagógicas/grupos de vivência com professores, pais e/ou responsáveis e alunos, em parceria com os demais profissionais da equipe, quando necessário;
- contribuir para o processo de integração escola-família-comunidade, ouvindo, dialogando e dando orientações em parceria com outros profissionais das equipes;
- favorecer relações interpessoais cooperativas, visando a formação de um espírito de equipe na comunidade escolar;
- trabalhar, em parceria com o professor e os demais profissionais da Instituição Educacional, para compreender o comportamento dos alunos e orientá-los de maneira adequada” (GDF, 2006, p. 27).

Como já mencionado, não toca a este trabalho a responsabilidade de discutir as atuações da orientação educacional; portanto, não é produtivo debater se tais ações também se configuram dimensões desta área profissional, mas sim se correspondem, como é o caso, à especificidade da psicologia escolar. Verifica-se, inclusive, que caso existam áreas profissionais que partilhem tão estreitamente de ações e contextos de atuação, deve-se ter, pois, extrema clareza a respeito das nuances que separam e distinguem estas duas práticas, competência esta que a SEE-DF demonstrou ainda necessitar desenvolver.

Assim, através da análise da OP, notou-se a situação delicada pela qual passa a psicologia escolar na SEE-DF, tanto em função das demonstrações de desconhecimento acerca do seu papel e de sua função, como, também, em virtude de terem delegado a outras áreas profissionais, as características e particularidades de uma atuação que também lhe é própria.

PARTE 2 – O Estudo do Contexto da Pesquisa

Esta parte da pesquisa foi organizada mediante os dados construídos pelo memorial dialógico, buscando-se compreender, pela ótica das participantes da pesquisa, os impactos da fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF, à atuação dos psicólogos escolares.

Assim como na PARTE 1 – Análise Documental, investigou-se duas dimensões acerca dos psicólogos escolares das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da SEE-DF no Plano Piloto: *formação e atuação*.

Memorial Dialógico

A análise do memorial dialógico baseou-se em um conjunto de categorias temáticas predeterminadas (Bardin, 1977), que, de acordo com os objetivos da pesquisa, subsidiaram a exploração dos resultados gerados pela Coordenação Intermediária (C1 e C2) e pelas psicólogas escolares (P1 e P2).

A Tabela 17 demonstra as categorias geradas, sendo que a apresentação e discussão dos resultados do instrumento (Anexos 6 e 7), serão feitas em seguida.

Tabela 17

Categorias do Memorial Dialógico

Dimensões da Pesquisa	Categorias	Definições
Formação	1. Formação Acadêmica	Aspectos da formação acadêmica em Psicologia
	2. Formação Continuada	Aspectos ligados aos cursos de formação continuada em psicologia escolar. Diz respeito tanto aos cursos já concluídas, como as propostas e os desejos relacionados a esta intenção
Atuação	3. Implementação da proposta de atuação das EAAA	Aspectos ligados à implantação da proposta de trabalho das EAAA. Diz respeito às orientações, diretrizes e apoio dados pela SEE-DF, para que os profissionais das EAAA entendessem os objetivos do trabalho a ser realizado
	4. Práticas nas EAAA	Aspectos ligados à atuação das Coordenadoras Intermediárias e das psicólogas escolares nas EAAA. Aborda as características atuais do trabalho das participantes

Formação

Em relação à Categoria 1 (Formação Inicial), para a análise e discussão dos resultados não houve a separação entre as informações oferecidas pela Coordenação Intermediária (C1 e C2) e pelas psicólogas escolares (P1 e P2), em virtude da semelhança dos temas obtidos.

Sobre a Categoria 2, somente serão descritos e analisados os resultados produzidos pelas Coordenadoras Intermediárias, uma vez que as psicólogas escolares não mencionaram nada a respeito da Formação Continuada.

Cumprе ressaltar que alguns dos aspectos referentes à formação inicial, já foram debatidos neste trabalho, inclusive, com a consideração de que todas as participantes da pesquisa, ou seja, tanto as Coordenadoras Intermediárias (C1 e C2) quanto as

psicólogas escolares (**P1** e **P2**), cumpriram o Magistério antes de se graduarem em Psicologia.

Assim, serão úteis somente as reflexões que abordam as opções curriculares ligadas à psicologia escolar, que deveriam ter sido oferecidas às participantes da pesquisa durante a graduação.

Para tanto, os resultados das Coordenadoras Intermediárias (**C1** e **C2**) e das psicólogas escolares (**P1** e **P2**) foram agrupados, mediante a recorrência dos temas, e estão apresentados na Tabela 18.

Tabela 18

Categoria 1: Formação Inicial

Temas	Indicadores	Participantes	Registros ^a
Sem formação em Psicologia Escolar	Psicologia Organizacional	C1	“Quando eu fiz meu curso não tinha psicologia escolar, não tinha. Fiz organizacional.”
	Psicologia Clínica	P1	“Era organizacional e clínica. Eu fiquei na clínica”.
	Psicologia Clínica	P2	De psicologia escolar não vi nada, acho que nem tinha essa opção, não é? Então eu falo assim: será que eu sou psicóloga escolar? Não sei, quem me diz? Fico até às vezes em dúvida: “O que será que eu deveria ter aprendido lá para poder estar atuando aqui e, assim, sem defeito, né?”.
Com formação em Psicologia Escolar	Dupla formação inicial: Psicologia Escolar e Organizacional	C2	“Quando eu fiz a graduação, tinha psicologia educacional e organizacional. A gente fazia clínica, que era obrigatória, e essas duas eram optativas, entendeu? Então eu fiz as duas”.

Nota. ^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

Vê-se que, apesar de todas as participantes da pesquisa terem se graduado na mesma Instituição de Ensino Superior (IES), somente a uma delas (**C2**) foi oferecida a oportunidade da formação em psicologia escolar. Isto permite que se conclua que ainda não estava consolidada a intenção desta IES, que desde 1973 diploma psicólogos no Distrito Federal, de subsidiar aos seus graduandos a formação em psicologia escolar.

Esta situação manifestada pela IES, no que tange a uma formação inicial adequada em psicologia escolar, representa, na realidade, uma inobservância de suas responsabilidades sociais, pois, como aponta Novaes (2001),

cabará à universidade, como instituição de produção de ciência, de formação de profissionais e de serviços de extensão, corresponder às suas funções de produzir e fazer circular o saber, capacitando profissionais competentes e eficazes para desempenharem papel decisivo na sociedade em que vivem (p. 135).

Nesta pesquisa, a constatação da precariedade da formação inicial da maioria das participantes, coaduna-se com os resultados dos estudos empreendidos por Araújo (2003) e por Senna e Almeida (2005), os quais demonstraram que a grande maioria dos psicólogos escolares da SEE-DF por elas pesquisados (80% e 60%, respectivamente), não tinha usufruído de nenhuma oportunidade de contato com disciplinas ou estágios na área da psicologia escolar.

Sabe-se que a formação inicial deficitária do psicólogo produz graves conseqüências para a sua atuação profissional, levando-o, inclusive, a usar “do empirismo para desenvolver suas ações na escola, pois carece de uma formação teórica em Psicologia que se relacione às concepções teóricas da Educação” (Marinho-Araújo & Almeida, 2003, p. 63).

Neste sentido, o relato de **P2**, com o reconhecimento de que sua prática profissional não refletia a especificidade da psicologia escolar, reafirmou os danosos

impactos que as lacunas originadas por uma formação inicial ineficiente, eram capazes de promover na consolidação da identidade profissional.

Contudo, esta não é uma situação exclusiva do Distrito Federal, mas sim, uma condição da maioria dos psicólogos escolares do Brasil. Segundo Guzzo (2001), a realidade mostra que os profissionais que não tiveram acesso a nenhum dos conhecimentos e vivências próprias da psicologia escolar durante a graduação, quando se encontram diante das demandas e peculiaridades de sua prática na escola, não conseguem utilizar modelos e abordagens apropriadas para a sua função.

Segundo Senna e Almeida (2005), são urgentes as mudanças nos cursos de graduação em Psicologia, “tanto no que diz respeito ao currículo, quanto aos aspectos relativos à prática, à oferta e à qualidade dos estágios supervisionados, de modo que atendam às especificidades da área de Psicologia Escolar” (p. 224).

Neste sentido, espera-se que a aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia* (MEC, 2004), possibilite o estabelecimento de um novo cenário para a formação inicial em psicologia, de maneira que seja contemplada a diversidade de suas práticas e contextos de atuação.

Na complementação destas reflexões, seguem os debates acerca da Categoria 2 (Formação Continuada). Os resultados de C1 e C2 estão expostos, conjuntamente, na Tabela 19 e seguidos por respectiva discussão. Lembra-se que as psicólogas escolares nada relataram sobre esta categoria.

Tabela 19

Categoria 2: Formação Continuada (Coordenadoras Intermediárias)

Temas	Indicadores	Participantes	Registros ^a
Necessidade da formação continuada	Conhecer a especificidade da psicologia escolar Superar as próprias limitações	C1	“Eu sinto que eu tenho que fazer um investimento maior... à especificidade mesmo da psicologia escolar. Eu me sinto muito pressionada, entendeu? E chega num momento que você tem que fazer uma auto-análise, e ver das suas limitações, ver: “Não, realmente eu tenho que fazer um investimento. Eu tenho que me melhorar enquanto profissional, eu não posso ficar estagnada.”
Parceria com a UnB	Extensão e especialização na UnB Transformação de percepções intuitivas em saberes práticos Conhecimento e desenvolvimento profissionais	C2	“E, quando eu fui para a UnB, quando eu fui fazer o curso tanto de extensão lá... quanto o de especialização, é que eu falei “Gente, isso existe, isso tem nome, né?” E aí eu falei, “Está vendo? Não é coisa da minha cabeça não.” Então assim, foi fantástico, né? E aí é que eu fui conhecer...” “Hoje é que eu acho que eu teria condições de ir para a psicologia escolar.”

Nota.^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

A análise destes resultados permitiu várias e importantes reflexões. Primeiramente percebeu-se, através dos relatos de **C1**, o reconhecimento da formação continuada como sendo uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias, a uma prática coerente às especificidades da psicologia escolar.

Notou-se também, que a conscientização da participante acerca da sua urgência em aprofundar os conhecimentos relativos à psicologia escolar, através da formação continuada, baseou-se nas necessidades que emergiram de sua própria prática profissional. Assim, como afirma Kuenzer (2002), na busca pela consolidação da

identidade profissional do psicólogo escolar, faz-se mister que haja uma reflexão sobre a sua própria atuação.

Esta postura crítico-reflexiva presente no relato de **C1** foi apontada por Senna e Almeida (2005), como uma crescente tendência entre os psicólogos escolares, que, através do reconhecimento das lacunas existentes na atuação, estão em busca de ações que os subsidiem na concretização de um perfil profissional adequado.

Em relação ao relato de **C2**, surge uma reflexão importante, mas que envolve também a análise da Categoria anterior (Formação Inicial). O fato é que, justamente ela, que foi a única dentre todas as participantes da pesquisa a ter contado com a formação inicial em psicologia escolar, assumiu que somente passou a conhecer as especificidades de atuação da área através da formação continuada, que foi promovida pela Universidade de Brasília.

Conclui-se, portanto, que a precariedade da formação inicial do psicólogo, não se caracteriza somente pela inexistência dos conhecimentos acadêmicos sobre a especificidade escolar, mas também, pelo modo inconsistente com que foram desenvolvidas estas experiências curriculares. Assim, segundo Guzzo (2001), a discussão a respeito da formação inicial em psicologia escolar deve avançar, de maneira que não apenas se questione se ela existiu, mas sim, se foi de qualidade.

Ainda com base no registro de **C2**, viu-se que a formação continuada configura-se como uma estratégia privilegiada para a transformação das práticas empíricas e das percepções intuitivas dos profissionais, em saberes e fundamentações conscientes, específicos e próprios da psicologia escolar. Ou seja, substituem-se as atuações baseadas no que os profissionais presumem, por aquelas fundamentadas no que eles sabem.

Segundo Ramos (2006), entende-se que este processo se opera através de uma mobilização conjunta, tanto dos conhecimentos tácitos como dos saberes formais dos

indivíduos. Entretanto, para que o desenvolvimento de competências realmente aconteça, ainda de faz necessário que os profissionais experimentem situações reais e diante das quais os seus conhecimentos necessitem ser mobilizados, pois caso contrário, não se cria o ensejo que provoca a relação entre eles.

Mas o que se pode inferir através das análises dos registros das participantes, foi que ambas as Coordenadoras Intermediárias parecem ter se visto diante de situações para as quais elas não tinham os conhecimentos necessários a uma atuação eficiente, ou seja, não existiam recursos a serem mobilizados.

“Eu sinto que eu tenho que fazer um investimento maior... à especificidade mesmo da psicologia escolar. Eu me sinto muito pressionada, entendeu?” (C1)

“E aí é que eu fui conhecer... Hoje é que eu acho que eu teria condições de ir para a psicologia escolar”. (C2)

Neste ponto é essencial destacar, como apontou o relato de C2, a importância do *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar*, que vem oportunizando, desde 1995, o aprofundamento dos conhecimentos próprios da psicologia escolar aos profissionais da SEE-DF (Neves & Machado, 2005). Espera-se, por conseguinte, a continuidade deste Projeto, tanto através dos cursos de extensão, como também, por meio das assessorias à prática dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Portanto, considerando-se as lacunas da formação inicial, não só das participantes da pesquisa, mas dos psicólogos da rede pública de ensino do Distrito Federal, como já exposto por Araújo (2003) e Senna e Almeida (2005), defende-se, neste trabalho, a formação continuada como a estratégia capaz de desenvolver as competências necessárias a uma prática coerente e articulada, às especificidades da psicologia escolar.

Atuação

Para a apresentação e discussão dos resultados das Categorias 3 e 4, os temas gerados pelas as participantes da pesquisa foram separados em dois grupos: (a) da Coordenação Intermediária e (b) das psicólogas escolares, de modo a valorizar as especificidades de cada atuação. Assim, para cada Categoria, foram produzidas duas Tabelas, cada uma com os temas gerados por um dos dois grupos.

Em relação à Categoria 3 (Implementação da proposta de atuação das EAAA), os resultados estão expostos nas Tabelas 20 e 21, seguidos pelas correspondentes discussões.

Tabela 20

Categoria 3: Implementação da proposta de atuação das EAAA
(Coordenação Intermediária)

Temas	Indicadores	Registros ^a
Capacitação profissional	Falta de capacitação para o início da atuação	<p>“E assim foi o meu início, né? Eu fui aprendendo assim... aos poucos, no nosso dia-a-dia mesmo...”(C1)</p> <p>“Nós não tivemos nenhum treinamento...” (C2)</p>
Orientação institucional para a atuação das EAAA	<p>Ausência das orientações acerca do trabalho das EAAA</p> <p>Repasse precário de informações</p> <p>Insegurança dos profissionais das EAAA</p> <p>Demora na confecção da OP</p> <p>OP não contemplou muita coisa</p>	<p>“Uma coisa que nós sentimos muita dificuldade é porque nós precisávamos de um... de um documento formal... e nós não tínhamos, sabe? Nós só passamos as informações através de transparências, entendeu? Ficava uma coisa meio que solta, né?” (C1)</p> <p>“Tinha que conhecer também a proposta... a OP, né? Pra poder divulgar”. (C2)</p> <p>“Mas isso gerou muita insegurança... para as equipes, entendeu? Porque nós precisávamos de um documento, né? Que ali, que... nos orientasse mesmo. Nós não tínhamos isso, e... demorou muito.” (C1).</p> <p>“Foi bom ter finalmente ficado pronta... apesar de que a OP não contemplou muita coisa, mas... Pelo menos assim é... ficou divulgada a proposta. Tinha alguma coisa escrita, né? Estavam lá os três profissionais, né?” (C2)</p>

Apoio da Coordenação Central	Ausência do apoio da Coordenação Central	“E a gente sentia muito, era uma cobrança muito grande, sabe? Das equipes em relação à coordenação central.” (C1)
	Insegurança da atuação da Coordenação Intermediária	“Porque tinha muitas perguntas que nós mesmos não sabíamos responder, né? Eu acho que era da competência deles, né?” (C1)
		“E aquela espera de OP... tudo junto, então o trabalho estava muito difícil, estava muito, sabe? Estava muito complicado... principalmente com a coordenação.... A gente via que, de repente, a gente é que estava fazendo a coisa...” (C2)

Nota. ^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

Segundo as participantes, na implementação da proposta de atuação das EAAA, a SEE-DF não teria oferecido nenhuma capacitação específica à Coordenação Intermediária das Equipes do Plano Piloto/Cruzeiro, a qual tinha como responsabilidade, subsidiar a compreensão dos 75 profissionais que estavam sob a sua orientação, acerca das mudanças experimentadas pelo serviço de apoio especializado da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Um ponto digno de nota, é que nenhuma das participantes mencionou o curso organizado pela SEE-DF em 2004, intitulado *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva*, que foi oferecido a todas as recém-criadas EAAA do Distrito Federal. Na tentativa de entender este dado, percebeu-se, pelo conteúdo programático do curso (já detalhado no Capítulo II), que a sua ênfase tocou, prioritariamente, à educação especial e às práticas de avaliação psicopedagógica, temas que não eram novidade para o serviço de apoio especializado da SEE-DF. O exame do próprio título do curso já possibilitou que se chegasse a tal conclusão, uma vez que ele não apresentou nenhum indício de que fossem contempladas as práticas preventivas no contexto escolar.

Portanto, do relato de **C1** e **C2**, que afirmaram não ter recebido nenhuma capacitação específica para suas atuações à frente das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, deduziu-se que ambas não reconheceram o curso *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva*, como uma ação que tenha proporcionado o esclarecimento da proposta de atuação das EAAA

Esta realidade, somada a demora das publicações que continham as orientações formais acerca da proposta implementada, gerou, como se pode perceber pelas informações prestadas pelas participantes, uma insegurança tanto da Coordenação Intermediária, quanto dos profissionais das EAAA, sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos membros das EAAA.

“Uma coisa que nós sentimos muita dificuldade é porque nós precisávamos de um... de um documento formal... e nós não tínhamos, sabe? ... Ficava uma coisa meio que solta, né? ... Mas isso gerou muita insegurança... para as equipes, entendeu? Porque nós precisávamos de um documento, né? (**C1**)

“Tinha que conhecer também a proposta... a OP, né? Pra poder divulgar....” (**C2**)

Os resultados obtidos através de **C1** e **C2** apontaram que a SEE-DF demonstrou não ter planejado e executado adequadamente a fusão dos seus serviços de apoio especializado, uma vez que a realização deste processo ocorreu sem que houvessem sido concluídas as orientações formais que esclareceriam os objetivos e finalidades desta mudança.

Assim, à luz das percepções das participantes, verificou-se que durante o processo de criação das EAAA, a Coordenação Intermediária do Plano Piloto/Cruzeiro sentiu-se exposta a uma situação delicada, por ter se visto na responsabilidade de prestar informações e esclarecimentos sobre os quais não tinha segurança. Reforçam-se, assim, as discussões e conclusões iniciadas na Categoria anterior (Formação Continuada), as

quais apontaram que a SEE-DF não proporcionou à **C1** e **C2** o desenvolvimento das competências profissionais necessárias a uma atuação compatível com as exigências e demandas que se lhes apresentaram, por ocasião da fusão dos serviços de apoio especializado.

Vê-se que, como afirma Kuenzer (2002), se o conhecimento não é capaz, por si só, de operar mudanças na realidade, pois que para que isso aconteça faz-se necessário que se empreenda uma ação, ou seja, uma atividade prática, também não é possível de se esperar que sem os conhecimentos adequados, existam ações pertinentes e transformadoras.

A partir da análise dos resultados desta Categoria, reforçam-se também, os vários apontamentos originados da análise documental, empreendida no início deste Capítulo, acerca das duas publicações para a orientação da atuação das EAAA: *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar e Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (OP)*.

Em relação ao primeiro documento, notou-se que sua falta de profundidade, já anteriormente sinalizada, impediu, inclusive, que ele fosse reconhecido em suas intenções orientadoras, pois que, tanto **C1** quanto **C2**, por nenhuma vez o mencionaram.

Em relação à OP, viu-se o prejuízo que o atraso de sua confecção produziu para a compreensão da proposta de funcionamento das EAAA, uma vez que o seu surgimento deu-se, somente, dois anos depois da fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF. Reitera-se, assim, que este fato, por si só, colaborou para o enfraquecimento do engajamento dos profissionais das EAAA à nova proposta que surgia.

Repete-se também a avaliação já feita sobre a pertinência das orientações trazidas pela OP, só que, agora, à luz dos comentários de **C2**, que analisou que o documento não trouxe os esclarecimentos que se faziam necessários. Notou-se, portanto,

que a grande ansiedade dos profissionais das EAAA pela publicação da OP, não encontrou respostas quando do seu surgimento.

Um outro fator de importância capital para o entendimento das dificuldades vivenciadas pelas Coordenadoras Intermediárias, quando da criação das EAAA, referiu-se à falta de apoio recebido pela Coordenação Central, que corresponde ao nível máximo da organização administrativa de todas as EAAA do Distrito Federal.

Conforme consta na OP, a Coordenação Central das EAAA teria 10 competências principais, que seriam:

Acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas pelos profissionais que atuam nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem; participar juntamente com o coordenador intermediário, de ações específicas a serem desenvolvidas com as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem; realizar reuniões mensais para orientação técnica com os coordenadores intermediários; realizar visitas aos pólos para a supervisão técnica; participar de estudo de caso, quando solicitado; elaborar documentos normativos sobre o trabalho das equipes; emitir parecer técnico; articular, junto às instituições afins, intercâmbio de estudos e pesquisa; promover em parceria com a EAPE, curso de formação continuada em serviço aos profissionais da equipe; executar outras atividades inerentes à sua área de atuação (GDF, 2006, p. 24).

Notou-se que a Coordenação Central deixou de desempenhar várias de suas tarefas, principalmente às ações de planejamento e o desenvolvimento do trabalho de assessoria às EAAA.

Em relação aos resultados das psicólogas escolares sobre a Categoria 3 (Implementação da proposta de atuação das EAAA), os dados estão expostos na Tabela 21 e discutidos na seqüência.

Tabela 21

Categoria 3: Implementação da proposta de atuação das EAAA
(Psicólogas Escolares)

Temas	Indicadores	Registros ^a
Orientação institucional da atuação das EAAA	Ausência das orientações acerca do trabalho das EAAA	“Eu acho, sabe, que as coisas foram difíceis... eu não consegui entender o que tinha mudado. Ficou tudo confuso pra mim.” (P1)
	Indefinição dos papéis dos profissionais das EAAA	<p>“Então a gente ia assim, sem uma coisa assim normativa bem legal e definida, ó: “vai até aqui, aqui não, chega, já basta”, né?” (P2)</p> <p>“Então eu acho que essa falta de definição assim precisa do papel, do que é a gente, né? Qual era o nosso lugar?” (P2)</p>
Apoio da Coordenação Central	Ausência do apoio da Coordenação Central	<p>“Eu diria que a coordenação deveria ter sido muito mais importante aí... na proposta. A nível central. É! Porque hoje eu vejo que quem nos coordena atualmente tem um distanciamento que acho que não sabe nem o nosso nome. Entendeu?” (P1)</p> <p>“A coordenação, ela tem um significado... ela tem um peso muito importante, é como você estar cuidando da sua casa...” (P1)</p> <p>“Porque assim..., é..., quem é meu patrão? E já, o patrão deixa a gente muito solto, né?” (P2)</p>
	Importância do trabalho da Coordenação para a segurança dos profissionais das EAAA	

Nota. ^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

Viu-se que dois, dos três temas gerados pelas Coordenadoras Intermediárias, se repetiram nos resultados apresentados pelas psicólogas escolares: *Orientação institucional de atuação das EAAA* e *Apoio Coordenação Central*. Este fato mostrou a recorrência entre os discursos das participantes da pesquisa, permitindo o fortalecimento da credibilidade das discussões já empreendidas.

Em relação ao primeiro tema, notou-se que também as psicólogas escolares afirmaram não ter recebido orientações necessárias para uma atuação eficiente,

evidenciando tanto o desconhecimento sobre a natureza da mudança que estava sendo proposta, quanto a incompreensão sobre quais deveriam ser as ênfases e especificidades de suas atuações dali por diante.

Assim, como aconteceu com as Coordenadoras Intermediárias, ambas as psicólogas escolares não mencionaram o curso *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva*, fortalecendo assim, a conclusão de que esta ação da SEE-DF não proporcionou esclarecimentos sobre a proposta de atuação das EAAA.

Notou-se que **P1** e **P2** confirmaram os relatos das Coordenadoras Intermediárias em relação à falta de diretrizes formais sobre o trabalho realizado. Este resultado reafirmou os prejuízos que a demora da publicação da OP causou para a compreensão e o entendimento da proposta de trabalho das EAAA. E, segundo as participantes, como principal consequência desta falta de esclarecimentos, houve uma indefinição e sobreposição de papéis dos profissionais das EAAA, representados por psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais.

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005b), não é incomum que aconteçam confusão de papéis, funções e espaços de atuação, quando várias especialidades são convocadas a trabalharem juntas, compondo equipes multiprofissionais. Contudo, deve-se reconhecer que, em relação às EAAA, esta desarticulação provavelmente tenha adquirido uma dimensão mais expressiva, uma vez considerados os impactos experimentados pelos seus profissionais, em virtude da falta de orientações e definições sobre o trabalho realizado.

E, segundo a análise documental empreendida na PARTE 1 deste Capítulo, viu-se que, em relação à indefinição de papéis dos profissionais das EAAA, não se pode afirmar que a publicação da OP tenha trazido nova luz a esta questão. Ao contrário,

percebeu-se que a generalidade das informações prestadas sobre as especificidades da atuação dos três profissionais (psicólogo, pedagogo e orientador educacional), permitiu que se identificasse que, em certos pontos, o documento manteve certos impasses. Estes se relacionam, especialmente, às atuações do orientador educacional, que possui atividades semelhantes às executadas tanto pelos pedagogos, que são, inclusive, da sua mesma base de formação acadêmica, quanto pelos psicólogos.

Assim, como já foi dito, a pouca ênfase que a OP deu às questões teórico-conceituais e metodológicas propiciou a caracterização insuficiente acerca dos papéis e funções dos profissionais das EAAA, tanto diante das ações que competiriam a cada um isoladamente como parte fundamental de sua especificidade, como perante as atuações que eles deveriam realizar em conjunto, para as quais se esperaria que os profissionais se articulassem de forma a atender as demandas para as quais eles, coletivamente, se apresentaram.

No que tocou ao suporte da Coordenação Central, tanto **P1** quanto **P2** reiteraram as informações prestadas por **C1** e **C2**, sobre a falta de apoio recebido. As psicólogas escolares refletiram acerca da importância que teria o trabalho e a presença da Coordenação Central, mas apontaram para o expressivo distanciamento que foi criado. Neste sentido, de acordo com as percepções das psicólogas escolares, verificou-se que a Coordenação Central não conseguiu cumprir mais uma de suas atribuições, pois que, segundo consta na OP, seria de sua responsabilidade “realizar visitas aos pólos para supervisão técnica” (GDF, 2006, p. 24).

Do fato da Coordenação Central não ter conseguido subsidiar a compreensão sobre as diretrizes do trabalho que lhe cumpria implementar, surgem algumas análises e reflexões. A primeira diz respeito a uma possível dificuldade de organização da Coordenação Central, que, diante das urgências que deveriam se apresentar por ocasião

da criação das EAAA, poderia não ter conseguido desempenhar as tão necessárias ações formativas e informativas, junto aos profissionais das Equipes e à Coordenação Intermediária.

A segunda hipótese pressupõe o questionamento acerca da clareza que a própria Coordenação Central teria, sobre a fusão do serviço de apoio especializado da SEE-DF. Ou seja, poderia não haver de sua parte, a segurança necessária sobre quais as ações e direcionamentos seriam pertinentes e adequados, para a implementação da proposta de atuação das EAAA. Desta forma, teria sido-lhe impossível oferecer esclarecimentos maiores do que os que ela mesma possuía.

Na análise desta Categoria pode-se perceber que, segundo todas as participantes da pesquisa, ou seja, tanto as Coordenadoras Intermediárias como as psicólogas escolares das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, a forma como a SEE-DF implementou a nova proposta de atuação para o seu serviço de apoio especializado, revelou a existência de importantes falhas, especialmente relacionadas a dois aspectos:

- (a) às orientações formais acerca do trabalho proposto, que demoraram muito para serem publicadas e, quando o foram, não mostraram aprofundamento suficiente para dirimir as dúvidas existentes, nem tampouco, para clarificar a definição dos papéis e funções dos profissionais das EAAA;
- (b) à falta de apoio prestado pela Coordenação Central, o que motivou expressiva insegurança na execução do trabalho nas EAAA.

Em relação à Categoria 4 (Práticas nas EAAA), os resultados das Coordenadoras Intermediárias e das psicólogas escolares estão descritos nas Tabela 22 e 23, respectivamente, e seguidos por suas devidas discussões.

Tabela 22

Categoria 4: Práticas nas EAAA (Coordenação Intermediária)

Temas	Indicadores	Registros ^a
Atuação da Coordenação Intermediária	Atuação freqüente, mas em função da demanda, da queixa das EAAA Intervenções de caráter emergencial e remediativo	“Nós temos assim, uma participação efetiva mesmo, juntos às equipes, né? Não em todas... porque tem algumas equipes que realmente são mais... é independente, elas mesmo se resolvem, né? Quase não convocam, para que a gente faça essa intervenção. Mas, de um modo geral, as equipes, elas... pedem muito a nossa presença, né?” (C1) “Tem equipe que está fazendo, sabe... que nós nem temos que nos preocupar... Mas outras, não. A gente tem que estar junto o tempo todo.” (C2)
Atuação das EAAA	Manutenção de modelos clínicos e tradicionais de atuação Resistência diante da nova proposta	“Tinham muitas equipes que ainda estavam muito presas no modelo antigo... numa visão mais clínica. Não é dizer que ainda não tem... Mas é um número menor... que... assim, tá sendo muito resistente a essa nova proposta. Que ainda está muito naquela coisa do diagnóstico, você entendeu? Ou do atendimento...” (C1) “Precisa fazer ajustes ainda, né? De formação, de... de pessoas novas que estão chegando... das pessoas que estão, também... muito resistentes com modelos antigos ainda, sabe?” (C2)

Nota.^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

Os resultados produzidos pela Coordenação Intermediária revelaram uma atuação caracterizada, essencialmente, por intervenções emergenciais. Tanto C1 quanto C2, afirmaram ter uma presença freqüente junto às EAAA; contudo, ambas reconheceram que este apoio ostensivo só ocorreu em virtude das demandas que se lhes apresentaram, e não por uma iniciativa própria de suas atuações na Coordenação Intermediária.

As participantes expuseram que a maioria das EAAA necessitava de suas intervenções constantes, embora existissem outras, ainda que em número menor, que não lhes solicitavam a presença, deixando-as despreocupadas. Foi curioso perceber, através deste relato, que os profissionais das EAAA eram orientados a realizar uma

atuação preventiva junto ao contexto escolar, mas a sua própria Coordenação Intermediária não conseguia atuar neste sentido, uma vez que o tipo de intervenção que caracterizava a sua atuação era eminentemente remediativa.

E, apesar desta constância com a qual **C1** e **C2** afirmaram acompanhar o trabalho da maioria das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, ambas reconheceram a manutenção de modelos clínicos de atuação, nos quais sempre se basearam o trabalho dos serviços de apoio especializado da SEE-DF.

Assim, com base nos resultados de **C1** e **C2**, pode-se reconhecer que nem a Coordenação Intermediária e nem a maioria das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, realizavam um trabalho prioritariamente preventivo, mas sim, revelavam uma atuação caracterizada por medidas adaptativas e emergenciais. Isto é, tanto a Coordenação Intermediária, quanto grande parte das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, permaneciam trabalhando na espera e em função da queixa.

Mas, de acordo com os resultados da Categoria anterior (Implementação da proposta de atuação das EAAA), que revelou a precariedade que caracterizou o processo de criação das EAAA, tornou-se compreensível que os profissionais das EAAA (Coordenação Intermediária e psicólogas escolares) demonstrassem dificuldades em mudar as práticas que, até então, elas vinham empreendendo. Ou seja, não foram desenvolvidas as competências que lhes permitissem uma atuação preventiva.

Cabe refletir, também, que a informação oferecida por **C1** e **C2**, de que a maioria das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro costumava solicitar intensamente a presença e a intervenção da Coordenação Intermediária, demonstrou, na verdade, uma busca destes profissionais pelo direcionamento acerca das atividades que estavam sendo realizadas.

“Mas, de um modo geral, as equipes, elas... pedem muito a nossa presença, né?” (**C1**)

“A gente tem que estar junto o tempo todo.” (**C2**)

Assim, percebeu-se que, após de três anos de existência, a maioria dos profissionais das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro ainda estavam à procura da construção do seu entendimento sobre a atuação que lhes cabia.

Os resultados das psicólogas escolares em relação à Categoria 4 (Práticas nas EAAA), estão sumarizados na Tabela 23 e discutido em seguida.

Tabela 23

Categoria 4: Práticas nas EAAA (Psicólogas Escolares)

Temas	Indicadores	Registros ^a
Dificuldades gerais na atuação	Grande demanda de trabalho Impossibilidade de conciliar as três ênfases do trabalho: avaliação, atendimento e apoio	<p>“O que mudou? Agora a gente avalia, a gente atende e também a gente apóia lá na escola, não é? Ficou muito difícil de fazer isso tudo, embora tudo seja necessário.” (P1)</p> <p>“É todo mundo, é tanto o povo que demanda o serviço...” (P2)</p> <p>“Então a demanda, a gente fala demanda, demanda, demanda o tempo todo, a demanda ficou stupidamente grande. Se eu tiver que colocar...: diminuir a demanda. Porque você ainda tem que atender, você ainda precisa avaliar.” (P1)</p> <p>“Faça isso, faça aquilo”... Tem que entregar tanta coisa... é relatório quantitativo, relatório psicopedagógico...” (P2)</p>
Dificuldades que se apresentam aos psicólogos das EAAA	O Psicólogo acha que tem que responder a todas as demandas que se apresentam	<p>“Mas é questão é que a gente que é psicólogo se deixa absorver por tantas necessidades e muitas vezes a gente não sabe dizer um não, porque a gente quer estar sempre presente, quer tá dando conta, quer fazer junto, quer participar, entendeu?” (P1)</p> <p>“E aí na psicologia a gente acaba confundindo um pouco. Porque fica em aberto, aí chega alguém com uma solicitação, chega com um problema, uma colega que tá chorando, uma colega que vem pedir atestado, ainda tem isso...” (P2)</p> <p>“Mas é isso aí que dificulta um pouco assim, porque a professora, qualquer coisa que dê no menino fala: “Não, manda pra psicóloga prela resolver”, a gente tem varinha mágica e a gente vai, né?” (P2)</p>

Nota. ^a Segundo a característica do memorial dialógico, os registros são tanto verbais como escritos.

A grande demanda de trabalho apresentou-se como uma das dificuldades experimentadas na atuação das EAAA, segundo a percepção de **P1** e **P2**. As psicólogas escolares ressaltaram a dificuldade de promover a conciliação entre as práticas relacionadas à avaliação, ao atendimento e ao apoio psicopedagógico. Esta afirmação permitiu que se concluísse que todas estas três práticas deveriam estar sendo muito solicitadas aos profissionais das EAAA.

Foi através deste relato, que se tornou possível perceber o objetivo que **P1** e **P2** atribuíam às suas próprias atuações. Notou-se que ambas achavam-se na responsabilidade de responder a todas as demandas que surgiam no contexto escolar, ou seja, elas aceitavam todas as queixas lhes eram endereçadas e sentiam-se na obrigação de solucioná-las, muito embora fosse impossível considerar que pudessem ter êxito.

Na análise desta situação, como aponta Lima (1990), é necessário reconhecer que, na tentativa de estabelecer o seu espaço dentro da escola, a psicologia investiu-se do encargo de oferecer respostas e explicações aos vários anseios surgidos no cotidiano escolar. Assim, incorreu em duplo prejuízo; um porque estimulou que a escola se desobrigasse a buscar soluções e estratégias pertinentes à sua própria prática, outro, porque atribuiu a si mesma uma carga que não lhe pertencia isoladamente.

Desta forma, o relato das psicólogas escolares e a postura de, mesmo a contragosto, assumirem a responsabilidade pelas emergências surgidas no contexto escolar, reflete este legado equivocado que a própria Psicologia construiu. E segundo Senna e Almeida (2005), ao psicólogo é preciso:

Desmistificar a imagem de “salvador” dos problemas educacionais, buscando não se adaptar às expectativas do mercado e/ou da escola e dos professores, mas antes promover questionamentos, oportunidades de reflexão e de escuta,

compartilhando os conhecimentos psicológicos necessários para o entendimento das questões educacionais (p. 227).

Assim, seria imprescindível que as participantes tivessem a consciência de que as demandas e as queixas que lhes surgem, deveriam ser encaradas como valiosos indícios que lhes permitissem analisar o contexto escolar, para, a partir daí, traçar a sua intervenção.

Deve-se, então, possibilitar que as psicólogas escolares reflitam sobre suas próprias práticas e discursos, propiciando-lhes o desenvolvimento das competências necessárias para que possam posicionar-se coerentemente frente às demandas que surgem, entendendo-as em suas origens e trabalhando para que todos os que atuam no contexto escolar possam conseguir o mesmo.

Quanto à angústia evidenciada por **P1** e **P2**, em relação à conciliação das práticas de avaliação, atendimento e apoio, torna-se obrigatório ponderar que a tentativa de harmonização, na mesma medida, entre as atuações preventivas e as ações remediativas, significam uma intenção inexecutável.

Deve-se, pois, permitir-lhes a clareza de que, ou se tem uma atuação preponderantemente preventiva, mas que admite certas práticas orientadas diretamente aos alunos, sejam elas de avaliação ou atendimento, ou se possui uma atuação prioritariamente remediativa, com eventuais mesclas de assessoria/apoio preventivo. Desta forma, através dos relatos já expressos pela Coordenação Intermediária, assim como pela tônica da inquietação de **P1** e **P2**, vê-se que a maioria das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro, ainda transita pelo segundo caso.

Como parte final da análise desta Categoria (Práticas nas EAAA), convém ressaltar que os resultados apresentados por todas as participantes da pesquisa (Coordenadoras Intermediárias e psicólogas escolares), apontaram que as ações

preventivas foram as que menos estiveram presentes, desde o início do processo de fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF, com a criação das EAAA.

Esta característica pode ser observada em todas as dimensões da organização administrativa envolvida neste processo. Fosse por parte da Coordenação Central, que foi citada amplamente por sua falta de apoio durante e após a criação das EAAA, deixando de oferecer os subsídios necessários à compreensão da proposta que coube a ela conduzir; fosse por parte da Coordenação Intermediária do Plano Piloto/Cruzeiro, que demonstrou ter uma atuação prioritariamente remediativa junto às EAAA, trabalhando em função das demandas e das urgências que se lhes apresentavam; fosse por parte das psicólogas escolares pesquisadas, que também revelaram trabalhar a partir das emergências produzidas pelo contexto escolar, aceitando responsabilizar-se pelas infundáveis queixas que lhes chegavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse investigativo deste estudo centrou-se na fusão dos serviços de apoio especializado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), com a criação em 2004, das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA). Para a efetivação da presente pesquisa, houve um recorte deste amplo processo, através da priorização da atuação dos psicólogos escolares das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.

As opções epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas que orientaram o desenvolvimento deste trabalho, basearam-se na perspectiva histórico-cultural e na epistemologia qualitativa. De acordo com tais pressupostos, o acesso aos fenômenos investigados foi efetuado de forma implícita e indireta, sendo que a exploração dos objetivos desta pesquisa se realizou mediante uma construção interpretativa acerca do contexto observado.

Desta forma, foi através das percepções das participantes da pesquisa, caracterizadas pelas Coordenadoras Intermediárias e por duas psicólogas das EAAA do Plano Piloto, que se buscou entender:

1. Como ocorreu a implantação e a condução da nova proposta da SEE-DF para a atuação dos psicólogos escolares.
2. Se a SEE-DF propiciou aos psicólogos escolares as condições para o desenvolvimento das competências necessárias a uma prática consciente e coerente com o novo modelo idealizado.
3. Quais as ações necessárias para mobilizar os psicólogos escolares das EAAA, de modo a permitir-lhes o desenvolvimento de um perfil e a consolidação de uma identidade profissionais que os habilitem a

intervenções e atuações preventivas, intencionalmente planejadas e próprias da especificidade da Psicologia Escolar.

Para a exploração dos objetivos desta pesquisa foram utilizados dois gêneros de investigação que, apesar de suas naturezas distintas, demonstraram-se essencialmente complementares no delineamento do estudo, caracterizados pela análise documental e pelo estudo do contexto pesquisado.

A análise dos documentos relativos à criação das EAAA¹¹, que representou a PARTE 1 desta pesquisa, configurou-se como um recurso imprescindível para a compreensão das orientações institucionais relacionadas às EAAA e, mais especificamente, das especificidades apontadas para a psicologia escolar.

O estudo do contexto, que compôs a PARTE 2 do presente trabalho, qualificou-se pelo processo de caracterização das participantes da pesquisa, e, principalmente, pelo conhecimento das suas percepções sobre os objetivos de interesse deste trabalho. Para a efetivação desta fase investigativa, foram utilizados dois instrumentos: questionário e memorial dialógico.

As discussões que foram empreendidas basearam-se em um exame transversal, das recorrências ou contradições encontradas nas duas partes da pesquisa. Deste modo, através da análise documental e das percepções das participantes, construíram-se os entendimentos e os debates acerca da participação da psicologia escolar perante o processo de fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF.

No momento final desta pesquisa, faz-se necessário retornar às construções que se produziram e confrontá-las com os objetivos que orientaram este estudo, de forma a avaliar a utilidade deste empreendimento.

¹¹ “Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar” e “Orientações Pedagógicas das Equipes de Apoio à Aprendizagem (OP)”.

Através das percepções das participantes da pesquisa, verificou-se que a implementação da fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF ocorrida em 2004, demonstrou importantes falhas que comprometeram, inclusive, o entendimento dos objetivos deste processo. Dentre os pontos mais delicados, situaram-se: (a) a falta de orientações formais sobre o processo de fusão e sobre a nova proposta de trabalho para os psicólogos escolares das EAAA; e (b) a ausência de apoio da Coordenação Central às EAAA.

Segundo os resultados da pesquisa, quando da criação das EAAA em 2004, ainda não tinham sido confeccionadas as documentações orientadoras para este trabalho, o que foi mencionado por todas as participantes da pesquisa. Essa situação gerou muitas dúvidas e incompreensões acerca dos objetivos da atuação do novo serviço de apoio especializado na SEE-DF.

Assim, através da percepção das participantes desta pesquisa, foi possível apreender que faltou um planejamento adequado por parte da SEE-DF na condução do processo de criação das EAAA, uma vez que ela operou a fusão dos seus serviços de apoio especializado antes de estabelecer as diretrizes para o novo atendimento que estava propondo.

Percebeu-se, também, que a SEE-DF demonstrou não ter a clareza suficiente sobre as mudanças que estava querendo efetuar. Esta conclusão baseou-se no fato de que o curso *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva*, que representou a sua primeira tentativa de oferecer informações sistematizadas sobre o trabalho das EAAA, ainda em 2004, não conseguiu trazer orientações inéditas aos profissionais do serviço especializado da SEE-DF.

Com a análise do conteúdo programático do curso, percebeu-se que ele se deteve na exploração de temas relacionados à educação especial e às práticas de

avaliação psicopedagógica, sem privilegiar o trabalho preventivo e institucional, como, aliás, o seu próprio título já apontava. E, em consequência disso, o referido curso não foi sequer citado pelas participantes da pesquisa, permitindo que se concluísse que ele não representou uma ação que lhes tivesse propiciado alguma compreensão acerca do novo trabalho das EAAA. Assim, notou-se que embora a SEE-DF anunciasse a necessidade de mudanças na atuação do seu serviço de apoio especializado, ela não soube apresentar quais seriam elas.

Deve-se ponderar que, já que o referido curso não contemplou as orientações e discussões que realmente necessitariam ser empreendidas, a SEE-DF poderia ter reavaliado a situação e, de forma a contornar este equívoco, ter oportunizado outras formas de capacitação aos seus profissionais, no intuito de prepará-los para as mudanças almejadas. Contudo, não foi o que aconteceu, sendo que, para todos os efeitos, a capacitação foi oferecida, apesar de não ter cumprido os seus intentos.

Situação análoga se verificou com o surgimento, ainda em 2004, do documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, que se configurou como uma orientação provisória para o trabalho das EAAA. Apesar desta publicação ter trazido alguns conceitos, até então inéditos sobre a atuação das EAAA, como a existência do trabalho preventivo, ele não conseguiu explicar como estas ações deveriam ser desenvolvidas.

Este primeiro documento produzido pela SEE-DF, mostrou-se extremamente sucinto e muito menos denso do que o necessário, sustentando percepções equivocadas sobre o trabalho preventivo e concepções ultrapassadas sobre o enfrentamento das queixas escolares. Ou seja, as orientações prestadas não foram proporcionais aos anúncios de mudança propagados.

Estas conclusões, que foram propiciadas pela análise do referido documento¹², viram-se fortalecidas pelos resultados obtidos durante o estudo do contexto pesquisado. Verificou-se, principalmente através da Categoria 3 (Implementação da proposta de atuação das EAAA) do memorial dialógico, que nenhuma das participantes da pesquisa se referiu ao documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*. Disto deduz-se que, embora esta publicação tenha sido a primeira a prestar esclarecimentos formais sobre o trabalho das EAAA, a pouca profundidade de suas orientações não permitiu que ele fosse reconhecido em suas intenções diretrizes.

Assim, segundo os resultados desta pesquisa, as duas ações institucionais que a SEE-DF empreendeu em 2004, representadas pelo curso *Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto da Educação Inclusiva* e pela elaboração e divulgação do documento *Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar*, não atingiram os objetivos de re-significação do serviço de apoio especializado da rede pública de ensino.

Portanto, oficialmente considera-se que no ano de 2004 houve a reestruturação do serviço de apoio especializado da SEE-DF. Contudo, pelos resultados impetrados por esta pesquisa, não foi possível concluir que as mudanças ocorridas naquele ano, tenham sido maiores do que as de natureza administrativa e estrutural. Estas sim, foram inegáveis, uma vez que houve a fusão de dois tradicionais segmentos do serviço de apoio da SEE-DF, representados pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, que funcionavam desde 1974 e pelo Atendimento Psicopedagógico, que atuava desde 1987.

¹² Operacionalização do Processo de Avaliação e Atendimento Psicopedagógico no Contexto Escolar.

Contudo, a amplitude destas reestruturações não teve eco nos aspectos funcionais, nas concepções e práticas destes profissionais. A compreensão acerca da nova proposta de trabalho para as EAAA, ainda não tinha sido consolidada.

Somente em 2006, dois anos após a criação das EAAA, foi publicado o documento *Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (OP)*. Este lapso de tempo entre a fusão e a na publicação das orientações definitivas sobre o trabalho das EAAA, foi citada por todas as participantes da pesquisa como um fator extremamente prejudicial para suas atuações profissionais.

Deve-se considerar, inclusive, que esta demora representou uma prática que pareceu ser recorrente da SEE-DF, pois que o mesmo aconteceu em relação aos seus antigos serviços de apoio especializado. Somente 18 anos após a criação da primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, e cinco anos após a instituição do Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino, a SEE-DF publicou, em 1992, os documentos que orientavam as atividades dos atendimentos especializados da rede pública de ensino daquela época.

Pela análise da OP das EAAA, verificou-se que alguns avanços se produziram, principalmente os relacionados à atuação preventiva das EAAA e a priorização do contexto escolar no qual os alunos estão inseridos. Contudo, em relação ao enfrentamento das queixas escolares, o modelo de atuação proposto pela OP não traduziu as mudanças que seriam necessárias, para que o enfoque único no aluno fosse superado.

A estas análises, juntaram-se as percepções das participantes da pesquisa que reconheceram que as orientações da OP não se mostraram suficientes para dirimir as dúvidas que estavam instaladas, inclusive aquelas relacionadas à confusão e sobreposição de papéis entre os profissionais que compõem as EAAA.

Segundo a percepção das participantes desta pesquisa, um outro fator determinante para a manutenção da insegurança e do desconhecimento das EAAA, em relação à própria atuação, deu-se pela ausência de apoio da Coordenação Central. Todas as participantes foram unânimes em afirmar que não receberam os subsídios e a assessoria necessária para que pudessem compreender o que estava sendo esperado de suas atuações nas EAAA.

Percebeu-se, assim, que as falhas verificadas na implantação e na condução do processo de criação das EAAA, ocasionaram graves prejuízos para a compreensão das re-significações necessárias a uma prática que se mostrasse diferenciada, das que tradicionalmente vinham sendo empreendidas pelos profissionais que trabalhavam nos serviços de apoio especializado da SEE-DF.

Desta forma, as conclusões desta pesquisa apontaram que a SEE-DF não possibilitou aos psicólogos escolares das EAAA o desenvolvimento das competências necessárias a uma prática consciente e coerente às especificidades da psicologia escolar. Segundo o relato das participantes da pesquisa, a maioria das EAAA ainda revela modelos de atuação baseados na espera e aceitação da queixa, com a perpetuação de práticas e ações de caráter emergencial e remediativo.

Diante do imperativo de se refletir acerca das ações necessárias para permitir aos psicólogos escolares das EAAA o desenvolvimento de um perfil profissional condizente com as intervenções e atuações próprias da psicologia escolar, esta pesquisa defende a formação continuada e assessoria à prática profissional como estratégias privilegiadas para este intento.

Neste sentido, não se faz útil apenas reconhecer a falta das orientações pertinentes para o desenvolvimento adequado do trabalho dos psicólogos escolares nas EAAA, mas sim, é imprescindível esclarecer quais são elas. Com base não somente

nos resultados deste trabalho, mas principalmente de acordo com as várias pesquisas realizadas com os psicólogos escolares da SEE-DF (Araújo, 1995, 2003; Neves, 1994, 2001; Senna, 2003), destaca-se a necessidade de que sejam desenvolvidas as competências relacionadas às atuações preventivas e institucionais, que são aquelas que conseguem entrever além das demandas já instaladas, criando oportunidades de assessoria e capacitação aos professores e aos outros atores da escola.

Entretanto, convém ressaltar que a concepção de desenvolvimento de competências defendida por esta pesquisa, não se baseia em uma simplória transferência de saberes, que seria passada de uma pessoa a outra de forma automática; fala-se, na verdade, de uma complexa e refletida elaboração de conhecimentos adquiridos que, para acontecer, deve, inevitavelmente, confrontar-se com a realidade da ação prática (Ramos, 2006).

Nesta pesquisa, amplos foram os relatos das psicólogas escolares acerca do que não lhes foi proporcionado durante o processo de fusão dos serviços de apoio especializado da SEE-DF. Contudo, seria importante que pesquisas futuras investigassem também quais são as lacunas apresentadas por elas, de forma a planejar uma capacitação a partir dos recursos que lhes faltam.

Neste sentido, com base nos resultados obtidos junto às EAAA do Plano Piloto, sugerem-se algumas ações que poderiam cooperar para que, efetivamente, pudesse ser constatada a re-significação do serviço de apoio especializado da SEE-DF:

1. Reedição do documento orientador do trabalho das EAAA, com os seguintes aprofundamentos: (a) dos fundamentos epistemológicos, teórico-conceituais e metodológicos relacionados à perspectiva histórico-cultural, que não foi devidamente explorada; (b) da especificidade da atuação das três áreas profissionais (psicólogo,

pedagogo e orientador educacional), de forma que possam ser reconhecidas as funções, papéis e responsabilidades de cada uma; (c) das concepções e ações que caracterizam a atuação preventiva; (d) de modelos de enfrentamento das queixas escolares, que não tenham o aluno como enfoque exclusivo.

2. Valorização do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, com: (a) manutenção e ampliação dos cursos de formação continuada a todos os profissionais das EAAA, de forma a proporcionar aprofundamentos acerca dos conhecimentos específicos ligados à esta nova atuação; (b) implementação da assessoria em serviço à prática profissional aos membros das EAAA do Plano Piloto/Cruzeiro.
3. Reestruturação das Coordenações Intermediárias, de modo que, assim como em cada EAAA, seja obrigatória a presença das três áreas profissionais (psicologia, pedagogia e orientação educacional), de forma a contemplar as especificidades de cada atuação.
4. Reestruturação da Coordenação Central, com o objetivo de garantir que, assim como existe o Núcleo de Orientação Educacional, existam também o Núcleo de Psicologia Escolar e o Núcleo de Pedagogia, para que se contemplem as especificidades das três áreas.
5. Além das reuniões de coordenação geral das EAAA, realização de reuniões de coordenação específicas de cada área de atuação, ou seja, dos psicólogos, dos pedagogos e dos orientadores educacionais das EAAA. Tais encontros, que objetivariam a reflexão crítica de cada área

profissional, seriam conduzidos pelos representantes dos Núcleos da Coordenação Central e pelas Coordenadoras Intermediárias de cada área.

As discussões empreendidas neste trabalho representam a intenção de valorização das importantes contribuições que a psicologia escolar pode oferecer ao contexto educativo. Mas, para tanto, é necessário reafirmar a importância não só do espaço do psicólogo na escola, mas principalmente da especificidade de sua atuação.

Neste sentido, é necessário reconhecer que o Distrito Federal conta com uma situação diferenciada em relação à maioria dos outros estados brasileiros. Aqui, desde 1968, o psicólogo tem a sua presença institucionalizada na rede pública de ensino. E a despeito de todas as dificuldades que se apresentaram, e que ainda continuam, no longo percurso de consolidação das práticas adequadas à psicologia escolar, a SEE-DF vem, ano após ano, ampliando suas equipes multidisciplinares, nas quais o psicólogo sempre teve presença assegurada.

Se pesquisas são empreendidas, se falhas são apontadas, se críticas são efetuadas é porque a SEE-DF conta com a presença e o trabalho dos psicólogos escolares. Mas esta valorização, que representa um avanço no cenário nacional, também lhe torna cúmplice do compromisso de aprimorar as atuações dos psicólogos escolares.

REFERÊNCIAS

- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para uma capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, G. M. G. (2006). *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardin, (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.) Lisboa: Edições 70.
- Branco, A. U. & Rocha, R. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22.
- Brígido, R. V. (2001). Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do SENAC* – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 1, janeiro/abril 2001. (Disponível em <http://www.senac.com.br>).
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bruner, J. (1990). The proper study of man. Em J. Bruner, (Org.), *Acts of meaning* (pp. 1-32). Massachusetts: Harward University Press.

- Cairns, R. B., Elder, G. H. & Costello, E. J. (orgs.). (1996). *Development science*. New York: Cambridge University Press.
- Carvalho, D. B. (2004). A psicologia escolar no Brasil: uma análise da sua transformação em especialidade profissional e da sua configuração nas diretrizes curriculares. Em O. H. Yamamoto & A. Cabral Neto (Orgs.). *O Psicólogo e a Escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar (187-203)*. Natal, RN: EDUFRN.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Editora tomo.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velas questões? Em: R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica*. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001. (Disponível em [http:// www.senac.com.br](http://www.senac.com.br)).
- Dessen, M. A. & Costa Junior, A. L. (Orgs.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: a practical guide to research methods and statistics* (pp. 1-46). Oxford: Blackwell Publishers.

- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as na explanatory principle and as na object of study – old limits and new perspectives. Em S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Orgs.), *Activity theory and social practice* (51-65). Oxford: Aarhus University Press.
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia. (1994). *Orientação Pedagógica nº 20 – Atendimento psicopedagógico*. Brasília: FEDF.
- Fundação Educacional do Distrito Federal/Departamento de Pedagogia. (1994b). *Orientação Pedagógica nº 22 – Atendimento diagnóstico e avaliação Psicopedagógica*. Brasília: FEDF.
- Geertz, C. (1983). *O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- González Rey, F. G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDEC.
- González Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Governo do Distrito Federal. (2006). *Orientação pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE-DF.

- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler (Org), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac* – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, número 02, maio/agosto 2002. (Disponível em [http:// www.senac.com.br](http://www.senac.com.br)).
- Leontiev, A. (s.d). *O Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes.
- Leontiev, A. N., Vygotsky, L. S. & Luria. A. R. (1994). *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes.
- Lüdke, M. & André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU: São Paulo.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: últimas conferências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1) (63-75)
- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em: S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005a). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.

- Marinho-Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação (2001). *Lei de diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação (2002). *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Conselho Nacional de Educação.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. da J., (2001). *A atuação da psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. da J., & Almeida, S. F. C. de, (1996). Fracasso escolar: concepções sobre um fenômeno de múltiplas fases. *Cadernos da Católica* (9-25). Brasília: Universa.
- 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. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.

- Neves, M. M. B da J., Almeida, S. F. C. de, Araújo, C. M. M. & Caixeta, J. E. (2001). Uma experiência de extensão em psicologia escolar. Participação – *Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília*, ano 5, (10), Brasília, DF, 50-56.
- Neves, M. M. B da J, & Machado, A. C. A, (2005). Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Novaes, M. H. (2001). Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Oliveira, M. K. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Paín, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. N. (2001). A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC* – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 03, setembro/dezembro 2001. (Disponível em <http://www.senac.com.br>).
- Ramos, M. N. (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rossi, T. M. de F, & Paixão, D. L. L. (2003). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. . Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea.

- Seber, M. G. (1991). *Construção da inteligência pela criança*. São Paulo: Scipione.
- Senna, S. R. C. M. (2003). *Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Senna, S. R. C. M, & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. Em A. M. Martínez (Org), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. Campinas: Alínea.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Sindicato dos Professores no Distrito Federal (2004). *Plano de carreira do magistério público do DF*. Brasília: SINPRO.
- Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Development*, 37 (280-292).
- Tudge, J., Shanahan, M. J. & Valsiner, J. (Orgs.). (1997). *Comparisons in human development: understanding time and context*. New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley.
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Editora Plano.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Witter, G., Witter, C., Yukimitsy, M. T. & Gonçalves, C. L. C. (2005). Atuação do psicólogo escolar – perspectivas através de textos (1980 – 1992). Em Conselho Federal de Psicologia (2005). *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços* (105-133). Campinas: Alínea.

ANEXOS

RELAÇÃO DE ANEXOS

Anexo 1 - Autorização para a pesquisa – SEE-DF.....	214
Anexo 2 – Roteiro para Registro das Visitas de Observação.....	216
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	218
Anexo 4 – Modelo do Questionário Construção de Dados	
Coordenação Intermediária.....	220
Anexo 5 – Modelo do Questionário Construção de Dados	
Psicólogas Escolares.....	226
Anexo 6 – Roteiro do Memorial Dialógico	
Coordenação Intermediária.....	232
Anexo 7 – Roteiro do Memorial Dialógico	
Psicólogas Escolares.....	234

ANEXO 1



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA



MEMORANDO

Nº 65 /2006-SUBEP

Brasília, 05 de junho de 2006

PARA: Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto

Apresentamos a pesquisadora **Paula Cristina Bastos Penna**, da Universidade de Brasília, que sob orientação da professora Dra Claisy Maria Marinho Araújo, realizará uma pesquisa sobre a atuação dos psicólogos nas equipes de apoio aprendizagem, durante o período de junho a dezembro de 2006.

Esclarecemos que a pesquisadora deverá apresentar os resultados de seu trabalho a esta Subsecretaria até o **2º semestre de 2007**, a fim de que os mesmos sirvam de subsídios a Rede Pública para planejamentos pedagógicos que envolvam ações das Equipes de Apoio à Aprendizagem.

Atenciosamente,


ELIANA MOYSÉS MUSSI FERRARI
Subsecretária

ANEXO 2



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA:

A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

PESQUISADORA: Paula Cristina Bastos Penna-Moreira

ORIENTADORA: PROF^a.DRA. Claisy Maria Marinho Araújo

ROTEIRO PARA REGISTRO DAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO

DATA: ___/___/___

Horário:

Local:

Natureza da Atividade:

Objetivo:

Participantes:

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO:

TEMAS ABORDADOS:

OBSERVAÇÕES:

ANEXO 3



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia - IP
PESQUISA: A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

Pesquisadora: Paula Cristina Bastos Penna-Moreira
Profª. Orientadora: Profª. Drª. Claisy Maria Marinho-Araujo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidada e aceito participar da pesquisa *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre o verbo e a ação*, desenvolvida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

As informações a serem utilizadas serão coletadas através de dados constantes em questionários, memoriais e em entrevistas por mim respondidas. Estas informações serão colhidas pela pesquisadora responsável pela pesquisa, sendo-me garantido o sigilo quanto à minha identidade.

Tenho conhecimento que as informações e dados fornecidos, poderão ser utilizadas e estão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou sendo esclarecida sobre a abrangência da minha participação neste estudo e, dessa forma, a minha não aceitação ou desistência não acarretará prejuízo algum. Afirmo que minha participação é voluntária e que não estou recebendo recompensa financeira.

Confirmo que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas, que a natureza, a proposta e os procedimentos envolvidos no estudo foram devidamente apresentados, e que houve tempo suficiente para pensar a respeito da minha participação na pesquisa.

Autorizo, portanto, minha participação na citada pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: *Psicologia Escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre o verbo e a ação.*

Pesquisadora Responsável: Paula Cristina Bastos Penna-Moreira

Profª. Orientadora: Profª. Drª. Claisy Maria Marinho-Araújo

Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/FS/UnB: (61) 3307-2643

Telefone da Pesquisadora: 3307-2625 – R. 422

Local e Data: _____

Nome da Participante: _____

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO 4



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA: *A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.*

QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS – COORDENAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Olá!

Você está convidada a participar de uma pesquisa sobre a atuação dos psicólogos nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da SEEDF do Plano Piloto, desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Este instrumento faz parte desse estudo e tem como objetivo realizar um levantamento acerca da sua atuação como psicóloga escolar na Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

Não há necessidade de identificação escrita no questionário. Por conseguinte, não sinta constrangimento em apontar dificuldades ou dúvidas, pois estes serão dados importantes para avaliação posterior.

Agradecemos sua colaboração.

- | -

Primeiramente, detalhe-nos um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional.

1. Há quanto tempo você concluiu sua Graduação? _____

2. Sobre seu curso de graduação, informe:

Instituição	Cidade	Ano de Conclusão

2.1. Você possui outra Graduação? Sim Não Qual? _____

3. Você já fez curso(s) de Formação Profissional?

Sim Não

3.1. Se fez, especifique qual(is)?
h)

Extensão Aperfeiçoamento (180 h)

4. Caso você tenha feito curso(s) de Extensão, especifique:

Extensão				
Nome do Curso	Área do Curso	Instituição	Ano	Duração (em horas)
1)				
2)				
3)				

4.1. Além destes, você fez outros? Sim Não Quantos mais? _____

5. Caso você tenha feito curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h), especifique:

Aperfeiçoamento				
Nome do Curso	Área do Curso	Instituição	Ano	Duração (em horas)
1)				
2)				
3)				
4)				

5.1. Além destes, você fez outros? Sim Não Quantos mais? _____

6. Se você não fez curso(s) de Formação Profissional, especifique o motivo:

- Falta de oportunidade Impossibilidade financeira
 Falta de interesse Outros _____
 Falta de tempo _____

7. Você já fez curso de Pós-Graduação? Sim Não

7.1. Caso você já tenha feito curso(s) de Pós-Graduação, especifique:

	Especialização (Latu Sensu)	Mestrado	Doutorado
Nome do Curso			
Área do Curso			
Instituição			
Duração (em horas)			

8. Caso você não tenha feito curso de Pós-Graduação, especifique o motivo:

- Falta de oportunidade Impossibilidade financeira
 Falta de interesse Outros _____
 Falta de tempo _____

9. Você pretende fazer algum curso de Pós-Graduação? Sim Não

Em caso negativo, justifique: _____

10. Caso pretenda, qual curso de Pós-Graduação você acha que iria contribuir mais para sua atuação profissional?

- Especialização Mestrado Doutorado

Justifique: _____

19. Por que você começou a trabalhar na Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto?

- Convite Vontade (identificação com a área)
 Desafio (oportunidade de crescimento) Outros _____
 Falta de outras opções dentro da SEEDF _____

20. Quanto você entrou para a Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto, participou de algum tipo de treinamento ou capacitação?

- Sim Não

20.1. Se participou, especifique:

- Curso (_____ horas) Treinamento em serviço
 (Quanto tempo? _____)
 Observação do trabalho Outros _____
 (Quanto tempo? _____)

21. Depois de quanto tempo de atuação na Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto, você começou a sentir-se segura para o desempenho de seu trabalho?

- Ainda não me sinto segura Depois de _____

22. Existiu algum curso de capacitação ou formação profissional que fez com que você se sentisse realmente mais preparada ou segura para o exercício de sua função dentro da Coordenação Intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto?

- Sim Não

22.1. Se existiu, especifique o curso que mais contribuiu:

I) Nome do Curso: _____	
<input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
Área do Curso: _____ Ano: _____ Duração (horas): _____ Instituição: _____	
<i>(Caso tenha mais de um curso que, efetivamente, contribuiu para sua prática):</i>	
II) Nome do Curso: _____	
<input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado	
Área do Curso: _____ Ano: _____ Duração (horas): _____ Instituição: _____	

- III -

Informe-nos, brevemente, sobre alguns de seus dados pessoais.

23. Quais as Iniciais do seu nome: _____	
24. Qual a sua idade: _____ anos e _____ meses	25. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino

ANEXO 5



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

PROJETO DE PESQUISA: *A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.*

QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS – PSICÓLOGAS ESCOLARES

Olá!

Você está convidada a participar de uma pesquisa sobre a atuação dos psicólogos nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da SEEDF do Plano Piloto, desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Este instrumento faz parte desse estudo e tem como objetivo realizar um levantamento acerca das percepções que os psicólogos das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem têm sobre sua formação e atuação.

Não há necessidade de identificação escrita no questionário. Por conseguinte, não sinta constrangimento em apontar dificuldades ou dúvidas, pois estes serão dados importantes para avaliação posterior.

Agradecemos sua colaboração.

- | -

Primeiramente, detalhe-nos um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional.

1. Há quanto tempo você concluiu sua Graduação? _____

2. Sobre seu curso de graduação, informe:

Instituição	Cidade	Ano de Conclusão

2.1. Você possui outra Graduação? Sim Não Qual? _____

3. Você já fez curso(s) de Formação Profissional? Sim Não

3.1. Se fez, especifique qual(is)? Extensão Aperfeiçoamento (180 h)

4. Caso você tenha feito curso(s) de Extensão, especifique:

Extensão				
Nome do Curso	Área do Curso	Instituição	Ano	Duração (em horas)
1)				
2)				
3)				

4.1. Além destes, você fez outros? Sim Não Quantos mais? _____

5. Caso você tenha feito curso(s) de Aperfeiçoamento (180 h), especifique:

Aperfeiçoamento				
Nome do Curso	Área do Curso	Instituição	Ano	Duração (em horas)
1)				
2)				
3)				
4)				

5.1. Além destes, você fez outros? Sim Não Quantos mais? _____

6. Se você não fez curso(s) de Formação Profissional, especifique o motivo:

- Falta de oportunidade Impossibilidade financeira
 Falta de interesse Outros _____
 Falta de tempo _____

7. Você já fez curso de Pós-Graduação? Sim Não

7.1. Caso você já tenha feito curso(s) de Pós-Graduação, especifique:

	Especialização (Lato Sensu)	Mestrado	Doutorado
Nome do Curso			
Área do Curso			
Instituição			
Duração (em horas)			

8. Caso você não tenha feito curso de Pós-Graduação, especifique o motivo:

- Falta de oportunidade Impossibilidade financeira
 Falta de interesse Outros _____
 Falta de tempo _____

9. Você pretende fazer algum curso de Pós-Graduação? Sim Não

Em caso negativo, justifique: _____

10. Caso pretenda, qual curso de Pós-graduação você acha que iria contribuir mais para sua atuação profissional?

- Especialização Mestrado Doutorado

Justifique: _____

20. Quanto você entrou para as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, participou de algum tipo de treinamento ou capacitação? Sim Não

20.1. Se participou, especifique:

Curso (____ horas)

Treinamento em serviço (Quanto tempo? _____)

Observação do trabalho

Outros _____

(Quanto tempo? ____)

21. Depois de quanto tempo de atuação nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, você começou a sentir-se segura para o desempenho de seu trabalho?

Ainda não me sinto segura

Depois de _____

22. Existiu algum curso de capacitação ou formação profissional que fez com que você se sentisse realmente mais preparada ou segura para o exercício de sua função dentro das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem?

Sim Não

22.1. Se existiu, especifique o curso que mais contribuiu:

I) Nome do Curso: _____

Extensão

Aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado

Doutorado

Área do Curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

Duração (horas): _____

(Caso tenha mais de um curso que, efetivamente, contribuiu para sua prática):

II) Nome do Curso: _____

Extensão

Aperfeiçoamento

Especialização

Mestrado

Doutorado

Área do Curso: _____

Ano: _____

Instituição: _____

Duração (horas): _____

- III -

Informe-nos, brevemente, sobre alguns de seus dados pessoais.

23. Quais as Iniciais do seu nome: _____

24. Qual a sua idade: ____ anos e ____ meses

25. Gênero: Feminino

Masculino

ANEXO 6



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO
PROJETO DE PESQUISA:**

A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

PESQUISADORA: Paula Cristina Bastos Penna-Moreira

ORIENTADORA: PROF^a. DRA Claisy Maria Marinho-Araújo

OFICINA DE MEMORIAL – COORDENAÇÃO INTERMEDIÁRIA

OBJETIVOS:

- Dar visibilidade às adaptações e modificações que as coordenadoras intermediárias vão realizando ao longo de suas trajetórias profissionais.
- Favorecer processos de tomada de consciência sobre o desenvolvimento profissional.
- Favorecer o planejamento de ações a partir da análise do que foi registrado.

AQUECIMENTO:

“O Memorial é um registro da sua história, com as transformações que você vivenciou durante os vários momentos de sua trajetória de vida profissional: as suas experiências e reflexões, suas emoções, descobertas e associações. É, portanto, um documento rico e dinâmico, elaborado de forma gradual, onde devem estar presentes os acertos, as vitórias, as descobertas, os avanços, mas, também, as falhas, os momentos de desânimo, as paradas, os incômodos, as dúvidas.”

A participante poderá falar sobre suas expectativas quanto a este momento. Disponibilizar papéis, lápis, canetas.

“Vamos começar fazendo um breve exercício de registro. Registre, em um breve relato, as melhores e as piores recordações da sua história como aluna, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Procure escrever livremente, sem preocupações com a forma, ou preciosismos no conteúdo. Você terá até 10 minutos para escrever.”

A participante comenta sobre essa experiência. Houve dificuldades?

DESENVOLVIMENTO:

“Agora, busque recordar os motivos das suas escolhas pela área da Psicologia, desde a sua graduação até os dias atuais. Na folha em anexo, considere as perguntas como questões orientadoras ao seu registro. Escreva livremente, como em um diário para si próprio. Você terá até 15 minutos para escrever.”

15 minutos para que a participante escreva. Após reler seus novos registros, relembando o que sentiu ao fazê-lo, a participante registra as facilidades e dificuldades encontradas. Em seguida, comenta sobre a experiência.

“O que você sentiu ao se deparar com suas facilidades e dificuldades? Faça um registro desses sentimentos.”

FECHAMENTO:

Comentários finais das participantes e da mediadora acerca deste momento.

MEMORIAL – Questões Orientadoras

1. Escolhi ser psicóloga? Por quê?
2. Quando, como e por que passei a atuar na área da educação?
3. Sou psicóloga escolar? Por quê?
4. Quero ser psicóloga escolar?
5. Sinto-me preparada para atuar como coordenadora intermediária? Que conhecimentos, saberes e habilidades facilitam minha atuação? Quais precisam ser desenvolvidos?
6. Quais as minhas expectativas e frustrações relacionadas à minha atuação na coordenação intermediária?
7. O que significa ser coordenadora intermediária das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da SEEDF do Plano Piloto?

ANEXO 7

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO
PROJETO DE PESQUISA:

A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.

PESQUISADORA: Paula Cristina Bastos Penna-Moreira

ORIENTADORA: PROF^a. DRA Claisy Maria Marinho Araújo

OFICINA DE MEMORIAL – PSICOLOGIA ESCOLAR

OBJETIVOS:

- Dar visibilidade às adaptações e modificações que as psicólogas vão realizando ao longo de suas trajetórias profissionais.
- Favorecer processos de tomada de consciência sobre o desenvolvimento profissional.
- Favorecer o planejamento de ações a partir da análise do que foi registrado.

AQUECIMENTO:

“O Memorial é um registro da sua história, com as transformações que você vivenciou durante os vários momentos de sua trajetória de vida profissional: as suas experiências e reflexões, suas emoções, descobertas e associações. É, portanto, um documento rico e dinâmico, elaborado de forma gradual, onde devem estar presentes os acertos, as vitórias, as descobertas, os avanços, mas, também, as falhas, os momentos de desânimo, as paradas, os incômodos, as dúvidas.”

A participante poderá falar sobre suas expectativas quanto a este momento. Disponibilizar papéis, lápis, canetas.

“Vamos começar fazendo um breve exercício de registro. Registre, em um breve relato, as melhores e as piores recordações da sua história como aluna, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Procure escrever livremente, sem preocupações com a forma, ou preciosismos no conteúdo. Você terá até 10 minutos para escrever.”

A participante comenta sobre essa experiência. Houve dificuldades?

DESENVOLVIMENTO:

“Agora, busque recordar os motivos das suas escolhas pela área da Psicologia, desde a sua graduação até os dias atuais. Na folha em anexo, considere as perguntas como questões orientadoras ao seu registro. Escreva livremente, como em um diário para si próprio. Você terá até 15 minutos para escrever.”

15 minutos para que a participante escreva. Após reler seus novos registros, relembando o que sentiu ao fazê-lo, a participante registra as facilidades e dificuldades encontradas. Em seguida, comenta sobre a experiência.

“O que você sentiu ao se deparar com suas facilidades e dificuldades? Faça um registro desses sentimentos.”

FECHAMENTO:

Comentários finais das participantes e da mediadora acerca deste momento.

MEMORIAL – Questões Orientadoras

1. Escolhi ser psicóloga? Por quê?
2. Quando, como e por que passei a atuar na área da educação?
3. Sou psicóloga escolar? Por quê?
4. Quero ser psicóloga escolar?