



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

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

**PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS:  
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

**Jessica de Medeiros Possatto**

**Brasília, março de 2019**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

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

**PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS:  
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR**

**Jessica de Medeiros Possatto**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO**

**Brasília, março de 2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pp

Possatto, Jessica de Medeiros

Práticas inovadoras em contextos educativos: subsídios  
para a atuação do psicólogo escolar / Jessica de Medeiros  
Possatto; orientador Claisy Maria Marinho-Araujo. --  
Brasília, 2019.

71 p.

1. Psicologia escolar. 2. Práticas inovadoras. 3.  
Desenvolvimento Humano. I. Marinho-Araujo, Claisy Maria,  
orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

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

---

Profa. Dra. Clélia Maria de Sousa Ferreira Parreira– Membro  
Universidade de Brasília – Faculdade de Ceilândia

---

Profa. Dra. Mara Aparecida Lissarassa Weber - Membro  
Centro Universitário de Brasília – UNICEUB

---

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

Brasília, março de 2019

## AGRADECIMENTOS

Quando as ondas do existir se transformam em mar agitado do viver, agradeço a todos que navegaram comigo nesse momento.

Aos meus pais e minha irmã, sempre tão compreensíveis quando voei e fui pra longe do ninho por mais que a saudade doesse a cada dia, o orgulho da filha acalenta e dá força para continuar.

À Claisy, por ter acreditado e confiado em mim e na minha pesquisa. Como um ipê florido no meio no cerrado, agradeço à beleza do nosso caminhar.

À Brasília. Terra do quartzo rosa de grandes transformações, infinitamente grata por colocar meus pés no Planalto Central. Ao Portal Sukhanta e ao Vilarejo, a Lorena e ao Davi, amigos queridos que tanto me deram suporte. Ao Brendo e Bebeto, pela família instituída.

Ao Matheus, por ser meu porto seguro neste mar em todos os momentos. A Ana, por começar a navegar conosco e trazer uma canção de afeto para nos embalar.

Aos colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, Lorena, Fred, Thaysa, Marcos, Maurício, Leo e Rosi. Grata pelas contribuições para minha trajetória como pesquisadora e grata pelos sorrisos leves que colecionamos juntos.

Ao incognoscível para a minha mente que a minha fé sustenta. Ao asê e às medicinas sagradas. À minha avó Lurdes e São Francisco de Assis por permear minha trajetória desde o processo seletivo. À Aliança Arco-Íris e à Fraternidade Txai.

À FAP-DF pelo apoio financeiro para as ações de intercâmbio da pesquisa.

Ao CNPQ por ter me concedido a bolsa de estudos e permitido minha estadia em Brasília.

Às professoras da banca Clélia Parreira e Mara Weber, pela disponibilidade, atenção e interlocuções com a minha pesquisa de mestrado. Obrigada por me proporcionarem aprender mais e construir a minha prática psicológica.

À professora Denise Fleith, por me acompanhar proximamente durante todo o percurso do mestrado com imensuráveis contribuições. Obrigada por transmitir o seu conhecimento de forma tão humana e sensível.

À Diana Mesquita, Rui Lima, Isabel Abreu-Lima e Leandro Almeida, professores portugueses. A Universidade do Minho e A Universidade do Porto, os cafés e pastéis de nata embalados por discussões teóricas que tanto me fizeram crescer no percurso acadêmico.

Às Escolas que foram campo desta produção. Em meio a um cenário político desafiador, os atores destes cenários foram essenciais em laços de resistência por acreditar em uma educação crítica e engajada socialmente. Juntos somos mais fortes e com vocês não tenho dúvidas disso.

Por fim, agradeço à vida por me trazer tantas oportunidades. Sigo navegando nesse automar de fé e realizações.

## RESUMO

As práticas inovadoras em contextos educativos têm se constituído como campo de formação e pesquisa na área acadêmica e profissional do país. A Psicologia Escolar, utilizando-se da perspectiva crítica de análise dos fenômenos humanos, atua considerando práticas emergentes de ações que consideram as demandas do espaço escolar. Pensando na intersecção entre a Psicologia e a Educação, este estudo teve como objetivo investigar as contribuições das práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar. A iniciativa realizada pelo Ministério da Educação que selecionou 178 instituições educativas em território brasileiro para receber o selo de Inovação e Criatividade se constituiu como base para o contato com as escolas que foram o campo da presente pesquisa. Foram selecionadas duas escolas do Distrito Federal, uma pública e uma privada com níveis e modalidades de ensino diferentes. Realizou-se análise documental e entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições. Os resultados foram organizados nas categorias de análise: (a) projeto político pedagógico inovador; (b) práticas inovadoras nas escolas; (c) atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores. Os indicadores resultantes dessas análises mostraram o projeto político pedagógico como uma diretriz que, com clareza de definições e princípios, subsidia a ocorrência de práticas inovadoras nas escolas. Como práticas inovadoras observadas, ressalta-se o uso de diferentes metodologias e estratégias pedagógicas de ensino e o protagonismo do estudante. Relacionando-se à atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores, a análise dos resultados indicou que, mesmo em contextos inovadores, ainda há o enquadramento do psicólogo escolar com a atuação pautada em práticas normatizadoras e adaptacionistas do indivíduo. Defende-se a atuação do psicólogo escolar nas instituições de modo a conscientizar os atores escolares das práticas bem-sucedidas que podem ocorrer ao incorporar a inovação no cotidiano educativo. Como desdobramento dessa investigação, espera-se que os conhecimentos construídos colaborem para a ocorrência de políticas públicas que corroborem com práticas inovadoras pautadas em uma perspectiva crítica e ampla de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: psicologia escolar; práticas inovadoras; desenvolvimento humano.

## ABSTRACT

Innovative practices in educational contexts have been set as a field of education and research in the academic and professional area of the country. School Psychology, using the critical perspective of human phenomena analysis, operates by considering emerging action practices that look at the demands of the school environment. Thinking of the intersection between Psychology and Education, the present study aimed to investigate the contributions of innovative practices to the school psychologist performance. The initiative of the Ministry of Education to select 178 educational institutions in Brazil to get the Innovation and Creativity seal, was the foundation for the contact with the schools that were the research field of this study. Two schools from the Federal District were selected, a public one and a private one with different levels and modalities of education. The documentary analysis and interview with directors and pedagogical coordinators of the institutions were performed. The results were produced in categories of analysis, namely: (a) innovative political-pedagogical project; (b) innovative practices in schools; (c) school psychologist performance in innovative contexts. The indicators resulting from these analyses showed the political-pedagogical project as a guideline that, with definitions and principles clearly set, subsidize the occurrence of innovative practices in schools. The use of different methodologies and pedagogical teaching strategies, and also the student leadership are innovative practices observed to be highlighted. Concerning the latter category, the analysis made possible to associate that, even in innovative context, there is still the school psychologist adjustment to a performance based on standard and adaptationist practices of the individual. It is defended the performance of the school psychologist in the institutions in order to make the school actors aware of the successful practices that may happen when incorporating the innovation in the educational daily life. As a result of this research, it is expected that the knowledge built will contribute to the occurrence of public policies supporting innovative practices based on a critical and broad perspective of human development.

**Keywords:** school psychology; innovative practices; human development.

## SUMÁRIO

|                  |     |
|------------------|-----|
| AGRADECIMENTOS   | iv  |
| RESUMO           | vi  |
| ABSTRACT         | vii |
| LISTA DE TABELAS | ix  |

## CAPITULOS

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO   | 1  |
| I – PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA   | 4  |
| II – PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS                             | 11 |
| Estudos em Bases de Dados Acerca da Produção Acadêmica de Inovação no Brasil | 11 |
| Iniciativas em Organizações Nacionais e Internacionais                       | 19 |
| IV – OBJETIVOS DO ESTUDO   | 24 |
| V – METODOLOGIA  | 25 |
| Pressupostos Teórico-Metodológicos   | 25 |
| Contexto de Pesquisa   | 28 |
| Escola 1   | 29 |
| Escola 2   | 30 |
| Participantes  | 30 |
| Procedimentos de Construção das Informações                                  | 31 |
| Análise documental   | 31 |
| Entrevistas  | 31 |
| Análise das informações  | 32 |
| VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS  | 34 |
| Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas          | 34 |
| Análise do resultado das entrevistas   | 42 |
| VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS  | 52 |
| REFERÊNCIAS  | 55 |
| ANEXOS   | 59 |
| Anexo 1. Folder de Apresentação da Pesquisa                                  | 59 |
| Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE                   | 60 |
| Anexo 3. Roteiro de Entrevista Semiestruturada                               | 61 |

**LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1. Teses e Dissertações no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que versam sobre inovação nos programas de Psicologia e Educação do Brasil (2008-2018). | 12 |
| Tabela 2. Caracterização dos participantes da pesquisa.  | 30 |
| Tabela 3. Síntese geral da análise de dados dos resultados.  | 34 |
| Tabela 4. Categoria de análise 1: Projeto político pedagógico inovador.  | 35 |
| Tabela 5. Categoria de análise 2: Práticas inovadoras nas escolas.   | 43 |
| Tabela 6. Categoria de análise 3: Atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores.  | 47 |

## INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar enquanto área de formação, atuação e pesquisa têm sido objeto de estudos que abrangem temáticas contemporâneas em contextos educativos, permitindo a análise de diferentes espaços e práticas pedagógicas que relacionam-se cotidianamente com as dinâmicas psicológicas (Campolina, 2012; Campolina & Martínez, 2013; Marinho-Araujo, 2003, 2010, 2014; Martínez, 2009, 2010; Petroni, 2013; Petroni & Pisolatti, 2016; Petroni & Souza, 2014; Souza, 2016).

Verifica-se que, temporalmente de maneira similar com a ruptura do modelo tradicional de atuação do psicólogo escolar, a partir dos anos 1990, a temática de inovação vem desvelando discussões teóricas, práticas e formativas. Considerou-se, na presente pesquisa, como campo profícuo de investigação, as contribuições que vêm ocorrendo, nas escolas, de experiências inovadoras em intersecção com a área da Psicologia Escolar.

Relacionando-se às produções na área da inovação, organizações a nível nacional e internacional (Ministério da Educação, 2006, 2015, 2018; Unesco, 2003, 2008) vêm criando iniciativas e chamadas públicas para fomento de práticas inovadoras em contextos de educação. O Ministério da Educação (MEC, 2015) lançou o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* com o intuito de selecionar instituições educativas em todo o território brasileiro que utilizam práticas inovadoras em seu cotidiano. Para isso, a chamada instaurou cinco eixos de análise: (a) gestão, (b) currículo, (c) ambiente, (d) metodologia, e (e) intersetorialidade. Após a seleção, 178 instituições foram reconhecidas a nível nacional como inovadoras, segundo os parâmetros do MEC. No Distrito Federal (DF), foram 8 as instituições reconhecidas.

A Psicologia Escolar na rede pública de ensino do DF passou por transformações teórico-práticas no que tange à formação e intervenção do psicólogo nas escolas. Após a publicação da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010), novas diretrizes de atuação foram implementadas, possibilitando um contexto favorável de ações aos psicólogos escolares, uma vez que ocorre o reconhecimento, a legalização e institucionalização do profissional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

Essa diretriz orienta a ação psicológica pautada em uma concepção de Psicologia Escolar comprometida com a realidade social e a transformação de muitos por meio das práticas, considerando a complexidade do fenômeno educativo e as relações que se estabelecem no cotidiano educativo. Tal concepção coaduna-se com a perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar, embasando ações emergentes que diferenciam-se das práticas tradicionais pautadas no adaptacionismo dos sujeitos escolares.

A psicologia escolar crítica (Martin-Baró, 1996; Parker, 2009, 2014) questiona a *práxis* profissional ao incitar o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos que ocorrem nas tessituras das relações e instituições. Essa corrente reitera a conscientização dos sujeitos como forma de desalienação e empoderamento perante ordens sociais que oprimem, massacram e coadunam com mecanismos de exclusão cotidianos. Para isso, é necessário um olhar crítico e sensível do psicólogo escolar para articular saberes, ações e reflexões com os demais agentes que fazem parte da comunidade escolar.

Em consonância com essa vertente, as experiências inovadoras promovem um estranhamento, um olhar diferenciado às práticas amalgamadas nas instituições que estão imbricadas no dia-a-dia de professores, diretores, estudantes, funcionários e pais. Pensar a inovação como potência para espaços educativos e implicar as contribuições psicológicas foi o ponto central para a proposição deste estudo.

Minha trajetória e aproximação ao objeto dessa pesquisa iniciou na graduação em Psicologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no ano de 2016, fazendo escolhas, neste período, para os caminhos da psicologia escolar e processos educativos. Em meio às leituras do estágio, me deparei com as produções do Laboratório de Psicologia Escolar da Universidade de Brasília, sob coordenação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Claisy Maria Marinho-Araujo, onde originam-se pesquisas e formação da psicologia escolar em temáticas emergentes (Castro, 2017; Libâneo, 2015; David, 2017; Feitosa, 2017; Mendes, 2011).

Fui aprovada na seleção do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da UnB, para cursar o mestrado acadêmico a partir de 2017. Desde então, venho utilizando o campo acadêmico como um espaço para aprendizado, trocas e experiências relacionados à área da Psicologia Escolar.

Como relevância científica e social desta pesquisa, espera-se que a produção de conhecimento acerca da convergência entre Psicologia Escolar e Inovação amplie o escopo teórico e conceitual do tema e promova a sensibilização para a construção e implementação de políticas públicas na área escolar. Em revisão de literatura realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), durante os anos de 2008 a 2018, verificou-se que apenas um estudo (Oliveira, 2016) contempla a intersecção entre Psicologia Escolar e práticas inovadoras. Diante deste levantamento, empreende-se a necessidade da discussão dessa temática.

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo discorre acerca da Psicologia Escolar Crítica e Atuação Institucional, apresentando os pressupostos teórico-epistemológicos que subsidiam a prática profissional do psicólogo escolar. O segundo capítulo elucida a revisão de teses e dissertações sobre inovação e práticas inovadoras em contextos

escolares na literatura brasileira: para complementar essa revisão, sintetizam-se as iniciativas de organizações nacionais e internacionais acerca da inovação educativa.

O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados e referenciais teóricos-epistemológicos que subsidiaram a investigação. São apresentados os contextos e os participantes do estudo, explicitando os procedimentos e instrumentos utilizados, bem como a análise das informações.

O quarto capítulo é dedicado à discussão dos resultados. São analisados os Projetos Político Pedagógicos das instituições e as entrevistas com diretores e coordenadores das escolas com vistas a destacar as materialidades que compõem uma prática inovadora.

O quinto capítulo discorre acerca das considerações finais deste estudo, evidenciando os resultados alcançados, as impressões durante o estudo e as sugestões de investigações futuras. Ao final do trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos utilizados.

## CAPÍTULO I

### PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA

A Psicologia Escolar enquanto campo de pesquisa e intervenção vêm consolidando sua produção como área de conhecimento, formação e atuação de psicólogos em contextos educativos. Pesquisas recentes abrangendo temas emergentes em Psicologia Escolar têm sido divulgadas por meio de livros, dissertações, teses, artigos científicos, eventos acadêmicos e outros produtos de conhecimento de modo a favorecer a ampliação e desenvolvimento da área (Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018; Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Matos, Santos, & Dazzani, 2016; Moura & Facci, 2016; Petroni & Pisolatti, 2016; Souza, 2016; Souza, Dugnani, & Reis, 2018; Zanella, 2013).

As críticas endereçadas à atuação da psicologia escolar em contextos educativos nas décadas de 1970 e 1980, voltada para a normatização, enquadramento e “ajuste” dos estudantes como tentativa de padronização em um “tipo ideal” de aluno, iniciou um movimento que redefiniu as bases científicas de natureza epistemológica e conceitual para uma atividade profissional mais engajada política e socialmente (Marinho-Araujo & Almeida, 2010). As movimentações históricas permitiram (e ainda permitem) que as mudanças nos campos de conhecimento promovam reflexões acerca da prática científico-profissional dos psicólogos escolares. Martinez (2009) aponta para a importância da contínua transformação e atualização do psicólogo às demandas e concretização que os processos educativos impõem, visto que as convergências nas áreas são pontes necessárias ao fazer psicológico nas escolas.

A psicologia escolar crítica vêm sendo uma perspectiva difundida como forma de atuação, pesquisa e reflexão psicológicas em contextos educativos, dando luz à publicações contemporâneas na literatura brasileira (Ibáñez, 2011; Guzzo & Lacerda Jr., 2011; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Moreira, & Guzzo, 2016). A abordagem crítica da Psicologia Escolar tem originado diferentes formas de compreensão para os desafios clássicos da escola, como situações de fracasso, processos de ensino, aprendizagem e avaliação, dentre outros temas, por considerar que a realidade da escola é extremamente complexa e multideterminada (Marinho-Araujo, 2014).

Parker (2009) relata que as origens da psicologia crítica advêm ao fim dos anos 1960, quando psicólogos norte-americanos e europeus iniciaram a proposição de caminhos que permitissem a reflexão da sociedade e das práticas da época, as quais muitas vezes corroboravam com lógicas higienistas, polarizadas e fragmentadas do indivíduo. Para o autor, muitos psicólogos têm suas ações arraigadas em concepções de homem segregando os aspectos

históricos e sociais, reforçando a ideia de que méritos ou fracassos são produzidos exclusivamente pelo indivíduo (Freitas, 2017).

Para o autor, o capitalismo que subsidia valores, conexões e práticas sociais e academicamente estabelecidas marca, por vezes, as possibilidades de atuação de psicólogos e pesquisadores pautadas em noções de neutralidade, objetividade e racionalismo como reflexo da sociedade e suas relações entre os sujeitos (Parker, 2009). Esse autor alerta que a psicologia crítica tem seu potencial de análise em uma posição onde também a altera - ou seja, ela se torna seu próprio objeto ao indagar as correntes sociais, filosóficas e políticas que abrangem suas práticas, teorias e lógicas no fazer psicológico.

Tal característica, conhecida como reflexividade, é discutida por Ibáñez (2001), ao sinalizar três elementos que constituem a valoração crítica ao fazer Psicologia, sendo eles: (a) preocupação constante pela realidade social; (b) fomento da emancipação humana mediante o desvelamento das leis sociais que a impedem; e (c) caráter reflexivo. Segundo a autora, “entendemos por reflexividade a capacidade da ciência social de empregar as suas próprias ferramentas de análise para submeter à crítica os seus próprios produtos epistêmicos, tomados como fenômenos sociais” (p. 123). Estar em uma posição de reflexividade permite à psicologia crítica novas formas de fazer ciência e subsidia aos psicólogos uma atuação pautada em movimentos de análise acerca da *práxis* cotidiana.

A perspectiva crítica prevê um olhar para o indivíduo e suas relações no mundo de forma dialética, enquanto sujeito de sua própria história e do contexto sociocultural em que está inserido, promovendo a compreensão do seu desenvolvimento e da sua história. Tal compreensão rompe com a dicotomia entre liberdade *versus* dificuldades individuais, que faz os indivíduos acreditarem que tanto seus sucessos como seus fracassos são consequências imediatas de suas escolhas individuais, reiterando o determinismo biológico e fragmentado do sujeito. (Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2016; Marinho-Araujo, & Almeida, 2014).

Moreira (2015) define a Psicologia Crítica como:

“o conjunto de movimentos, ações, práticas e elaborações teóricas que denunciam a relação entre a ciência psicológica e a ordem capitalista. Mas, não só. Para além da denúncia ou por meio dela, a Psicologia Crítica é aquela que se dedica ao rompimento desta ordem, que almeja a construção de uma outra sociabilidade e que acredita que a escola é fonte que pode organizar e promover esta mudança” (p. 21).

Incorporar a perspectiva crítica em Psicologia para dentro da escola é defender o espaço escolar como instituição promotora de ressignificações e reinterpretções não só da ideologia dominante, mas de múltiplas influências históricas, econômicas, jurídicas, políticas, culturais, sociais, onde seus atores são peças essenciais e fundamentais para a conscientização dos processos transversionalizados neste espaço. Marinho-Araujo (2014) aponta que a escola não apenas reflete a ideologia dominante, pois há intencionalidades, finalidades e utilidades que

possibilitam a ressignificação da ideologia ao difundir-la ou transmiti-la. Para isso, a autora sinaliza que “são necessárias mediações técnicas, culturais e éticas que, em vez de negarem, recriem os ideais de justiça em bases mais coletivas e cooperativas, sustentadas por escolhas conscientes” (p.97).

Martin-Baró (1989/2011; 1996), em convergência com a Psicologia Crítica, no conjunto de suas produções enfatiza o caráter crítico-reflexivo da prática psicológica no que tange aos povos da América Latina. A Psicologia neste local consolidou-se importando modelos já existentes de padrões norte-americanos e europeus, não sendo suficientes para atender às necessidades da sociedade latino-americana por estarem em divergências abissais da sua realidade, refletidas em contexto de pobreza, opressão e desigualdade.

A Psicologia da Libertação, proposta pelo autor, surge da necessidade de construção de uma psicologia que esteja comprometida com a libertação das estruturas sociais opressoras e, por conseguinte, a libertação pessoal dos povos da América Latina. Sem o movimento crítico de perceber os processos históricos, as ciências se tornam um instrumento ideológico justificador da realidade, apenas descrevendo o movimento histórico sem entender as múltiplas determinações que ele é fruto.

A a-historicidade se configura como uma das principais críticas de Martin-Baró à psicologia hegemônica da época. Descrever algo desconsiderando suas razões históricas é distinto de compreender as relações que perpassam o desenvolvimento dos fatos e suas origens, ao ponto em que conhecer os limites e possibilidades individuais é diferente de analisar os condicionantes sociais que limitam ou potencializam a atuação do ser humano individual e coletivo (Wolff, 2011).

A Psicologia, ao nascer em um tempo da valorização da subjetividade como ferramenta que pode ser privatizada, cumpriu o trajeto de tornar-se um instrumento ideológico e ferramenta de dominação que presta serviço à classe dominante. Faz-se, portanto, necessário que a psicologia latino-americana se liberte da psicologia hegemônica e construa a sua própria identidade a partir de sua realidade e especificidade (Oliveira, Guzzo, Tizzei & Neto, 2014; Martin-Baró, 1989/2011).

Martin-Baró (1996), partindo desta contracorrente da psicologia da época, defende o *que fazer (quehacer)* do psicólogo como um instrumento de conscientização pessoal e coletiva que responda às verdadeiras necessidades dos seus povos. O autor discute o processo de conscientização em três aspectos: a) entende-se que o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade, sendo este um movimento ativo e dialético; b) a partir da gradual decodificação do seu mundo circundante, o indivíduo percebe os mecanismos que o oprimem e desumanizam, assumindo uma nova responsabilidade crítica sobre sua realidade; c) o novo saber da pessoa a leva para um novo saber sobre si mesma e sua identidade social, portanto a recuperação da sua

memória histórica oferece o subsídio para a autonomia do seu futuro por meio de diferentes formas de consciência.

A conscientização promove ao indivíduo seu questionamento crítico frente à realidade, permitindo novas possibilidades de ação frente aos mecanismos de opressão e desigualdades em que são expostos. Para além de uma mudança de opinião acerca do contexto, a conscientização pressupõe uma transformação de concepções de mundo e ser humano que subsidiam diferentes formas do indivíduo se relacionar consigo mesmo, com o mundo e com os demais (Freitas, 2017). Os questionamentos advindos da Psicologia Escolar Crítica e a contribuição de autores à Psicologia da Libertação na literatura contemporânea enfatizam o compromisso social que subjaz à atuação do psicólogo escolar.

As produções no campo da Psicologia Escolar, majoritariamente, utilizam do compromisso social como fio inerente à grande teia da atuação do psicólogo que busca estar engajada socialmente por acreditar na transformação de muitos. Reconhecer o horizonte do *que fazer* psicológico abrange a dialética entre indivíduo e social e as dimensões coexistentes na escola entre seus atores, suas relações e configurações existentes.

Lacerda Júnior (2013) aponta que o compromisso social reitera a prática psicológica com as massas populares e não com a elite e que, para alcançar este fim, a psicologia deve: a) ter ações pautadas sob a ótica social, e não individualizada; b) compreender o fenômeno psicológico pela sua historicidade; c) conceber a transformação social como mediação para a promoção de saúde e do bem-estar. Para além do discurso de legitimar uma escola injusta inserida em uma sociedade injusta, incorporando as raízes do fracasso como subsídio de práticas mantenedoras de opressão, é necessário que a atuação do psicólogo se manifeste em possibilidades para um sistema educacional. A instituição escolar não deve mais ser identificada com jargões de mera reprodutora da desigualdade social, utilizados como muletas para a atuação de uma psicologia acrítica que perpetua práticas que corroboram com a opressão e a manutenção da alienação dos sujeitos.

O espaço escolar pode ser visto como parte dinâmica de um contexto histórico e cultural que sofre influência das desigualdades e dos mecanismos de coerção presentes socialmente. Porém, também pode ser visto como espaço fértil de desenvolvimento de competências, elaboração e ampliação da consciência utilizando-se da dimensão dialética que um lócus multifacetado com influências ideológicas, sociais, políticas, econômicas, históricas e relacionais produz (Marinho-Araujo, 2014).

Por muito tempo acusada de uma pseudoformação, com o ensino limitado a uma formação pragmática baseada estritamente na racionalidade técnica, a escola se constitui como espaço ambivalente de defesas, impasses e contradições na parceria entre Psicologia e Educação. Defende-se, nesta pesquisa, que é necessário ocorrer a pacificação da escola por parte

de educadores, psicólogos, sociólogos, filósofos e demais atores que buscam edificar construções de perspectivas integradoras de desenvolvimento humano.

Como intervenção na área de Psicologia Escolar, Marinho-Araujo (2014) aponta a atuação de forma institucional e coletiva, privilegiando ações profissionais que potencializem as relações sociais como meta para contribuir com a ocorrência de situações de sucesso educacional. Essa atuação corrobora com mudanças nas concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem que cristalizam práticas pedagógicas e geram ações de preconceito e exclusão.

A autora delinea que o foco de compreensão e intervenção deve se deslocar para a conscientização e o empoderamento coletivo da escola e seus atores, mediado pelas relações e processos de subjetivação que permitem a ressignificação das ações cotidianas (Marinho-Araujo, 2014). Ao trabalhar com a conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos indivíduos que constituem a complexa rede subjetiva da escola, o psicólogo possibilita que os ecos das vozes ressignificadas sejam potencializadas e transpassem por corpos que permeiam o espaço escolar, como dos estudantes, equipe pedagógica, família, comunidade e demais atores institucionais (Marinho-Araujo, 2014).

Acredita-se que a atuação do psicólogo deve ocorrer em uma dimensão preventiva afim de corroborar com ações que subjazem o sucesso institucional. O sentido de prevenção não está condicionado a antecipação das queixas e problemas recorrentes com o intuito de prevenir as dificuldades e tensões existentes na escola. É importante reiterar esse aspecto pois, geralmente atrela-se a compreensão de prevenção como coerção de ações de modo a evitar questões que não são “bem vistas” no cotidiano escolar. Conforme aponta Marinho-Araujo (2010, 2014), a prevenção nesta perspectiva assume uma conotação quase perversa, reiterada por uma sutil forma de controle social, favorecendo padronizações e aniquilando características históricas e sociais de cada indivíduo.

Em contraponto à essa lógica, as práticas ancoradas em uma perspectiva preventiva buscam elucidar concepções que difundem a existência de uma suposta homogeneidade dos sujeitos e sucumbem ao determinismo biológico, social e cultural. Na atuação institucional preventiva, defende-se que o psicólogo escolar percorra caminhos para além do modelo de atuação com concepções engessadas concentradas no fracasso e na queixa que perscrutam em práticas preconceituosas e hegemônicas.

Marinho-Araujo (2010, 2014) aponta que a atuação preventiva permite ao psicólogo práticas que facilitam e incentivam a construção de estratégias de ensino, a promoção da reflexão e conscientização aos atores escolares sobre as concepções deterministas de sujeito e aprendizagem. Igualmente, deve contar do planejamento do psicólogo escolar o incentivo aos profissionais da instituição à apropriação do conhecimento, em contraponto aos obstáculos vivenciados e reiterados no cotidiano da teia escolar.

Como modelo de atuação ancorado em uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática, a autora propõe-se quatro grandes dimensões de atuação que subsidiam o trabalho do psicólogo escolar, sendo elas: a) mapeamento institucional; b) escuta psicológica; c) assessoria ao trabalho coletivo; d) acompanhamento ao processo ensino aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014). Tais dimensões possuem uma divisão apenas para fins didáticos, pois elas possuem interdependência e ocorrem de forma multidimensional na escola, articulando-se à realidade e à dinâmica do contexto.

O mapeamento institucional é uma ação desenvolvida durante toda a atuação do psicólogo escolar, sendo subjacente às demais atividades realizadas. É uma atividade que possui um caráter histórico, que acompanha as mudanças que acontecem cotidianamente na instituição e exigem um olhar atento e cauteloso para renovar as análises e reflexões já realizadas, incorporando-as para a orientação de novas ações (Marinho-Araujo, 2014, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Muito além de um “levantamento de demandas”, o mapeamento deve se constituir em uma ação de suporte à toda prática do psicólogo, atualizando-se constantemente a partir dos avanços, contradições, inovações e brechas expostas no cotidiano escolar.

O objetivo inicial do mapeamento é criar subsídios para a compreensão da realidade do contexto educativo, investigando e evidenciando as contradições entre as práticas educativas e as efetivas demandas dos atores institucionais. Ao realizar esta análise, acredita-se que o psicólogo escolar possibilita rupturas nas concepções usuais e permite um novo direcionamento das ações profissionais, incentivando propostas de práticas diferenciadas com vistas ao sucesso institucional.

O psicólogo escolar pode realizar as ações de mapeamento institucional de diferentes formas, destacando-se a análise documental. Investigar documentos embaixadores das práticas educativas, como o projeto político-pedagógico, regimento escolar, propostas pedagógicas de disciplinas, entre outros documentos disponíveis, possibilita a análise entre as normas prescritas e as reais práticas ocorridas pelos atores da escola. O olhar psicológico permite a conscientização dos discursos e concepções que reiteram as ações cotidianas, muitas vezes ancoradas em ideologias hegemônicas e normativas.

Outra maneira para a realização do mapeamento são as observações institucionais interativas, vistas como ponte à participação ativa do psicólogo em todas as atividades da escola em parceria com outros atores (Freitas, 2017). Ao participar do cotidiano da escola, o psicólogo torna-se parte da equipe e cria subsídios para compreender o funcionamento, rotina, horários, concepções e influências sociais, históricas, ideológicas e filosóficas presentes naquele contexto.

As observações institucionais interativas para a realização do mapeamento caracterizam-se por romper com a lógica do psicólogo que atua para atender às demandas psicoterápicas clínicas ou utiliza o diagnóstico dos sujeitos como principal instrumento de

atuação. É fundamental que o profissional conheça a escola como corpo ativo, com sentidos e significados atribuídos por atores do seu cotidiano para que sua atuação contemple as reais necessidades da instituição.

Deste modo, a escuta psicológica, caracterizada como a segunda dimensão, se torna uma ação do psicólogo escolar de extrema importância por possibilitar a escuta das vozes institucionais de modo a compreender a singularidade das demandas, habilitando o profissional a analisar os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais da escola (Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Tal escuta abarca as sensibilidades cotidianas de modo a realizar uma intervenção competente que não busque normatizar, enquadrar e definir os fenômenos humanos, mas que permita a ressignificação em processos de desenvolvimento humano dinâmicos.

A terceira dimensão, assessoria ao trabalho coletivo, é uma ação realizada de forma contextualizada com a escola e seus atores, na qual o psicólogo escolar participa ativa e cotidianamente da escola de forma a assessorar as práticas pedagógicas junto ao corpo técnico e docente. Marinho-Araujo (2014; 2016) destaca que, nessas ações, o psicólogo poderá apresentar grande parte do potencial de sua atuação institucional, oportunizando o desenvolvimento de competências específicas para a ação pedagógica.

O acompanhamento ao processo ensino aprendizagem, a quarta dimensão, tem como meta principal melhorar o desempenho escolar dos estudantes em busca da concretização de uma cultura do sucesso escolar. O foco de trabalho dessa dimensão está na relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento, compreendendo que essa causalidade pode gerar avanços ou obstáculos na aprendizagem do aluno. Juntamente ao corpo docente, o psicólogo escolar pode atuar promovendo situações didáticas de apoio à aprendizagem, ressignificações de práticas pedagógicas que subsidiam a dicotomização entre teoria e prática e a construção de alternativas teórico-metodológicas de avaliação com o foco na construção de competência dos alunos.

Marinho-Araujo (2014) pontua que essas dimensões podem desenvolver-se de forma individual ou em equipes multidisciplinares, sendo pressupostos da atuação institucional, mas não se esgotando nelas mesmas. A dinâmica dialética deve ser considerada nas formas de intervenção do psicólogo escolar, corroborando com ações que contemplem às efetivas demandas da prática cotidiana.

## CAPÍTULO II

### PRÁTICAS INOVADORAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

As práticas inovadoras têm sido um tema emergente de discussão no sistema educacional, com experiências que refletem de que forma a inovação se constitui em contextos educativos, escolas e organizações não-governamentais (Campolina & Martínez, 2013; Ghanem, 2014, 2016; Marques & Carvalho, 2017; Martínez, 2010).

Ferretti (1980) aponta que a análise do conceito de inovação abrange a dimensão filosófica, sociológica, pedagógica e metodológica, constituindo-se em ações advindas da finalidade da educação e das mudanças passíveis de ocorrerem conforme o sistema de ensino tradicional vigente. O autor discute que as mudanças, porém, centradas muitas vezes nos métodos pedagógicos e às instituições de ensino, são escassas frente às ações das reais modificações das estruturas que reiteram práticas alienantes no contexto escolar.

Verifica-se que, temporalmente de maneira similar com a revisão das formas de atuação do psicólogo escolar, a discussão acerca da inovação nas escolas também é questionada quanto à real mudança e novidade a qual inicialmente propõe-se. Messina (2001) sinaliza que só a partir dos anos 1990 que o conceito de inovação e os trabalhos sobre o tema começaram a ser redefinidos destacando o caráter diverso do tema, transformando-se significativamente para além da oposição de práticas consideradas tradicionais.

A autora aponta a fragilidade teórica do conceito de inovação que é utilizado para explicar os processos inovadores que são desenvolvidos na educação da América Latina. A inovação foi assumida com um fim em si mesma, sendo a solução para inúmeros problemas educacionais complexos e estruturais e se tornando muitas vezes conservadora e homogênea em suas propostas, sem considerar a diversidade dos contextos sociais e culturais (Messina, 2001).

Com o objetivo de compreender a definição acerca da temática das práticas inovadoras, realizou-se uma busca no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) entre os anos de 2008 a 2018.

Foram utilizados como descritores: (a) inovação educacional; (b) inovação escolar; (c) inovação pedagógica; (d) inovação pedagógica; (e) práticas inovadoras; (f) práticas exitosas; (g) práticas de sucesso. Como critério de exclusão utilizaram-se os estudos que não versavam sobre Psicologia e/ou Educação e os estudos que assimilavam a inovação à tecnologia ou inclusão escolar/social. Após esse procedimento, chegou-se ao total de 15 produções científicas, entre 2008 e 2018. Na Tabela 1, estão descritos os estudos quanto à autoria, ano de publicação, tipo de produção, programa de pós-graduação e título. Posteriormente, são descritos e analisados os resultados dos estudos envolvendo a inovação, educação e psicologia no Brasil.

Tabela 1

*Teses e Dissertações no Banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que versam sobre inovação nos programas de Psicologia e Educação do Brasil (2008-2018)*

|   | <b>Autoria<br/>Ano</b>                              | <b>Tipo da<br/>produção</b> | <b>Programa de Pós-<br/>Graduação</b>                | <b>Título</b>   |
|---|---|-----------------------------|--|---|
| 1 | Rejane<br>Maria de<br>Almeida<br>Trisotto<br>(2008) | Tese                        | Educação<br>PUCSP                                    | Os sentidos e os significados do sucesso escolar para uma professora de escola pública  |
| 2 | Sidineia<br>Muniz<br>Kaneko<br>(2008)               | Dissertação                 | Educação<br>UFF                                      | Ciclos e sucesso escolar: Questões teóricas e práticas.   |
| 3 | Sandra<br>Giovino<br>Ponzio<br>Ferreira<br>(2009)   | Dissertação                 | Educação<br>USP                                      | É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais.                            |
| 4 | Mário Luíz<br>Pirani<br>(2010)                      | Dissertação                 | Educação<br>Centro<br>Universitário<br>Moura Lacerda | Contratos de Sucesso Escolar: aspectos da escolarização das elites.   |
| 5 | Luciana de<br>Oliveira<br>Campolina<br>(2012)       | Tese                        | Educação<br>UnB                                      | Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador                   |
| 6 | Ana Maria<br>Vellenich<br>(2013)                    | Dissertação                 | Desenvolvimento<br>Humano<br>UNITAU                  | A escola pública como contexto de inovação: Rompendo com Práticas Educativas Tradicionais e Potencializando o Desenvolvimento Humano. |
| 7 | Nathália de<br>Freitas                              | Dissertação                 | Instituto de<br>Psicologia                           | A experiências das crianças em uma escola democrática: olhares e  |

|    |  |             |  |  |
|----|--|-------------|--|--|
|    | Campos<br>(2014)                                       |             | UnB  | interpretações.  |
| 8  | Cristiane<br>Antonioli<br>(2015)                       | Dissertação | Gestão<br>Educacional<br>Universidade do<br>Vale do Rio dos<br>Sinos | Gestão escolar e seu papel transformador:<br>O caso de uma escola da rede municipal<br>de Dois Irmãos.       |
| 9  | Martha<br>Paiva<br>Scardua<br>(2016)                   | Tese        | Educação<br>UCB  | Espaços de Educação Libertadora: a<br>dissidente voz de uma escola<br>suficientemente boa.                   |
| 10 | Tathyana<br>Gouvea da<br>Silva<br>Barrera<br>(2016)    | Tese        | Educação<br>USP  | O movimento brasileiro de renovação<br>educacional do início do século XXI                                   |
| 11 | Felipe<br>Oliveira<br>(2016)                           | Dissertação | Instituto de<br>Psicologia<br>USP                                    | Escolas Democráticas na perspectiva da<br>Psicologia Escolar: contribuições para a<br>educação pública.      |
| 12 | Cristine<br>Rodrigues<br>Soares<br>(2017)              | Dissertação | Educação<br>PUCSP  | Currículo inovador: a realidade de uma<br>escola do Ensino Fundamental II                                    |
| 13 | Thatiane<br>Coutinho<br>Melguinha<br>Pereira<br>(2017) | Dissertação | Educação<br>PUCSP  | Democracia e inovação pedagógica na<br>Educação Básica: uma análise à luz da<br>Teoria Crítica da Sociedade. |
| 14 | Amanda<br>Fernandes<br>Rosa<br>Bueno<br>(2017)         | Dissertação | Psicologia<br>USP  | Educação Alternativa? Estudo descritivo<br>de uma instituição escolar particular<br>gratuita.                |
| 15 | Clara  | Dissertação | Psicologia   | Processo de construção de um espaço de   |

|    |   |      |                 |  |
|----|---|------|-----------------|--|
|    | Cabral<br>Neves<br>Martinho<br>(2018)                 |      | UnB             | educação infantil inovador: uma<br>experiência coletiva.                                 |
| 16 | Gláucia<br>Melasso<br>Garcia de<br>Carvalho<br>(2018) | Tese | Educação<br>UnB | A direção escolar na constituição da<br>subjetividade social favorecedora da<br>inovação |

### *Análises dos estudos*

O estudo de Trisotto (2008) teve como objetivo principal apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar, utilizando da psicologia histórico-cultural como aporte teórico e metodológico. Como resultado, obtiveram-se quatro aspectos que refletem o acesso aos sentidos e significados do sucesso/fracasso escolar para a professora, sendo eles: a) o sucesso escolar é uma condição que resulta da vida familiar do aluno; b) o aluno em situação de sucesso escolar é dócil, obediente e segue as regras; c) o aluno com sucesso não precisa da professora; e d) sucesso é resultado do esforço. Tais resultados apreendem que o sucesso é visto de maneira generalista e simplista, em contraponto ao fracasso escolar e medido por comportamento “ideais” advindos de uma família “estruturada”.

Concernente à visão do sucesso escolar por atores institucionais, Kaneko (2008) buscou investigar essa questão em uma escola pública do Rio de Janeiro abrangendo professores, pais e alunos. Como resultado, a autora assinala que a organização da escola em ciclos pode traduzir-se em sucesso escolar para os alunos, havendo diálogo entre as teorias e as práticas do trabalho coletivo na instituição.

Ferreira (2009) realizou um estudo de caso utilizando entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras pedagógicas de três escolas de ensino fundamental da cidade de São Paulo. O objetivo da sua dissertação foi identificar elementos que promovam o sucesso escolar dos alunos a partir dos pressupostos teóricos, crenças e valores das educadoras. A autora aponta, como resultado: a) necessidade de haver uma aproximação entre o conhecimento produzido nos meios acadêmicos e as práticas educativas, pois o distanciamento reitera mitos e equívocos em relação à abordagens pedagógicas; b) parceria entre escola-família com o diálogo e o favorecimento do convívio com a diversidade; e c) investimento na formação continuada que efetive a reflexão dos professores sobre suas práticas.

Na produção de Kaneko (2008), Trisotto (2008) e Ferreira (2009) percebe-se o sucesso escolar visto de maneira crítica coadunado com as concepções contemporâneas de Psicologia

Escolar. Discutir a cultura do sucesso na Psicologia Escolar tem se tornado um campo profícuo de pesquisa por constituir-se em um importante indicador de perfil do psicólogo escolar que tem o seu olhar voltado para as potencialidades e possibilidades, além do compromisso crítico e reflexivo em seu campo de atuação. É importante lembrar que, como discute Martín-Baró (1996), o saber mais importante do ponto de vista psicológico não é o conhecimento explícito e formalizado, mas esse saber inserido na práxis cotidiana, na maioria das vezes implícito, o qual permite a conscientização dos atores no ambiente educativo. Tal fato aponta para a importância do compromisso do psicólogo escolar com as reais e complexas demandas que surgem no espaço escolar como oportunidades para uma visão integradora, ampla e relacional dos acontecimentos.

Na dissertação de Pirani (2010) discutem-se os “contratos de sucesso escolar” como um movimento oriundo da escolarização dos filhos pertencentes à elite, estudantes de escolas com alto prestígio social visando o ingresso em universidades bem ranqueadas. O autor pontua uma escola da cidade de Ribeirão Preto que divulga qualidade e superioridade em relação às demais instituições devido aos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em universidades públicas. Partindo dessa inquietação, o sucesso escolar é conceituado a partir do fenômeno da escolarização das elites, entendido com o propósito de manutenção do status quo e utilização da escola como instrumento para tal.

Como resultado, aponta-se que o “contrato de sucesso escolar” é realizado quando os pais se propõem a arcar com os gastos financeiros necessários para que seu filho ingresse em universidades de alto prestígio e a escola se incumba de proporcionar a transmissão de conhecimento para esse fim. Esta concepção de sucesso escolar não se coaduna à visão crítica da Psicologia Escolar para este conceito, pois ele reitera o sucesso baseado em rankings e notas visando a competição e disputa mercadológica na educação.

Campolina (2012), em sua tese de doutorado conceituou inovação educativa como “a introdução de novidades nos processos educacionais que visam gerar transformações e melhorias na instituição escolar” (p. 6). Com a finalidade de compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa, a autora realizou um estudo de caso analisando um projeto educativo inovador implementado em uma instituição pública de ensino fundamental na cidade de São Paulo/SP.

Utilizando-se de observações, instrumentos escritos (como questionários abertos e redações), análise documental do projeto político-pedagógico da escola e dinâmicas conversacionais englobando diversos atores da escola como membros da direção, professores, alunos, familiares, colaboradores e implementadores do projeto, a autora investigou a articulação de elementos históricos, contextuais e subjetivos neste contexto buscando compreender a inovação educativa. Como principais resultados, Campolina (2012) identifica que as inovações têm origens diversas e possuem uma trajetória histórica envolvendo o papel do

coletivo, das lideranças e atuações protagonistas. Portanto, a inovação educativa se configura de maneira singular devido ao seu percurso específico de formação, construção e implementação de práticas considerando o histórico da instituição, seus atores e conjunturas.

A produção de Vellenich (2013) explora o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano de uma escola municipal de Taubaté (SP), investigando estratégias e recursos utilizados pela equipe escolar que contribuíram para a inovação da prática educativa. Como resultado, obteve-se: a) gestão democrática e participativa; b) busca por orientação educacional externa; c) trabalho coletivo; d) desenvolvimento da parceria escola-família; e) construção coletiva de um novo PPP pela comunidade escolar; f) nova organização do tempo, espaço e argumentos da escola; e g) plenárias com participação efetiva dos alunos. A autora aponta que essas mudanças permitiram transformações no espaço institucional com vistas ao desenvolvimento dos atores.

Com o objetivo de investigar como os estudantes percebem sua experiência em uma escola considerada inovadora, Campos (2014) utilizou-se da epistemologia qualitativa como percurso metodológico em sua dissertação. Os resultados foram analisados a partir de três zonas de sentido produzidas, sendo elas a “ética da infância”, a “estética da infância” e a “política da infância”. A primeira zona diz respeito à responsabilidade e à disposição para olhar para as diferenças e perceber possibilidades para o cuidado do outro. A estética da infância comenta sobre os modos de perceber o mundo trazendo o que é único e original de cada ser. Por fim, a dimensão política trata das relações e de uma postura de resistência e luta para possibilitar o surgimento do novo.

Baseando-se na compreensão da escola em oferecer ferramentas para o enfrentamento ético-crítico de problemas, Scardua (2016) buscou identificar em seu estudo princípios e conceitos de educação libertadora em práticas desenvolvidas nas escolas públicas do Distrito Federal. Para isso, utilizou-se do estudo de caso múltiplos investigando 33 práticas pedagógicas de professores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, alunos e psicóloga.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a escola deve equilibrar as dimensões educacionais de qualificação, democratização, humanização e transcendentalismo, além de promover espaços potenciais que promovam a escuta, o acolhimento e fortalecimento com os alunos e o exercício da cidadania global na escola. A autora ressalta a transformação do espaço escolar para também um espaço de produção de cultura e conhecimento, que permita a descolonização e libertação de práticas deterministas do ser e fazer.

Oliveira (2016), partindo da Psicologia Escolar Crítica investigou o ideário político-pedagógico que embasa as concepções das escolas democráticas, com ênfase em como essa proposta vêm se materializando na educação pública brasileira. O autor conceitua escola democrática enquanto “organização pedagógica em que os estudantes definem suas trajetórias

de aprendizagem, sem currículos compulsórios e com uma gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários”. (p. 8).

Com levantamento bibliográfico, o autor pesquisou artigos do ano de 2000 a 2014 em quatro revistas conceituadas da área de psicologia e educação, não encontrando nenhum artigo específico sobre as escolas democráticas nesta interface. Tal fator aponta para que, apesar da crescente visibilidade de tais iniciativas, ainda é um objeto de estudo pouco explorado em contextos acadêmicos. Os resultados da pesquisa de Oliveira (2016) apontam que um diretor com maior ou menor inclinação à participação da comunidade é um fator determinante para que a escola seja considerada democrática e o convoca a uma função formativa junto à comunidade para que esta possa compreender os limites e possibilidades da instituição como parte do sistema educacional público. Além disso, o autor enfatiza que uma educação que pretende ser democrática deve ter como horizonte a superação do modo de produção capitalista, visto que este coaduna com a reprodução de limites para os valores democráticos.

A tese de doutorado “*O movimento brasileiro de renovação educacional do século XXI*”, de Barrera (2016), investigou a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo de escola. Para isso, a autora discutiu o conceito de inovação na Educação, reiterando que este é um conceito controverso permeado por conflitos, incertezas e ansiedades e questionou a importância da definição acerca do objeto da inovação, pois este pode ser no currículo, nos métodos, nos recursos, nas avaliações, nas relações pedagógicas e outros meios. A fim de atender seu objetivo, a autora enfocou como objeto da inovação descrita na pesquisa as mudanças estruturais do contexto escolar.

A pesquisadora conceitua inovação na educação como “um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática” (p. 24). Barrera (2016), ao discorrer acerca da definição, afirma que a inovação é um processo, e não um acontecimento pontual, tratando-se de um movimento relativo à educação, e não apenas à escolarização. Os indivíduos que propõem a inovação têm uma intenção de mudança de prática social, não sendo algo inovador por si só, reiterando que pais, famílias, professores, organizações da sociedade civil, empresas, escolas e órgãos internacionais podem ser agentes de inovação (Barrera, 2016).

Apesar das práticas inovadoras poderem ocorrer por meio de diferentes agentes, defende-se que os atores que participam do cotidiano da escola são potenciais transformadores do lócus em que estão inseridos, pois são eles que vivenciam os desafios e possibilidades do cotidiano escolar. As práticas inovadoras, quando propostas de forma descontextualizadas, são ameaçadas por uma execução mecânica e com objetivos desalinhados às demandas do contexto.

Pereira (2017), em sua dissertação analisou em sua produção em quais termos são expressas as exigências da educação inovadora e criativa segundo o Ministério da Educação, partindo da compreensão da relação entre democracia e inovação pedagógica na história da

educação brasileira do século XX até os dias atuais. Sob o aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade, a autora aponta que as propostas pedagógicas, ao expressarem o sentido da educação inovadora, são caracterizadas pela exigência de uma perspectiva de democracia circunscrita aos seus mecanismos de participação e a centralidade à gestão pedagógica horizontal.

A autora traz o conceito de inovação pedagógica como “reconhecida na existência de mecanismos participativos e democráticos, assim como na centralidade dos conteúdos escolares segundo temas de interesse dos alunos e, ainda, na busca por integrá-los ao mundo tecnológico (...)” (p. 6). Neste caso, verifica-se uma redução do conceito de inovação ao mundo tecnológico e às práticas que versam sobre tecnologias. A dimensão inovadora, como vêm apontando as pesquisas descritas, abarca elementos mais amplos de conceitos e acontecimentos para além da inserção de instrumentos modernos e tecnológicos no espaço escolar.

Soares (2017) investigou o processo de implementação de um currículo inovador de uma escola privada de ensino fundamental de cidade de São Paulo, que visa possibilitar a concretização de uma nova concepção de aprendizagem, de relações humanas e de organização dos espaços. Os resultados apontaram o currículo, quando imbuído da sua potencial transformação para a criação de processos inovadores, como um instrumento que possibilita ampliar o interesse e a motivação dos discentes, além de desenvolver competências que favorecem seu desempenho acadêmico e sua formação humana. A autora reitera que inovar na educação pressupõe a compreensão e o comprometimento do corpo docente e toda a comunidade escolar envolvida.

Bueno (2017) realizou uma pesquisa qualitativa etnográfica com o intuito de descrever e caracterizar uma escola de São Paulo que se autodenomina como *escola particular gratuita*, mantida por uma organização não-governamental (ONG). Essa escola está cadastrada no Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa, um movimento que acontece na internet com o objetivo de mapear práticas alternativas nas escolas. A autora pontua que o termo “educação alternativa” está definido no *site* como “todas as tendências e experiências que fogem ao modo hegemônico de educação, das quais são compreendidas como alternativas: a educação holística, democrática, livre, progressista, ativa, ecológica, personalizada, etnoeducação, popular, sem escola, etc” (p. 25)

A autora destaca que os membros da escola não a consideram alternativa, mas compreendem a educação como práticas coletivas. Como indagação, Bueno (2017) convida a pensar em transformações educacionais não mais em termos pedagógicos, mas em termos relacionais que afirmem a diferença. A autora defende que a inovação na educação não está mais pautada apenas em estratégias metodológicas que versam acerca do ensino-aprendizagem, mas caracteriza olhares e concepções que transversalizam as práticas pedagógicas de todos os atores, para além apenas da *práxis* docente.

Martinho (2018), ao investigar a compreensão do processo de construção de um espaço escolar inovador pelos seus atores, reitera a escola como lócus de possibilidades e problematizações, valorizando a criança e refletindo acerca dos desafios de ser educador neste contexto. Ao mostrar-se como um lugar único e essencial de transformações, a escola permite ressignificações que engendram as relações, práticas e afetos existentes na teia escolar cotidiana.

A tese de doutorado de Carvalho (2018) teve como objetivo compreender a ação da direção de uma escola de ensino médio do Distrito Federal na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. A autora utiliza, em sua pesquisa, o conceito de inovação proposto por Carbonell (2002), sendo entendida por “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p. 25).

Os resultados da pesquisa apontaram indicadores construídos sobre as devidas formas que se expressam a subjetividade social favorecedora da inovação, sendo elas: (a) abertura para criação de espaços sociais de emergência de protagonismo dos indivíduos na escola; (b) permeabilidade à existência de diferenças e contradições entre posicionamentos sobre a escola e sua condução; (c) comprometimento com trabalhos de qualidade e (d) compromisso na proposição de soluções originais para situações demandadas. Avalia-se, portanto, a importância da implicação da direção na criação da subjetividade favorecedora da inovação.

Com a análise das teses e dissertações, empreende-se o conceito multifacetado que a inovação carrega, sendo suas práticas correspondentes à materialidade da ideia inovadora. Ressalta-se a importância da mobilização dos atores institucionais ao pensar novas possibilidades para os contextos educativos, enfatizando o caráter relacional que o espaço escolar carrega refletido nas práticas inovadoras.

Discutir inovação remete-se, muitas vezes, às práticas que se utilizam da criatividade nos espaços escolares. O conceito de criatividade vem sendo bastante estudado por especialistas da área, contribuindo significativamente para o fazer psicológico nas escolas e permitindo análises robustas acerca da dimensão criativa para os atores e a instituição (Alencar & Fleith, 2003; 2008). Nesta pesquisa, priorizaram-se os estudos e análises acerca do conceito de inovação encontrado na literatura, não utilizando as produções concernentes à criatividade por representarem um arcabouço teórico e metodológico muito amplo, com escopo próprio de pesquisa.

A seguir, serão apresentadas iniciativas originadas de organizações nacionais e internacionais com enfoque na mídia e disseminação de inovação em ampla escala.

### **Iniciativas em organizações nacionais e internacionais.**

Para além das publicações acadêmicas analisadas nesta pesquisa, iniciativas de organizações empresariais, educacionais e sociais vêm discutindo práticas inovadoras em

educação. Em 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançou a publicação “Escolas Inovadoras: Experiências bem-sucedidas em escolas públicas” (Abramovay, 2003). Esta publicação adveio como desdobramento do estudo “Violências nas Escolas”, lançado pela mesma instituição no ano de 2002, a qual abordou diversos temas relacionados às múltiplas formas de manifestação da violência no cotidiano escolar.

O estudo realizado por Abramovay (2003) foi um marco nas políticas públicas educacionais por promover a disseminação de experiências de sucesso frente à violência dos contextos de vulnerabilidade social onde escolas de quatorze Unidades da Federação do Brasil (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) estão alocadas.

No que tange ao conceito das experiências bem-sucedidas, a autora as caracteriza deste modo por permitir um contraponto aos diferentes tipos de problema vivenciados, propiciando processos criativos de articulação e transformação do contexto escolar. As experiências bem-sucedidas promoveram uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos entre os atores escolares (Abramovay, 2003).

Observa-se nesta pesquisa que, apesar de considerar o potencial transformador do contexto escolar com as experiências bem-sucedidas, o foco ainda permanece nas práticas como contraponto ao fracasso e à violência das escolas pesquisadas, muitas vezes reduzido às práticas que atingem positivamente poucos atores e se configuram em experiências isoladas e de pouca abrangência. A necessidade da pesquisa, a partir da publicação acerca da violência escolar, justifica seu caráter dicotômico e comparativo.

Em 2008, a Unesco lançou a publicação *Construindo caminhos para o sucesso escolar* (UNESCO, 2008) com a finalidade de discutir fatores associados ao sucesso escolar na educação pública brasileira, apresentados no Seminário Internacional “Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar” em Brasília. Foram analisadas iniciativas bem-sucedidas que representam uma contribuição para compreender fatores que precisam ser considerados ao delinear políticas públicas e implementar ações que visem à melhoria do sistema educacional. A publicação destaca a formação continuada de professores e a especificidade da escola perante à sociedade como uma instituição única, porém repleta de oportunidades como disseminadora da educação.

O Ministério da Educação (MEC, 2006) reuniu experiências inovadoras e bem-sucedidas de professores do Brasil da educação básica com o *Prêmio Professores do Brasil*, a qual teve sua primeira edição em 2005 e, no ano de 2018, realizou sua décima primeira edição. O prêmio tem como objetivos dar visibilidade às experiências pedagógicas consideradas

exitosas e que sejam passíveis de adoção por outros professores em sua atuação, além de construir subsídios para a construção de políticas públicas para a formação profissional.

Os prêmios são realizados em forma de apoio financeiro, viagens internacionais para conhecer outras iniciativas e troféu. Após os resultados, as práticas premiadas são publicadas e distribuídas gratuitamente às Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e demais entidades vinculadas à área educacional de todo o país, com o intuito de promover reflexões e anunciar novas experiências pedagógicas exitosas.

Em 2015, O Ministério da Educação lançou o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* (MEC, 2015), regulamentado pelas Portarias nº 751/15 e Portaria nº 1.154/15. Visando a divulgação do trabalho proposto pela iniciativa, foi criada uma plataforma virtual com informações e publicações que elucidam o objetivo do Programa, localizada no site *criatividade.mec.gov.br*.

Segundo a plataforma, o objetivo foi criar bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica. Para atender à essa demanda, foram selecionadas 178 instituições consideradas inovadoras e criativas, entre escolas e organizações não governamentais que utilizavam-se de experiências exitosas. O Programa definiu como parâmetro para *O que é inovação e criatividade*, como exemplifica a publicação no site, experiências no que tange à gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade.

O aspecto da *gestão* é entendido como a correponsabilização para a elaboração e gestão do projeto político pedagógico. O *currículo* deve ser dimensionado contemplando o desenvolvimento integral, na função de abranger a multidimensionalidade da experiência humana e a produção de conhecimento e cultura, e o *ambiente*, segundo o texto, versa sobre espaços que promovam a criatividade a fim de expressar uma educação humanizada. A *metodologia*, diz respeito à autonomia do estudante no seu processo educativo, incentivando a aprendizagem por projetos interdisciplinares. E, por fim, a *intersectorialidade* expressa a composição de uma rede de direitos que visa garantir os direitos fundamentais dos estudantes com o desenvolvimento de estratégias com diferentes instituições.

Por considerar o Programa um marco na discussão da inovação para a educação básica, ele foi utilizado como ponto inicial para a captação das escolas que foram campo de estudo da presente pesquisa. Das 178 instituições selecionadas, 8 estavam localizadas no Distrito Federal e subsidiaram o contato da pesquisadora com as escolas.

Como desdobramento da iniciativa do MEC com o *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* (MEC, 2015), ocorreu o *Movimento de Inovação na Educação* (MIE), uma plataforma *online* que busca integrar redes, escolas, profissionais, ativistas e iniciativas sociais com o objetivo de apoiar organizações voltadas para a educação básica a nível nacional que inovam em seus projetos políticos-pedagógicos. O MIE tem como difusores da ação as organizações não-governamentais Cidade Escola Aprendiz, a Ashoka e a

iniciativa privada Fundação Telefônica Vivo, que vêm realizando ações em prol da inovação na educação.

O apoio do MIE ocorre por meio da ampliação e fortalecimento da educação inovadora, fomentando a produção de conhecimento e disseminação de eventos no que tange à inovação. Para o movimento, inovação na educação são novos conceitos, estruturas ou metodologias em contraponto às formas instrucionais, fragmentadas, hierárquicas e centralizadoras, visando superar as desigualdades, transformar seus contextos e garantir aprendizagem e desenvolvimento integral a todos.

Outra publicação do Ministério da Educação foi o *Programa de Inovação Conectada* (MEC, 2018), a qual teve como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Como já discutido anteriormente, inovar não pode ser depreendido apenas à introdução de tecnologias em contextos educativos, por simplificar um conceito que abrange potencialidades para melhorias e avanços em níveis institucionais mais complexos

A Ashoka, uma organização social global fundada em 1981, criou o programa *Escolas Transformadoras*, acreditando na escola como um espaço privilegiado para formação de indivíduos com papel ativo em diferentes realidades sociais e senso de responsabilidade pelo mundo. O programa teve início nos Estados Unidos em 2009, e atualmente existe em 34 países, com uma rede com mais de 280 escolas, sendo 21 brasileiras. No Brasil, a iniciativa foi lançada em setembro de 2015 em parceria com o Alana, uma organização sem fins lucrativos que investe em projetos voltados para a infância.

A fim de definir a expressão “escolas transformadoras”, o Programa utiliza-se de quatro competências transformadoras, como não sendo as únicas, porém competências importantes que devem ser desenvolvidas para promover uma educação capaz de formar sujeitos transformadores. São elas: (a) empatia, (b) trabalho em equipe, (c) criatividade e (d) protagonismo. No site, há a informação que essas competências foram criadas como um recorte de um estudo das estratégias e abordagens adotadas por mais de 700 empreendedores sociais cujas ações tiveram impacto positivo e relevante na construção de realidades mais justas. Não há mais informações acerca do estudo na plataforma virtual.

A Fundação Telefônica Vivo, outra realizadora do MIE, no ano de 2016 traduziu o livro *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo* (Calvo, 2015), publicada originalmente na Espanha. Neste material, o psicólogo espanhol Alfredo Hernando Calvo conta sua experiência em uma viagem de volta ao mundo conhecendo experiências educacionais inovadoras.

O autor discute em sua publicação que experiências inovadoras não são casos isolados, ao contrário, o mundo está cheio de pessoas experienciando novos significados educacionais. Reconhecer que existem muitas escolas com ações bem-sucedidas é um passo importante para

incorporar a cultura do sucesso, porém, o livro contém um forte apelo à tecnologia e modernidade como condição equiparada à uma dita “escola do século XXI”: ou seja, uma escola que acompanha e implementa as inovações tecnológicas em seu fazer cotidiano.

Além das plataformas digitais, as práticas inovadoras em educação têm sido amplamente difundidas em veículos de comunicação, como canais de televisão. O Serviço Social da Indústria (SESI) em parceria com o canal Futura de televisão lançou a série *Destino Educação – Escolas Inovadoras*, a qual conta a história de 12 escolas ao redor do mundo conhecidas por práticas inovadoras. A série deu origem a um livro digital, disponibilizado gratuitamente em plataformas online e doze episódios transmitidos no canal Futura, contando experiências ao redor do mundo de escolas com configurações inovadoras de ensino. No livro digital, diversos colaboradores como arquitetos, educadores, psicólogos e poetas trazem suas contribuições ao falar destas práticas na educação e seus impactos em níveis de avaliação da educação de cada país.

Diante do levantamento dessas produções e iniciativas, bem como das sínteses aqui apresentadas, justifica-se a necessidade da presente pesquisa como possibilidade de interlocução entre psicologia escolar e inovação na educação, área ainda pouco explorada cientificamente. Nesta pesquisa, defende-se a atuação do psicólogo escolar como potencial transformador para que ocorram processos inovadores e experiências bem-sucedidas que afetam toda a rede de atores, saberes e ações interligados na instituição educativa.

O conceito de prática inovadora adotado para a presente pesquisa constituiu-se a partir das contribuições teóricas na área definido como um processo multidimensional pautado em intervenções que enfatizam o caráter transformador do contexto escolar, promovendo melhorias nos processos educativos (Messina, 2001; Campolina, 2012).

A seguir, serão apresentados os objetivos que norteiam o presente estudo, bem como o percurso metodológico adotado. Os pressupostos da psicologia escolar crítica e da psicologia histórico-cultural subsidiarão a análise das contribuições das práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

Discutir as contribuições de práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar.

### **Objetivos específicos:**

1. Mapear quais práticas inovadoras são realizadas em escolas do Distrito Federal.
2. Investigar as concepções de atores institucionais acerca das possibilidades e desafios das práticas inovadoras nas escolas pesquisadas.
3. Apresentar as contribuições da atuação do psicólogo escolar aos contextos educativos inovadores.

## METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos e caminhos metodológicos utilizados com a finalidade da investigação dos objetivos da pesquisa. No primeiro momento, explicitam-se os fundamentos metodológicos e epistemológicos basilares à construção da investigação do estudo. Em seguida, apresentam-se a caracterização dos contextos da pesquisa e os atores entrevistados. Por fim, são explicados os procedimentos de construção, recolha e interpretação das informações que subsidiaram esta pesquisa.

### **Pressupostos teórico-metodológicos**

A pesquisa qualitativa permitiu dialogismos no âmbito metodológico ao reiterar sua utilização no fazer ciência moderno, iniciando sua epistemologia como forma de análise das questões sociais. A opção desta pesquisa pela metodologia qualitativa tem justificativa ao considerar a complexidade dos fenômenos humanos ocorridos na sociedade e em suas relações, uma consequência dessa complexidade é de que a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada (Flick, 2009).

Com o intuito de retratar a experiência social aliada à uma sociedade democrática livre, o fazer em pesquisa qualitativa adquiriu um novo viés metodológico onde os pesquisadores ressaltaram a natureza socialmente construída da realidade, considerando a íntima relação entre o que é estudado e as limitações situacionais que influenciavam na investigação. As opções de estratégias em investigação qualitativa que advieram da Escola de Chicago permitiram um momento de descoberta e inovação ao pesquisador, com a possibilidade de autoria ao narrar a história de vida de sujeitos, lugares, contextos e situações. (Denzin & Lincoln, 2006)

O ato da pesquisa qualitativa trouxe o debate do processo multicultural que ela carrega: seu potencial para a discussão de saberes de classe, raça, gênero e etnicidade que compõem novas formas de interpretar, argumentar e escrever (Denzin & Lincoln, 2006). O pesquisador abrange seu campo para além das constatações de recortes estanques no tempo-espço, aponta-se para a necessidade de fazer pesquisa considerando os movimentos histórico-culturais dos objetos pesquisados.

A produção de Vygotsky (1931/2012) sobre o método de investigação em Psicologia incorreu na coesão entre os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos ao pesquisar o estudo da consciência e do desenvolvimento humano. Segundo o autor, os métodos psicológicos existentes na época não permitiam o estudo dos processos superiores dos indivíduos devido, principalmente, à carência de uma forma de investigação que contemplasse as peculiaridades da história e cultura imbricadas nos processos de desenvolvimento de cada indivíduo, objeto de análise das pesquisas as quais o autor fundamentava sua teoria. Vygotsky (1931/2012) afirma que “conhecer tal peculiaridade e tomá-la conscientemente como ponto de

parte na investigação é a condição indispensável para o que o método e o problema (de pesquisa) se correspondam.” (p. 28)

A psicologia experimental da época analisava os processos psíquicos baseada em experimentos condicionados ao estímulo-resposta, o que, segundo Vygotsky (1931/2012), tecia uma maneira determinista e frágil de acessar as funções psicológicas superiores concernentes ao indivíduo em seu processo de desenvolvimento. Os apontamentos de Vygotsky (1931/2012) alertavam para uma “crise na Psicologia”, visto que as possibilidades metodológicas da época possuíam fragilidades nos estudos da consciência humana. Em seus estudos o autor analisa teorias da época, como o behaviorismo norte-americano, a reflexologia e a gestalt, e tem como resultado a evidência da necessidade da criação de novo método de investigação dos processos psíquicos.

Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007) apontam que para superar essa crise, era necessária a criação de uma psicologia social, dialética e geral, “onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmandes de uma instância intrapsíquica individual”. (p. 27) Para isto, era prioritário redefinir o objeto de estudo psicológico, delineando de maneira clara o problema a partir do qual o indivíduo poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para isso.

Essa relação dialética entre objeto e método se materializa em vários apontamentos de Vygotsky (1931/2012), como: “o método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.” Vygotsky (1931/2012, p. 28). Concernente à essa relação, Zoia & Tunes (2018) afirmam que da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, não é possível existir ciência sem seu método. As autoras enfatizam que o caráter do método é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência.

Como proposta à uma “nova psicologia”, Vygotsky (1931/2012) aponta a necessidade de diferenciar concepções mecanicistas que buscam explicar o desenvolvimento humano, realizando o estudo dos nexos dinâmicos-causais e da construção de estruturas que compreendam os processos psíquicos. A partir de suas críticas, o autor inaugurou um novo paradigma na Psicologia com o olhar para o indivíduo constituído não apenas como um reflexo passivo do meio ou um simples acúmulo de experiências, mas como um sujeito a se constituir nas relações histórico-culturais. De modo a possibilitar a investigação com um novo método, Vygotsky (1931/2000) apresentou três princípios metodológicos: (a) importância da análise do processo, e não apenas do objeto; (b) ênfase na análise explicativa dos fenômenos, para além da análise descritiva e; (c) desenvolvimento histórico e social dos processos psicológicos.

O primeiro princípio defende a análise ampla e aprofundada do processo psicológico, não se resumindo apenas à investigação do objeto em estáveis e fixos como as teorias tradicionais do início do século XX reiteravam em suas análises. A ênfase no processo pontua a

dinâmica dos fenômenos humanos que deve abarcar seus contextos, transformações e as mudanças ao longo do tempo. Como implicação de tal compreensão, nesta pesquisa os resultados foram analisados considerando a forma não finalizada e estanque dos contextos educativos e das práticas inovadoras.

O segundo princípio metodológico diz respeito à análise explicativa dos fenômenos estudados para além de uma forma descritiva derivada da aparência. Para Vygotsky (1931/2012) é preciso analisar os processos que constituem os fenômenos e evidenciar as plurideterminações que ocorrem, compreendendo o processo investigado com diversas características e especificidades de funcionamento. Na análise explicativa, para chegar à essência do objeto interessa criar as conexões entre os fatos e referir o fenômeno a uma série de outros fenômenos a fim de considerar a dinâmica humana para além de sua mera descrição, pois, apesar de ela ser imprescindível para a investigação, por si só não é suficiente.

O terceiro e último princípio, desenvolvimento histórico e social dos processos psicológicos, considera a historicidade e complexidade das relações que constituíram o fenômeno estudado contrapondo-se à experiências que são meramente observáveis em contextos investigativos. À luz do materialismo histórico-dialético, proposto pelo filósofo alemão Karl Marx, Vygotsky (1931/2012) embasa seus princípios teóricos metodológicos e afirma:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e mudanças, desde que surge até desaparecer, ela (a investigação) implica revelar sua natureza, conhecer sua essência, já que apenas o movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica do comportamento não é algo que complementa ou auxilia o estudo teórico, mas constitui sua base. (p. 42).

O método histórico-dialético se configura como uma opção metodológica que supera a dicotomia entre indivíduo-objetivo, visto que o objeto estudado caracteriza-se na relação dialética com o pesquisador onde a análise ocorre não apenas no resultado final do processo, mas sim na investigação entre os processos ao longo da pesquisa. Vygotsky (1931/2012) pontua o movimento como característica da história do objeto que demonstra a sua natureza e essência humana e deve ser considerada na investigação metodológica. O estudo histórico para Vygotsky não abarca apenas fatos passados que constituem o indivíduo, mas a história que transpassa a gênese individual, coletiva e relacional da dimensão humana e cria subsídios para a investigação da Psicologia como ciência da consciência. Para o autor, a história é movimento: movimento dialético que promove a resignificação de sentidos e significados para que saltos qualitativos no desenvolvimento permitam o aparecimento de novas funções psicológicas superiores. Acredita-se que a contribuição dos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Vygotsky (1931/2000) permitem ao pesquisador analisar o objeto investigativo, considerando-o como

multifacetado e construído histórica, social e culturalmente em suas relações dialéticas e complexas.

Essa perspectiva de desenvolvimento humano, ancorada na abordagem qualitativa permitiu o estudo da presente pesquisa e a análise documental e das entrevistas dos participantes acerca das práticas inovadoras em contextos educativos. Apresenta-se, a seguir, o contexto de realização da pesquisa.

### **Contexto da pesquisa**

O Distrito Federal ocupa uma área de 5.789,16 km no Planalto Central do Brasil, equivalente à 0,06% da superfície do país e faz limite territorial com municípios como Planaltina de Goiás, Padre Bernardo, Formosa, Luziânia, Cristalina, Santo Antônio do Descoberto, Cidade Ocidental, Valparaíso, Novo Gama e Águas Lindas (GDF, 2017). É formado pela Capital Federal Brasília e suas 21 Regiões Administrativas e tem a população estimada de 2.974.703 habitantes (IBGE, 2018).

A ideia de criação de Brasília tinha como objetivos levar o desenvolvimento econômico para o interior do país e promover a ocupação dessa parte do território, considerando que, até a década de 1950, a maioria dos brasileiros se concentrava no litoral ou próximo dele. Poucos anos após a inauguração da cidade, que data 21 de abril de 1960, houve grande fluxo migratório, originando a criação de Regiões Administrativas (RA) dividindo o território em, inicialmente oito RAs: Brasília, Gama, Taguatinga, Brazlândia e Planaltina como núcleos consolidados, e Sobradinho, Núcleo Bandeirante e Paranoá sendo ocupadas por grandes concentrações de trabalhadores da cidade que ali permaneceram (GDF, 2017).

Com o intuito de atender interesses políticos e econômicos que versavam sobre o quantitativo populacional, essas RAs foram subdivididas chegando a 31 Regiões Administrativas no ano de 2016. Segundo dados do último Atlas do Distrito Federal (Brasil, 2017), das 31 Regiões Administrativas, apenas 19 RAs criadas até 1994 estão com as fronteiras demarcadas e aprovadas pela Câmara Legislativa do Distrito Federal. As restantes ainda aguardam aprovação. A RA XVIII - Lago Norte e a RA XIV - São Sebastião, cenários das escolas pesquisadas neste estudo, datam de 1994 e 1993, respectivamente.

As regiões administrativas, quando comparadas entre si, apresentam vários contrastes e desigualdades. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM<sup>1</sup>), o qual faz uma média dos níveis de renda, longevidade e educação de municípios, indicou que a região do Lago Norte tem um valor de 0,953, enquanto a região de São Sebastião tem o valor 0,716. Concernente ao recorte do nível educacional, o Lago Norte tem o índice de 0,914 e São Sebastião de 0,622. (IPEA, 2014)

É de responsabilidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) coordenar o sistema público e privado de ensino do Distrito Federal. Os dados do Censo Escolar

(GDF, 2018) apontam que a SEEDF é composta por 706 escolas, 599 públicas e 107 particulares divididas nas diversas modalidades de ensino e localizadas nas zonas urbanas e rurais.

A iniciativa do MEC (2015), intitulada *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, selecionou oito escolas localizadas no Distrito Federal, sendo quatro de natureza pública e quatro de natureza privada, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Todas as escolas foram contatadas pela pesquisadora, a fim de apresentar a pesquisa e os objetivos para a instituição e verificar a disponibilidade das mesmas.

É importante ressaltar, neste caso, que a pesquisadora iniciou o contato com as escolas a partir da seleção do MEC e utilizou-se, a princípio, unicamente dos critérios da chamada pública lançada. Apreende-se que outras instituições com práticas inovadoras não foram contempladas nesta seleção, visto que a seleção ocorreu mediante a candidatura das escolas na plataforma online.

Após o contato inicial da pesquisadora com as escolas foram selecionadas duas instituições que se mostraram disponíveis para a realização do estudo. Estas instituições foram escolhidas por abranger experiências diversas de práticas inovadoras em contextos diferentes, principalmente em termos de localização, níveis de ensino, quantidade de estudantes e natureza pública/privada.

A seguir, serão apresentadas as escolas que foram cenário da pesquisa, designadas em “Escola 1” e “Escola 2” para distinção metodológica, bem como suas características principais.

### **Escola 1**

A Escola 1 da presente pesquisa está localizada na cidade de São Sebastião – DF, XIV Região Administrativa do Distrito Federal, que tinha, em 2016 uma população de 100.161 habitantes. Em 1960, com as obras da construção de Brasília foram instaladas na região olarias com o objetivo de atender a demanda da construção civil existente na época. Após a construção da cidade e a desativação das olarias, a população permaneceu na área desenvolvendo a economia da região e, em 1993, por meio da Lei nº 467/93, foi criada a Região Administrativa São Sebastião, antes pertencente à Região Administrativa Paranoá. Concernente ao sistema educacional, no ano de 2018 São Sebastião contabilizou 22.353 matrículas na rede pública incluindo educação básica, educação de jovens de adultos, educação especial e educação profissional.

A escola foi inaugurada em 12 de agosto de 2009 e instituída pela Portaria nº 47. Atende a educação básica no que se refere ao ensino médio regular e, até o momento da presente pesquisa, constava com aproximadamente 2 mil alunos matriculados e 46 professores efetivos. Não possui psicólogo escolar atuando na instituição.

## Escola 2

A Escola 2 da presente pesquisa está localizada no Lago Norte, Região Administrativa nº XVIII de Brasília que surgiu da divisão territorial da cessão das terras que pertenciam à RA I – Plano Piloto, sendo regulamentada pelo Decreto nº 15.516/94. A região possui atualmente cerca de 37 mil habitantes e é banhada pelo Lago Paranoá, abrigando ao menos nove córregos (Palha, Sagui, Jervá, Taquari, Urubu, Tamanduá, Bálsamo, Torto e Bananal) e inúmeras nascentes.

Em 2018, o Lago Norte contabilizou 2.048 matrículas na rede pública de ensino incluindo educação básica, educação de jovens de adultos, educação especial e educação profissional. A Escola 2 foi inaugurada em 2015 como uma escola do campo para atender à educação infantil, contando com 23 alunos. Em 2017, a oferta de ensino foi ampliada até o primeiro ano do ensino fundamental e, em 2018, a escola passou a atender crianças até o 5º ano. Até o momento da presente pesquisa, a escola contabilizava aproximadamente 60 alunos em todas as turmas e turnos. A instituição não possui psicólogo escolar em sua equipe, contando apenas com a coordenadora pedagógica que é formada em Psicologia.

## Participantes

Participaram da pesquisa os diretores e os coordenadores pedagógicos das referidas instituições. Os participantes foram contatados por telefone e, após o aceite para a participação, foi marcado um dia e horário para a realização da entrevista semiestruturada.

A Tabela 2, a seguir, apresenta detalhamento da caracterização dos participantes, identificados por P, acompanhados de um número para distingui-los.

*Tabela 2. Caracterização dos participantes do estudo*

| Participantes | Escola   | Gênero | Idade | Função                 | Tempo de atuação na instituição | Escolaridade                                     |
|---------------|----------|--------|-------|------------------------|---------------------------------|--|
| P1            | Escola 1 | M      | 38    | Diretor                | 8 anos                          | Graduação em História                            |
| P2            | Escola 1 | M      | 23    | Coordenador pedagógico | 3 anos                          | Graduação em Geografia                           |
| P3            | Escola 2 | F      | 42    | Diretora               | 4 anos                          | Graduação em Pedagogia.<br>Mestrado em Educação. |
| P4            | Escola 2 | F      | 32    | Coordenador pedagógico | 2 anos e 6 meses                | Graduação e Mestrado em                          |

---

*Nota:* P = participante; F= feminino; M=masculino.

Foram entrevistados os diretores e os coordenadores pedagógicos de ambas as escolas. Na Escola 1, o diretor tem 38 anos de idade, trabalha na instituição há 8 anos e tem formação inicial em História. Já na Escola 2, a diretora possui 42 anos, tem formação inicial em Pedagogia e Mestrado em Educação, e é uma das idealizadoras da escola, trabalhando na instituição desde a sua fundação.

Acerca dos coordenadores pedagógicos, na Escola 1 o participante tem 23 anos, formação inicial em Geografia e trabalha na instituição há 3 anos. Na Escola 2, a coordenadora pedagógica é do sexo feminino, tem 32 anos, formação inicial em Psicologia e Mestrado na mesma área, atuando na instituição há 2 anos e meio.

### **Procedimentos de construção e recolha das informações**

Esta pesquisa de mestrado foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, segundo orientação da Resolução 466/12 que rege as pesquisas em Psicologia. Após a aprovação do Comitê de Ética (nº 08868918.2.0000.5540), os participantes das pesquisas foram contatados mediante ligação para marcação das entrevistas. No momento das entrevistas, foram entregues um folder de apresentação da pesquisa (Anexo 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2). Antes da entrevista, todos os profissionais assinaram o termo concordando com a livre participação na pesquisa.

Neste tópico da seção de metodologia descrevem-se os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção deste estudo.

### **Análise documental**

A análise documental é um modo de utilizar dados com finalidades práticas no campo de estudo, permitindo por vezes avançar as perspectivas dos membros do contexto. Este tipo de análise possibilita identificar e investigar documentos para um objetivo específico, por meio da seleção das informações pretendidas para posterior tratamento do conteúdo (Flick, 2009; Moreira, 2005).

Na pesquisa qualitativa, Flick (2009) destaca a importância do alinhamento aos objetivos do estudo com os métodos utilizados, devido ao tempo muitas vezes limitado para questões de pesquisa que são muito amplas. Realizar a análise documental, portanto, é uma opção que permite ao pesquisador verificar escritos, textos e diretrizes que apontam caminhos institucionais e estão sob consulta e domínio de toda a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um documento feito, geralmente, por professores, diretores e outros membros da equipe pedagógica que define o cerne institucional, revelando

possibilidades, concepções e contradições que subsidiam as ações pedagógicas da escola. Pentado & Guzzo (2010) ressaltam a parceria entre Psicologia e Educação para a criação de um PPP que vise à emancipação da comunidade atendida com a finalidade de apontar as possibilidades para construções futuras.

Para este estudo, optou-se por analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas por compreendê-lo como um documento norteador que orienta a atuação da equipe institucional, registrando seus planos, projetos, bases teórico-epistemológicas, missão e função social. Com a análise documental, objetivou-se investigar o PPP com vistas a compreender a relação entre o documento e as práticas inovadoras institucionais.

### **Entrevista**

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas permitem ao pesquisador um aprofundamento dos modos como os sujeitos percebem e significam sua realidade, levantando informações que possibilitam descrever e compreender a lógica que preside as relações daquele contexto. (Duarte, 2004). Flick (2009) aponta que os entrevistados devem ter espaço para desdobrar suas repostas e opiniões, porém ressalta a importância da estrutura acerca daquilo que devem abordar suas respostas. É competência do pesquisador direcionar suas perguntas de modo a contemplar os objetivos da pesquisa, proporcionando aos entrevistados segurança para as respostas empreendidas.

Como escolha metodológica para a presente pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada, visando os objetivos esperados, coadunando-se aos objetos da presente pesquisa: (a) caracterização das práticas inovadoras; (b) desafios e possibilidades das práticas para os atores e (c) contribuições de atuação do psicólogo escolar nestes contextos.

Para a realização da entrevista os participantes foram contatados via telefone e, de acordo com a disponibilidade, foi agendado dia, horário e local do encontro com a pesquisadora. As entrevistas foram realizadas nas escolas que os participantes trabalhavam e a duração média foi de uma hora. Após a autorização do participante, toda a entrevista foi gravada em áudio e transcrita pela pesquisadora logo após a finalização.

### **Análise das informações**

Esta seção dedica-se à apresentação dos procedimentos de análise das informações construídas nos caminhos da pesquisa. Também serão discutidos os elementos norteadores da análise documental e das entrevistas realizadas com atores das instituições. Devido ao caráter multimetodológico desta pesquisa, o processo investigativo possibilitou a análise de diferentes informações com o desafio de dar sentido interpretativo às informações recolhidas.

A presente pesquisa fundamentou-se nos referenciais da psicologia escolar crítica e da psicologia histórico-cultural para identificar, organizar e contextualizar as informações

recolhidas de modo a discutir as práticas inovadoras que ocorrem nas escolas. Os significados e sentidos apreendidos dessas análises constituíram a base para a interpretação dos resultados e a criação de indicadores de atuação do psicólogo escolar em contextos educativos inovadores.

O primeiro procedimento utilizado refere-se à análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que buscou identificar concepções, ações e embasamentos teórico-epistemológicos das práticas inovadoras nas instituições. Realizou-se uma leitura exaustiva dos materiais de modo a compreender os princípios contidos nos documentos que corroboravam com os objetivos da pesquisa.

O segundo procedimento utilizado relacionou-se à categorização advinda da análise das entrevistas com atores institucionais. Na pesquisa qualitativa, os sujeitos são intencionais, interativos e construtores de significados, as análises podem ocorrer múltiplos níveis e os resultados não são apenas produtos em si mesmos, mas parte de um processo cultural de produção de conhecimento (Souza, Branco e Oliveira, 2008).

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das entrevistas permitiu a criação de categorias que evidenciaram indicadores coadunados aos objetivos específicos da pesquisa, bem como de temáticas acerca da atuação do psicólogo escolar relevantes para o presente estudo. Os significados e sentidos percebidos nas análises constituíram a base para a interpretação dos resultados, que serão descritos no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 5

### DISCUTINDO OS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e discussões construídos durante essa pesquisa de mestrado. As informações foram analisadas à luz da psicologia escolar crítica e com contribuições da psicologia histórico-cultural. A apresentação e a discussão dos resultados ocorreram em duas etapas: a primeira se constituiu pela análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas e, a segunda, por meio das respostas às entrevistas aos participantes. A Tabela 3, a seguir, apresenta essas etapas e o seu detalhamento.

Tabela 3

*Síntese Geral das Etapas de Análise dos Resultados*

| Etapas                                 | Detalhamento  |
|--|---|
|  | Categorias e indicadores  |
| Análise do Projeto Político Pedagógico | Categoria 1:<br>Projeto político pedagógico inovador<br>Indicadores:<br>Princípios orientadores da prática pedagógica<br>Estratégias de avaliação   |
| Análise do resultado das entrevistas   | Categoria 2:<br>Práticas inovadoras<br>Indicadores:<br>Metodologias e estratégias pedagógicas<br>Protagonismo do estudante<br>Categoria 3:<br>Atuação do psicólogo escolar<br>Indicadores:<br>Intervenção com foco no atendimento individual<br>Atuação voltada para o desenvolvimento humano |

Cada etapa será apresentada por tabela compondo a descrição da categoria, os indicadores e exemplos de trechos do PPP ou fala dos participantes que originaram a análise e as discussões relativas a esses resultados.

#### **Etapa 1: Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas.**

A primeira etapa, referente à análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas, apresenta indicadores de práticas inovadoras nos contextos educativos. Esses

indicadores foram subsidiados pela análise dos documentos, por meio de processos interpretativos que constituíram a categoria temática. A Tabela 4 apresenta essa categoria e os respectivos indicadores.

Tabela 4

*Categoria 1 – Projeto político pedagógico inovador*

**Definição: Princípios, objetivos e estratégias norteadoras das instituições escolares.**

| Indicadores                                   | Trechos do<br>PPP:  |
|---|---|
| Princípios orientadores da prática pedagógica | <p>“A Proposta Político Pedagógica fundamenta-se basicamente sob três pilares: (1) os projetos interdisciplinares; (2) a prática de atividade física e (3) a expressão artística.” (PPP 1, p. 16)</p> <p>“A missão da escola (...) é oferecer uma educação comprometida com a transformação social, na qual movimento, natureza e diversidade atuam como base para o processo educativo.” (PPP 2, p. 5)</p> |
|   | <p>“A avaliação que se pretende nessa instituição educacional é aquela que repensa a questão das diferenças em rendimento escolar, pressupõe que as pessoas são diferentes, comportam-se de maneiras diversas, tem ritmos distintos de aprendizagem.” (PPP1, p.</p>   |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Estratégias de avaliação | 41)<br><br>“A proposta da avaliação formativa é a única opção possível de processo avaliativo para esta escola, no qual os momentos de questionamento estão abertos e são bem-vindos em todos os espaços”. (PPP 2, p. 28) |
|--------------------------|---|

A categoria *Projeto político pedagógico inovador* configura o PPP como um documento norteador do trabalho pedagógico onde é necessário que a intencionalidade do planejamento educacional esteja coadunada com os objetivos, a missão, os valores e as bases teórico-epistemológicas da instituição. Importante diretriz para a consulta frente aos desafios cotidianos da instituição, um projeto político pedagógico inovador direciona ações transformadoras e aponta caminhos para chegar a diferentes resultados. Os indicadores “Princípios orientadores da prática pedagógica” e “Estratégias de avaliação” constituíram-se a partir da análise desse documento.

O indicador “Princípios orientadores da prática pedagógica” foi elaborado com o intuito de caracterizar e analisar as bases que subsidiam o planejamento e as ações das escolas. Conforme exposto na tabela 4, a análise documental da Escola 1 aponta que esta fundamenta-se em três atividades: (a) projetos interdisciplinares, (b) prática de atividade física, e (c) expressão artística. O PPP1 afirma que essa escolha ocorre por acreditarem que essas atividades são “*pontes para o conhecimento ativo e significativo, veículos que transportam a inter e a transdisciplinaridade, promovendo as ligações entre os conhecimentos com propostas de atividades coletivas agregadoras*” (p. 16). Observa-se, neste trecho, a busca pelo diálogo entre atividades, disciplinas e conhecimento como ponto central dos princípios pedagógicos expostos no documento.

A primeira atividade, projetos interdisciplinares, refere-se às práticas pedagógicas que favorecem a transversalização de disciplinas para a criação de projetos que abarcam os conteúdos curriculares. Os principais projetos relatados no documento são a Feira do Conhecimento, a Semana da Inclusão e Diversidade e o Festival de Cinema. A Feira do Conhecimento é definida genericamente como “*exposição para uma banca interdisciplinar das pesquisas individuais e coletivas nas diversas áreas do conhecimento*” (p. 70). A explanação contida no PPP não é suficiente para empreender análises consistentes acerca do funcionamento da Feira, trazendo apenas uma definição ampla de um evento que abre espaços para livres interpretações. Sinaliza-se a importância de definições claras no PPP de modo a facilitar a

orientação para os leitores, já que este é um documento de livre acesso a pessoas que participam da comunidade escolar.

O segundo projeto, a Semana da Inclusão e Diversidade, tem seu relato como acontecimento realizado a partir do Dia Nacional de Luta pela Pessoa Deficiente, datado em 21 de setembro e oficializado pela Lei Nº 11.133 (Brasil, 2005). O PPP, ao explicar este projeto, descreve que os alunos escrevem artigos sobre a temática, apresentam seminários e participam de oficinas com “*o objetivo de entender e respeitar a pessoa com deficiência e o ser humano de uma forma geral, trabalhar a diferença e diversidade pregada pela Comissão dos Direitos Humanos*” (PPP1, p. 70). Percebe-se que, apesar da Semana ter início a partir da inclusão da temática da deficiência, o PPP busca ampliar a compreensão de diversidade para o tema dos Direitos Humanos, valorizando a ideia de todos os seres humanos livres e iguais em dignidade e em direitos.

Freire (1996) aponta que todo projeto político pedagógico é, também, um projeto de sociedade por sinalizar a visão de ser humano que se pretende formar. Abranger o escopo de minorias que por muito tempo foram silenciadas e subjugadas fora do espaço escolar é defender a função social da escola, entendendo este espaço não como uma fonte das desigualdades sociais e um reprodutor passivo da ideologia dominante, mas acreditando que há, na instituição escolar, relações, intencionalidades e formas coletivas que permitem reinterpretar a ideologia a fim de questioná-la (Marinho-Araujo, 2014b).

O projeto Festival de Cinema da Escola 1 é descrito no PPP1 como “uma ação pedagógica avaliativa que utiliza a linguagem cinematográfica para que os estudantes expressem suas pesquisas e concepções sobre determinado tema”. (p. 71). Novamente, observa-se uma generalização para a definição da atividade; apenas nas entrevistas houve uma explicação com maior profundidade.

Para além destes três projetos principais, existem outros que são definidos no PPP da Escola 1 como “projetos específicos”. Estes projetos são subdivididos em nove campos que, segundo o documento, contemplam as diversas áreas do conhecimento e permitem a multi, inter e transdisciplinaridade necessárias afim da ocorrência de uma aprendizagem ativa e significativa. Os campos que contemplam os projetos específicos são: (a) acompanhamento pedagógico; (b) iniciação científica e pesquisa; (c) cultura corporal; (d) cultura e artes; (e) comunicação e uso de mídias; (f) cultura digital; (g) participação estudantil; (h) leitura e letramento; e (i) sou cidadão.

Devido à utilização dos projetos interdisciplinares como princípio orientador da prática pedagógica da Escola 1, percebe-se durante a leitura do PPP o fomento para a ocorrência de práticas neste sentido. No documento são sinalizados 42 projetos que aconteceram durante toda a história da instituição, mesmo que de forma momentânea e específica. A síntese desses projetos não permite uma clara compreensão de objetivo, duração, público alvo e outras

informações; no entanto, eles são uma fonte de informação importante no projeto político pedagógico.

Percebe-se como um fator positivo à ocorrência de práticas inovadoras o espaço para criação e proposições de novos projetos, integralizando temas e convergindo saberes. Porém, é necessário que esse ponto seja especificado para além do documento, fazendo parte da cultura institucional, criando vontades e possibilidades de inovar no meio escolar. A segunda atividade segundo da Escola 1, prática da atividade física, é relatado no PPP da seguinte forma: “a atividade física deve ter especial atenção, pois propicia melhor concentração e disposição, por isso, sua prática não deve se ater somente às aulas de Educação Física”. (p. 17). Apesar do anúncio das práticas acontecerem para além das aulas destinadas à atividade física, não é exposto *como* e *onde* esse princípio atua de forma integrada e pedagógica para além das práticas tradicionais de aulas desta modalidade.

Lendo o documento, em outro momento explicita-se que a atividade física “possui muitas atividades lúdicas e diferenciadas opostas a uma realidade de padronização e homogeneização que temos hoje na educação tradicional” (p. 27). Depreende-se que a Escola 1 utiliza-se da atividade física como princípio orientador da prática pedagógica por acreditar no potencial dessas atividades como propulsoras para o desenvolvimento de competências nos estudantes, como informa o trecho: “o reconhecimento, as experiências de cooperação, superação e o entretenimento tornam a atividade muito atrativa para os adolescentes”. (PPP1, p. 27). Neste trecho o caráter relacional e coletivo que a atividade física provoca é ressaltado, ampliando os impactos da prática para o desenvolvimento dos alunos.

A atividade “expressão artística” da Escola 1 é subsidiado no PPP por meio da importância da dimensão artística. Conforme aponta o trecho:

“A arte tem o poder de promover e expressar a reflexão da relação consigo mesmo e com o meio em que está, além de poder ser manifesta em múltiplas linguagens exercitando os sentidos para absorvê-la, construindo um pensar ético/estético voltado para a integralidade do ser” (PPP1, p.22).

A psicologia histórico-cultural discute o conceito de estética no desenvolvimento psicológico; para Vygotsky (2004), a natureza da vivência estética é constituída pela vinculação dos estímulos estéticos à diferentes reações das interferências sensoriais que geralmente ocorrem no organismo frente à arte. As produções estéticas possibilitam aos sujeitos que analisam uma percepção que produz um olhar de estranhamento, permitindo a produção e apreensão de sentidos, resultados de processos psíquicos complexos, “caracterizados por um intenso imbricamento dos aspectos afetivos, volitivos e cognitivos do sujeito” (Reis et al, 2004, p. 54).

Mendes (2011) pontua o caráter potencial para suscitar processos de ressignificação de antigos conceitos e construção de novos que as mediações estéticas carregam. A autora ressalta

que, na medida que os indivíduos reelaboram suas concepções sobre a realidade, eles fortalecem a possibilidade de atuação transformadora no seu próprio contexto. Partindo desse pressuposto, abarcar a dimensão artística como atividade orientadora da ação pedagógica é oportunizar a constituição de formas mais complexas dos sujeitos serem, estarem e agirem no mundo.

Os princípios orientadores da prática pedagógica da Escola 2, como apontados na Tabela 4 são definidos como movimento, natureza e diversidade. O princípio movimento é justificado no projeto político pedagógico da instituição como “*mover-se é transformar a potência, o desejo e a vontade, em ato, em ação... O mover-se não é mera mecânica, é ato do intelecto e da emoção.*” (PPP2, p. 14). Percebe-se, a partir da análise do documento, que esse princípio se configura como um contraponto às práticas educativas que cindem a expressão do estudante, principalmente da criança pequena, em espaços de aula sob falso pretexto de manter a ordem e garantir a “aprendizagem”.

O PPP aponta que:

inserir o aspecto do movimento humano como um dos eixos da instituição é principalmente uma posição crítica perante o cenário educacional hegemônico contemporâneo. A educação tradicional empenhou-se em construir corpos infantis disciplinados, quietos, sentados e previsíveis. Classes tradicionais, organizadas em fileiras, com carteiras voltadas unicamente para o professor, são um claro sintoma da busca pelo controle e subjugação dos corpos, limitando em absoluto o movimento das crianças. (PPP2, p. 15).

Como análise deste respectivo princípio, deve se considerar a localização geográfica da escola e o número reduzido de alunos como facilitadores, visto que a realidade escolar brasileira muitas vezes não possibilita ambientes físicos favoráveis à não utilização do que é chamado como “classes tradicionais” no documento. Porém, em congruência com a Escola 1, possibilita-se a ampliação dos eixos “atividade física” e “movimento” para além das aulas de Educação Física e dos ambientes que disciplinam os estudantes na busca de um controle.

O segundo princípio da Escola 2, natureza, fundamenta-se no PPP2 como uma crítica à crescente urbanização das cidades desde a época da revolução industrial. O documento aponta:

“Cada vez mais a palavra cultura passou a ser associada ao cultivo apenas das atividades intelectuais, hierarquizando a população a partir dos bens educacionais e de classe social; a palavra cultura sofreu assim um processo de urbanização, de forma que os que cultivam a terra sofrem o estigma de possuírem menos cultura ou uma cultura inferior.” (PPP2, p. 19).

Percebe-se, neste trecho, a redução ao conceito de cultura conforme exposto pela psicologia histórico-cultural. Marinho-Araujo (2016) ressalta que, partindo dessa base teórico-epistemológica, a cultura é vista como um processo dinâmico no qual seus participantes protagonizam transformações de conceitos, materialidades e informações do mundo e de si

mesmo. Ao questionar os conceitos que estão expostos no PPP da instituição, cabe analisar se eles estão coadunados com as bases teórico-epistemológicos que subsidiam as concepções e ações dos sujeitos institucionais.

Relacionando-se à diversidade, a Escola 2 possui como princípio orientador “(...) a problemática das relações desiguais de gênero, do multiculturalismo, das relações étnico-raciais e dos preconceitos e práticas discriminatórias que envolvem a diversidade sexual, as expressões religiosas e deficiências de vários tipos”. (PPP2, p. 17). A leitura do documento sinaliza que, apesar da escola ser configurada repetidamente enquanto espaço onde se reproduzem mecanismos de exclusão, possibilita-se que a reflexão sobre essas questões propicie a construção de novos cenários para estratégias educacionais de valorização à diversidade.

Ressalta-se um trecho que aponta a importância da escola como lugar de discussão para episódios de violência e preconceito: “(...) quaisquer situações de preconceito, racismo ou homofobia, por exemplo, devem ser tratadas como material pedagógico na construção de sujeitos críticos que abracem a pluralidade e a diversidade” (PPP2, p.18). Este trecho aponta para a construção da criticidade dos sujeitos sob aporte da análise e reflexão das práticas discriminatórias que permeiam o contexto escolar.

Como contribuição da Psicologia Escolar, reitera-se o compromisso social como subsídio para uma atuação coletiva diante das possibilidades de enfrentamento às ações de preconceito, exclusão, violência e homofobia nas escolas (Guzzo, Costa e Sant’Ana, 2015; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Souza, 2016). Cunha e Dazzani (2016) sinalizam o psicólogo escolar como promotor da emergência e circulação dos discursos de atores institucionais impregnados do incômodo em relação às diferenças existentes em contraponto ao protótipo de aluno ideal.

Verifica-se com a análise do indicador “Princípios orientadores da prática pedagógica” a necessidade da clareza das orientações e ações esperadas ao corpo pedagógico, como forma de subsidiar e promover a proposição por meio dos atores às práticas inovadoras. Os projetos interdisciplinares, a dimensão artística, a atividade física, a natureza e a diversidade foram pontos centrais compreendidos como pontos norteadores das instituições de ensino pesquisadas.

O indicador “Estratégias de avaliação” foi elaborado por identificar as práticas avaliativas como importante instrumento institucional, com a finalidade de compreender como a avaliação é utilizada em contextos considerados inovadores. A Escola 1, no tópico do PPP1 que fala sobre o tema, discute o propósito da ação avaliativa para a aprendizagem do aluno. Conforme aponta o documento: “(...) por que estamos avaliando? Que técnicas utilizar para coletar as informações? Como interpretamos os resultados? Quais decisões tomar a partir dos resultados apresentados?” (PPP1, p. 41), percebe-se a intencionalidade da avaliação como ponto de reflexão da instituição.

Estratégias pedagógicas de avaliação revelam as concepções que subjazem às práticas educativas por apresentar de que forma a escola internaliza a avaliação dos alunos. A Escola 2 expressa esse sentido no trecho “*Entendemos que a forma como a avaliação se apresenta e é realizada na escola é um elemento revelador da concepção de educação e de criança que se tem*”. (PPP2, p. 26).

Outro ponto observado no processo avaliativo é a função e papel do professor, pois conforme aponta o documento: “*os alunos percebem que o professor, mais do que verificar e classificar suas aprendizagens, tem o importante papel de acompanhar as conquistas e necessidades que estão sendo vivenciadas no processo de formação*” (PPP2, p. 27). O PPP expressa que, na Escola 2, ocorre um relatório de acompanhamento de cada aluno elaborado pelos professores a partir das observações e interações ao longo do trimestre letivo, com o objetivo de compartilhar à família a história da criança na instituição.

Ressalta-se que a avaliação atenta de cada estudante, analisando sua trajetória escolar e considerando aspectos multideterminados de ensino e aprendizagem é uma boa prática nos contextos educativos. No entanto, cabe lembrar que a realidade da escola pública brasileira muitas vezes não permite essa atividade, considerando a quantidade de alunos *versus* o número de professores.

A Escola 1, considerando seu quantitativo elevado de estudantes, centraliza no PPP seu olhar ampliado para estratégias avaliativas buscando mobilizar os professores acerca das concepções de aprendizagem. O documento elenca possibilidades de avaliação para além das provas tradicionais, como seminários, resumos e resenhas de textos, elaboração de artigos científicos, produções e apresentações artísticas.

Faz-se necessária, portanto, a análise crítica da forma avaliativa nos contextos educativos, visto que essa ação pode reiterar interpretações equivocadas, estanques e fragmentadas do sujeito em seu processo de aprendizagem. O psicólogo escolar configura-se como um ator que pode questionar a intencionalidade dessa ação, propor diferentes abordagens e acompanhar o processo avaliativo na prática, verificando se ele está coadunado com a proposta da instituição expressa no projeto político pedagógico (Martínez, 2010).

Acreditar na escola como um espaço fértil de desenvolvimento e aprendizagem para todos os atores que permeiam o contexto é essencial para a mobilização e prática do psicólogo escolar. Orientar as instituições à projetos políticos pedagógicos que considerem estudo e aprimoramento permanentes, agilidade, criatividade, tomada de decisão e estilos de aprendizagem distintos (Marinho-Araujo, 2014) é uma ação de empoderamento institucional que permite à ocorrência de práticas inovadoras embasadas em concepções amplas, integradoras e relacionais de desenvolvimento humano.

Sant’Ana & Guzzo (2014) destacam o caráter emancipador do PPP como um processo de construção coletiva que revela o interesse em criar uma identidade própria da instituição, de

forma a buscar resgatar a escola como espaço de debate, diálogo e reflexão. Nesta pesquisa, aponta-se a necessidade para os princípios orientadores das práticas pedagógicas estarem com clareza na definição no que tange aos objetivos, valores, missão, práticas e concepções da instituição, visto que as práticas cotidianas na escola são refletidas diretamente pela diretriz do projeto político pedagógico.

A análise documental a ser realizada pelo psicólogo escolar com vistas ao modelo de atuação institucional preventiva deve também corroborar com o esclarecimento dos papéis e responsabilidades dos atores neste contexto (Marinho-Araujo, 2010; 2014). O PPP, como um dos objetos dessa análise, é uma diretriz institucional que, para além das definições técnicas e teóricas da instituição, contém elementos que subsidiam as práticas dos atores que fazem parte da comunidade escolar. É necessário que esse documento não limite à escola enquanto uma mera organização desconsiderando o caráter amplo e relacional que ela carrega. Relacionado às práticas inovadoras, os subsídios presentes no documento podem promover, fomentar e impactar os atores escolares de modo a pensar possibilidades de atuação no cotidiano escolar com vistas à ocorrência de processos de inovação.

A partir das reflexões realizadas no que tange ao Projeto Político Pedagógico das instituições e de acordo com as discussões expostas neste tópico, apresenta-se uma síntese dos indicadores “Princípios orientadores da prática pedagógica” e “Estratégias de avaliação”:

- Princípios orientadores da prática pedagógica: ao subsidiar as ações da escola, os princípios orientadores são balizadores da forma em que as práticas inovadoras suscitarão os alicerces de atuação para os atores escolares proporem ações de inovação.
- Estratégias de avaliação: os instrumentos avaliativos estão amalgamados nas concepções de desenvolvimento humano que compreendem as práticas institucionais, abrindo espaços para processos de conscientização acerca do fazer pedagógico e suas implicações nos processos avaliativos dos estudantes.

A seguir, serão apresentados os resultados das entrevistas, bem como a discussão da caracterização, procedimentos e concepções das práticas inovadoras nas instituições de modo a contextualizar os resultados expostos anteriormente pelo projeto político pedagógico.

## **Etapa 2. Análise do resultado das entrevistas.**

A segunda etapa dos resultados refere-se à análise das entrevistas com os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições. As categorias interpretativas foram construídas com base nos indicadores que os participantes referiram relacionados às práticas inovadoras nas

escolas e atuação do psicólogo escola frente a esses contextos. A Tabela 5 apresenta as categorias e os respectivos indicadores, bem como trechos de fala das entrevistas.

Tabela 5

*Categoria 2: Práticas inovadoras nas escolas*

**Definição: Caracterização, procedimentos e concepções que subsidiam práticas inovadoras em contextos educativos.**

| Indicadores                            | Trechos de fala:  |
|--|---|
| Metodologias e estratégias pedagógicas | <p><i>“A escola foi considerada inovadora por causa dos projetos, principalmente o Selfie Pedagógico.” (P2).</i></p> <p><i>“Os nossos eixos, movimento, natureza e diversidade falam muito sobre quem nós somos e nossas práticas sempre buscam se alinhar com eles.” (P3).</i></p>   |
| Protagonismo do estudante              | <p><i>“Para nós é importante que tenha o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos nas ações da escola, do aluno ao diretor desde o planejamento das atividades até a decisão de como acontecerá a avaliação...” (P4).</i></p> <p><i>“Vejo o impacto das práticas inovadoras principalmente no protagonismo. A gente vê vários estudantes tomando a frente de muitas coisas, abraçando vários projetos da comunidade...” (P2).</i></p> |

Os relatos partilhados pelos participantes originaram a categoria temática “Práticas inovadoras nas escolas” com os seguintes indicadores: (a) metodologias e estratégias pedagógicas e (b) protagonismo do estudante. Reitera-se que, nesta pesquisa, o conceito de prática inovadora adotado foi um processo multidimensional pautado em intervenções que

ênfatisam o caráter transformador do contexto escolar, promovendo melhorias nos processos educativos.

O indicador “Metodologias e estratégias pedagógicas” foi elaborado após analisar as falas dos participantes no que tange às experiências que acontecem nas escolas e serviram de base para caracterizá-las como escolas inovadoras segundo o Ministério da Educação (MEC, 2015).

P2 informa que o ponto central das práticas inovadoras na escola está relacionado aos projetos que a instituição realiza. O *Selfie Pedagógico* é a principal prática relatada, a qual P2 elucida: “*O Selfie começou com a gente dando uma cara diferenciada pro horário do PD (Prática diversificada), a gente começou a realizar umas oficinas e transformamos no Selfie Pedagógico, aí a escola recebe esse certificado do MEC*”.

O *Selfie Pedagógico* acontece na Escola 1 desde 2014 com a frequência de um ou dois módulos por bimestre, conforme o planejamento e execução dos professores, resultando em, no mínimo, 24 encontros durante o ano letivo. As diversas oficinas do *Selfie* acontecem simultaneamente na escola com a duração de 1:30h cada. Ao explicar sobre o projeto do *Selfie*, P2 relata que a escola faz uma semana para a captação dos projetos através de uma ficha de inscrição, podendo ele ser ofertado pelos professores, alunos ou comunidade. O participante conta: “*normalmente é algo do hobby do professor e do aluno, ou alguma especialização que o professor tenha e às vezes a escola no modelo tradicional não abraça, aí ele acaba tendo essa oportunidade de oferecer isso no momento do Selfie*”.

Após a captação das propostas, P2 conta que existe uma coordenação responsável para avaliação das fichas de inscrição a fim de verificar a factibilidade das mesmas. O participante afirma que o objetivo é relacionar as propostas aos conteúdos curriculares e à prática pedagógica, sendo este o método de seleção das propostas. “*Às vezes as propostas vêm muito desconexas, mas selecionamos as que mais tem a ver com o currículo e que achamos ser interessantes pros alunos*”, conta P2 acerca do projeto. A escola possui aproximadamente 50 projetos no *Selfie*, que acontecem desde “*análise das obras literárias do PAS (Progama de Avaliação Seriada) ou do ENEM, até xilogravura, dança e introdução ao marxismo.*” (P2).

Ao questionar sobre a adesão da prática do *Selfie* aos professores e alunos, haja vista o grande quantitativo do corpo docente e estudantes da instituição, P2 diz que no momento em que foi implantado houve muita resistência dos professores. O coordenador pedagógico afirma que para alguns docentes é um desafio sair das práticas consideradas tradicionais de ensino. A partir das análises, observa-se que o professor possui grande poder de iniciativa ao propor experiências inovadoras na escola, mas que a mudança para o desconhecido, o novo e o diferente é um direcionamento por vezes marcado por receios e medos.

Outra prática, relatada por P1, que acontece desde 2013 na Escola 1, é o Festival de Cinema. Segundo a entrevista, esta foi a primeira iniciativa criada pelos professores quando as

práticas existentes na instituição não constavam de novidades do modelo estabelecido. O Projeto Político Pedagógico (PPP1) da instituição, apesar de citar essa prática não explica de que maneira ela ocorre, trazendo apenas uma explicação superficial.

P1 informa que o Festival acontece no segundo semestre do ano letivo a partir de um eixo temático escolhido pelos estudantes através de um formulário *on-line*. Quando questionado acerca do eixo temático da proposta, o participante diz: “*Já teve de tudo: saúde e profissão, São Sebastião, homofobia, África, imaginação e esse ano é de obras literárias*”. A primeira etapa consta para os estudantes desenvolverem uma pesquisa relativa ao tema; na segunda etapa o filme é elaborado, devendo este ter duração de cinco a dez minutos. A instituição realiza um evento na escola para que os filmes sejam expostos a todos os alunos e, a partir de comissão julgadora os melhores filmes são apresentados no Cine Brasília.

P1, ao explicar acerca da prática, conta: “*O mais legal do Festival de Cinema é ver os meninos que mais dão trabalho serem os pioneiros do projeto e fazerem trabalhos super bacanas*”. Desta fala, apreende-se a dimensão que novas estratégias pedagógicas são capazes de possibilitar aos estudantes, muitas vezes taxados como “alunos difíceis” no contexto escolar. Os filmes estão se profissionalizando de maneira que a produtora de vídeo é, atualmente, uma produtora independente, produzindo eventos para fora da escola. É importante destacar que essa prática permitiu aos estudantes profissionalização e empoderamento dos sujeitos, “trazendo oportunidades para os estudantes para além do ensino.” (P1)

Na Escola 2, compreende-se que os eixos que guiam o trabalho pedagógico, explanado no Projeto Político Pedagógico subsidiam as práticas de inovação na instituição. P3 afirma que “*entendemos que as crianças não precisam ser poupadas de temas que são relevantes para a sociedade e por isso pensamos em ações e metodologias nesse sentido*”. O diálogo constante entre a escola e as demandas sociais é corroborado neste trecho, subsidiando as intervenções na escola por parte dos atores institucionais.

A diretora da Escola 2 conta que o ensino fundamental trabalha os conteúdos curriculares por meio da aprendizagem por projetos. A literatura na área sinaliza o impacto deste tipo de metodologia para os alunos, abarcando uma maior compreensão e aplicação dos conteúdos e desenvolvimento de competências transversais como trabalho em equipe, capacidade de comunicação, entre outros (Flores, Lima, Fernandes & Mesquita, 2015).

Discutir práticas inovadoras é, sobretudo, questionar as raízes de determinadas ações cotidianas com vistas a se perguntar por que e para que elas servem nas dinâmicas escolares. A transversalização dos eixos das escolas pesquisadas permite empreender que as definições e conceitos não possuem uma “regra fixa” para os contextos, sendo determinados pelas circunstâncias, fatores e agentes escolares.

O indicador *Protagonismo do estudante* foi criado com base na análise dos relatos dos participantes visando as concepções de sujeito que imbricavam as práticas inovadoras

elencadas. P4 afirma que o protagonismo é visto para além do professor ou diretor, considerando todos os atores da escola e dando voz ao estudante. Corroborando com este trecho, o PPP2 afirma:

O protagonismo de todos os sujeitos envolvidos nas ações pedagógicas, desde o planejamento das atividades até a decisão de como acontecerá a avaliação, faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja vivido e organizado de uma forma dinâmica, cheia de significado e vida para aqueles que dele participam. (PPP2, p. 27).

A Escola 1, por atender estudantes adolescentes em uma faixa etária que está em constante diálogo com as oportunidades do mundo de trabalho, sinaliza o protagonismo como instrumento de empoderamento para o aluno em busca da sua emancipação profissional.

O diretor da Escola 1, P1, comenta: “*a violência do entorno da escola é muito alta, e por isso aqui somos uma escola que não queremos expulsar o aluno. Se ele deixar de estudar vai estar sendo empurrado, se tudo der certo, pro subemprego, ou se não, pra criminalidade*”. Apesar da violência ser um ponto marcante na localização da escola, os participantes relataram que o índice de violência dentro da escola é muito baixo. P1 e P2 reiteram que a escola praticamente não possui denúncias de agressão, sejam físicas ou verbais, dentro do contexto escolar e que veem esse fato como um indicador de sucesso das práticas pedagógicas.

Fomentar o protagonismo estudantil em uma escola que está localizada dentro de um espaço com violências é possibilitar novos caminhos aos estudantes que veem a instituição com possibilidades diferentes das muitas vezes vivenciadas pelos pais, tios, irmãos e irmãs. É necessário considerar o contexto de desigualdade social que, muitas vezes ocorre nos contextos educativos e subsidiam contradições reiterando ações excludentes (Moreira & Guzzo, 2014).

Enfatiza-se que a disponibilidade para o uso de metodologias e estratégias pedagógicas é um caminho que, ao implicar o protagonismo estudantil amplia o seu potencial inovador, de forma a mobilizar mais atores escolares em prol de possibilidades e melhorias do contexto educativo.

A seguir apresenta-se uma síntese das reflexões aqui apresentadas relativas aos indicadores *Metodologias e estratégias pedagógicas* e *Protagonismo do estudante* que compõem a categoria *Práticas inovadoras nas escolas*.

- Metodologias e estratégias pedagógicas: a disponibilidade para a utilização de novos métodos de ensino por parte do corpo docente e direção possibilita uma ampliação de práticas inovadoras com vistas a melhorias e transformações nos contextos educativos.
- Protagonismo do estudante: empreende-se que fomentar o protagonismo do estudante permite a ocorrência de práticas inovadoras baseadas na discussão coletiva, empoderando os alunos como sujeitos ativos do seu processo e propositores de novas ações institucionais.

A seguir, serão apresentados os resultados da categoria “Atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores” e os indicadores que possibilitam à discussão da temática e resultados aos objetivos do presente estudo.

*Categoria 3: Atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores.*

**Definição: Compreensões, atividades e contribuições da psicologia escolar em contextos inovadores.**

| Indicadores  | Trechos de falas:   |
|--|---|
| Intervenção com foco no atendimento individual         | <p><i>“A principal importância pra mim do psicólogo na escola seria para dar apoio aos nossos estudantes aqui, filtrar melhor quem precisa do acompanhamento regular e quem não precisa. E poderia, quem não tem condições de deslocamento, fazer um atendimento para os casos mais emergenciais aqui dentro da escola.” (P1).</i></p> <p><i>“A gente conta com trabalhos voluntários, a gente tem uma psicóloga que faz o preço social de 50 reais e ela atende na escola” (P2).</i></p> |
| Intervenção utilizando concepções ampliadas de atuação | <p><i>“As professoras hoje tiveram formações muito ruins de desenvolvimento, eu mesma só fui aprender isso trabalhando. Acho que se o psicólogo tiver o olhar de fazer uma formação sobre isso com os professores, seria tão bacana, tão legal.”(P3).</i></p> <p><i>“A gente aqui não dá nenhum diagnóstico, mas fico mais atenta para as questões da criança que podem precisar de algum acompanhamento, então marcamos reunião</i></p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>com os pais e sugerimos um profissional de fora, com um psicólogo, psicopedagogo, neurologista, etc". (P4)</i></p> |
|--|--|

A análise das entrevistas realizadas que visavam a compreensão, intervenções e contribuições da psicologia escolar em contextos inovadores deu origem à esta categoria com os seguintes indicadores: (a) intervenção com foco no atendimento individual e (b) intervenção utilizando concepções ampliadas de atuação.

O indicador “Intervenção com foco no atendimento individual” foi criado após interpretação das falas dos participantes, como exemplificado na Tabela 4, com P1 e P2, enfatizando a atuação do psicólogo escolar prioritariamente em atendimentos individuais aos alunos da instituição. Tal fato foi mais marcante na Escola 1, ao ponto que as entrevistas da Escola 2 sinalizaram para atuações mais amplas e emergentes de atuação, como exemplificado na tabela pela fala de P3, originando o indicador “Intervenção utilizando concepções ampliadas de atuação”.

Referente ao indicador “Intervenção com foco no atendimento individual”, a fala de P1 ao afirmar que o psicólogo na escola poderia “*fazer um atendimento para os casos mais emergenciais aqui dentro da escola*”, aponta para uma compreensão de atuação do profissional pautada em “momentos de crise”. A atuação do psicólogo escolar deve, ainda, buscar a superação dos modelos hegemônicos que subjazem as práticas educativas e as demandas institucionais.

É necessário adotar uma perspectiva que se comprometa com as transformações sociais e privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente construído em suas relações históricas e culturais. Para que a mudança aconteça, é preciso um processo intenso de conscientização, sobretudo dos papéis dos atores institucionais e de como as políticas sociais e a ideologia dominante afetam o cotidiano de uma comunidade que a escola tem que lidar. (Guzzo, 2007; Marinho-Araujo, 2010, 2014).

Relacionado a fala de P2, que conta acerca da atuação de uma psicóloga dentro da escola em um modelo clínico, atenta-se para os equívocos que esse tipo de prática pode trazer ao corroborar com intervenções que reiteram uma atuação com foco individualizado e desfragmentada da instituição. A análise das falas permite empreender que, mesmo que os contextos sejam reconhecidos pela ocorrência de inovação, a concepção no que tange a atuação do psicólogo escolar ainda é pautada por modelos clínicos e emergenciais.

Souza et al. (2014) e Guzzo, Moreira, & Mezzalira (2016) refletem acerca dos desafios da *práxis* do psicólogo escolar na escola pública, ao estruturar o modo de pensar e agir frente aos atores escolares com demandas efetivas que emergem para serem sanadas. São nas ações

cotidianas, na produção e formação do conhecimento que a concretização e disseminação das práticas em Psicologia Escolar galgam espaços e reiteram o compromisso social com as transformações dos sujeitos.

O indicador “Intervenção utilizando concepções ampliadas de atuação” é resultado da análise de elementos que demonstram o olhar dos atores institucionais da Escola 2 para o profissional da psicologia como um agente possibilitador de transformações no que se refere ao desenvolvimento, quando, por exemplo, P3 afirma *“acho que se o psicólogo tiver o olhar de fazer uma formação sobre isso (desenvolvimento humano) com os professores, seria tão bacana, tão legal.”*

É interessante observar que a instituição pode se coadunar com práticas ampliadas do psicólogo escolar, fortalecendo a possibilidade da construção de parcerias para a proposição de intervenções. Souza et al. (2014) apontam para a incerteza da atuação profissional do psicólogo escolar ao propor a cooperação com os profissionais e alunos da escola. Intervir como um profissional que é parte da equipe assim como os outros atores, dividindo responsabilidades para a resolução das demandas é uma prática ampliada que visa a superação de barreiras do modelo tradicional da psicologia nas escolas com o foco, prioritariamente, no ajustamento dos sujeitos.

Relacionado à esta forma de atuação, P3 afirma: *“Quem é da pedagogia tem uma formação muito ruim sobre desenvolvimento infantil; talvez um psicólogo pudesse ajudar nisso aqui na escola.”* Percebe-se nessa fala que a visão de atuação do psicólogo, quando voltada para o desenvolvimento humano, ainda é focada exclusivamente para o desenvolvimento infantil, restringindo essa compreensão de forma seriada e não abarcando a dimensão dialética que compreende as formas de desenvolver-se.

Outro ponto de análise ao psicólogo escolar, o diagnóstico das crianças dentro da instituição, é discutido pela participante P4 ao afirmar que tem um olhar mais atento às crianças para encaminhamento a outros profissionais fora do espaço escolar, mas que a instituição não realiza diagnósticos. A participante reitera esse ponto por sua formação inicial ser em Psicologia, apesar de exercer o cargo de coordenadora pedagógica e não existir psicólogo escolar na instituição.

Abrangendo o espaço de diagnóstico e avaliação dentro da escola, considerando as práticas inovadoras, é possível analisar formas de atuação corroborando com concepções contemporâneas na área. Martinez (2003) e Fleith (2016) apontam que a avaliação no contexto escolar não se restringe somente ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, mas pode ser também objeto de diagnóstico a satisfação dos alunos com a escola, o engajamento dos professores com o trabalho, o clima organizacional favorável à inovação educativa, entre outros. Percebe-se, portanto, que o psicólogo escolar pode atuar de modo a utilizar a avaliação para

compreender processos de inovação dentro da escola e analisar de forma coletiva o impacto das práticas no cotidiano institucional.

No que tange às práticas inovadoras e às percepções críticas de atuação na escola, Freire (2001) implica o ato de, para além de denunciar a estrutura desumanizante, fazer o anúncio da estrutura humanizante. Para além de considerar o que não deu certo, as práticas de fracasso que permeiam as concepções e ações no cotidiano escolar e reiteram mecanismos de opressão, é necessário anunciar as práticas de sucesso que se desdobram em experiências bem-sucedidas em contextos educativos.

Como proposta de fortalecimento frente à disseminação e ampliação das práticas inovadoras, defende-se a intervenção institucional do psicólogo escolar, ancorada na atuação preventiva por meio de ações e estratégias que possibilitem ao profissional ampliar e incentivar a construção de estratégias de aprendizagem, promover a reflexão e conscientização dos papéis, funções e responsabilidades dos sujeitos que atuam na instituição e apropriem-se do conhecimento para além da superação de obstáculos. (Marinho-Araujo, 2010; 2014).

O mapeamento institucional, considerada uma dimensão do modelo de atuação institucional preventiva proposta por Marinho-Araujo (2010; 2014) é uma ferramenta que possibilita ao psicólogo escolar compreender as práticas inovadoras nas escolas e refletir junto à comunidade escolar as oportunidades de reflexão e experiências bem-sucedidas que as práticas permitem.

Conforme P3 pontua *“Acho que se o psicólogo tiver o olhar de fazer uma formação sobre isso (desenvolvimento humano) com os professores, seria tão bacana, tão legal”*, o psicólogo escolar pode ser um agente de formação aos professores e demais atores, coadunando-se às práticas contemporâneas de atuação do psicólogo escolar (Martínez, 2010; Soares & Marinho-Araujo, 2010). Conscientizar, na ação formativa, acerca das concepções de desenvolvimento humano que subjazem as práticas pedagógicas foi um exemplo que P3 elencou na entrevista.

Tal resposta aponta para uma concepção da diretora que vai além das práticas focadas apenas no aluno visando o atendimento individual como solução de problemas. Porém, atenta-se para o fato que a atuação do psicólogo escolar, em contextos inovadores ou não, é uma intervenção da ciência psicológica de modo a definir seu espaço e formas de atuação amplas e integradoras coadunadas com concepções críticas de desenvolvimento humano. A psicologia escolar atua com base na quebra de mitos e preconceitos que subjazem às demandas educacionais e reiteram ações pautadas em práticas individuais e adaptacionistas.

A formação inicial em psicologia por vezes não contempla a preparação para uma atuação de forma relacional e coletiva em contextos escolares integrando saberes, teorias e práticas (Cavalcante & Aquino, 2013; Trevizan, 2008). Discussões relacionadas à formação do psicólogo escolar têm gerado a produção de encaminhamentos importantes para a área,

destacando-se as produções do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia que vêm apresentando temas de formação inicial e continuada.

Rodrigues (2017) aponta que as demandas das escolas dirigidas ao psicólogo têm requerido desse profissional uma formação permanente e contínua afim de contemplar as atualizações teóricas e metodológicas realizadas no campo da psicologia escolar. A formação continuada deve ser vista como oportunidade para um fazer psicológico que esteja coadunado com temáticas emergentes e contemporâneas e auxiliem a inovação no campo escolar, mobilizando a importância para os demais atores do contexto escolar.

A partir dos resultados, aponta-se que um caminho para a atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores é promover processos de conscientização da equipe institucional acerca das experiências exitosas decorrentes de práticas inovadoras na escola. Compreender qual a concepção de inovação para a equipe, investigar a intencionalidade da criação de tais práticas e mobilizar a comunidade escolar para que ocorra um planejamento são possibilidades de intervenções para o psicólogo escolar que ampliam e favorecem as práticas inovadoras em contextos educativos.

Considerando as reflexões apresentadas nesta categoria, a seguir será apresentada uma síntese que versa acerca da atuação do psicólogo escolar em contextos educativos inovadores.

- Intervenção com foco no atendimento individual: as concepções dos atores escolares da Escola 1 corroboram com práticas de atuação do psicólogo escolar pautadas com foco no atendimento individualizado e desfragmentada.
- Intervenção utilizando concepções ampliadas de atuação: os atores da Escola 2 demonstraram maior ampliação para as possibilidades de atuação do psicólogo escolar; reitera-se a importância da utilização do diagnóstico e avaliação no contexto escolar de forma contextualizada, podendo ser um instrumento potencial para os processos de inovação.

## CAPÍTULO 7

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar as contribuições alcançadas nessa pesquisa para a área da Psicologia Escolar e as possibilidades de investigações futuras sobre a temática das práticas inovadoras em contextos educativos. Entende-se que o estudo possa colaborar com a articulação entre experiências de inovação na educação e os conhecimentos psicológicos.

As práticas constituintes de processos de inovação foram entendidas nesse trabalho como um processo multidimensional pautado em intervenções que enfatizam o caráter transformador do contexto escolar, promovendo melhorias nos processos educativos e objetivando transformações em prol de uma educação crítica, emancipadora e libertária. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições das práticas inovadoras para a atuação do psicólogo escolar e os objetivos específicos foram: (a) mapear experiências de inovação que são realizadas em escolas do Distrito Federal; (b) investigar as concepções de atores sobre as potencialidades e desafios das práticas nas escolas; e (c) apresentar as contribuições da atuação do psicólogo escolar aos contextos educativos inovadores .

Para alcançar os objetivos, foram selecionadas duas escolas do Distrito Federal, reconhecidas como inovadoras pelo Ministério da Educação (MEC, 2015), sendo uma pública e uma privada abrangendo o ensino médio e o ensino fundamental, respectivamente. Realizou-se a análise do projeto político pedagógico de ambas as instituições e elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada para os diretores e coordenadores das escolas.

As informações recolhidas foram analisadas à luz da psicologia escolar crítica, por considerar as relações, histórias e vontades imbricadas em sujeitos autônomos que compõem as tessituras cotidianas da escola (Guzzo & Larcera Jr., 2014; Marinho-Araujo, 2014; Martin-Baró, 1996; Parker, 2009). Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia histórico-cultural discutidos por Vygotsky (2007) também fizeram parte da análise do estudo, ao considerar a historicidade, a dialética e a complexidade dos fenômenos humanos em seu contexto social e cultural.

Os resultados originaram a criação de categorias temáticas compostas por indicadores que orientaram a análise das informações obtidas. As categorias apresentadas foram: (a) projeto político pedagógico inovador; (b) práticas inovadoras nas escolas; e (c) atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores. Cada categoria foi analisada separadamente com os indicadores selecionados para contemplar os objetivos propostos pelo estudo.

As análises da primeira categoria apontaram a importância da clareza teórico-epistemológico do projeto político pedagógico e a intencionalidade dos princípios orientadores do documento, de modo a caracterizar as concepções, valores, objetivos, missão e caminhos que se coadunam com a cultura institucional. O PPP, ao se configurar como instrumento de acesso a

todos que fazem parte da comunidade escolar torna-se uma ferramenta potencial para subsídios visando à educação emancipatória e transformadora.

A segunda categoria apresentou as metodologias e estratégias pedagógicas e o protagonismo do estudante como materialidades de práticas inovadoras nas escolas pesquisadas. Os projetos interdisciplinares foram destacados por priorizar a linguagem transversalizada do currículo, oportunizando diferentes práticas aos estudantes para além do ensino formal. O protagonismo do estudante em consonância com o protagonismo de toda a equipe institucional foi apontado como um resultado potencializador para a ocorrência de inovação no contexto escolar.

A análise da terceira categoria, concernente à atuação do psicólogo escolar, permitiu verificar que as concepções dos atores institucionais entrevistados, por vezes, são revestidas das práticas de atuação que corroboram com o foco no atendimento individual com o intuito de normatizar e enquadrar o estudante na norma vigente da instituição, como verificado na fala dos entrevistados da Escola 1. A Escola 2 demonstrou maior compreensão de atuação deste profissional, sugerindo a formação continuada para a equipe docente em temas relacionado ao desenvolvimento humano infantil como uma ação da psicologia escolar. Ainda assim, a sugestão não contempla as práticas emergentes de atuação do psicólogo escolar relacionadas à formação continuada com agentes escolares (Freitas, 2017; Marinho-Araujo & Neves, 2007a; Marinho-Araujo & Neves, 2007b; Nunes, 2016).

Ainda relacionado à análise desta categoria, sinaliza-se como caminhos de atuação do psicólogo escolar em contextos inovadores: (a) compreender qual a concepção de inovação para a equipe, (b) investigar a intencionalidade da criação de tais práticas, (c) mobilizar a comunidade escolar para que ocorra um planejamento de ações inovadoras; e (d) utilizar a avaliação como instrumento para compreensão de práticas inovadoras. Essas são possibilidades de intervenções para o psicólogo escolar que subsidiam uma atuação institucional e preventiva ancorada em bases críticas e relacionais.

É importante ressaltar que a atuação do psicólogo escolar é caracterizada pela mediação dos processos relacionais dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, contemplando ações, intervenções e partilhas de sentidos e significados no cotidiano educativo. Cabe a esse profissional ser mais um agente transformador para novas práticas, ampliando concepções e mobilizando sujeitos em prol da inovação pautada em uma educação crítica e libertária.

Como limitações dessa pesquisa, aponta-se para o fato dos instrumentos de pesquisa não terem contemplado os demais atores do cotidiano escolar, como professores, alunos e pais. Abranger a pesquisa para outros agentes que fazem parte do contexto educativo pode oportunizar diferentes olhares e concepções sobre um mesmo fenômeno estudado, não se limitando a opiniões de apenas alguns agentes do campo (Flick, 2009).

Ao final deste estudo, sugere-se, para investigações futuras, a compreensão do perfil do psicólogo escolar que atua em contextos inovadores. Analisar se existem divergências, semelhanças e contradições com a atuação do psicólogo escolar em escolas pautadas como tradicionais é importante para sistematizar as práticas de atuação visando a diferença dos contextos.

Outro ponto importante a ser destacado é criação de políticas públicas que contemplem os potenciais inovadores de maneira mais ampla e relacional, contribuindo para o fomento dessas práticas embasadas por concepções de desenvolvimento humano integradoras de potencialidades.

Por fim, reitera-se o compromisso social do psicólogo escolar ao adentrar espaços educativos, criando parcerias com os demais atores em uma atuação pautada visando o poder emancipatório de práticas psicológicas. Defender uma Psicologia Escolar para a transformação de muitos é um compromisso ético e político de atuação no qual se ancora a presente pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2003). *Escolas inovadoras: experiências de escolas bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília, DF.
- Antonioli, C. (2015). *A gestão escolar e seu papel transformador: o caso de uma escola da rede municipal de dois irmãos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Vale do Rio Sinos, Porto Alegre.
- Barrera, T. G. S. (2016). *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bueno, A. F. R. (2017). *Educação Alternativa? Estudo descritivo de uma instituição escolar particular gratuita*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Campolina, L. O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Campos, N. F. (2014). *A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia Escolar e a educação profissional e tecnológica: Contribuições para a Educação Superior. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas, SP: Editora Alínea
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araujo, C. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos em Psicologia (Campinas)*, 35 (2), 181-191.
- Ferreira, S. G. P. (2009). *É possível promover o sucesso escolar? Um estudo a partir das educadoras de séries iniciais*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia – DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ferretti, C. J. (1980). A inovação na perspectiva pedagógica. In: W. Garcia (Ed.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (p. 55-82). São Paulo, SP: Autores Associados.

- Flores, M. A.; Lima, R. M.; Fernandes, S. & Mesquita, D. (2015). Construção e Validação de Toolbox para o Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior, in Ministério da Educação e Ciência (Ed.) *Experiências de inovação didática no ensino superior* (p. 37-50).
- Governo do Distrito Federal (2015). *Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015*. DODF, XLIV, 205.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Júnior, F. (2011). Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 15-37). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., Mezzalira, A., S., C. (2016). Desafios para o Cotidiano do Psicólogo Dentro da Escola: a questão do método. In: *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Práticas nos Contextos Educacionais*. Campinas: Alínea.
- Ibáñez, L. L. C. (2011). A Psicologia Social de Martín-Baró ou o imperativo da crítica. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 121-151). Campinas, SP: Alínea.
- Kaneko, S. M. (2008). Ciclos e sucesso escolar: questões teóricas e práticas. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Lacerda Jr, F. (2013). Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. *Teoría y crítica de la psicología* 3, 216-263.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007a). Psicologia Escolar: Perspectivas e compromissos na formação continuada. In: H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007b). Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: Encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56-71.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Marques, E. S. A., & Carvalho, M. V. C. (2017). Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).

- Martín-Baró, I. (1989/2011). Desafios e perspectivas da Psicologia latino-americana. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 199-219). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (2011). Para uma Psicologia da Libertação. In R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (orgs). *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas: Editora Alínea.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. ISSN 1413-8557.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23, 39-56.
- Martinho, C. C. N. (2018). Processo de construção de um espaço de educação infantil inovador: uma experiência coletiva. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K. & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 115-125). Campinas, SP.
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225-233.
- Ministério da Educação. (2006). *Prêmio Professores do Brasil*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. (2015). *Inovação e criatividade na educação básica*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. (2018). *Programa Inovação Educação Conectada*. Brasília, DF: MEC.
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 503-514.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas De Apoio À Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, F. (2016). *Escolas democráticas na perspectiva da Psicologia Escolar: contribuições para a Educação Pública*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, L. Borges de, & Lobo Guzzo, R., Pondian Tizzei, R. & Silva Neto, W. (2014). Vida e a Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. *Revista Latinoamericana de Psicologia Social Ignacio Martín-Baró*, 3(1), 205-230.

- Parker, I. (2009). 'Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es?' ['Critical psychology: What it is and what it is not'], *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, 139-159.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Alínea.
- Petroni, A. P. & Pisolatti, L. (2016). As imagens como materialidade artística no trabalho do psicólogo em práticas educativas: Possibilidades de ampliação da consciência. In: V. L. T. Souza, A. P. Petroni & P. C. Andrada (Eds.), *A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: Intervenções em contextos educativos diversos* (pp. 81-97). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Pirani, M. L. (2010). *Contratos de sucesso escolar: aspecto da escolarização das elites*. (Dissertação de mestrado não publicada). Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo.
- Scardua, M. P. (2016). *Espaços de educação libertadora: a dissidente voz de uma escola suficientemente boa*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Soares, C. R. (2015). *Currículo inovador: a realidade de uma escola do Ensino Fundamental II*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Campinas, SP: Alínea.
- Trisotto, R. M. A. (2008). Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora de escola pública. (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vellenich, A. M. (2013). *A escola pública como contexto de inovação: rompendo com práticas educativas tradicionais e potencializando o desenvolvimento humano*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Taubaté, São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Wolff, E. A. (2011). Uma Psicologia para América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior, *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 101-120). Campinas, SP: Alínea.
- Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnaun, L. C., & Dassoler, T.R. (2007). Questões de método em texto de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 19, 25-33.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Folder da pesquisa



**UnB**  
Universidade de Brasília (UnB) - Instituto de Psicologia (IP)

**Práticas inovadoras e Psicologia Escolar:  
o que têm em comum?**

Muito! Ao ter uma visão de desenvolvimento humano pautada na autonomia dos sujeitos, as práticas inovadoras e a Psicologia Escolar caminham juntas nos processos de experiências, trocas e afetos nos contextos educativos. A Psicologia Escolar Crítica, comprometida com um olhar ampliado aos fenômenos escolares, atua no empoderamento dos atores institucionais e acredita nas potencialidades e sucesso destes sujeitos.

Em busca da real democratização do sucesso escolar, nasceu um projeto de pesquisa que visa conhecer escolas com experiências inovadoras no Distrito Federal, com o objetivo de contribuir para a atuação do psicólogo escolar.

O projeto pretende mapear as práticas inovadoras de contextos educativos e discutir seus impactos para a Psicologia Escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

A pesquisadora, Jessica Possatto, formou-se em Psicologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e veio para Brasília estudar a relação entre as práticas inovadoras e a Psicologia Escolar. Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Claisy Maria Marinho-Araujo, vêm desenvolvendo sua pesquisa de mestrado na Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Juntos, a caminhada fortalece e o espaço potencializa-se...  
Será um prazer poder contar com você(s) para o  
desenvolvimento desta pesquisa!

Jessica de Medeiros Possatto                      [jessica\\_possatto@hotmail.com](mailto:jessica_possatto@hotmail.com)  
Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo                      [claisy@unb.br](mailto:claisy@unb.br)

### Anexo 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO**  
**HUMANO E SAÚDE**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado *Escolas Inovadoras: Contribuições para a atuação do psicólogo escolar*, sob a responsabilidade da pesquisadora Jessica de Medeiros Possatto, aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Claisy Maria Marinho Araujo. O projeto busca discutir, junto às escolas reconhecidas por experiências bem-sucedidas, as contribuições para a atuação do psicólogo escolar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa. Ao assinar este termo, está autorizando que os resultados da pesquisa sejam divulgados, em futuras publicações e eventos científicos.

Os dados provenientes da sua participação, tais como registros escritos, gravações em áudio, imagens, filmagens etc, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco, é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, ficando livre para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar em qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com a pesquisadora Jessica de Medeiros Possatto. O telefone é (77) 99189-8844, disponível inclusive para ligação a cobrar, e o e-mail é [jessica\\_possatto@hotmail.com](mailto:jessica_possatto@hotmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos da instituição da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias. Uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a instituição.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3

Roteiro de entrevista semiestruturada



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia – Laboratório de Psicologia Escolar

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

Pesquisadora: Jessica de Medeiros Possatto

***ENTREVISTA COM ATORES INSTITUCIONAIS***

*1. Caracterização dos atores*

Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Função/cargo que ocupa na escola: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha na instituição? \_\_\_\_\_

Graduação em: \_\_\_\_\_

*2. Roteiro de entrevista*

- 1) Para você, o que é inovação?
- 2) Quais práticas bem-sucedidas existentes na escola a definiram como inovadora segundo o MEC?
- 3) Essa(s) prática(s) ainda existe(m)? Há quanto tempo?
- 4) Como é realizado o planejamento de tais práticas? Quem é o responsável por acompanhá-las/monitorá-las?
- 5) Qual a abrangência de tais práticas na escola?
- 6) Essas práticas são fundamentadas em alguma base teórica? Qual?

- 7) Existem outras práticas bem-sucedidas, além das que foram inicialmente mapeadas, realizadas atualmente pela escola? Quais são os responsáveis por sua implantação e acompanhamento?
- 8) Quais os desafios que ocorrem no cotidiano escolar relacionado ao planejamento e operacionalização das práticas inovadoras?
- 9) Como você percebe o impacto de tais práticas no cotidiano escolar?
- 10) Hoje em dia, há psicólogo escolar trabalhando na escola? Caso sim, qual trabalho ele desenvolve?
- 11) Como você acredita que a Psicologia Escolar pode contribuir nas práticas inovadoras que ocorrem na escola?