

INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar

A Psicologia brasileira, enquanto ciência e profissão, tem uma história recente, datada a partir de 1960. É uma história marcada por mudanças e críticas, nas dimensões epistemológica, conceitual e ideológica, que redefiniram referenciais teóricos e a atividade profissional.

No início da história científica no país, a Psicologia referendou pressupostos e ações que enfatizavam concepções deterministas na constituição da subjetividade humana; em consequência, as produções da área refletiam um projeto de controle social, ideologicamente vinculado aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista da época (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Essas ações estiveram muito próximas da Educação, desde seus primórdios. A partir dos anos 1960, com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades, passaram a ocorrer conseqüentes solicitações por serviços de atendimento psicológico aos alunos, marcadas por objetivos fortemente adaptacionistas, especialmente ligados aos estudantes das classes populares que passaram a ter acesso à escola.

Nessa época, surgiu, com uma identidade pouco definida, a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, chamado a resolver ou enfrentar as situações-problemas oriundas na escola (Araujo, 2003; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Correia & Campos, 2000; Guzzo, Costa & Sant'Anna, 2009; Joly, 2000; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Witter, Witter, Yukimitsu & Gonçalves, 2005; Yamamoto & Cabral Neto, 2004; Yazlle, 1997).

Tornou-se responsabilidade do psicólogo na escola o atendimento individual a alunos, encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com um intuito claro de ajustamento às normas e condutas escolares vigentes.

A parceria Psicologia e Educação sustentava e disseminava explicações para o desenvolvimento humano e a aprendizagem pautadas em fundamentos e pressupostos vinculados ideologicamente a ações de discriminação, dominação e exclusão educacional e social. Grande parte das teorias psicológicas utilizadas para atender às demandas escolares, naturalizava e individualizava as soluções e saídas para os problemas escolares, desconsiderando ou reduzindo o papel da realidade social e das práticas pedagógicas, prescrevendo medidas “corretivas”, “punitivas” ou marginalizadoras (Araujo, 2003; Guzzo, Costa & Sant’Ana, 2009; Guzzo & Mezzalira, 2011; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Patto, 1984, 1990).

Naquele momento histórico, a Psicologia identificava-se como uma profissão associada ao conservadorismo, reprodutivismo social, tecnicismo, individualismo. Essas características refletiam-se na Psicologia Escolar, que sustentava a psicologização das questões educacionais, “tratando” os problemas escolares individualmente, de forma adaptativa e remediativa, com ênfase no ajustamento.

Para Patto (1990), esse momento histórico foi especialmente decisivo para a reformulação dos objetivos da Psicologia Escolar. Surge, especialmente a partir das produções dessa autora, uma crítica crucial às concepções biologicizantes da dificuldade de aprendizagem, clamando por um redirecionamento de explicações e intervenções sobre o fracasso escolar que visavam a culpabilização direta ou indireta da vítima – o aluno –, desconsiderando a instituição pedagógica, seus atores e suas relações sociais.

A partir dos anos 80, a história da Psicologia Escolar registra contrastes a essa identificação com uma ciência elitizada e descomprometida com fenômenos sociais amplos. No cenário nacional, ocorreram profundas transformações socioeconômicas advindas, principalmente, das lutas por melhores condições de trabalho, saúde, educação, além de uma nova organização política, expressa pelo surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais.

A mobilização e a participação dos psicólogos junto a outros profissionais, nessas lutas sociais, fortaleceram o período de mudanças nas produções da Psicologia. Cresceram e diversificaram-se as formas de organização da categoria tanto na busca de novas práticas quanto nos debates e questionamentos teorico-científicos.

O desafio que deve ser assumido pela Psicologia, na sua relação com a sociedade, remete a compromissos ideológicos que não se coadunam com a

descontextualização e fragmentação do indivíduo, com a naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, com a negação do caráter histórico-cultural da subjetividade e com a tendência de “psicologização” no cenário educacional.

O campo da prática profissional psicológica, as reflexões teórico-metodológicas e a produção de conhecimentos na área configuraram um quadro complexo entre a Psicologia e a Educação, face as diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas (Araujo, 2003; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Yamamoto & Cabral Neto, 2004; Yazzle, 1997).

Entretanto, as revisões teóricas e ideológicas que ocorreram nas duas áreas, ao longo das últimas décadas, vêm oportunizando renovadas configurações nessa relação. Os diálogos e debates têm avançado por meio de novos paradigmas e prismas, que direcionam e redefinem formas mais dialéticas para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano e da construção do conhecimento, quando esses ocorrem nos espaços educacionais.

Atualmente, a articulação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais mais comprometida com a crítica social, com a inclusão de pessoas injustamente alijadas das conquistas histórico-culturais, com concepções de desenvolvimento e aprendizagem humanas menos deterministas, referendada em um conjunto teórico que privilegia a gênese social da constituição humana.

Para tal, a Psicologia Escolar vem se instrumentalizando e propondo mediações intencionais nos contextos educativos de modo a oportunizar férteis espaços de construção social e de desenvolvimento psicológico humano. atuar de forma institucional e coletiva, privilegiando ações profissionais que potencializem as relações sociais, deve se constituir em meta para intervenção da área, contribuindo para a ocorrência de situações de sucesso educacional.

É, portanto, consenso na literatura contemporânea da Psicologia Escolar a necessidade de uma postura de análise e de crítica quanto aos fundamentos ideológicos, filosóficos, teóricos e metodológicos que sustentam as relações entre a Psicologia e a Educação e quanto a atuação do psicólogo contextualizada na escola.

Qual é a escola da Psicologia Escolar?

A abordagem crítica da Psicologia Escolar (enquanto área de estudo, produção de conhecimento, atuação e formação profissional), considera que a realidade escolar é extremamente complexa e multideterminada, inspirando

projetos de pesquisa e investigação. Tais estudos têm originado novas formas de compreensão para os clássicos desafios próprios do contexto escolar, como situações de fracasso, processos de ensino, aprendizagem e avaliação, dentre outros temas. A produção de subsídios teórico-práticos da Psicologia têm possibilitado mediações mais próximas das necessidades educacionais, principalmente por considerar a escola como espaço fértil para o desenvolvimento psicológico humano.

Na última década, ocorreu a ampliação da produção e da atuação da Psicologia Escolar para outros contextos, estendendo-se “para além dos muros da escola”. Entretanto, acredita-se e defende-se que a grande contribuição do trabalho do psicólogo escolar constitui-se a partir da imersão na escola. Esse é, ainda, um espaço institucional de efetiva atualização das potencialidades dos sujeitos e *locus* privilegiado para a ocorrência de processos de mediação semiótica, conquistado por meio do acesso ao conhecimento cultural e científico organizado, sistematizado e socialmente transformado.

Ao se sustentar essa posição, não se está optando por uma visão ingênua ou tradicional da escola como meio exclusivo de redenção ou salvação dos indivíduos; tampouco se concorda com a concepção naturalista ou liberal de que a escola seja o local propício para o “cultivo” das potencialidades “naturais” humanas ou para o preparo individual, autônomo e intelectualizado para a sobrevivência fora de seus muros. Ao contrário, concorda-se com as críticas endereçadas à escola, quando esta se apresenta como instituição que se “descola” da sociedade e de seus saberes; nega sua participação na transformação social, adotando uma postura de falsa neutralidade; enfatiza e valoriza o “encastelamento” dos saberes escolares e a emblematização de seus conteúdos como suportes para a veiculação de modelos de desenvolvimento individualizados e individualizantes, competitivos, a-críticos, subservientes e alienantes (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Por outro lado, há que se reconhecer, na escola, uma função política, um espaço singular, ainda que pautado por contradições e incoerências, mas fecundo ao exercício da cidadania e da luta em prol de uma sociedade mais justa. Um espaço que desafia e forma o psicólogo escolar, a partir de uma perspectiva dialética, em que os conflitos e as rupturas fornecem férteis espaços de transformações. Nessa perspectiva, entende-se o papel mediador da escola como fonte de superação de explicações dicotômicas ou definições limitadoras.

Entender que a escola não é nem fonte essencial das desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante (atualmente difundida em inúmeros outros meios e contextos para além da escola), é defender que há, na instituição escolar, intencionalidades, finalidades, utilidades que lhe

permitem reinterpretar e ressignificar a ideologia ao difundi-la ou transmiti-la. Isso a retira do lugar determinista de “fonte da opressão social”, ainda que sirva de instrumento à alienação, que, no entanto, preexiste a ela (Frigotto, 1995; Gentili, 1995).

A escola pode ser vista como parte dinâmica de um contexto socio-econômico que sofre influência da desigualdade, da ideologia da mais-valia advinda do sistema capitalista produtivo, da ênfase na qualificação como vínculo direto entre educação e produção. Mas pode, por outro lado, servir de instrumento para outro quadro social que não o da dominação, acredita-se que as “falhas” ou “incompetências” atribuídas à escola são, na verdade, a expressão dialeticamente contraditória de sua função mediadora dos “interesses dos dominados”, pois que, partindo do senso comum, de suas habilidades e capacidades, de seu conhecimento cotidiano, de sua cultura, é na escola que esta parcela da sociedade irá elaborar, explicitar e ampliar seus saberes e sua consciência. Não se pode descartar, na análise a ser feita da escola, a dimensão mediadora das ações que ocorrem no processo educativo, em função deste contexto extremamente complexo e multideterminado por influências não só ideológicas, mas históricas, econômicas, políticas e sociais (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Esse caráter mediador realça o enfrentamento cotidiano das forças sociais que não se reproduzem tal e qual na escola, mas que influenciam seus processos de ensino, aprendizagem, gestão e o desenvolvimento das relações interpessoais. São necessárias mediações técnicas, culturais e sociopolíticas que, uma vez de negar os ideais, os recriem em bases mais justas, sustentados por escolhas conscientes.

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

O espaço escolar constitui local privilegiado para aprendizagens e desenvolvimentos, pois, por um lado, nele explicitam-se contradições e antagonismos e, por outro, possibilita a articulação de interesses sociais mais justos, democráticos e solidários. No entanto, para avançar em transformações que gerem qualidade na educação e desenvolvimento saudável de seus participantes, não basta apenas reconhecer e evidenciar as contradições presentes na escola; é preciso ocupar as brechas que também são originadas por essas mesmas contradições, expandindo-as. Torna-se necessário e urgente apropriar-

-se, de forma consciente e intencional, dessas rupturas e contrapontos, amalgamados pelo trabalho coletivo e mediadas nas relações intersubjetivas que abundam no contexto escolar (Marinho-Araujo, 2010).

Tomar-se lúcido dessa função da escola leva a novas inquietações, pois remete a discussões sobre os direitos sociais, políticos e civis daqueles que frequentam e dos que atuam na escola. A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quanto fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades, desejos e demandas concretas oriundas do contexto escolar (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Muitas vezes, o descaso de tais políticas recai, mais fortemente, sobre as populações mais desfavorecidas, que frequentam escolas públicas brasileiras nas periferias e que acabam sendo vitimadas por atitudes de clientelismo e populismo, que transformam direitos legítimos em “favores” do Estado. Por vezes, o foco das políticas é retirar dos sujeitos o poder de reivindicação, de luta e de conquista de seus direitos, sanando-o por meio de doações que amordaçam, silenciam, imobilizam. A prática do favorecimento, dos donativos e outras ações populistas, extremamente presentes no cenário das políticas governamentais brasileiras, exercem forte atração nos menos favorecidos, geram submissão do usuário e o poder e controle do Estado.

Patto (1990) já alertava para a desmobilização presente em ações políticas descomprometidas com o atendimento responsável a uma demanda escolar real:

a própria construção do prédio escolar, num projeto arquitetônico padronizado pelos órgãos competentes, e sua inauguração através de solenidades, nas quais freqüentemente a entrega assume um significado de favor dos governantes, contribui para uma concepção, por seus usuários, como algo que não lhes pertence (p. 128).

A despeito dessa realidade, entende-se como equivocado o caráter reducionista da concepção de escola atrelada a um único e soberano instrumento de preservação dos privilégios de grupos dominantes. Há, de fato, restrições estruturais no cerne dos problemas educacionais; no entanto, não se deve minimizar as potencialidades das ações e da resistência dos atores da escola na construção de uma contraideologia. A possibilidade de formulação de uma nova hegemonia, na luta contra a opressão, tem sua gênese na dimensão contraditória das práticas sociais que, se por um lado preservam a dominação e a desigualdade, por outro fortalecem e estimulam a libertação.

Nesse sentido, dominação, libertação e desigualdade social não se reduzem às questões estruturais no interior da escola. Mais do que explicá-la como “reprodutora da organização social”, é preciso recolocá-la como importante espaço de transformações sociais e culturais complexas, ainda que contraditórias. Legitimar mediações que não só explicitem as injustiças presentes na escola, mas, também, vislumbrem mudanças, é sustentar ações transformadoras no interior do sistema educacional, revisitando práticas, criticando limites coercitivos, orquestrando vozes nos espaços de interlocução, denunciando a opressão e a desigualdade nas oportunidades.

Mesmo que a integração entre projetos sociais e responsabilidades éticas leve o debate e as ações para além dos muros das escolas, acredita-se que é no interior desse contexto que se depositam as esperanças e expectativas, ainda que difusas, de grande parte da população, especialmente os mais desfavorecidos economicamente. E isto nos remete a um compromisso ético, uma obrigação profissional, de planejar possibilidades de trabalho que considerem a história presente em uma sala de aula, projetada e projetando a ampla e complexa trama social, na qual não deixa de comparecer o modo singular e único dos sujeitos que dela participam e a fazem (Marinho-Araujo, 2010).

Ao representar esse espaço repleto de diferentes mediações e múltiplas determinações, a realidade educacional retoma sua importância social como instância fundamental para a compreensão do real e do conhecimento historicamente acumulado. É por oportunizar trocas e relações socioculturais, cognitivas e afetivas, necessárias ao desenvolvimento psíquico, que a escola mediatiza a transformação social por meio da “transformação das consciências” (Freire, 2001).

Entende-se que a realidade que a Psicologia Escolar tem pela frente é repleta de conflitos, pois que se reconhece por meio de seus atores, sujeitos em transformação; é uma escola com descontinuidades em seus projetos e suas ações, pois que reflete políticas públicas descompromissadas e descontextualizadas; é uma escola com mortificações cotidianas, pois que concretiza torturas e aflições simbólicas, expressas em diversas violências, perdas e fracassos que marcam o cotidiano escolar. Porém, apesar e para além dessas características, trata-se de uma escola cujas contradições mobilizam o desejo por mudança e a resistência ao controle; cujos desafios revigoram ações combativas e paradoxalmente afetivas; cujas desigualdades impulsionam a busca coletiva por alternativas que expressem a diversidade e validem uma justiça da diferença; cujas experiências e projetos, ainda que pontuais, sinalizem para a consolidação de uma ética baseada em princípios de justiça e solidariedade (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Portanto, acredita-se que as tensões

existentes na escola não impedem o emergir de forças de luta e resistência pelo restabelecimento da cidadania.

Essa escola, fértil e desafiante à construção do sujeito e às transformações sociais, é espaço profícuo de atuação para a Psicologia Escolar, especialmente na educação pública. Uma Psicologia Escolar desvinculada de onipotência, de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de 'cuidado' ou 'ajuda' a 'sofredores', para torná-los 'felizes', 'adaptados' e 'equilibrados'. Uma Psicologia Escolar que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação; que, a partir dessas concepções, empenhe-se em intervenções que levem em conta as influências histórico-culturais na constituição do psiquismo humano e que sejam respaldadas por opções teóricas que consideram a interdependência entre aprendizagem, desenvolvimento, mediação, consciência e emoção (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Muitas poderão ser as contribuições da Psicologia Escolar ao seu campo específico de atuação, embora não único: a escola. E, ao assumir o compromisso com uma postura crítica e com as transformações que se fazem necessárias, especialmente no interior da escola pública brasileira, é que a Psicologia Escolar poderá sustentar e consolidar explicações e intervenções coerentes com a natureza histórica e cultural dos sujeitos.

Intervenção Institucional em Psicologia Escolar: ampliação política da atuação

As reflexões e argumentos apresentados corroboram fortemente a compreensão e defesa da escola como instituição que oportuniza, por sua constituição contraditória e dialeticamente transformadora, potencialidades e desenvolvimentos dos sujeitos que dela participam. Nessa perspectiva, defende-se, igualmente, que a atuação do psicólogo escolar tem sua marca principal na escola, principalmente como membro integrante da equipe educacional.

Por outro lado, concorda-se com a compreensão de que a função social da educação não ocorre apenas na instituição escolar, mas se estende a outros contextos institucionais comprometidos e investidos da função educativa.

Nessa direção, as possibilidades de atuação desenvolvidas pelo psicólogo escolar, nas últimas décadas, vêm se ampliando, expandindo-se a outros contextos além da escola: creches, orfanatos, associações educativas e profissio-

nais, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas, assessorias, instituições assistenciais, empresariais, filantrópicas ou outras que contemplem, em algumas de suas ações, a dimensão educativa (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A ampliação da intervenção em Psicologia Escolar tem sido notada também em modalidades de ensino e seguimentos não tradicionalmente amparados pela área, como a educação de jovens e adultos (EJA), a educação a distância (EaD), o ensino superior (Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

A complexidade a extensão das demandas dirigidas aos psicólogos escolares evidenciam a necessidade premente de se desenvolverem renovados modelos de atuação, que contemplem as inúmeras potencialidades de transformação protagonizadas em tais contextos por seus atores.

Entretanto, reconhecendo e valorizando que tal ampliação da atuação da Psicologia Escolar vem expressando a consolidação da área e o reconhecimento social por suas efetivas contribuições, ainda enfatiza-se que a escola constitui-se como espaço privilegiado para a atuação do psicólogo escolar.

A atuação institucional surge como alternativa para uma intervenção mais ampla na escola e que pode proporcionar aos psicólogos o desenvolvimento lúcido de competências. Essa atuação oportuniza intervenções que potencializem o trabalho em equipe, favorecendo mudanças nas concepções deterministas sobre desenvolvimento e aprendizagem, que cristalizam práticas pedagógicas e originam preconceitos e exclusão.

Corroborando esse argumento, Martinez (2010), ao analisar as formas de atuações emergentes em Psicologia Escolar, destaca a possibilidade de

Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola, visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo". Para a autora, tal ação permite reconhecer as dimensões psicoeducativa e psicossocial da escola de forma integrada (p. 47).

Acredita-se que a ênfase na atuação institucional possa ser alcançada por meio de um novo direcionamento na análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve se deslocar para a conscientização e o empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que, dialeticamente, ressignificam os diversos atores e suas ações.

Os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações subjetivas originam

o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os sujeitos, influenciando seu desenvolvimento. Para intervir nessa complexidade intersubjetiva presente nas instituições educativas, defende-se que o psicólogo deva fazer uma escolha consciente por uma atuação institucional com foco preventivo, sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Fundamentados por esse referencial, os psicólogos escolares podem se instrumentalizar para, dentre outras ações, criar com e entre os sujeitos institucionais um espaço de interlocução que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional de concepções e ações. Nesse movimento, o psicólogo escolar contribuiria para a promoção da *conscientização de papéis, funções e responsabilidades* dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais.

Ao trabalhar em prol da conscientização dos sujeitos, intervindo em processos subjetivos, o psicólogo escolar estará se colocando como mediador do desenvolvimento humano nos contextos educativos, nas diversas dimensões e momentos desse desenvolvimento. Sua ação, a partir desta orientação, poderá abranger os diversos sujeitos que compartilham da subjetividade institucional, dos estudantes à equipe pedagógica, à família e aos demais atores socioinstitucionais.

As subjetividades que transversalizam a construção do conhecimento, a ação pedagógica global, os processos de gestão, a dinâmica e diversidade dos diversos contextos educativos pode constituir-se como focos privilegiados da ação da Psicologia Escolar. Para intervir nos processos relacionais e subjetivos que promovem conscientização dos atores do processo educacional, o psicólogo escolar poderá: observar a realidade institucional para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas; desenvolver uma sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das “vozes da escola”; provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos (Araujo, 2003; Guzzo, 2005, Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2011b; Kupfer, 1997; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Essas ações poderão ser fundamentais à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que pode provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica.

A conscientização, portanto, torna-se importante pilar da atuação em Psicologia Escolar. E essa é uma ação política, pois que, para além de um processo abstrato, caracteriza-se por uma transformação pessoal e social, que

influencia mudanças nos contextos e na forma de se relacionar no mundo (Guzzo, 2005, p. 27). Assim, servindo-se da *práxis* como mecanismo integrador das experiências pessoais e profissionais, o psicólogo escolar deverá oportunizar, por meio de atuações coletivas, a superação da visão conservadora de adaptação ou psicologização das práticas psicológicas nos contextos educativos.

Proposta de intervenção institucional em Psicologia Escolar

Acreditando que o *locus* da escola é rico em manifestações concretas de transformações, e que estas estão presentes em atividades pedagógicas cotidianas, a atuação do psicólogo escolar precisa ser estabelecida em uma dimensão preventiva diante de reais e complexas demandas que a escola, como instituição, coloca-lhe.

Privilegiar uma atuação preventiva pode gerar entendimentos equivocados ao que realmente se pretende com esta proposta de intervenção. Isto porque, ao conceito de prevenção, é comum se associar a ideia de antecipação ao ajustamento de comportamentos que se encontram fora dos padrões socialmente aceitos. Geralmente, atrela-se à compreensão de prevenção a busca por adequação das manifestações escolares dos estudantes a modelos adaptativos e normativos, no sentido de, previamente, evitar “maiores problemas futuros”. Nessa perspectiva, a prevenção assume uma conotação quase perversa, contaminada por uma sutil forma de controle social, favorecendo padronizações adaptativas a um coletivo supostamente homogêneo, cuja ideologia tende a obscurecer a característica histórica e social de cada sujeito.

Ao contrário dessa perspectiva, na forma de intervenção aqui defendida, os caminhos para uma atuação institucional preventiva são ancorados em concepções e ações orientadas para um lúcido reconhecimento coletivo desses modos de controle que proliferam por meio de práticas de ensino e avaliação, ingênuas ou alienadas. Na atuação preventiva, o psicólogo escolar, visando a superação de uma visão conservadora e adaptationista, poderá facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promover a reflexão e a conscientização sobre as concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores educacionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento.

A partir das concepções e reflexões aqui expostas, apresenta-se uma proposta de intervenção institucional para a atuação em Psicologia Escolar, já publicada e adotada em alguns contextos (GDF, 2010; Marinho-Araujo, 2010;

Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Essa proposta caracteriza-se por uma ação dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição e está ancorada em quatro grandes dimensões: Mapeamento Institucional, Escuta Psicológica, Assessoria ao Trabalho Coletivo, Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem (Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Detalham-se, a seguir, sugestões para o delineamento do trabalho em cada uma dessas dimensões, ampliando a proposição inicial de Marinho-Araujo e Almeida (2005). É importante considerar que tais dimensões não se apresentam como etapas hierarquizadas em escala sequencial de prioridades, elas devem ocorrer de forma integrada, articuladas à realidade e à dinâmica da escola, dialeticamente ressignificadas em função dos contextos, tempos, espaços, considerando características pessoais e profissionais, ao longo da ação psicológica.

Como é inerente a toda ação da Psicologia na escola, essas também devem ser atividades previamente explicadas e negociadas com os gestores e demais profissionais da escola.

Mapeamento institucional

Na intervenção institucional, o mapeamento e análise dos contextos escolares devem ser ações indispensáveis à adequada compreensão dessa realidade.

Essa etapa, porém, não pode se caracterizar apenas como uma ação inicial do psicólogo, somente como um “levantamento de necessidades” ou um “diagnóstico prévio”. O mapeamento institucional é uma ação histórica que acompanha, dinamicamente, todas as formas de atuação do psicólogo escolar. As mudanças que ocorrem cotidianamente nos cenários educativos exigem um olhar atento, ágil e uma sensibilidade apurada para incluir tais modificações às análises e reflexões já realizadas, ressignificando-as para orientar novas ações.

Nessa perspectiva histórica, o mapeamento não se reduz a um questionário ou relatório que se elabora e preenche no início do ano a partir da observação de algumas rotinas escolares, ainda que acrescido de entrevista com os profissionais. Os registros formais do mapeamento são importantes e necessários, mas não devem se reduzir a anotações pontuais de eventos circunstancializados ou situações de destaque. Ao contrário, devem se atualizar constantemente, a partir das inovações, avanços, contradições, rupturas, reformulações, conflitos ocorridos.

O mapeamento deve se constituir em uma ação de suporte à toda prática do psicólogo, revitalizando seu olhar e suas competências à medida que o contexto se atualiza e revigora-se, pelas ágeis e diversificadas mediações intersubjetivas, das quais também participa o psicólogo escolar.

Assim, a constante reflexão sobre os aspectos institucionais oportunizada pelo mapeamento, realizado de forma ampla, sistemática e contínua ao longo de todo o processo de trabalho, levam a constantes e renovados direcionamentos do planejamento e das práticas dos psicólogos em sua atuação com o coletivo da escola. Algumas orientações podem ser úteis à operacionalização do mapeamento na concepção aqui descrita.

O psicólogo escolar poderá realizar uma análise da conjuntura histórica, econômica, política, geográfica, social na qual a escola e seus participantes estão inseridos. Podem ser estudadas, por exemplo, as características do contexto sociodemográfico e político-pedagógico da escola; localização, histórico, modalidades de ensino, dinâmica de funcionamento (turmas, turnos), espaço físico; recursos humanos (professores, alunos, servidores, especialistas); relação com órgãos públicos de regulação, controle, manutenção e fomento; parcerias com a comunidade. Esse conhecimento, que deve ser constantemente atualizado, promove uma clareza ao psicólogo e ao coletivo da escola com relação aos desdobramentos de tais influências nas concepções que transversalizam as práticas pedagógicas.

Uma atividade fundamental ao mapeamento institucional é a análise documental. Investigar as convergências, incoerências, aproximações, inovações existentes entre as normas prescritas e as reais práticas educativas, os discursos e as concepções dos atores educacionais pode contribuir para transformações institucionais e processos de conscientização mediados pela Psicologia Escolar. É útil a esse processo de conscientização evidenciar influências ideológicas, filosóficas, epistemológicas, políticas presentes nos diversos aspectos institucionais e normatizados pelas diretrizes pedagógicas como: projeto político pedagógico, proposta pedagógica de cursos ou disciplinas, regimento escolar, projetos educacionais ou de gestão administrativa. O psicólogo deverá realizar a análise desses e de outros documentos, buscando subsídios tanto à clarificação das possíveis contradições entre o discurso e a prática, quanto às aproximações entre as diretrizes libertadoras e o planejamento intencional de ações profissionais que originem autonomia, pensamento crítico, criatividade, equidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

As observações institucionais interativas também fazem parte do mapeamento e deverão constar das atividades da Psicologia na análise dinâmica do contexto escolar. Ao participar do currículo vivificado, nas amplas e múltiplas expressões que assume na escola, o psicólogo ativamente inserido poderá analisar, nas práticas pedagógicas, nas rotinas de sala de aula, nos projetos e tendências educacionais, as concepções subjacentes e orientadoras que os profissionais têm de escola, educação, ensino, desenvolvimento, aprendiza-

gem, avaliação. Oportunizar reflexões sobre a concepção de currículo expressa na estrutura e na dinâmica do trabalho pedagógico, na organização temporal e espacial de atividades e projetos e em outras ações, pode fornecer a lucidez necessária à tomada de decisões intencionais em relação à formas de ensinar mais inclusivas e potencializadoras de desenvolvimento.

No movimento de participação ativa nas atividades curriculares, o psicólogo escolar também poderá planejar sua participação em vários espaços em que ocorrem o processo de gestão escolar: reuniões de coordenação pedagógica; reuniões de professores, gestores, especialistas; conselhos de classe; elaboração do projeto político pedagógico; definição de indicadores e diretrizes para os objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para as modalidades de ensino. Nessas oportunidades, poderão ser analisadas concepções de aprender e de ensinar; relações estruturais entre grupos (gestores, professores, especialistas, servidores administrativos, comunidade); fóruns de deliberações horizontalizados ou centralização nas decisões; interações entre instituição e comunidade (projetos, campanhas, ações); relações entre a escola e as famílias.

Refletir sobre essas análises com a equipe escolar deve objetivar a elaboração de ações pedagógicas conjuntas, que visem potencializar a qualidade dos processos pedagógicos e a criação de uma visão compartilhada das responsabilidades e funções inerentes às ações institucionais intencionalmente planejadas. Espera-se, ainda, a partir de tais ações coletivas, impactar especialmente o professor para que seu fazer cotidiano seja fundamentado por mediações de aprendizagem e desenvolvimento sustentadas por um planejamento intencional, consciente, competente e reflexivo do ensino.

As observações institucionais interativas prevêm outras inúmeras participações do psicólogo na escola como entrevistas ou conversas informais com profissionais, estudantes, famílias; trabalhos e projetos com equipes multiprofissionais; elaboração de assessorias e formação continuada aos profissionais da escola, no âmbito do conhecimento psicológico; parceria com instituições de atendimento psicológico, jurídico, médico, assistencial e outros para futuros encaminhamentos ou projetos dentre outras.

Escuta psicológica

Para realizar o mapeamento institucional é primordial o desenvolvimento de métodos de observação das situações e relações nos contextos específicos em que ocorrem; porém, articulado a esses métodos, é necessário que o psicólogo desenvolva competências para criar estratégias de escuta psico-

lógica das vozes institucionais, para compreender os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar.

Acredita-se que, a partir de uma análise institucional, crítica e reflexiva sobre as inúmeras vozes da escola presentes nas concepções e nas formas de organização institucional, novas ações irão se configurar para a atuação psicológica na instituição escolar: será possível a “oxigenação”, o arejamento de discursos, significados e sentidos presentes nas falas e comunicações, oportunizando aos próprios atores a percepção das contradições e rupturas presentes no seu contexto, bem como a reflexão acerca de sua profissão, do seu papel social e das competências que lhe são exigidas.

A intervenção institucional da Psicologia Escolar não pode prescindir, portanto, de uma escuta psicológica específica, com o objetivo de fomentar processos de implicação dos profissionais quanto à mediação do desenvolvimento pessoal e dos estudantes, visando o sucesso escolar.

A defesa por uma escuta psicológica na atuação do psicólogo escolar, quando de sua intervenção institucional, não significa embasar essa atuação no modelo “clínico-médico”, orientado pelo paradigma dicotômico “saúde *versus* doença”, já bastante criticado na literatura sobre Psicologia Escolar e também completamente descartado neste trabalho.

Trabalhar com uma escuta psicológica coloca o psicólogo em situação de ouvir e compreender a singularidade das demandas, mas, também, de investigá-las e questioná-las, buscando, com lucidez, gerir a intersubjetividade presente nas relações.

Essa escuta psicológica pressupõe um arcabouço teórico advindo dos conhecimentos científicos da Psicologia aliado a uma sensibilidade da escuta dos processos intersubjetivos, proveniente de um envolvimento ético com sujeitos que se encontram, muitas vezes, em posições diferentes, mas que atuam ressignificando os sentidos da singularidade e da complexidade do fenômeno compartilhado. A escuta psicológica recupera e compreende, ativamente, o sujeito no interior dos sistemas simbólicos relacionais.

Para desenvolver a escuta psicológica, o psicólogo escolar deverá, de forma sensível, ética e cuidadosa, procurar estar com o outro e com o coletivo, perscrutar os fenômenos psicológicos e interpsicológicos, encontrar o sujeito, o grupo e a instituição, na interdependência expressa em suas ações, histórias, significados, afetos. É necessário se disponibilizar a ouvir, ver, sentir, viver indicadores objetivos, subjetivos, simbólicos do amálgama dialético entre o psíquico e o social.

A escuta psicológica pressupõe, ainda, o reconhecimento dos próprios envoltimentos psíquicos do profissional, suas escolhas e sentimentos, mobi-

lizados no espaço intersubjetivo e que devem ser compreendidos e mediados pelas ferramentas teóricas que a ciência psicológica disponibiliza.

O espaço de escuta psicológica na atuação dos psicólogos escolares deve desencadear ações originadas tanto da urgência do cotidiano escolar (escuta de angústias e sofrimento psíquico de estudantes, professores, gestores, profissionais, pais), quanto das atividades planejadas intencionalmente nesta perspectiva (estudo de caso, relatos de experiência, encontros para estudo ou orientação à equipe escolar, aos alunos e à família, observação e análise dos processos intersubjetivos e das condutas afetivas presentes no ensinar e aprender).

O psicólogo escolar, ao exercitar a atividade complexa da escuta psicológica torna-se ouvinte de um cenário multifônico, que geralmente grita verdades isoladas, preconceitos consolidados, dificuldades intransponíveis; mas que, também, sussurra pequenas conquistas, barreiras superadas, sucessos inesperados. O grande desafio é transitar por esse complexo cenário aprendendo a não isolar os significados e sentidos do coro de vozes; a não amenizar conflitos ou camuflar contradições, mas recolocar em circulação falas e discursos produzidos na ambiguidade e na diversidade; a escutar, de forma global e institucional, os pedidos de ajuda disfarçados nas queixas; a provocar a ressignificação das demandas, contraditórias ou imaginárias, introduzindo-as em uma ordem simbólica; a reverberar as vozes de volta aos seus autores, mediando conscientização pessoal e coletiva a partir de outras escutas, individuais e institucionais.

A circulação de sentidos, afetos, dores, esperanças, frustrações, conquistas, abandonos, sucessos, e tantos outros fenômenos subjetivos e intersubjetivos que compõem no contexto escolar, clamam por uma escuta qualificada cientificamente e comprometida eticamente. Tal escuta deverá auxiliar uma intervenção competente que não adapte, adequa, normatize, naturalize esses fenômenos, mas que os recoloca, enquanto manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento enquanto trabalham o ensino e a aprendizagem.

Assessoria ao trabalho coletivo

É importante que o psicólogo escolar desenvolva, concomitante ao mapeamento institucional e à escuta clínica, a realização de planejamentos e assessorias ao trabalho coletivo, concretizados junto ao corpo docente, à direção e à equipe técnica. Essa assessoria não é uma ação esporádica e emergencial de um psicólogo que visita a escola eventualmente ou para atender a

demandas pontuais, ao contrário, é uma atividade totalmente inserida na participação cotidiana do psicólogo na escola, realizada de forma contextualizada nessas ações e junto a seus atores.

Nessas ações, o psicólogo escolar poderá apresentar grande parte do potencial de sua atuação institucional, mediar o desenvolvimento humano adulto dos profissionais no contexto escolar, no âmbito do conhecimento psicológico, articulado ao assessoramento das práticas pedagógicas revisitadas, poderão oportunizar segurança e bem-estar à equipe.

Na assessoria da Psicologia, pode estar previsto o desenvolvimento de competências específicas para o desempenho profissional e a ação pedagógica, especialmente dos professores. Esse desenvolvimento compartilhado de competências pode constituir-se como marco importante para a autoavaliação docente e um consequente redirecionamento de esforços visando às transformações e reorientações no trabalho pedagógico.

Para que tais ações sejam bem-sucedidas, é fundamental que o psicólogo construa uma relação de confiança com os profissionais da escola. A partir disso, ele poderá criar espaços de interlocução com e entre professores, coordenadores pedagógicos, especialistas, gestores em fóruns já constituídos institucionalmente (coordenações pedagógicas, reuniões de professores, conselhos de classe etc.), com o objetivo de promover reflexão, conscientização e possíveis transformações das concepções orientadoras das práticas pedagógicas (concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem).

Ao instrumentalizar a equipe escolar e, principalmente, o corpo docente, para estudo, planejamento, operacionalização e avaliação de ações de ensino intencionalmente planejadas, o psicólogo estará oportunizando, por essa assessoria, processos de formação continuada em serviço aos profissionais envolvidos. Essa formação pode vir a expandir-se por intermédio de outros agentes e especialistas presentes no contexto escolar atualizando os perfis profissionais. É importante que as competências e ações formativas construídas a partir da assessoria oportunizem perfis que contemplem:

- a) habilidades de análise, reelaboração e síntese sobre sua área de conhecimento vinculada ao compromisso com o desenvolvimento global do aluno;
- b) competências para a construção de estratégias interdisciplinares de comunicação e de ação que orientem o trabalho na direção do sucesso escolar;
- c) comprometimento com a função politicossocial transformadora da realidade, entendida como uma das funções da escola.

Com o desenvolvimento da assessoria ao trabalho coletivo na escola, é possível ao psicólogo fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual, valorizando os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida, estimulando a experimentação e a inovação de modos de trabalho pedagógico, respeitando o tempo necessário para acomodar as inovações e as mudanças, reconhecendo a especificidade do conhecimento didático e pedagógico já produzido.

Além disso, essa assessoria pode ter como meta provocar nos professores e na equipe escolar a revisão e atualização de sua atuação, em busca da melhoria da qualidade educacional.

Acompanhamento ao processo de ensino e de aprendizagem

Nesta dimensão da intervenção institucional, a meta prioritária é melhorar o desempenho escolar dos estudantes, em busca da concretização de uma cultura de sucesso escolar. O acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem deverão subsidiar o professor sobre a importância de sua mediação nesse processo.

A ênfase do trabalho do psicólogo escolar deve se voltar para a análise e intervenção na relação professor, aluno e objeto de conhecimento, compreendendo a importância desta relação como núcleo do processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos estudantes. É fundamental que o psicólogo escolar identifique essa relação como unidade de análise da prática pedagógica, para que possa planejar, com intencionalidade e de forma efetiva, intervenções psicopedagógicas que visem o sucesso escolar.

No trabalho específico junto aos professores, o psicólogo escolar poderá assessorá-lo na:

- a) promoção de situações didáticas de apoio à aprendizagem, incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas;
- b) criação de um novo foco de análise para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação bidirecional constitutiva do ensinar e do aprender como processo não dicotomizado de articulação entre teoria e prática;
- c) construção de alternativas teorico-metodológicas de ensino e de avaliação com o foco na construção de competências dos alunos.

Para orientar metodologicamente esse acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, com ênfase em uma bem-sucedida relação ensinar

e aprender, defende-se a utilização sistemática da observação da dinâmica de sala de aula e dos demais contextos socioeducativos. A observação não deve prescindir dos conhecimentos teorico-metodológicos da ciência psicológica, chamando-se a atenção para a realização de um planejamento que contemple a especificidade de ferramentas e instrumentos a serem utilizados. Geralmente, utiliza-se como procedimento para essa assessoria: observação (participante, de contexto, interativa), entrevistas (individuais, coletivas), questionários, memorial, oficinas, grupos focais.

De modo geral, esse acompanhamento deve objetivar a disseminação de experiências educativas bem-sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Os procedimentos para essas ações são diversos: observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações, em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço; acompanhamento de reuniões e conselhos, promovendo reflexões e investigações sobre a relação de ensinar e aprender com foco na turma; coordenação de *rodas de reflexão* (grupos de estudo, de planejamento e oficinas sobre desenvolvimento humano).

Também se acredita ser importante, no acompanhamento do psicólogo escolar ao processo de ensinar e aprender, a realização de uma análise coparticipativa com o professor sobre a produção escolar dos alunos dos quais há queixa escolar. Como prática geral, a aprendizagem é avaliada pela natureza das produções escolares dos alunos: se há equivalência entre o que o aluno produz e aquilo que é esperado que produza, se, a partir dos conteúdos dados e dos objetivos traçados, houve aprendizagem; se há uma discrepância neste processo ou, ainda, se há diferenças de ritmos e “estilos” comparados entre as produções dos outros alunos, considera-se que existem “problemas de aprendizagem”. A produção do aluno pode vir a refletir, ainda, não só o tom dos mecanismos avaliativos escolares, mas, também, as estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento de competências específicas e necessárias à aprendizagem.

Nesse sentido, a produção do aluno pode revelar uma avaliação norteadas por princípios tradicionais ou progressistas, pode indicar o desenvolvimento escolar do aluno em relação a si mesmo, pode indicar a pertinência, ou não, dos tipos de intervenção realizados pelo professor (ou a sua ausência), pode sugerir os mecanismos pedagógicos que oportunizam exercícios imaginativos, criativos e demais processos cognitivos, importantes para a aprendizagem dos alunos. Assim, acredita-se que desenvolver no professor um olhar analítico

sobre a produção do aluno pode ser um processo avaliativo importante para a reflexão sobre sua própria atuação.

Espera-se que o psicólogo escolar, ao planejar e operacionalizar tais ações, potencialize uma atuação de combate às dificuldades de aprendizagem e a outras manifestações do fracasso escolar.

Ainda como trabalho de assessoria continuada a professores e coordenadores pedagógicos, considera-se que o psicólogo escolar possa dar sua contribuição na discussão sobre os objetivos de cada área de atuação e sua vinculação às concepções de ensino e de aprendizagem, sobre as expectativas de atuação interdisciplinar e sobre outros aspectos teórico-metodológicos que norteiam o fazer pedagógico.

Considera-se, ainda, que, no âmbito da atuação da psicologia escolar, devem estar as ações ligadas às famílias dos alunos e aos servidores da escola. Entende-se, por outro lado, que tais atores estejam contemplados nas ações planejadas para a atuação institucional aqui apresentada, especialmente quando do mapeamento institucional, dos estudos de caso, das informações, orientações e escuta psicológicas, do trabalho com foco nas relações interpessoais.

É possível que também o psicólogo escolar necessite, para a instrumentalização necessária à atuação institucional, de espaços de formação continuada, onde os psicólogos de uma instituição ou de um sistema de ensino possam realizar estudos sistematizados, trocas profissionais, atualizações e aprofundamentos teorico-metodológicos, acompanhados de momentos de reflexão, auto-avaliação e planejamentos conjuntos.

É importante evidenciar que a proposta de atuação institucional, relacional e preventiva do psicólogo na escola, aqui relatada, pode ser desenvolvida individualmente ou em equipes multiprofissionais, cada vez mais comuns nas escolas.

As ações propostas para compor a atuação institucional não se esgotam nas dimensões aqui detalhadas. Ao contrário, entende-se que a perspectiva institucional na atuação do psicólogo escolar, abre inúmeras possibilidades de diversificação dessa atuação.

Retomando a categorização de Martinez (2010) das atuações emergentes em Psicologia Escolar, acredita-se que várias dessas podem ser desenvolvidas no âmbito da atuação institucional aqui defendida. Algumas dessas ações emergentes já foram sinalizadas no detalhamento apresentado na presente proposta como:

participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola, participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos

resultados do trabalho; contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; facilitar, de forma crítica, reflexiva e criativa, a implementação das políticas públicas (p. 47).

Por outro lado, não se pretende desqualificar as ações conhecidas como tradicionais em Psicologia Escolar (avaliação psicológica, atendimento de alunos com dificuldades escolares, orientação profissional, orientação sexual, coordenação de projetos educativos específicos em relação à violência, ao uso de drogas, dentre outros).

Ao se fazer opção pela atuação institucional, tal como foi aqui defendida, pretende-se contribuir para a visibilidade de novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar.

Finalizando

Esse capítulo teórico se propôs a apresentar as transformações históricas da Psicologia Escolar, especialmente nas últimas três décadas; a concepção de escola como lócus privilegiado da atuação da Psicologia Escolar; e uma proposta de atuação com o foco na intervenção institucional, coletiva e relacional.

Propor novas formas de atuação para o psicólogo escolar, examinar as concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, educação subjacentes a cada uma delas, desdobra-se em um convite à reflexão do perfil profissional esperado desse psicólogo. É importante que o psicólogo escolar mobilize conhecimentos e saberes, da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências, visando se instrumentalizar para uma atuação ampliada a um coletivo profissional e a um cenário complexo.

Os novos paradigmas, que estão norteando a Psicologia Escolar brasileira contemporânea, o apelo a uma ética de princípios justos e solidários e a um compromisso social consciente e crítico, têm exigido posturas dos profissionais para as quais a formação lúcida e intencional, inicial ou continuada, deve ser constantemente buscada.

Defende-se que, para a consolidação da identidade do psicólogo escolar e para o desenvolvimento intencional de competências, são necessárias propostas de formação continuada se coadunem às exigências de um perfil profissional ancorado no cotidiano do contexto no qual estará inserido.

As contribuições que a Psicologia Escolar pode e deve oferecer à sociedade, neste início de milênio, considerando seus múltiplos e diversificados campos de atuação, devem ter vínculos estreitos com uma postura crítica no interior das instituições educativas, com as transformações ideológicas e éticas

que se fazem necessárias, no âmbito da Psicologia e da Educação, e com a sustentação e consolidação de intervenções coerentes à natureza social, histórica e cultural dos sujeitos.

Ao contrapor e neutralizar a antiga representação adaptacionista e normatizadora impregnada na área há décadas, a Psicologia Escolar contemporânea dissemina concepções críticas e dialéticas acerca do homem, de seu desenvolvimento, de sua subjetividade, de seus processos de aprendizagem e de sua comunicação. Suas práticas precisam, igualmente, acompanhar essa crítica e alavancar pesquisas e estudos que balizem transformações inovadoras, criativas, consistentes e competentes para a atuação do psicólogo escolar.

Nesse sentido, esse trabalho assume a intervenção institucional como uma forte opção para a ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. As ações de conscientização, justiça e equidade que se pretendem desencadear no contexto escolar podem ser potencializadas a partir da utilização adequada da diversidade teórica e metodológica do conhecimento psicológico, a fim de buscar suporte consistente para a intencionalidade dessas ações.

A intervenção institucional pode vir a se tornar referência tanto na produção teórica e conceitual, quanto para as opções da prática profissional em Psicologia Escolar.

Referências

- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. Uma opção para a capacitação continuada*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27 (3): 393-402.
- Correia, M. & Campos, H. R. (2000). Psicologia escolar: História, tendências e possibilidades. In O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.). *O psicólogo e a escola: Uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFERN.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (9ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (Org.) (1995). *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (1995). Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia de exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Governo do Distrito Federal (GDF). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Ensino Fundamental (2010). Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - Orientação Pedagógica. RITLA/GDF: Brasília, 120p.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez. *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S. & Sant'Anna, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: Problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 11-31). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. da C. (2011). Avaliação psicossocial: Desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Aval. psicol.*, 10 (2): 163-171.
- Joly, M. C. R. A. (2000). A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, 4 (2).
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à Psicologia Escolar. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar: Fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, 1/05: 88-98.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). (2010). *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção*. Brasília, *Em Aberto*, Brasília - INEP/MEC, V. 83. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4395#>>.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, 23 (83): 39-56.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3): 648-663.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Ed.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Witter, G., Witter, C., Yukimitsu, M. T. & Gonçalves, C. L. C. (2005). Atuação do psicólogo escolar – Perspectivas através de textos (1980-1992). In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas: Alínea.
- Yamamoto, O. H. & Cabral Neto, A. (Orgs.) (2004). *O psicólogo e a escola. Uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal, RN: EDUFERN.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: Alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti & M. de Souza. *Psicologia na escola: Um pouco de História e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência.