
Ações e debates atuais em Psicologia Escolar/Educacional



Ações e debates atuais em Psicologia Escolar/Educacional

Todos os direitos desta edição são reservados ao
Conselho Regional de Psicologia – 8ª Região
Av. São José, 699 – Cristo Rei – Curitiba – PR – CEP 80050-350
(41) 3013-5766 / www.crppr.org.br / crp08@crppr.org.br

1ª edição – 2016

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Agência Cupola

ORGANIZADOR

Psic. Bruno Jardini Mäder (CRP-08/13323)

EQUIPE TÉCNICA

Ellen Nemitz – Jornalista Responsável (17.589/RS)

Célia Mazza de Souza (CRP-08/02052)

Angelo Horst (CRP-08/17007)

Ana Inês Souza – Socióloga

REVISÃO

Ellen Nemitz | Angelo Horst | Agência Vogt | Ana Inês Souza

REVISÃO FINAL

Ellen Nemitz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angela Giordani CRB -9/1262

C122

Psicologia escolar/educacional: ações e debates em psicologia escolar/educacional / Bruno Jardini Mäder (org.) – Curitiba : CRP-PR, 2016.

158 p. – (Psicologia em diálogo)

Bibliografia.

ISBN 978-85-63012-15-9

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia de aprendizagem. I. Título. II. Conselho Regional de Psicologia, PR. III. Mäder, Bruno Jardini.

CDU 37.015.3

Projeto Gráfico: Agência Cupola

Designer Responsável: Juliana Malinowski

XII PLENÁRIO - GESTÃO É TEMPO DE DIÁLOGO

Ana Ligia Bragueto (CRP-08/08334)
André Luis Cyrillo (CRP-08/09184)
André Luiz Vendel (CRP-08/14073)
Anita Castro Menezes Xavier (CRP-08/12770)
Bruno Jardini Mäder (CRP-08/13323)
Cleia Oliveira Cunha (CRP-08/00477)
Denise Ribas Jamus (CRP-08/11462)
Fernanda Rossetto Prizibela (CRP-08/12857)
Guilherme Bertassoni da Silva (CRP-08/10536)
Juliano Del Gobo (CRP-08/13756)
Luciana de Almeida Moraes (CRP-08/14417)
Luiz Antônio Mariotto Neto (CRP-08/17526)
Luiz Henrique Birck (CRP-08/15340)
Maria Stella Aguiar Ribeiro (CRP-08/05524)
Mariana Daros de Amorim (CRP-08/15938)
Nayanne Costa Freire (CRP-08/14350)
Paula Matoski Butture (CRP-08/12879)
Renata Campos Mendonça (CRP-08/09371)
Rodrigo David Alves de Medeiros (CRP-08/13844)
Rodrigo Soares Santos (CRP-08/07213)
Rosangela Maria Martins (CRP-08/01169)
Sandra Mara Passarelli Flores (CRP-08/01198)
Solange Maria Rodrigues Leite (CRP-08/09294)
Vanessa Cristina Bonatto (CRP-08/13902)

COLEÇÃO PSICOLOGIA EM DIÁLOGO

Empreender o diálogo é desafiador, por uma simples razão: diálogo é transformação. Quando alguém se propõe a esta tarefa, certamente não será o mesmo após a experiência. Afinal, quando encontro verdadeiramente outra pessoa eu a transformo e ela me transforma.

Nesta época que vivemos, marcada por individualismos, por competições entre pares, pela política econômica neoliberal e pelo tecnicismo, dialogar é um ato revolucionário. Permitir-se deparar com o incerto pode ser encarado como um risco. Entretanto, só produzimos conhecimento a partir do momento em que investigamos o que desconhecemos. A forma de lidar com temas difíceis ou espinhosos é sempre uma escolha pela qual nos responsabilizaremos.

Neste país, igualmente imenso em território e desigualdade, é fundamental que as administrações públicas não tenham soluções prontas, mas que procurem a sociedade para, através do diálogo, encontrá-las. Foi com este espírito que fizemos a gestão deste Conselho Regional de Psicologia entre setembro de 2013 e setembro de 2016, e aqui apresentamos um breve recorte deste exercício.

Os Conselhos de Psicologia, pela sua função e designação legal, possuem um acúmulo de discussões e ações diferentes da produção acadêmica e científica. Um Conselho Regional recebe milhares de pedidos de orientação por ano, um número superior a dez mil! Para realizar estas orientações com qualidade, são promovidos debates, reuniões e eventos, nos quais são construídos pareceres, notas técnicas, resoluções e também posicionamentos políticos. Desta forma, avaliamos ser pertinente a publicação destes cadernos temáticos com o objetivo de compartilhar com as Psicólogas, com os Psicólogos, com estudantes de Psicologia e, por que não, com a sociedade em geral, o que foi acumulado nestes últimos anos em que estivemos à frente da gestão.

Tomamos o diálogo como método e percorremos o Estado do Paraná em uma ação denominada Dialogando, tirando o CRP-PR da inércia. Em vez de andarmos sobre o trilho quase exclusivo da fiscalização, caminhamos sobre a base da orientação, comunicação e compartilhamento de informações. Assim, acolhemos temas ainda pouco debatidos na Psicologia como as questões étnico-raciais, gênero, espiritualidade e práticas alternativas, entendendo que, ao conhecê-los, é potencialmente mais fácil orientá-los para uma prática ética. Por outro lado, temas mais difundidos como Avaliação Psicológica, Psicologia Escolar/Educacional, Jurídica e Hospitalar foram discutidos a partir de questões atuais.

Finalmente, podemos dizer que, empreendendo o diálogo, envolvemos técnicas psicológicas, subjetividade e compromisso social e apresentamos nesta coleção uma parte deste processo.

Boas leituras e boas descobertas!

Bruno Jardini Mäder (CRP-08/13323)

Conselheiro do XII Plenário do CRP-PR

Organizador

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PUBLICAÇÕES NA REVISTA CONTATO.....	13
Psicologia e Educação: o Psicólogo dentro da escola (Edição 91 – Jan/Fev 2014)	14
Considerações aos gestores e candidatos às eleições sobre as possibilidades de intervenção nos processos de ensino/aprendizagem para uma escola democrática (Edição 94 – Jul/Ago 2014).....	18
Escolha profissional, trabalho e empreendedorismo (Edição 95 – Set/Out 2014).....	26
A Psicologia vai à escola: a luta por melhores condições de trabalho aos professores passa pela Psicologia (Edição 100 – Jul/Ago 2015)	34
XV ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA: DIREITOS HUMANOS, ÉTICA E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA DA PSICOLOGIA	39
A medicalização da educação	40
A atuação da(o) Psicóloga(o) no contexto escolar	43
Repensando a avaliação psicopedagógica.....	51
A ética na prática da Psicologia Escolar/Educacional: orientando com ética e responsabilidade	57
PARECERES APRESENTADOS PELA COMISSÃO DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL	65

Parecer referente à Psicopedagogia – Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 31/2010	65
---	----

Parecer técnico do Conselho Regional de Psicologia do Paraná acerca da utilização de nome social de discentes menores de 18 anos nas escolas do Estado do Paraná	65
--	----

DIALOGANDO EM RODAS DE CONVERSA..... 79

I Roda de Conversa: a prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional.....	79
--	----

II Roda de Conversa: a prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional.....	82
---	----

III Roda de Conversa: desafios e possibilidades da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional na prática da inclusão escolar	118
---	-----

IV Roda de Conversa: avaliação no âmbito da Psicologia Escolar/Educacional	139
---	-----

V Roda de Conversa da Psicologia Escolar/Educacional: desafios e enfrentamentos da prática	155
---	-----

APRESENTAÇÃO

A Comissão de Psicologia Escolar/Educacional (CPEE) do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR), na Gestão do XII Plenário (2013-2016), pretende apresentar a diversidade dessa área de atuação e a expressiva produção da Comissão e de profissionais convidados para enriquecer esta publicação. Esse foi um período de intenso trabalho e aprendizado, com a realização de ações que proporcionaram o diálogo e as trocas de experiências, sempre buscando o fortalecimento da Psicologia na educação.

Nas próximas páginas, o leitor poderá encontrar os principais temas que foram foco de estudos, debates e mobilização de Psicólogas(os) que acreditam na importância de seu papel na sociedade: a inserção e a atuação desta(e) profissional nas escolas e em outras áreas relacionadas, as políticas educacionais, a inclusão escolar, a avaliação psicoeducacional, a medicalização presente nas instituições de ensino, o trabalho voltado ao apoio aos educadores, as questões de gênero na escola, a orientação profissional e o desenvolvimento de carreira.

Produções escritas, apresentações em mesas-redondas e os eventos promovidos pela Comissão de Psicologia Escolar/Educacional (CPEE), que ficaram conhecidos como Rodas de Conversa, estão aqui descritos para demonstrar os resultados desse ciclo de atividades, que contou com a participação não só de colaboradores da Comissão, mas também de Psicólogas(os) Escolares/Educacionais que atuam em diferentes campos de pesquisa e intervenção.

Nas Rodas de Conversa, compareceram profissionais de várias regiões do Estado, que puderam dialogar com palestrantes convidados e entre eles mesmos, em espaços que estimularam a busca da qualificação de suas práticas e de estratégias para o enfrentamento dos desafios cotidianos. A CPEE vislumbra a continuidade de suas ações nessa perspectiva de atuação, almejando o fortalecimento da

identidade das(os) Psicólogas(os) que atuam na Educação e do senso de pertencimento da categoria.

É com imensa alegria que agradecemos a todos os que fizeram parte dessa história e desejamos que a leitura do Caderno Temático da Psicologia Escolar/Educacional possa contribuir para o seu fortalecimento!

Andressa Sperancetta (CRP-08/08868)

Coordenadora da CPEE

Junho de 2016

Colaboradoras da CPEE:

Alayde Digiovanni (CRP-08/01490)

Andressa Sperancetta (CRP-08/08868)

Kelly Helena Correia Klein (CRP-08/17175)

Maiara Calomeno Martini (CRP-08/19291)

Marina Beatriz Shima Barroco Esper (CRP-08/22296)

Mariita Bertassoni da Silva (CRP-08/00101)

Melody Lynn Falco Raby (CRP-08/12336)

Queila Abigail da Luz Trojack (CRP-08/20764)

Renata Barbieri (CRP-08/08337)

Rosângela Mazurok Vieira (CRP-08/20295)

E-mail: cpeecrp08@outlook.com

PUBLICAÇÕES NA REVISTA CONTATO

No período de 2014 a 2016, a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional (CPEE) produziu textos para a Revista Contato, em função de demandas surgidas a partir da prática profissional. O primeiro texto, intitulado “Psicologia e Educação: a(o) Psicóloga(o) dentro da Escola” abordou o papel dessa(desse) profissional no âmbito da educação e sua importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem e discutiu sobre a lei estadual nº 15.075/2006, que dispõe sobre a contratação de Psicólogas(os) para as instituições escolares. O segundo, “Psicologia Escolar/Educacional: considerações aos gestores e candidatos as eleições sobre as possibilidades de intervenção de processos de ensino/aprendizagem para uma escola democrática”, foi construído para mostrar aos candidatos à Assembleia Legislativa o alcance da prática da(o) Psicóloga(o) na educação. O terceiro foi produzido pelas representantes do grupo de estudos em Orientação Profissional da CPEE e abordou o tema “Escolha profissional: trabalho e empreendedorismo”. Por fim, a entrevista “A Psicologia vai à escola: a luta por melhores condições de trabalho aos professores passa pela Psicologia” foi realizada a partir do conflito do dia 29 de abril de 2015 entre profissionais da Educação Básica e o Governo do Estado do Paraná.



Psicologia e Educação: o Psicólogo dentro da escola (Edição 91 – Jan/Fev 2014)

CRP-PR e Sindypsi-PR constroem proposta de efetivação da(o) Psicóloga(o) Escolar no Paraná

Em 4 de maio de 2006, o então governador do Paraná, Roberto Requião, sancionou a lei estadual nº 15.075, que autoriza a implantação de um Programa de Atendimento Psicopedagógico e Social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público no Paraná. Essa lei afirma, em seu artigo 2º, que “cada unidade de Ensino Fundamental e médio que integra a rede pública estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores”. Além disso, a referida lei especifica também que essa equipe interprofissional deverá ser formada por, pelo menos, uma Psicóloga ou Psicólogo, um(a) assistente social e um(a) pedagogo(a).

Essa autorização dada ao Poder Executivo para que parte de seus recursos possa ser disponibilizada para o estabelecimento e atuação de grupos multiprofissionais na Rede Pública de Ensino de todo o Paraná foi um primeiro passo dado em direção a um desenvolvimento qualitativo mais sólido da educação, que passaria assim a ser compreendida de forma mais ampla em seu aspecto de coletividade, respeitando a rede social que a envolve e as diversas dimensões que constroem sua realidade cotidiana.

No entanto, essa é uma lei apenas autorizatória, em que não está prevista a efetivação prática. Dessa forma, de 2006 até agora, nenhum programa que tivesse o objetivo direto e específico de proporcionar um atendimento psicopedagógico e social e que formasse e instituisse essa equipe interprofissional nas escolas do Paraná foi implementado.

Em julho de 2011, o Psicólogo Nelson Fernandes Júnior, então coordenador da Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do CRP-PR,

participou do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado em Maringá, evento no qual foi lançada a campanha “Psicólogo Escolar/Educacional dentro da Escola – Psicologia mobilizando-se em prol da Educação”, que teve como foco principal reivindicar ao Estado a efetivação de medidas para a real inserção da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional na Rede Pública de Ensino do Paraná. Uma das ações promovidas por essa campanha foi criar um abaixo-assinado em que as(os) Psicólogas(os) registraram sua mobilização frente ao governo. Em apenas quatro meses, somaram-se 470 assinaturas em papel e, até a presente data, mais 801 pelo endereço eletrônico www.peticoes.crppr.org.br.

Dando sequência aos esforços para mobilizar as(os) Psicólogas(os) Escolares/Educacionais e concretizar ações que possam efetivar a inserção da Psicologia Escolar/Educacional nas escolas, em 8 de novembro de 2011 a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do CRP-PR e o Sindicato dos Psicólogos do Paraná (Sindipsi-PR) se reuniram com o atual Vice-Governador e Secretário de Educação do Estado do Paraná, Flávio Arns, solicitando medidas efetivas para a inserção da(o) Psicóloga(o) na rede de ensino do Estado.

Na ocasião, o Secretário reconheceu que o serviço da(o) Psicóloga(o) Escolar – que, de acordo com a Resolução CFP nº 13/2007, entre as diversas atribuições que exerce, “colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais” – é essencial. Mas, alegou que há limitações orçamentárias para a abertura de concursos públicos para Psicólogas(os) Escolares no Estado.

Foi desenvolvido, então, o projeto piloto “Psicologia e Educação: o Psicólogo dentro da Escola”, considerando o contexto apresentado e mantendo em foco que a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional deve atuar em sua coletividade e ter como objeto de estudo todas as relações que constituem o processo e o contexto educacional, seguindo em observância às atuações definidas pela Resolução CFP nº 13/2007. A Resolução, entre outras, estabelece que a(o) Psicóloga(o)

Escolar “atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente”, pautando-se na Política Nacional de Educação e em muitos outros textos oficiais e teóricos que versam sobre as competências relativas à(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional e a relevância de seu trabalho para a educação.

O projeto

Ainda em 2011, dentro dessas configurações apresentadas, o Psicólogo Charles Moretto, do SindyPsi-PR, o Psicólogo Nelson Fernandes Júnior e a Psicóloga Mariita Bertassoni da Silva, da Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do CRP-PR, deram início à produção do projeto piloto “Psicologia e Educação: o Psicólogo dentro da Escola”, o qual, depois de várias (21) reuniões, foi concluído em 2012 e tem a proposta de inserir, efetivamente, a(o) Psicóloga(o) na rede de ensino do Estado, a fim de contextualizar e avaliar a carência desse serviço, para que seja possível, ao final de dois anos da implementação do projeto piloto, com base nos resultados que seriam coletados, apontar encaminhamentos para embasar a construção de Políticas Públicas que visem à efetiva inserção da(o) Psicóloga(o) nas escolas públicas do Paraná.

Verificando que a escola é uma estrutura ampla e variada, na qual se relacionam indivíduos que advêm de realidades heterogêneas, o projeto, em seu texto de apresentação, refere-se à necessidade de trabalhar “aspectos psicorrelacionais que podem contribuir ou dificultar o ensino e a aprendizagem”, justificando assim a pertinência da inserção da(o) Psicóloga(o) Escolar na equipe técnica das escolas e ressaltando que “o Psicólogo Escolar/Educacional é de fundamental importância na intermediação entre os atores envolvidos, de tal forma que os mesmos dêem novos significados para as relações que ali se estabelecem”.

A proposta é que a implementação desse projeto piloto seja feita em seis escolas estaduais no Paraná, escolhidas de acordo com critérios

como distribuição geográfica, número de habitantes no município e nível de ensino dessas instituições. Como objetivos específicos, o projeto apresenta: a identificação de características e necessidades escolares/educacionais de cada uma dessas instituições; a participação na elaboração do projeto político-pedagógico; a discussão acerca de processos de medicalização, patologização e judicialização; a intervenção junto a queixas escolares; a contribuição para a educação continuada dos professores; a organização de grupos de discussão sobre temas como exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, etc.; e o desenvolvimento da reflexão crítica dos profissionais da educação, pais e alunos acerca da utilização de tecnologias da informação.

O projeto piloto, que já foi apresentado à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee) e muito bem recebido por essa entidade, a qual inclusive sinalizou o interesse em firmar parceria, deverá ainda ser apresentado ao Secretário de Educação do Estado do Paraná, Flávio Arns, que, em ocasião anterior, já havia se comprometido com o projeto.

O trabalho dos envolvidos na concepção desse projeto continua. A expectativa é de que seja aprovado pelo governo do Estado e, com isso, as(os) Psicólogas(os) serão contratadas(os) pelo CRP-PR, que será responsável por toda a consolidação, execução e avaliação do projeto.

Conheça as etapas do projeto:

- **Etapa 1** – Contato inicial: capacitação dos profissionais envolvidos, apresentação do projeto para a instituição, investigação da demanda, levantamento das expectativas e possibilidades reais de efetivação do trabalho (três semanas);
- **Etapa 2** – Levantamento do perfil da instituição: aplicação de questionários, realização de observações e entrevistas, pesquisa documental, entre outras (quatro semanas);
- **Etapa 3** – Elaboração do projeto amplo, contendo: organização das informações e levantamento de hipóteses, elaboração do plane-

jamento específico e pormenorizado da intervenção proposta, conclusão diagnóstica inicial (seis semanas);

- **Etapa 4** – Apresentação e discussão com a instituição sobre o projeto elaborado (quatro semanas);
- **Etapa 5** – Aplicação da intervenção (48 semanas);
- **Etapa 6** – Avaliação dos resultados (três semanas);
- **Etapa 7** – Devolutiva às instituições participantes, com orientação e sugestões acerca dos resultados específicos encontrados (três semanas);
- **Etapa 8** – Avaliação, sistematização e conclusão dos resultados gerais obtidos (quatro semanas);
- **Etapa 9** – Apresentação do resultado final geral do projeto, em reunião com o Secretário da Educação e diretores das instituições participantes (duas semanas).

Duração total: 20 meses.

Considerações aos gestores e candidatos às eleições sobre as possibilidades de intervenção nos processos de ensino/aprendizagem para uma escola democrática (Edição 94 – Jul/Ago 2014)

A Psicologia Escolar/Educacional, juntamente com as áreas organizacional e clínica, é a especialidade mais tradicional da ciência psicológica, sendo, portanto, um dos mais antigos âmbitos de atuação da(o) Psicóloga(o). O reconhecimento da importância da inserção desse profissional no contexto escolar é referenciado na literatura e solicitado por parte não só das(os) próprias(os) Psicólogas(os), mas também, dos demais profissionais que atuam nesse ambiente.

De acordo com Cassins (2007), “O psicólogo escolar desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade”.

A Psicologia Escolar/Educacional é um campo de atuação que permite uma ampla gama de atividades de seus profissionais, que trabalham não somente com os alunos, mas com a instituição educacional como um todo, incluindo professores, coordenadores, diretores, demais profissionais da escola, pais, familiares e também a comunidade mais ampla, correspondente a todas as pessoas e organizações que estão, direta ou indiretamente, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A Abrapee (1991) entende por Psicólogas(os) Escolares/Educacionais os profissionais da área da Psicologia que atuam em instituições escolares e educativas, dedicando-se ao ensino e à pesquisa na relação entre a Psicologia e a Educação.

2014 é um ano de eleições, em que o pleito elegerá presidente e vice-presidente da República, deputados federais, senadores, governadores e vice-governadores, deputados estaduais e também governador e deputados do Distrito Federal. Por essa razão, a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do Conselho Regional de Psicologia do Paraná acredita ser importante orientar os candidatos a respeito da atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, apresentando informações sobre o trabalho desse profissional e esclarecendo quais resultados podem ser esperados do trabalho, levando em consideração, também, as possibilidades de atuação e as limitações impostas pelos variados locais de trabalho.

A(O) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, inserida(o) na equipe técnica da escola, é habilitada(o) a compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange aos aspectos psicológicos nele envolvidos, possibilitando às pessoas ligadas à instituição educacional um desenvolvimento cognitivo, humano e social saudável e harmônico, uma vez que esse campo de atuação da Psicologia tem como referência conhecimentos científicos a respeito

de assuntos como desenvolvimento emocional e cognitivo, estilos de aprendizagem e, também, relações interpessoais.

Dentro da escola, o profissional integra a equipe multiprofissional de modo a auxiliar na organização, no desenvolvimento e na implementação de conteúdos programáticos, técnicas de trabalho, visões diferenciadas para o manejo de turma e de alunos com dificuldades de aprendizagem, apoio aos professores e integração das diferenças presentes no ambiente escolar.

Algumas das temáticas de estudo, pesquisa e atuação profissional, segundo a Abrapee (1991), no campo da Psicologia Escolar, são: processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento humano, escolarização em todos os seus níveis, inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, Políticas Públicas em educação, gestão psicoeducacional em instituições, avaliação psicológica, história da Psicologia Escolar e formação continuada de professores.

Ao inserir-se na equipe técnica, a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional poderá ser a(o) dinamizadora(dinamizador) do processo de formação dos educadores, proferindo e organizando palestras, encontros temáticos ou cursos com o objetivo de orientar esses profissionais quanto aos aspectos psicológicos relacionados aos processos cognitivos e metacognitivos implicados na aprendizagem, ou então quanto aos temas que atendam às demandas mais emergentes desses profissionais.

É necessário esclarecer que o trabalho realizado pela(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional não é um trabalho de cunho clínico, de diagnóstico e tratamento de transtornos de comportamento e dificuldades de aprendizagem, mas sim um trabalho de cunho educativo e social, sendo que, aqui, a(o) Psicóloga(o) pode intervir nas representações sociais acerca dos fenômenos que acontecem dentro da escola, desenvolvendo programas que estabeleçam novos parâmetros para as atividades que ali acontecem, esclarecendo sobre os melhores procedimentos para a atuação junto à comunidade escolar. Essa(esse) profissional pode, junto com a equipe técnico-pedagógica, propiciar

situações que favoreçam a resolução dos problemas enfrentados pelos educadores dentro do próprio contexto escolar, sem estigmatizações. Sua ação não se limita apenas ao âmbito discente, mas abrange a totalidade dos atores envolvidos – direta ou indiretamente – na prática educativa, tendo como foco a saúde mental de toda a comunidade escolar.

Trabalhos como avaliação, diagnóstico, acompanhamento e orientação psicológica são aplicados pela(o) Psicóloga(o) dentro de um contexto e não voltados somente ao aluno de forma individualizada. Tais trabalhos compreendem o desenvolvimento de projetos educativos a respeito de temas como infância e adolescência, relação entre pais e filhos, orientação profissional, dificuldades de aprendizagem e de comportamento, habilidades sociais, sexualidade, uso de substâncias psicoativas e violência.

A Psicologia Escolar/Educacional tem como objetivos incentivar os educadores, incluindo as(os) próprias(os) Psicólogas(os) e toda a equipe multiprofissional que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, para a tomada de posições políticas em relação aos problemas sociais; estimular a escolha deliberada e consciente de uma atuação profissional; assessorar a escola no desenvolvimento de uma concepção de educação, na compreensão e amplitude de seu papel, em seus limites e possibilidades; estimular a compreensão de que os problemas que porventura existam na escola podem ser tanto de cunho individual quanto de cunho social e resultantes de uma prática educativa que deve ser questionadora. Além disso, a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional busca ser a(o) mediadora(media-dor) do processo reflexivo e não a(o) solucionadora (solucionador)

de problemas, como ressalta Cassins (2007).

Uma atividade que envolve amplamente a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional é a participação nos processos de inclusão escolar, de modo a contribuir, primeiramente, para a superação de práticas excludentes e preconceitos em relação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto educacional.

Um exemplo concreto da atuação dessa(desse) profissional é a orientação dos professores para desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, é importante que a(o) Psicóloga(o) desenvolva grupos de trabalhos com professores, estudantes, familiares, equipe técnica, gestores e funcionários, possibilitando que a temática do preconceito seja abordada e promovendo a reflexão coletiva sobre barreiras presentes no cotidiano escolar, tanto pelas atitudes das pessoas envolvidas quanto pelos espaços físicos que possam ser limitantes para os indivíduos com deficiência. É igualmente importante planejar e executar estratégias de enfrentamento dessas barreiras. O direito de pertencimento do estudante com deficiência e outras necessidades educacionais especiais à escola regular deve ser uma meta constante a ser perseguida nela e a(o) Psicóloga(o) deve participar ativamente desse processo. O desenvolvimento de potencialidades pelos alunos com deficiência deve ser promovido nos espaços de ensino, e a(o) Psicóloga(o), levando isso em consideração, deve colaborar com os demais profissionais da escola.

No âmbito da inclusão escolar, a(o) Psicóloga(o) também pode desenvolver ações como: acompanhamento do aluno de inclusão no contexto escolar, participando da definição de ações metodológicas e avaliativas adaptadas, assim como planos curriculares específicos às necessidades de cada estudante; participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de atendimentos em outras áreas; mobilização de encontros, capacitações e participação em reuniões com os profissionais que atendem esse aluno, auxiliando também a compreensão dos professores, pedagogos e gestores acerca das necessidades especiais; inserção de discussão e possibilidades de atuação nos projetos político-pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos os alunos.

Pesquisa sobre o perfil da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional no Estado do Paraná

Com o objetivo de realizar um cadastramento das(os) Psicólogas(os) que atuam no âmbito da educação no Estado do Paraná, o Conselho Regional de Psicologia do Paraná desenvolveu uma pesquisa, nos anos de 2011 e 2012, sobre a atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional no Estado, da qual participaram 73 profissionais. A pesquisa foi realizada através de um questionário e o levantamento buscou subsidiar a aproximação, a discussão e a implementação de ações em prol da Psicologia Escolar/Educacional.

Do total de participantes da pesquisa, 69 estavam atuando na área da Psicologia Escolar/Educacional e, em sua maioria, eram do sexo feminino (90,4%). As(Os) profissionais exerciam suas atividades nas seguintes regiões do Estado: capital e Região Metropolitana, Litoral, Sudeste, Sudoeste, Norte, Noroeste, Oeste e Central. As três áreas com maior concentração dessas(desses) profissionais foram Curitiba e Região Metropolitana (43%), seguidas das regiões Norte (16,4%) e Noroeste (12,3%).

Quanto à atuação profissional, as(os) Psicólogas(os) estavam assim distribuídas(os): ensino/escola pública municipal (41,03%), atuação como autônoma(o) (24,36%), ensino/ escola particular (21,79%), terceiro setor (10,26%) e ensino/escola pública estadual (2,56%). Cabe destacar que a atuação na rede pública municipal e estadual se dá por meio de órgãos intermediários, como os Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs), Centros Estaduais de Avaliação e Orientação Pedagógica (CEAOPs) e Secretarias de Educação.

As atividades mais frequentemente relatadas pelas(os) profissionais que responderam à pesquisa naquele período foram orientação a alunos, pais, professores e funcionários, e avaliação psicoeducacional e/ou psicopedagógica e do desempenho escolar de educandos. Outras atividades citadas foram atendimento clínico voltado à área educacional, docência e supervisão de estágio, intervenção

em educação especial, como, por exemplo, em APAEs, elaboração, implantação e avaliação de currículo escolar, e orientação profissional e de carreira.

A pesquisa evidencia a precariedade do número de profissionais Psicólogas(os) para a quantidade de instituições educacionais para-nsenses, sejam elas públicas ou privadas. Além disso, fica evidenciado que a atuação no âmbito das escolas públicas ocorre numa vertente clínica e não educacional, limitando, portanto, o alcance do coletivo. Daí a necessidade urgente de se repensar Políticas Públicas que incluam em suas equipes educativas a contribuição ímpar da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional.

Em 2014, a Comissão de Psicologia Escolar/ Educacional do CRP-PR pretende realizar um evento com a finalidade de oportunizar o diálogo com as(os) Psicólogas(os) que trabalham com a área escolar/educacional, a fim de conhecer as demandas surgidas na prática diária de trabalho, assim como fornecer um espaço de troca de experiências e de contato entre essas(esses) profissionais.

A(O) Psicóloga(o) Escolar/Educacional dentro do ambiente educacional

Atualmente, as Políticas Públicas não contemplam o cargo da(o) profissional da Psicologia Escolar/Educacional em sua base orçamentária e em seu plano de cargos e carreiras. Tendo em vista essa importante lacuna e a necessidade da criação desse cargo, a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do CRP-PR, em conjunto com o Sindicato dos Psicólogos do Paraná (SindyPsi-PR), vem trabalhando no desenvolvimento e na concretização do Projeto de Inserção do Psicólogo Escolar/Educacional na Escola Pública (Propsie). O projeto é um esforço proativo de cunho interinstitucional que já conta com a dedicação de muitas pessoas.

É um projeto piloto que visa contextualizar e avaliar as carências e os efeitos da intervenção da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional

na rede estadual de educação do Paraná. Com base nos resultados, objetiva apontar encaminhamentos para embasar a construção de Políticas Públicas que visem a inserção paulatina da(o) Psicóloga(o) nas instituições educacionais.

No Brasil, na tentativa de garantir o atendimento por Psicólogas(os) em instituições de educação pública básica, foi proposto o Projeto de Lei nº 3.688, apresentado na Câmara dos Deputados no ano de 2000. Desde então, o referido projeto sofreu diversas alterações e emendas e tramitou no Senado Federal como o Projeto de Lei Complementar (PLC) 60/2007, que foi aprovado nessa instância em 2010 e aguarda a sanção presidencial. O projeto dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia nas escolas públicas de atenção básica, aproveitando-se os serviços da rede de forma a não sobrepor atendimentos. Assim, não estabelece, como disposto no projeto inicial de 2000, a obrigatoriedade da presença das(os) Psicólogas(os) no quadro de funcionários da escola.

A atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, como é demonstrada na prática diária das(os) Psicólogas(os) que trabalham nessa área, é cada vez mais demandada, em especial no que tange às relações humanas dentro do ambiente escolar, e também devido à presença de conflitos, violentos ou não. Aos professores, assim como aos demais profissionais que atuam no ambiente educacional, devem ser oferecidas ferramentas, com o trabalho da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, que produzam revisão e melhoria das práticas disciplinares e educativas.

O fato de não existir o cargo de Psicóloga(o) Escolar/Educacional nas instituições educacionais públicas impossibilita que a comunidade conheça o trabalho dessa(desse) profissional, fazendo com que o mesmo não seja utilizado em favor da prática educativa, e impossibilitando também que se contribua com uma ação que fortaleça a construção de Políticas Públicas em educação. Dessa forma, torna-se necessário que a categoria se mobilize e se envolva diretamente na escuta, discussão e orientação das necessidades apresentadas pela comunidade envolvida no processo educacional.

Referências

ABRAPEE. **Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, São Paulo, 1991.

CASSINS, Ana Maria, et al. **Manual de psicologia escolar/educacional**. Coletânea ConexãoPsi – Série Técnica. Curitiba: Gráfica e editora Unificado, 2007.

Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de Psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP, 2013.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. **Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões**. In: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, vol. 18, n. 1, 97-104. São Paulo, jan-abr 2014.

Eleições 2014. Disponível em: <<http://www.eleicoes2014.com.br/>>. Acesso em 15 mai 2014.

Psicologia e educação: o Psicólogo dentro da escola. In: Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Revista Contato, ano 16, ed. 91, jan-fev. 2014.

Escolha profissional, trabalho e empreendedorismo (Edição 95 – Set/Out 2014)

Mariita Bertassoni da Silva (CRP-08/00101)
Tálita Cristiane Rodacki (CRP-08/17561)

O trabalho, um fenômeno que estrutura o psiquismo humano, trata-se de uma fonte de dignidade e estabilidade pessoal e familiar, promovendo o crescimento econômico e o desenvolvimento pessoal. Através dele, o indivíduo, em constante desenvolvimento, pode estruturar sua identidade, seja ela pessoal, profissional ou social.

O fenômeno do trabalho, em relação ao indivíduo, está inserido em uma ampla esfera, em que molda e é moldado por diversos fatores, tais como vida pessoal, familiar, social, momento histórico e político da sociedade em que vive (Bohoslavsky, 1982; Lassance; Sarriera, 2012; Duarte, 2013).

Em oposição ao que era vigente até poucas décadas atrás, exige-se do trabalhador um planejamento cuidadoso, que envolve não só sua carreira, mas todas as esferas anteriormente mencionadas. Tal planejamento deve levar em consideração o fato de que o mercado de trabalho atual exige um comportamento denominado “empreendedorismo”, ou seja, o próprio indivíduo cria seu espaço no mercado de trabalho, sendo ele o único responsável direto pela efetivação de seus planos de carreira e de suas metas quanto ao futuro (Luna, 2012; Duarte, 2013).

Bohoslavsky (1982) chama atenção para a crise de identidade na adolescência: o adolescente comumente se encontra desestruturando e reestruturando seu próprio mundo interior e suas relações com o mundo à sua volta. A partir dessa análise, propõe-se que o jovem adulto em fase de egressão de uma universidade encontra-se em um processo semelhante de desestruturação e reestruturação de quem ser e o que fazer.

Se antigamente bastava nascer em uma determinada família para assumir sua profissão, ou então ser empregado em uma determinada empresa para ter segurança e projeto de carreira definidos, atualmente a construção de projetos próprios é imperativa. É necessário que o jovem, hoje, antecipe ações, realize escolhas, estabeleça metas, lance-se em busca de seus objetivos. Como explicam Almeida e Magalhães (2011), conceitos de autonomia e liberdade substituem a tradição, exigindo constantes tomadas de decisão em todas as esferas da vida, a fim de que o lugar do sujeito na sociedade seja definido. Os projetos profissionais fazem parte de um processo mais amplo, de maturação. Dinâmicos e sujeitos à ação de outros atores, os projetos constituem uma forma de preparação do indivíduo para seu futuro e, nesse ponto, é importante deixar claro o papel do orientador profissional: auxiliar o jovem no momento de escolha

e decisão, buscando que reflita sobre as diferentes dimensões que estão atuando nesse momento específico.

A vida profissional, em geral, e o ingresso no mercado de trabalho, em particular, suscitam inseguranças e ansiedades, levantando novamente questões de identidade e de subjetividade que se encontravam em calmaria. O receio de ingressar no mercado, cada vez mais competitivo e contando com mais profissionais qualificados devido ao acesso facilitado ao ensino superior e profissionalizante, dentre outras razões, pode fazer com que os jovens sintam necessidade de se especializar cada vez mais, de modo que muitas vezes os mesmos passem a ser considerados estudantes profissionais, possuindo muito conhecimento teórico e pouco conhecimento prático (Dias; Soares, 2009; Valores; Selig, 2010).

Na entrada para o mercado de trabalho, as influências (da família, de professores, de amigos, da mídia) são fortes, assim como as expectativas (próprias, da família, de amigos) sobre o jovem. Essas expectativas em relação ao futuro se mostram muito próximas para o jovem adulto, pois a ele cabe, agora, ser um profissional de sucesso, cumprindo principalmente a pressão própria para dar à família um retorno quanto ao investimento com sua formação.

Precisamente nesse ponto de saída do ensino superior ou profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho é chegado o momento de o jovem estabelecer para si um projeto de carreira, driblando uma insegurança permanente (Dias; Soares, 2009). O planejamento da vida depois da graduação é inédito, visto que não se tem isso durante a faculdade como aprendizado e a grande maioria dos jovens não sabe como efetivar um planejamento. Esse planejamento é subjetivo, visando estabelecer etapas para alcançar metas que também devem ser definidas, descritas e não mais genéricas, como ter sucesso. Nesse exemplo, o jovem deverá responder, para si mesmo, o que é ter sucesso. E durante o planejamento há oscilação entre otimismo e pessimismo. Há um atrito constante entre aquilo que o jovem gostaria de fazer e aquilo que deve fazer, levando em conta o que pede o mercado.

Dias e Soares (2009) elucidam o abismo existente entre a formação universitária e o mercado de trabalho, ou seja, entre o saber teórico e o saber prático. Quando se depara com o saber prático, o jovem pode sentir sua identidade profissional se fragilizar. Na busca por empregos, pode haver desmotivação, já que é muito mais comum que não se consiga o emprego desejado logo no início da trajetória profissional, o que pode acabar gerando sentimentos de vulnerabilidade e impotência, frustração e, ao mesmo tempo, esperança.

Por outro lado, do ponto de vista dos empregadores, é exigido que o profissional saiba administrar a própria atividade, sendo multifuncional e assumindo a responsabilidade por seu crescimento profissional e pessoal (Dias; Soares, 2009). Isso, por si só, representa um desafio, visto que hoje não se pode falar em um mercado de trabalho estável, em uma carreira estável e nem, conseqüentemente, em um planejamento estável de carreira. Isso é por si só, um luto.

O luto saudável, segundo Bohoslavsky (1982), é elaborado em um processo composto por etapas de lamentação, em que o indivíduo reflete sobre aspectos que poderiam ter sido diferentes em sua trajetória, decepção e desesperação, em que o indivíduo conclui padrões antigos de comportamento, o que faz com que reexamine seus valores, ideologias e relações. A última etapa do processo de luto é a de separação, entre si mesmo e aspectos de si mesmo que o sujeito deixa para trás.

O diploma de um curso superior ainda é um dos principais meios de inserção do mercado de trabalho. Porém, mais do que um diploma, o indivíduo que busca sua inserção deve apresentar dinamismo, criatividade, flexibilidade, iniciativa, pró-atividade e empreendedorismo – características consideradas essenciais principalmente por grandes empresas – que cada vez mais parecem procurar funcionários ótimos. No entanto, o diploma superior não garante vaga no mercado de trabalho e, atualmente, faz sentido apenas na medida em que é a base formadora da carreira futura do jovem. (Luna, 2012; Dias; Soares, 2009).

Dias e Soares (2009) argumentam que a escolha profissional é uma tarefa constante na vida das pessoas, principalmente dos jovens, visto que a universidade é um local onde o indivíduo começa a refletir sobre o que quer em relação à sua formação profissional. Quando inseridos na universidade, os jovens podem deixar de lado suas crenças e identificações, e se aprofundar mais na realidade que é mostrada em seus cursos e estágios, momentos em que realmente têm contato com o dia a dia da profissão que escolheram. Percebem, então, que a escolha profissional não está definida, mas que existe ainda um enorme leque de possibilidades à sua frente, com educação continuada, especializações e possibilidades de estágio e emprego em diferentes campos e áreas de atuação. Essas escolhas necessitam ser assumidas e o jovem, por sua vez, deve se responsabilizar por elas.

Dias e Soares (2009) explicam que, assim como o diploma universitário não é mais garantia de colocação no mercado de trabalho, a própria universidade não é mais garantia, atualmente, de que seja ela própria capaz de preparar os jovens para o mercado, em uma sociedade em constante transformação. É nesse ponto que entram os estágios, funcionando como ponte necessária ao abismo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do dia a dia profissional. O jovem pode, assim, adquirir experiência e responsabilidade.

O trabalho é um fenômeno estruturante do psiquismo humano, na medida em que possibilita formar uma identidade pessoal, laboral e social, contribuindo para que o indivíduo obtenha realização e reconhecimento, além de remuneração e ampliação em suas relações sociais, demarcando sua diferença perante a sociedade (Bohoslavsky, 1982).

De acordo com Lassance e Sarriera (2012), o trabalho, assim como qualquer das esferas que fazem parte da constituição da identidade, não deve mais ser tratado como uma coisa isolada: está inserido em um amplo conjunto de outras esferas, que se influenciam mutuamente, estando sujeitas a variáveis contextuais.

Luna (2012) elucida que há muito o valor derivado do trabalho não mais está associado às tarefas ou às conquistas que foram realizadas,

mas à adesão por parte do trabalhador a uma visão ou filosofia que leva em consideração certos comportamentos e princípios compartilhados entre indivíduos, instituições e organizações.

O autor esclarece que o modelo socioeconômico atual está em oposição ao que era vigente até pouco mais da metade do século XX, ou seja, o modelo taylorista-fordista de produção. Esse, na visão do autor, é substituído pelo que chama de “cultura empreendedimentista”, que se desenvolve em paralelo ao individualismo competitivo. Luna pontua que empreendedorismo não é sinônimo de profissão, devendo os profissionais que trabalham com orientação profissional e planejamento de carreira levar em consideração essa distinção em suas práticas de orientação.

É esclarecido que, em nossa sociedade, o desemprego está presente mesmo nas camadas outrora mais favorecidas, compostas por pessoas escolarizadas, experientes e jovens. Isso ocorre como consequência de uma reestruturação produtiva no mercado de trabalho na década de 1990, com o neoliberalismo: a globalização, aliada à evolução tecnológica, tem contribuído para o aumento da competitividade tanto entre indivíduos quanto entre empresas, transformando o mercado de trabalho e, consequentemente, contribuindo para o aumento da exclusão social (Luna, 2012).

Pode-se dizer que o trabalho, na sociedade ocidental, sempre foi – e ainda é – sinônimo de independência, autonomia e ascensão social. Uma falha nesse ponto, caracterizada pelo desemprego, pode gerar sentimentos depressivos e de ansiedade, tédio e falta de interesse condizentes com vazio existencial. É precisamente nesse ponto que entra o que é chamado de empregabilidade: na falta de vagas de trabalho em sua área de atuação, o indivíduo aceita procurar outras fontes de renda (Luna, 2012; Dias; Soares, 2009).

Do profissional é exigido que saiba gerenciar a própria vida profissional, sendo versátil, polivalente e assumindo o planejamento de seu crescimento profissional e pessoal. Para tanto, é necessário que o jovem trabalhador possua coragem para enfrentar as incertezas sociais

e do mundo do trabalho, que tenha iniciativa e que seja empreendedor, fazendo uso de habilidades comunicativas, de humildade e perseverança (Dias; Soares, 2009). Essas exigências são colocadas para o jovem como valores estritamente necessários, e esse pode se sentir desorientado, sabendo que, embora possua muitas dessas características e possua também as oportunidades para desenvolver outras, ainda é um ser humano e, como tal, imperfeito e incapaz de ser multifuncional, multitarefa e mais outros “multi” o tempo todo. Nesse ponto, o trabalho pode, sim, parecer assustador.

Na sociedade ocidental atual e na sociedade brasileira em particular, há um fator mais importante do que a satisfação: a manutenção da busca por satisfação. Levando em consideração que muitas situações são passageiras, que o ritmo do mundo atual está cada vez mais rápido e o conceito de liberdade, é posto por Valore e Selig (2010) que não existe muita tristeza ou luto em se deixar algo de lado em um determinado momento, pois é possível retomar a escolha em outro momento, retornando ao que foi deixado para trás. Dessa forma, a tristeza e o luto se deslocam para a escolha em si, pelo fato de ser necessário realizar tantas escolhas o tempo todo, pensando e pesando excessos de possibilidades e desejos que, de certa forma, não podem ser saciados.

É de comum acordo, principalmente entre os jovens, que a capacidade de adaptação tem mais valor do que a aquisição ou a manutenção de um emprego. Dessa forma, tem-se que o fator individualização possui maior peso como fatalidade, não sendo, portanto, uma escolha de fato: se acredita que a responsabilidade pela aquisição de um trabalho ou emprego é exclusiva do indivíduo, automaticamente se isenta a elite (governo, instituições, organizações) da responsabilidade pela oferta de empregos (Valores; Selig, 2010).

Na prática profissional, e também na literatura, observa-se que não é clara a posição dos próprios indivíduos, recém-formados ou não, sobre a pró-atividade e o próprio empreendedorismo, uma vez que não é o curso profissionalizante ou a profissão em si, ou por si, que dará ao indivíduo a colocação no mercado de trabalho.

Torna-se necessário, portanto, ao orientador profissional, estudar as novas (quicá já velhas) configurações em termos das esferas social, familiar, política, ocupacional, dentre outras, para que possa ser definido, para cada cliente a ser atendido, um panorama para a atuação em reorientação profissional e desenvolvimento de carreira, que abarque a inserção em um mundo laboral em constante movimento e transformações.

Referências

ALMEIDA, Maria Elisa G. G.; MAGALHÃES, Andrea Seixas. **Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.12, n.2, São Paulo, jul.-dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902011000200008&script=sci_arttext>. Acesso em 24 jul. 2014.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. **Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários.** 1.ed. São Paulo: Vetor, 2009.

DUARTE, Maria Eduarda. **A vida da orientação na vida do século XXI: contrangimentos e desafios.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.14, n.2, São Paulo, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 jul. 2014.

LASSANCE, Maria Célia Pacheco; SARRIERA, Jorge Castellá. **Saliência do papel de trabalhador, valores de trabalho e desenvolvimento de carreira.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.13, n.1, São Paulo, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902012000100007&script=sci_arttext>. Acesso em 23 jul. 2014.

LUNA, Iúri Novaes. **Empreendedorismo e orientação profissional no contexto das transformações do mundo do trabalho.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, vol.13, n.1. São Paulo, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902012000100012&script=sci_arttext>. Acesso em 24 jul. 2014.

VALORE, Luciana Albanese; SELIG, Gabrielle Ana. **Inserção profissional de recém-graduados em tempos de inseguranças e incertezas.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 10, n.2, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a07.pdf>> . Acesso em 23 jul. 2014.

A Psicologia vai à escola: a luta por melhores condições de trabalho aos professores passa pela Psicologia (Edição 100 - Jul/Ago 2015)

O mundo parou, perplexo, para assistir às fotos e vídeos das manifestações de professores e demais servidores públicos em Curitiba no dia 29 de abril de 2015. A cidade virou palco de um dos mais sangrentos ataques da polícia contra manifestantes. Para quem estava na praça Nossa Senhora de Salette naquele dia e sofreu na pele a violência, as marcas que ficam não são apenas as de bala de borracha ou das bombas. A lembrança ficará também na mente, e nem sempre essas pessoas conseguirão se recuperar plenamente.

A Contato conversou com membros da Comissão de Psicologia Escolar/ Educacional para saber quais as consequências de episódios como esse e como a Psicologia pode auxiliar na prevenção dos males que atingem os educadores.

Contato: O conflito do dia 29 de abril teve repercussão mundial devido às cenas de violência. Que danos psicológicos os professores que participaram do protesto podem ter sofrido?

Comissão: Medo, insegurança, sensação de desamparo e perplexidade frente à reação violenta não esperada e descomedida por parte dos policiais, sob o comando do governo.

Como o grande estresse causado por uma carga horária excessiva, pagamento de salário atrasado e os conflitos em sala de aula pode refletir na vida profissional e até pessoal do docente?

Esses eventos provocam desmotivação frente à tarefa docente, sensação de menos valia, exaustão mental e emocional, estresse, problemas de saúde, perda de identidade profissional e podem levar à depressão.

Muitos danos psicológicos sofridos pelos professores são causados pelo mau comportamento dos alunos. Como a sociedade deve agir para minimizar esse problema? Os alunos têm consciência do dano que podem causar?

O comportamento dos alunos é reflexo dos valores adquiridos na família e na sociedade, portanto faz-se mister desencadear uma conscientização geral sobre o papel da educação formal em nosso modo de vida e de como a parceria entre família e escola é essencial para uma educação integradora.

Pela ótica da Psicologia, como evitar o desgaste emocional na profissão?

Mobilizando a reflexão sobre todos os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e qual é o papel do professor dentro desse processo, assim como, analisando a motivação e o grau de envolvimento profissional que leva o docente a permanecer ou não dentro da área. O professor deve ser valorizado em seu papel ativo e transformador no processo educativo, de modo a atuar de forma comprometida com o desenvolvimento do aluno. Portanto, a Psicologia pode favorecer a prevenção do desgaste emocional do professor, trabalhando as questões subjetivas e participando da elaboração de planos ligados à estruturação de nosso sistema de ensino.

Há algum tipo de atendimento específico para professores da rede pública/privada de ensino dentro das escolas?

No que se refere ao apoio no contexto escolar, algumas poucas escolas particulares contam com um serviço de assessoria psicopedagógica, composta na maioria das vezes pelo pedagogo e pela(o) Psicóloga(o) e tem como finalidade atender a equipe da escola em suas dificuldades, incluindo os professores. Porém, na rede pública de ensino não existe o cargo de Psicóloga(o). Vale ressaltar que o trabalho dentro da escola não tem caráter de psicoterapia, ou seja, a(o) Psicóloga(o) não vai atender o professor nesse sentido, atuação essa que deve ser realizada em espaço apropriado e diferenciado do contexto escolar, conforme orientação.

Há projetos em andamento para implantar?

Sim. No que se refere à atuação da(o) Psicóloga(o) na educação, atualmente o CRP-PR, por meio de sua Comissão de Psicologia Escolar/Educacional, vem trabalhando com o Projeto de Inserção da(o) Psicóloga(o) nas Escolas (Propsie). Entende-se que inúmeras questões que hoje assolam a escola e o sistema de ensino são decorrentes da falta de intervenção especializada que priorize as relações humanas e os processos psicológicos. A grande maioria dos desafios da educação, tais como inclusão, aceitação das diferenças, processos cognitivos/subjetivos da aprendizagem, desenvolvimento do pensamento reflexivo/crítico, medicalização da educação, bullying e muitos outros envolvem aspectos psicológicos. Tais aspectos, ao serem de interesse tanto do campo da educação como também de estudo e intervenção da Psicologia Escolar/Educacional, evidenciam a afinidade e pertinência da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional estar presente nas escolas.

Como a(o) Psicóloga(o) pode contribuir nesse contexto?

O arcabouço teórico e técnico da Psicologia, quando incorporado às práticas do ensino e aprendizagem, pode proporcionar muitos benefícios à educação. A Psicologia está em condições de contribuir ativamente para a gestão dos recursos humanos na escola. A(O) Psicóloga(o) Escolar/Educacional é de fundamental importância na intermediação entre os atores envolvidos, de tal forma que os mesmos deem novos significados para as relações que ali se

estabelecem. A(O) Psicóloga(o) pode, junto com a equipe técnico-pedagógica, propiciar situações que favoreçam a resolução dos problemas enfrentados pelos educadores dentro do próprio contexto escolar, sem estigmatizações. Ainda, a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, ao inserir-se na equipe técnica, poderá ser o dinamizador do processo de formação dos educadores, proferindo e organizando palestras, encontros temáticos, cursos, entre outros, que atendam às demandas mais emergentes dos profissionais que atuam na escola. Deve-se esclarecer que, nessas situações de capacitação, a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional poderá trabalhar tanto os aspectos relativos à atuação dos profissionais que trabalham na escola como aspectos referentes aos vínculos que esses profissionais estabelecem com seu próprio trabalho, como os relativos ao estresse e à satisfação profissional.

Em outros países, em que a educação está mais avançada, há registros desse atendimento aos professores? Se sim, quais os benefícios que eles tiram para o seu dia a dia profissional e pessoal?

Sim. Em países como os Estados Unidos e a Finlândia, onde a educação é considerada como um dos pontos principais para o desenvolvimento do país e onde há a valorização do trabalho do docente por parte da sociedade, existem serviços de apoio em todas as escolas públicas e na maioria das escolas privadas. Esses serviços proporcionam a colaboração entre os diferentes profissionais e desenvolvem o trabalho em equipe, apoiando o trabalho do docente e auxiliando-o nas problemáticas enfrentadas no contexto escolar.

Depois de tantas lutas, dentro e fora da sala de aula, como trazer motivação novamente ao professor? Qual o papel da Psicologia nesse caso?

Propiciar espaços de discussão que possibilitem aos docentes a expressão de seus sentimentos, a conscientização e a análise objetiva da problemática, permitindo que essas experiências sejam transformadas em conteúdos e ações que podem ser objeto de crescimento profissional e pessoal.

Participaram da entrevista as Psicólogas da Comissão de Psicologia Escolar/Educacional Alayde Digiovanni (CRP-08/01490), Andressa Sperancetta (CRP-08/08868), Kelly Helena Correia Klein (CRP-08/17175), Márcia Dallagrana (CRP-08/13797), Maiara Calomeno Martini (CRP-08/19291), Mariita Bertassoni da Silva (CRP-08/00101), Melody Lynn Falco Raby (CRP-08/12336), Monica Prado Braz Staut (CRP-08/09767) e Queila Trojack (CRP-08/20764).

XV ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA: DIREITOS HUMANOS, ÉTICA E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA PRÁTICA DA PSICOLOGIA

A qualificação da atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional tem permeado o trabalho da Comissão de Psicologia Escolar/Educacional (CPEE) do CRP-08 em Curitiba. Ademais, a troca com profissionais da área leva a reflexões e orientações sobre o compromisso ético e social da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional. Com esse enfoque, a CPEE participou, durante o período de 21 a 24 de outubro de 2015, do XV Encontro Paranaense Psicologia, em Londrina (PR). O tema do evento “Direitos humanos, ética e as inovações tecnológicas na prática da Psicologia” suscitou que essa Comissão apresentasse as mesas redondas “A ética na prática da Psicologia Escolar/Educacional” e “Processos de medicalização: enfrentamento ético e político no âmbito da Psicologia Escolar”. O objetivo dessas apresentações foi discutir a intervenção da(o) Psicóloga(o) no contexto escolar, a avaliação psicoeducacional, a orientação profissional e os processos de medicalização. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, os textos, na íntegra, de apresentações realizadas por colaboradoras da CPEE no XV Encontro Paranaense de Psicologia.



A medicalização da educação

Monica Prado Braz Staut (CRP-08/09767)

Psicóloga com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Habilitação ao Magistério Superior. Atua no atendimento a crianças e adolescentes e orientação de pais.

Vivemos atualmente a manifestação de um complexo fenômeno social em que, cada vez mais a população, preocupada com a longevidade da vida, saúde e juventude, tem buscado meios também na indústria farmacêutica os recursos que atendam às suas necessidades, e essa, por sua vez, visa suprir essa sociedade de consumo da qual fazemos parte e investe cada vez mais na produção de medicamentos que atendem quase todas essas necessidades. Encontramos medicamentos para quase todos os males humanos e, desse modo, vemos uma grande preocupação em nomear e diagnosticar problemas humanos de toda natureza.

Desde o início do século XX, criam-se novas doenças e sintomas e, conseqüentemente, novas “intervenções terapêuticas”, muitas vezes vinculadas a medicamentos, que têm sido cada vez mais difundidas na sociedade com a justificativa de tratarem os novos problemas. Associada a isso, vemos uma geração de crianças e adolescentes que pertencem a esse mundo cada vez mais avançado tecnologicamente, onde aparelhos e tecnologias são rapidamente substituídos por outros e tudo vai se tornando obsoleto com muita velocidade.

Nessa sociedade de consumo onde tudo é muito rapidamente descartado, as famílias têm demonstrado preocupação também em atender uma demanda social da cultura do ter, onde o ser pode estar sendo seriamente desconsiderado, ou seja, deixamos de ser quem somos e atendemos uma questão social de termos e, desse modo, os novos problemas também passam a fazer parte dessa cultura. Nesse sentido, a escola enquanto estrutura social desse universo torna-se alvo potencial de novos diagnósticos que visam justificar os fracassos escolares e as vulnerabilidades sociais de crianças e adolescentes.

Conforme Moyses e Collares (2010), medicalização é o processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem

social e política, em questões médicas, ou seja, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. O cenário educacional brasileiro tem mostrado, atualmente, que desde a fase de alfabetização até a universidade, cada vez mais, estudantes vêm fazendo uso de medicamentos para alavancar seu rendimento e desempenho escolares, o que demonstra uma adesão a essa cultura da medicalização. No entanto, essa tendência a recorrer a diagnósticos médicos e intervenção medicamentosa para solucionar questões relacionadas aos fracassos escolares, pode apenas estar camuflando e/ou denunciando nossos verdadeiros fracassos enquanto sociedade como um todo.

A família enquanto primeira estrutura social do sujeito vem passando por transformações ao longo dos tempos e, hoje, se configura de maneira muito diferente de décadas atrás. Nesse contexto nos deparamos com uma geração de pais provedores que, com cargas de horário de trabalho cada vez mais ampliadas, têm tido menos tempo e investido pouco na qualidade desse tempo quando estão com os filhos, buscando atender às demandas de consumo dos filhos de forma imediata, e acabando por delegar à escola o que seria de sua responsabilidade no processo de desenvolvimento educacional e social de seus filhos.

A escola, sendo a segunda estrutura social na vida do sujeito, embora venha sendo revista ao longo do tempo pelas mais diversas correntes de pensamento, na sua grande maioria ainda é um sistema falho que funciona dentro de um modelo arcaico e que precisa atender às demandas de um indivíduo em transformação, de uma sociedade em transformação. E nesse contexto, diariamente os professores, ao se depararem com as problemáticas sociais que desembocam na escola, ficam muitas vezes sem recursos para lidar com as situações que essa realidade demanda, como, por exemplo, a violência.

A comunidade e suas singularidades sociais e culturais, a qual o sujeito faz parte, torna-se também agente de construção desse sujeito que, por meio das Políticas Públicas, nem sempre considera as demandas dessa população de crianças e adolescentes que

diariamente frequentam as escolas brasileiras. Falhas nesse sistema também favorecem o avanço pela busca da solução imediata para a resolução de problemas sociais.

Sabemos que as estruturas sociais das quais o sujeito faz parte participam do desenvolvimento desse sujeito e interferem em sua dinâmica relacional em todas as instâncias. Diante disso, e aderindo à essa cultura medicalizante, a escola tem se tornado alvo de diagnósticos que nem sempre lançam um olhar mais amplo para a vida do sujeito, e delegam a ele próprio, o sujeito, a responsabilidade por seus fracassos, sejam eles sociais, acadêmicos ou ambos. Ele passa a arcar única e exclusivamente com essa responsabilidade, isentando todas as demais estruturas sociais às quais faz parte, num modelo de funcionamento pré-estabelecido e que o coloca à margem do que seria enquadrado como esperado para sua faixa etária, desconsiderando as singularidades de cada sujeito.

Desconsiderando-se patologias largamente estudadas ao longo do tempo pela ciência, como a esquizofrenia, que necessitam de intervenção médica, fique claro que os exageros desses diagnósticos têm contribuído para um fracasso muito mais amplo, de todos nós que comungam dessas ideias e desmerecemos a contextualização de cada caso. Diante desse cenário, a cada profissional da Psicologia, direta ou indiretamente envolvido no sistema educacional, fica a reflexão: qual a responsabilidade de cada um de nós em nossas práticas? Como sociedade, que ações podemos empreender para favorecer a mudança desse cenário medicalizante? Qual o cenário educacional que estamos construindo para as gerações futuras?

Referências

FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. **A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.** 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

COLLARES, CECÍLIA Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. Série Ideias, São Paulo, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em Estudo. Maringá, v.12, n.3, p.531-540, set/dez. 2007.

Site: medicalizacao.org.br

A atuação da(o) Psicóloga(o) no contexto escolar

Andressa Sperancetta (CRP-08/08868)

Psicóloga, psicopedagoga, mestre em Psicologia e com formação em Terapia Familiar Sistêmica. Atua como Psicóloga Escolar/Educacional em instituição de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Esta apresentação é um convite à reflexão sobre a prática da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica à luz do Código de Ética Profissional do Psicólogo e das referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-08). Cabe situar que a abordagem aqui utilizada partirá da minha experiência atual como Psicóloga, cuja atuação se dá em uma escola privada de Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio de Curitiba. Naturalmente, cada um poderá refletir sobre esses princípios de acordo com sua prática, percebendo similaridades e diferenças de acordo com o contexto onde está inserida sua atuação.

Inicialmente, é válido citar um trecho introdutório do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, Resolução nº 010/05):

Um Código de Ética profissional, ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas conseqüências no exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores

relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria.

Como em qualquer campo de trabalho da(o) Psicóloga(o), na Educação esses princípios são igualmente importantes e mostram a necessidade de a(o) profissional refletir continuamente e criticamente sobre suas ações individuais e na relação com outros indivíduos, sejam eles profissionais de outras formações – pedagogos, professores e demais funcionários da escola – os pais e familiares dos educandos ou eles próprios. Nessa linha, a(o) Psicóloga(o) na Educação Básica, segundo as Referências Técnicas do CFP (2013), busca interferir no processo educativo como um todo, deslocando-se de um lugar de solucionador para problematizar e contribuir com ações que envolvem todos os atores do processo, inclusive ela(e) mesma(o). Essa perspectiva implica que toda a comunidade educativa tem que ser envolvida na busca de alternativas de ação. Conforme o documento citado, “(...) as práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo” (CFP, 2013, p. 44).

Essa visão contemporânea vai na contramão de uma expectativa ainda presente na sociedade quanto ao papel da(o) Psicóloga(o) e que muitas(os) delas(deles), na escola, podem se arriscar ao tentar corresponder, que é a de ser alguém com poderes mágicos de resolver problemas. Cabe a ela(ele) adequar expectativas e esclarecer, quando necessário, seu papel profissional no cotidiano do trabalho. Parte-se do pressuposto de que numa instituição escolar, a(o) profissional da Psicologia não atua isoladamente e sim em colaboração com os demais profissionais, num compromisso com o trabalho interdisciplinar.

Com base nas principais orientações técnicas do CFP (2013) e do CRP-PR, representado pela Comissão de Psicologia Escolar/Educacional, discorro a seguir sobre as possibilidades de atuação da(o) Psicóloga(o) numa instituição de ensino.

A(O) Psicóloga(o) e o projeto político-pedagógico

Ao fazer parte de uma instituição ou organização escolar, a(o) Psicóloga(o) precisa ter compreensão dos dados objetivos dessa realidade, tais como: história da escola, características do local onde se insere; perfil socioeconômico da comunidade escolar; proposta pedagógica, conteúdos e metodologia; número de estudantes e turmas; quadro de profissionais; serviços prestados à comunidade; índices de aprovação, reprovação e evasão. Atrélada a essa compreensão objetiva, a participação da(do) Psicóloga(o) na construção do projeto político-pedagógico da escola deve dar destaque para a dimensão psicológica ou subjetiva da realidade escolar, de modo a utilizar uma atribuição exclusiva de sua formação, que a(o) diferencia de outras áreas profissionais.

A(O) Psicóloga(o) e o processo de ensino-aprendizagem

A Resolução CFP nº 013/07, ao descrever as especialidades da Psicologia, apresenta atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar que se configuram diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Partindo do pressuposto que ela(ele) deve compreender tal processo, envolvendo todo o sistema educacional, sua análise e intervenção precisam considerar as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e outros elementos. Complementando:

Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais (Resolução CFP nº 013/07, Anexo II).

Vale destacar que essas atividades podem variar de acordo com a instituição, no que se refere ao espaço ocupado pela(o) Psicóloga(o) e sua participação em planejamentos pedagógicos e administrativos.

Contudo, independente do alcance que essa(esse) profissional terá na organização onde trabalha, seus referenciais teórico-técnicos provêm da ciência da Psicologia acerca do desenvolvimento emocional, cognitivo e social do ser humano e suas implicações no ensino e aprendizagem (CRP-08, 2007).

Para facilitar a visualização de atividades possíveis no exercício profissional da(o) Psicóloga(o) com foco para o ensino e aprendizagem escolar, agruparam-se ações específicas com os educadores, com os estudantes e com as famílias (CFP, 2013).

a) Ações com os educadores:

- Contribuir para a compreensão dos elementos constituintes do ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas, objetivas, coletivas e singulares (em contatos individuais com o professor ou em ações de formação continuada);
- Participar junto às equipes pedagógicas da articulação de serviços para o atendimento de estudantes com deficiências e de reuniões com os profissionais externos à instituição;
- Auxiliar na compreensão acerca das necessidades especiais dos alunos com deficiência e a implementação de estratégias educacionais inclusivas, planejando e executando intervenções individuais ou coletivas com os educadores;
- Promover junto aos professores o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, que encobrem visões culpabilizantes sobre indivíduos, famílias e a própria escola;
- Buscar práticas pedagógicas voltadas à humanização, enfatizando a dimensão subjetiva das experiências educacionais;
- Fortalecer o papel dos professores como principal agente do processo de ensino e aprendizagem.

b) Ações com os estudantes:

- Resgatar a função do conhecimento científico como instrumento

que possibilita a compreensão e transformação da realidade, em ações que motivem os educandos no processo do aprender;

- Utilizar mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, cinema, literatura, etc) que levem a criança e o adolescente a descobrir seu potencial de aprendizagem e talentos;
- Identificar nos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem ou deficiências as suas capacidades de desenvolvimento, sem se restringir a uma análise do que eles não conseguem realizar;
- Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento de funções psicológicas necessárias à aprendizagem em grupos de alunos com dificuldades nesse processo, em parceria com educadores e pais;
- Trabalhar em grupos com enfoque preventivo sobre temáticas como: preconceito, violência/*bullying*, sexualidade, álcool e outras drogas, saúde mental, habilidades sociais, orientação profissional, direitos humanos, entre outros.

c) Ações com os pais ou responsáveis:

- Promover espaços de reflexão e discussão do papel da escola e da família sobre práticas compartilhadas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, a socialização e o bem-estar do aluno na escola;
- Participar de atendimentos a pais junto à equipe pedagógica, sobre necessidades específicas do aluno;
- Realizar reuniões coletivas que abordem temas variados relacionados ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e ao papel da família e da escola, esclarecendo as responsabilidades de cada contexto;
- Trabalhar expectativas familiares equivocadas no que se refere ao papel da escola na educação de crianças e adolescentes, valorizando a participação da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A amplitude de possibilidades que se apresenta à(ao) Psicóloga(o) na escola confirma, como tentamos mostrar nessa síntese de ações, a importância e a riqueza de seu papel nesse contexto. Mostra, também, a necessidade de defesa, por parte das(os) Psicólogas(os) na área escolar/educacional, de seu espaço e valorização na sociedade. Em contrapartida, o reconhecimento social de seu trabalho se dá como resultado de uma atuação respaldada em princípios éticos.

A(O) Psicóloga(o) Escolar/Educacional diante de demandas clínicas

A concepção atual em Psicologia Escolar/Educacional, de acordo com o Sistema Conselhos, orienta que a atuação dessa(desse) profissional não deve atingir demandas individuais e, sim, deve estar amparada em uma perspectiva coletiva do contexto escolar. Nesse sentido, quando se verifica a necessidade de atendimentos especializados a alunos e profissionais da escola, a(o) Psicóloga(o) deve sugerir encaminhamentos para avaliação e acompanhamentos externos à instituição.

O atendimento clínico de estudantes no contexto escolar leva à confusão de papéis e sérias implicações éticas. Caberia aqui a reflexão sobre como seriam as ações com os educadores quando fossem detectadas incoerências entre as necessidades do aluno e as práticas pedagógicas; que tipo de relação seria estabelecida entre a(o) Psicóloga(o) Escolar e os pais dos alunos atendidos num enfoque clínico; quem se responsabilizaria pelo pagamento do serviço; a(o) Psicóloga(o), tendo vínculo com a instituição, poderia induzir a utilização de seu serviço clínico dentro da escola; como lidar com o sigilo profissional frente a solicitações da instituição. Como ponto de partida para guiar essa reflexão e orientar a prática da(o) Psicóloga(o) na escola, o artigo 9º do Código de Ética Profissional deve ser lembrado: “É dever do psicólogo respeitar o

sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional”.

Em situações de demandas psicológicas individuais, como crises de alunos ou profissionais, considera-se que cabe à(ao) Psicóloga(o) acolher e realizar uma escuta ativa, como atribuição que lhe é característica. Na sequência, após discussão com a equipe pedagógica, proceder aos encaminhamentos necessários, como preconiza o artigo 6º do Código de Ética Profissional do Psicólogo: “Encaminhar demandas que extrapolem seu campo de atuação a profissionais ou entidades habilitados e qualificados”.

Em casos de estudantes que exijam atendimento com profissionais externos à instituição, como outras(os) Psicólogas(os), psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos, é imprescindível que seja solicitado, antecipadamente, o consentimento dos pais/responsáveis do aluno para estabelecer contatos, sejam presenciais ou por outros meios. Novamente, a orientação do Código de Ética é clara a respeito do relacionamento da(o) Psicóloga(o) com outros profissionais, ao afirmar que é seu compromisso “(...) compartilhar somente informações relevantes para qualificar o serviço prestado, resguardando o caráter confidencial das comunicações, assinalando a responsabilidade, de quem as receber, de preservar o sigilo” (Art. 6º).

Muitas vezes, esses profissionais externos recomendam intervenções ou medidas a serem aplicadas com os alunos ou nos procedimentos de acompanhamento e avaliação pedagógicos. Nesses casos, é necessário o cuidado, por parte da(o) Psicóloga(o) escolar, em considerar as possibilidades da instituição, dialogar com a equipe pedagógica e posicionar-se tecnicamente diante dessas solicitações externas. A escola não pode se colocar à mercê de posicionamentos de profissionais cuja formação não habilita para a avaliação e decisão de procedimentos próprios do sistema educacional no que concerne ao desenvolvimento pedagógico e social de seus estudantes.

Palavras finais

As reflexões aqui pretendidas permeiam o que podemos considerar como compromissos e, ao mesmo tempo, desafios da Psicologia em um campo de atuação marcado pela diversidade de necessidades individuais e possibilidades de ação em prol do desenvolvimento humano e da garantia de direitos, especificamente, da criança e do adolescente. Por outro lado, a educação na atualidade brasileira nos revela panoramas de desigualdades de acesso à escolarização, desvalorização do professor, intolerância com o diferente, preconceito e violência.

Frente a essa realidade, destaca-se ainda o papel primordial da qualificação do profissional que se propõe a atuar nesse campo da Psicologia. Da mesma forma, a busca, que já é histórica, da inserção da(o) Psicóloga(o) como profissional imprescindível nas instituições de ensino básico.

Finalizando, a(o) Psicóloga(o) na escola deve ter como norteadores de sua atuação (CFP, 2013): a valorização do trabalho do professor; o enfrentamento dos processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores, famílias e estudantes; o trabalho na direção da superação da exclusão e da estigmatização social, como no caso da inclusão; a participação na construção de Políticas Públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo e a defesa pela garantia dos direitos humanos.

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 010, de 21 de julho de 2005.** Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf. Acesso em: 23 out. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 013, de 01 de Junho de 2007.** Institui a consolidação das resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre

normas e procedimentos para seu registro. Anexo II. Brasília. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. Brasília, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. **Caderno de Psicologia Escolar/Educacional**. Cassins, A. M ... [et al], Curitiba: Unificado, 2007.

Repensando a avaliação psicopedagógica

Maiara Calomeno Martini (CRP-08/19291)

Psicóloga, mestre em Psicologia da Educação. Atua como psicoterapeuta e com avaliação e intervenção psicoeducacional.

Embora a literatura contemple a importância da Avaliação Psicoeducacional para a prevenção e solução de possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, atualmente, ainda é possível identificar discursos e práticas profissionais que contrariam a teoria. Provavelmente isso ocorra pelo histórico dessa atuação baseada no modelo clínico ou pela inércia profissional decorrentes tanto da formação recebida, quanto das insuficiências próprias do modelo e dos instrumentos utilizados que tendem à categorização dos indivíduos a partir das características do sujeito, normalmente expressas em termos de déficit (Giné, 2004).

O enfoque tradicional da avaliação psicoeducacional sempre esteve atrelado com a preocupação de diagnosticar com base em critérios como quociente intelectual (QI), tipos de déficits ou transtornos, buscando a classificação dos alunos em grupos. Nesse enfoque, a avaliação estaria centrada no aluno e na aplicação de testes psicométricos à margem dos contextos de desenvolvimento. A partir desses testes, o QI representaria o critério para determinar o nível

de desenvolvimento do sujeito e o tipo de déficit converter-se-ia no melhor indicador para determinar os apoios necessários.

As constantes demandas de avaliações psicoeducacionais realizadas pelos profissionais da educação, muitas vezes, estão baseadas nessa crença e na busca de diagnósticos como forma de padronização dos indivíduos. A ideia de que as dificuldades, e até mesmo incapacidades, são inferidas como responsabilidade única do educando que não consegue atingir os objetivos propostos pelo projeto pedagógico ou que, por alguma razão, não apresenta o comportamento esperado, fazem com que essa culpabilidade isente os demais agentes de mudanças da responsabilidade frente às dificuldades vivenciadas. É notória a angústia dos profissionais e das famílias que buscam nos diagnósticos dessas crianças o reconhecimento de que seu trabalho estaria acertado em outras condições; o fato de que através da avaliação sejam percebidas algumas limitações ou atrasos por parte da criança no que tange ao seu desenvolvimento, por exemplo, faz com que haja um sentimento de alívio nos profissionais que não identificam os avanços desejados.

Entretanto, a identificação dos déficits e classificação dos mesmos em um diagnóstico acaba gerando um rótulo que a criança terá vinculado com as expectativas que os demais terão sobre ela e que ela mesma terá sobre suas capacidades. Percebe-se que, muitas vezes, esses estigmas farão parte da identidade do indivíduo, fortalecendo a concepção de ênfase na falta e nas dificuldades. A criança passa a ser identificada pelo rótulo e pelas características que aquele grupo apresenta em seu desenvolvimento, como se o padrão pudesse representar um grupo homogêneo sem particularidades.

Através desse modelo, o objetivo principal seria encontrar ou não alguma disfunção no indivíduo que pudesse justificar seus comportamentos divergentes aos socialmente esperados. Porém, essa identificação não gera mudança. Nomear as características de um sujeito não faz com que os problemas iniciais que levaram à avaliação deixem de existir.

Além disso, percebe-se o uso dos testes psicométricos desempenhando um papel central no processo avaliativo. Esse fato corrobora com as características do modelo clínico e, ainda, ressalta a manutenção da ideia de confiabilidade dada exclusivamente à quantificação ou padronização, negligenciando que os testes psicológicos são instrumentos com os quais obtemos resultados de uma amostra do comportamento, oferecendo uma visão parcial ou fragmentada da realidade ou do contexto. Ignora, também, que a padronização desses testes psicológicos têm desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes, avaliando as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural e partindo da premissa de que todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tiveram oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas (FACCI, EIDT, TULESKI, 2006).

É possível identificar, ainda, práticas de algumas instituições e de alguns profissionais baseadas em uma avaliação acrítica e estática onde o examinador segue um roteiro previamente estruturado, com uma bateria de testes padrões, sem perceber a criança e a queixa, deixando a sensibilidade clínica de lado. Alguns desses roteiros são apresentados na própria literatura e na formação profissional como modelos para a atuação. Dessa forma, independentemente da queixa, a avaliação estaria formulada a partir da testagem de critérios específicos e fragmentados, abrangendo o maior número de testes que possam obter fidedignidade em relação ao diagnóstico ou à classificação de critérios, dentro ou não dos padrões de normalidade.

Frente ao exposto, o objetivo principal desse texto é de repensar a avaliação psicoeducacional e instigar o leitor à reflexão sobre as próprias práticas e as concepções sob as quais essas práticas estão embasadas com o objetivo de romper com a tendência histórica de práticas patologizantes e de diagnósticos classificatórios.

Embora as demandas apresentadas por profissionais e pelas famílias busquem respostas objetivas, conforme descrito anteriormente, cabe

à(ao) Psicóloga(o) Escolar/Educacional acolher, orientar e, talvez, desmistificar as funções da avaliação psicoeducacional. Para isso, requer que esse profissional tenha uma prática reflexiva e, conforme descrito por Giné (2004), essa prática seja coerente, tanto do ponto de vista conceitual quanto do metodológico, com a origem social do desenvolvimento e da aprendizagem e com a visão das diferenças individuais como indicadores da natureza e do tipo de apoios que devem ser proporcionados aos alunos.

Neste sentido, o Conselho Federal de Psicologia, em seu documento “Avaliação Psicológica Diretrizes na Regulamentação da Profissão” publicado em 2010, ressalta que:

(...) avaliar é uma atividade que implica juízo de valores e requer atenção por parte dos profissionais. Por isso, é imprescindível que os psicólogos sejam rigorosos no emprego das técnicas, com observância às pesquisas produzidas sobre o construto o qual está buscando compreender antes de emitir parecer e sobre a melhor forma de conduzir um processo avaliativo (CFP, 2010, p. 82).

No que tange a avaliação psicoeducacional, Beatón e Callejon (2002, p. 80) afirmam que:

(...) uma avaliação e um diagnóstico requerem a busca de informação, necessária e suficiente, para poder, mediante uma análise ampla e profunda, chegar a uma explicação possível das características, dificuldades e causas dos problemas, com um último propósito de projetar possíveis soluções para eliminar ou compensar as dificuldades.

Martín e Solé (2011) comungam dessa concepção e acrescentam que a avaliação deve proporcionar uma visão direcionada às potencialidades e dificuldades do aluno, assim como promover respostas educativas mais ajustadas às necessidades, a partir do conhecimento das características das práticas instrucionais com as quais está envolvido.

Dessa forma, a avaliação psicoeducacional visa identificar as necessidades educativas de determinados alunos que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar, e fundamentar decisões a respeito da proposta

curricular e do tipo de suportes necessários para avançar no desenvolvimento das várias capacidades e para o desenvolvimento da instituição (COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2007).

A partir dessa concepção, a avaliação psicoeducacional não visa diagnosticar, segregar, rotular ou estigmatizar os alunos e sim proporcionar uma intervenção mais eficaz, a partir do entendimento do funcionamento do indivíduo. Como muito bem aponta Giné (2004), a finalidade mais importante da avaliação não é classificar os alunos em diferentes categorias diagnósticas e fazer uma previsão sobre seu possível rendimento, mas orientar o processo de tomada de decisão sobre o tipo de resposta educativa que o aluno precisa para favorecer seu adequado desenvolvimento pessoal.

Beatón e Callejon (2002) enfatizam que:

(...) o trabalho do diagnóstico converte-se em uma tarefa muito importante e delicada que exige um alto nível de profissionalismo, uma enorme responsabilidade e um compromisso muito grande, essencialmente, com o sujeito que necessita ajuda que é aquele que deve beneficiar-se com os resultados de qualquer diagnóstico, dado que o processo interventivo que segue deve contribuir para conseguir uma potenciação do desenvolvimento, conseguir mudanças e, com elas, a solução dos problemas apresentados (BEATÓN e CALLEJON, 2002, p. 80).

Para isso, a avaliação psicoeducacional deve contemplar um olhar clínico para os diversos elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, analisando o aluno, o contexto escolar, o contexto familiar e o contexto social. Além disso, não deve ser concebida como tarefa exclusiva de um único profissional; a avaliação deve ser realizada de maneira multidisciplinar uma vez que há outros agentes que atuam e tem um olhar essencial para o processo avaliativo.

Em relação ao olhar centrado no aluno, o objetivo é saber em que medida suas condições pessoais, inclusive as associadas a algum tipo de deficiência, podem afetar seu processo de desenvolvimento e, portanto, sua aprendizagem (Giné, 2004). Nesse sentido, a utilização da testagem formal tem grande valor.

Ao expor, anteriormente, a percepção negativa frente à aplicação exclusiva dos testes psicométricos para obtenção de diagnósticos não representa a negativa da importância e de sua utilização. É notório que as indicações fornecidas pelos testes psicológicos contribuem para a maior segurança para responder às demandas da avaliação, aumentando a credibilidade das conclusões (CFP, 2010). Entretanto, a preocupação maior é em relação ao cuidado e ao espaço que os dados quantitativos e qualitativos obtidos através dessas testagens representariam no processo avaliativo.

De acordo com Beatón e Callejon (2002), as causas de os testes serem utilizados como dados absolutos, invariáveis, que refletem capacidades inatas e que sejam usados de forma não científica, não tem sido porque seus criadores e teóricos tenham deixado de alertar sobre suas vantagens e desvantagens, sobre suas possibilidades e limitações no momento em que eles surgiram, mas como resultado de uma prática não científica e sem um profissionalismo adequado.

O Dicionário Larousse (1967) já apresentava, naquela época, a compreensão de que os dados quantitativos obtidos através dos testes psicológicos são números e que um número não tem outro valor que não seja o de indicador. Ele não é mais do que um elemento do diagnóstico que a(o) Psicóloga(o) é chamada(o) a formular. Ele refuta ou confirma uma hipótese e deve sempre estar acompanhado de outras observações e da história do indivíduo examinado. Acrescenta, ainda, que um bom teste não é mais do que um meio de exploração psicológica. Ele oferece informação precisa, mas não é o diagnóstico (LAROUSSE, 1967).

Como bem pontuam Beatón e Callejon (2002) a tarefa da(o) Psicóloga(o) é promover o desenvolvimento. Para cumprir tal tarefa, é necessário ir além da classificação do sujeito e da quantificação, associando aspectos quantitativos aos qualitativos que representem a possibilidade de interpretação dos primeiros.

Para finalizar, cabe destacar que a avaliação psicoeducacional deve ir além da avaliação e análise do aluno, de seus conhecimentos e suas competências. Precisa ser, também, uma avaliação da escola,

de suas metodologias, dos conteúdos e da qualidade das mediações. A avaliação será fundamental quando der respostas às necessidades dos indivíduos que a ela se submetem.

Referências

CALEJON, L. M. C.; BEATÓN, G. A. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo**. Piracicaba: G. E. Degaspari, 2002.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão**. 1 ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2010.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional**. Revista Psicologia USP, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, mar. 2006.

GINÉ, C. **A avaliação psicopedagógica**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTÍN, E.; SOLÉ, I. **Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención**. Barcelona: GRAÓ, 2011.

A ética na prática da Psicologia Escolar/Educacional: orientando com ética e responsabilidade

Mariita Bertassoni da Silva (CRP-08/00101)

Psicóloga, Orientadora Profissional, Mestre em Educação, membro da ABOP (Associação Brasileira de Orientação Profissional). Ex-professora e supervisora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Positivo (UP) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Psicóloga clínica, Orientadora Profissional, com especialização em Psicologia Analítica e Terapia de Casal. Administradora com Pós-Graduação em Auditoria Interna e Controladoria de Gestão.

A Orientação Profissional e de Carreira (OPC) é um campo de atuação multidisciplinar que tem como foco a escolha e a manutenção de uma ocupação, atividade ou profissão de forma consciente e madura. É uma das atividades com as quais as(os) Psicólogas(os) têm se envolvido desde os primórdios da ciência psicológica (1902), tendo crescido teórica e tecnicamente de forma muito significativa no Brasil, nos últimos 30 anos, após a criação da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP), em 1993. Porém, leigos e até muitos profissionais da Psicologia, ainda veem essa atividade como uma prática arcaica, ligada apenas a testes.

No decorrer da história da OPC, pode-se observar a evolução de quatro Métodos de Ajuda distintos:

- a. *Mentoring* (mentorado) – de 1850 a 1899 – sociedades agrícolas;
- b. *Guiding* (orientação) – de 1900 a 1949 – cidades industrializadas;
- c. *Counseling* (aconselhamento) – de 1950 a 1999 – emprego fixo e estabilidade;
- d. *Constructing* (construção) – de 2000 a 2050 – carreira variável e instável.

Esse quadro aponta a estreita relação existente entre o contexto socioeconômico e a mudança de métodos de ajuda em OPC, conforme as demandas exigiram.

Na literatura internacional, de forma abrangente, observa-se o uso dos seguintes conceitos em OPC:

- *Career Counseling* (Aconselhamento de Carreira);
- *Career Guidance* (Orientação de Carreira);
- *Career Development* (Desenvolvimento de Carreira).

No Brasil, o termo Orientação Profissional tem sido ampliado para Orientação Profissional e de Carreira, podendo incluir a Educação para a Carreira (*Career Education*), termo usado quando a intervenção é realizada em instituições educacionais ao longo da escolaridade.

De acordo com a IAEVG – *International Association for Educational and Vocational Guidance* (2003/2007), o exercício pleno da Orientação Profissional exige do orientador onze competências centrais, além das competências especializadas, conforme a área de especialização do orientador profissional (Ribeiro, 2011). Segundo Ribeiro (2011), dentre as áreas de especialização encontram-se:

1. Desenvolvimento de Carreira (*coaching*, programas de aposentadoria): facilitar na elaboração, implementação e transição de planos e projetos de carreira;
2. Orientação Profissional e de Carreira (*counseling*, reorientação, pós-graduação): auxiliar na promoção do autoconhecimento, nas tomadas de decisão e na resolução de dificuldades dos orientandos;
3. Gestão da Informação (feira de cursos, CIEE): organizar e oferecer informações profissionais e educacionais atualizadas aos orientandos, bem como auxiliá-los no seu uso efetivo;
4. Supervisão e Coordenação (educação para a carreira): orientar pais, professores, empregadores e agentes comunitários a facilitarem o progresso acadêmico e o desenvolvimento de carreira de pessoas que assistem;
5. Pesquisa e Avaliação: pesquisa e avaliação teórica e técnica em Orientação Profissional e de Carreira;
6. Gestão (profissional e acadêmica): de programas e serviços em Orientação Profissional e de Carreira.
7. Colocação: (agências) auxiliar pessoas que buscam a inserção no mercado de trabalho.

Embora a Orientação Profissional e de Carreira (OPC) seja uma das áreas de atuação mais antigas da Psicologia, tendo se expandido

de forma significativa até meados do século XX, na atualidade são poucos as(os) profissionais Psicólogas(os) que se dedicam inteiramente ou de forma preferencial a essa prática. Pode-se atribuir esse fato a diversas variáveis: a crítica ideológica ligada ao objetivo inicial da OP em seus primórdios; o âmbito de pertença da especialidade (seleção de pessoal ou orientação educacional, inicialmente); ou, ainda, o tipo de instrumentos usados nesse trabalho (testes e informação ocupacional). Esses elementos estiveram ligados por muito tempo à representação social da OP, cristalizando tanto para o leigo quanto para as(os) profissionais de Psicologia uma **imagem estática**, não considerando os avanços teóricos, técnicos e metodológicos inerentes a essa especialização.

A Orientação Profissional (OPC) é uma das atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional desde o aparecimento desse campo/área da Psicologia, porém ainda é uma atividade vista de forma estereotipada, seja por profissionais da Psicologia ou leigos. A consequência dessa imagem estática é o comprometimento de um trabalho que poderia ser mais eficiente caso esse viés não existisse.

A concepção da carreira como um processo que se inicia na infância e se estende ao longo da vida confere à escola um papel importante na preparação dos alunos para o trabalho. A questão da relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho é bastante complexa e sujeita a muitas interpretações (e controvérsias). As novas formas de produção do conhecimento, o avanço tecnológico e a globalização estão exigindo um novo perfil de profissional e uma preparação que lhe permita adquirir os conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos para ser uma pessoa bem preparada para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em vigor (LDB 9394/1996) estabelece em seus primeiros artigos que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania “e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Segundo essa lei, a vinculação entre a educação e o trabalho, compreendida

no termo Preparação para o Trabalho, deve ser estabelecida nos dois níveis escolares: a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior.

A Educação para a Carreira (*Career Education*) é uma proposta de intervenção que já está sendo adotada em vários países, realizada conjuntamente ao processo educacional, inserida ou infundida no currículo, abrangendo todos os níveis escolares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. A Educação para a Carreira é considerada por Hoyt (2005) uma fusão entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de desenvolvimento da carreira, de tal forma que os objetivos a serem atingidos referem-se tanto a competências acadêmicas básicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como no desenvolvimento vocacional.

Tratando-se de Educação para a Carreira, Watts (2001) identificou três formas diferentes de estruturação das atividades:

1. Estratégias aditivas: inseridas como um tema à parte do currículo, com atividades e objetivos diversos, tais como autoconhecimento, informação profissional e escolha de cursos e carreira;
2. Estratégias infusivas: integradas ao currículo, com o trabalho e a carreira compondo um tema transversal;
3. Estratégias mistas: realizadas como uma disciplina própria incluída na grade horária ou fazendo parte do conteúdo de uma disciplina (Watts, 2001).

A(O) Psicóloga(o) Escolar/Educacional pode atuar em qualquer das três propostas (estratégias aditivas, estratégias infusivas ou mistas), trazendo uma importante contribuição e fomentando Políticas Públicas que favoreçam o pleno desenvolvimento dessa vinculação entre a educação e o trabalho. Para realizar tal trabalho é necessário que a(o) profissional Psicóloga(o) possua o domínio técnico-metodológico que, baseado num preparo teórico sólido, subsidie a ação do orientador e possibilite a flexibilidade para adequar o processo da OP à necessidade de cada cliente.

A participação ativa nas entidades e associações que disponibilizam ferramentas para a(o) profissional produzir um trabalho com qualidade relativo à Orientação Profissional e seu aprimoramento, torna-se de extrema importância para a sua qualificação, bem como a participação em eventos que disseminem esses conhecimentos. É obrigação da(o) profissional Psicóloga(o) estudar os avanços teóricos e técnicos da área e rechaçar pedidos de colegas pouco éticos, como: “Você tem alguma tecnicazinha de orientação pra eu aplicar em um cliente que estou atendendo?” Frente às novas demandas, cabe às(os) Psicólogas(os) Escolares/Educacionais e às entidades de classe a oferta de cursos, grupos de estudo, pesquisas e eventos científicos comprometidos com a qualidade e a ética essenciais para a manutenção e a eficácia do trabalho do orientador, e da Psicologia.

Tornar a OPC acessível a todos os setores da sociedade e discutir a importância da formação nessa especialidade devem ser metas prioritárias para todos os orientadores e seus órgãos de classe, porém, de forma crítica e contextualizada. Oferecer um trabalho de Orientação Profissional e de Carreira de qualidade, conduzido por profissionais bem formados(os), que possuam competência teórica e técnica, é eticamente o caminho para consolidar as Políticas Públicas tão desejadas e necessárias. Proporcionar ao cliente um serviço de qualidade com credibilidade é uma meta a ser alcançada, com cursos de formação que fortaleçam o papel da(o) profissional em Orientação Profissional e Desenvolvimento de Carreira.

Referências

BOHOSLAVSKY, R. (1987). **Orientação vocacional: A estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes.

MELO-SILVA, L. L., OLIVEIRA, J. C. & COELHO, R. S. (2002). **Avaliação da orientação profissional no desenvolvimento da maturidade na escolha da profissão**. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor, 3(2), 44-53.

RIBEIRO, M. A. e MELO-SILVA, L. L. (orgs.) (2011). **Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira**. São Paulo: Vetor.

SILVA, M. B. Orientação profissional, formação acadêmica e compromisso social em Melo-Silva, L. L. orgs et al. **Arquitetura de uma ocupação: orientação profissional: teoria e prática**. v.1.(2003) São Paulo: Vetor.

WATTS, A. G. (2001). **Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries**. International Journal Educational Vocational Guidance, 1, 209–222.

PARECERES APRESENTADOS PELA COMISSÃO DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

Parecer referente à Psicopedagogia – Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 31/2010

Foi solicitado à Comissão de Psicologia Escolar/Educacional, no ano de 2014, um posicionamento sobre o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 31/2010, que dispõe sobre a regulamentação da Psicopedagogia como profissão e sobre o apensamento desse assunto à questão da regulamentação da Pedagogia como profissão. A Comissão elaborou um parecer contendo seu posicionamento:

A Comissão de Psicologia Escolar/Educacional do Conselho Regional de Psicologia do Paraná é contrária à aprovação do PLC 31/2010, que pretende regulamentar o exercício da Psicopedagogia como profissão, haja vista tratar-se a mesma de uma ESPECIALIZAÇÃO da Psicologia que requer a utilização de instrumentos e técnicas de uso EXCLUSIVO dos psicólogos (profissionais graduados em Psicologia, com CRP ativo), conforme manifesto do Conselho Federal de Psicologia de 24 de fevereiro de 2010, que dispõe que “a Psicopedagogia é uma especialização já existente em relação ao dia a dia dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia, não havendo razões práticas, jurídicas, econômicas ou sociais que justifiquem uma nova profissão regulamentada”. Ainda, somos contrários ao apensamento do PLC 31/2010 ao que dispõe sobre o exercício da profissão de pedagogo (PLC 196/2009). É o posicionamento.

Parecer técnico do Conselho Regional de Psicologia do Paraná acerca da utilização de nome social de discentes menores de 18 anos nas escolas do Estado do Paraná

No segundo semestre de 2015, a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional coordenou um Grupo de Trabalho que tinha como objetivo

apresentar um posicionamento ao Conselho Estadual de Educação (Of. 230-15/CEE – PR). Tal solicitação ao CRP-08 foi realizada para que o CEE-PR pudesse atender uma demanda do Ministério Público do Paraná – Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação, acerca do direito ao uso do nome social por discentes travestis e transexuais com menos de 18 anos nos registros escolares internos. O CEE-PR alegou não ter condições técnicas para avaliar o impacto que tal medida causaria em adolescentes e crianças que porventura solicitassem o uso do nome social, principalmente abaixo dos 14 anos.

A direção do CRP-PR designou a Comissão de Psicologia Escolar/Educacional para coordenar esse trabalho, que contou com a participação do Sindicato dos Psicólogos no Estado do Paraná (Sindypsi), de colaboradoras da Comissão de Psicologia Clínica e de especialistas na área. O parecer técnico, que se encontra na íntegra nesta publicação, foi entregue ao CEE em dezembro de 2015.

Em março de 2016, o CRP-PR recebeu uma homenagem do Grupo Dignidade, que atua em defesa dos direitos da população LGBT, por esse parecer, que contribuiu para subsidiar a decisão que deve ser proferida pelo CEE e também para dar visibilidade ao problema do abandono e exclusão vividos cotidianamente pelas pessoas trans. Segue o parecer, que também está disponível no portal do CRP-08 na Seção de Publicações – Documentos.

Toda forma de privação ou restrição de direitos a travestis e transexuais que afastem a experiência dessas pessoas das suas identidades de gênero autoidentificadas, caminha na contramão da garantia de direitos humanos básicos: o da dignidade e o da busca pela sua plena felicidade.

As experiências de vida da comunidade LGBTTT brasileira – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – vão de encontro aos esquemas de expressão de gênero e sexualidade lidos como “normais” em nossa sociedade. A heterossexualidade é imposta como única possibilidade de satisfação do desejo e de realização dos afetos. A cisgeneridade é entendida como único arranjo possível para

a expressão das identidades de gênero, invisibilizando as diversas expressões de gênero e sexualidade que as pessoas vivenciam.

A lógica predominante nesse contexto entende o alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade como algo natural e dado, sustentando um processo chamado heteronormatividade, que se expressa pela produção e reiteração compulsória da norma heterossexual, encontrada nos sistemas de saúde, educação, jurídico e midiático. Por essa razão, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma são considerados como minoria e são colocados à margem das preocupações da escola, da justiça e da sociedade em geral (LOURO, 2009). Atualmente, estudiosos da área consideram que, embora as pessoas LGBTQTs construam suas identidades em um contexto que tem buscado a garantia dos seus direitos civis e humanos, eles/elas serão estigmatizado(a)s, pois tal construção identitária, forçosamente, será atravessada pelos crivos dos referenciais heterossexuais.

Pesquisas nacionais e internacionais têm mostrado que os adolescentes tomados por desejos eróticos em relação a pessoas de mesmo sexo biológico sentem medo da exclusão e da injúria, tendem ao isolamento social, tornando-se vulneráveis à depressão e, em alguns casos, a pensamentos e tentativas de suicídio. Em um estudo brasileiro (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2012) com 2.282 adolescentes de ambos os sexos, em que 109 se autodeclararam não heterossexuais, evidenciou-se que esses tinham mais chances de pensar e tentar suicídio, comparativamente aos heterossexuais. Todavia, observou-se que os que estavam mais vulneráveis eram aqueles que se autodefiniram bissexuais e “outros”, grupo que incluiu transexuais e travestis. Os autores explicaram tal constatação pelo fato de que, em uma sociedade onde a organização das relações entre os gêneros se dá a partir de uma lógica binária de formatação da sexualidade, aqueles que se sentem atraídos por ambos os sexos ou que não apresentam a conformidade tida como natural entre sexo-gênero-sexualidade pode mesmo encontrar maior dificuldade de compreensão e estabelecimento de parcerias amorosas, ficando sujeitos a rótulos como “indecisos”, “oportunistas” ou “imaturos”.

Como enfatiza Castañeda (2007, p. 91), o modelo heterossexista predomina nos discursos dos adultos às crianças, fazendo-as acreditar que um dia irão se casar e formar uma família heteronormativa: “(...) é o que lhes repetem incansavelmente seus pais, a escola, a cultura e a sociedade em geral”. O indivíduo que se dá conta de que isso provavelmente não acontecerá e que será necessário renunciar a um projeto de vida longamente preparado, passa por um processo extremamente lento e doloroso, o qual, psicologicamente, representa uma perda.

Nessa perspectiva, em uma pesquisa com jovens homossexuais masculinos, Santos (2004) observou que, aos dez anos, os meninos já tinham claro para si mesmos o desejo por um parceiro do mesmo sexo, enquanto alguns já mantinham práticas homoeróticas com parceiros mais velhos. Por volta dos treze anos, quando percebiam que sua afetividade e sexualidade eram rejeitadas por seus familiares e grupos de amigos, esses jovens não tinham dúvidas sobre seus desejos homoeróticos, mas tentavam de algum modo negá-los, escondê-los ou mesmo transformá-los através da busca de uma parceria de sexo oposto, entrada no seminário ou mesmo desenvolvendo depressões graves.

Mais especificamente na expressão da travestilidade ou da transexualidade, ainda na infância e depois na adolescência, Peres (2009) afirma que relatos e observações etnográficas descortinam histórias de discriminação, violência e exclusão, muitas vezes seguidas de morte e que têm início dentro da própria família. A consequente estigmatização propaga-se da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e demais contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir. Sendo assim, constrói-se paulatinamente um sistema de depreciação que pode levar a sentimentos de inferioridade e prejudicar a autoestima. Em alguns casos, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável, a pessoa acaba por aceitar a imposição dos estigmas.

Peres (2009, p. 245) destaca que:

(...) quando uma travesti chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que consequentemente contribui para a marginalização.

Abusos físicos e psicológicos decorrentes dessa rejeição e discriminação, vividas tanto por jovens homossexuais quanto transexuais e travestis, levam a uma condição de vulnerabilidade para determinados comportamentos de risco, que, com frequência, iniciam na adolescência, como uso e abuso de substâncias psicoativas, práticas sexuais sem proteção e condutas de autoagressão. Estudos que aprofundem a compreensão das vulnerabilidades dessa população são ainda escassos, mas, conforme publicação do jornal *Gazeta do Povo* em 2009 (GAZETA DO POVO, 08/01/09, p. 8), estimativas indicavam que 90% dos travestis e transexuais estavam na prostituição, enquanto apenas 3% a 5% estudavam.

A aversão da sociedade às expressões de gênero e sexualidade se dá pelo apagamento das identidades e pela deslegitimação das experiências de vida das pessoas LGBTT. Essas condutas se traduzem em violência física e psicológica e, no Brasil, ganham contornos de crueldade e hostilidade. Somos um dos países que mais matam pessoas trans em decorrência de crimes de ódio. Em um artigo publicado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, Bento (2014b) relata que, segundo a ONG *Internacional Transgender Europe*, o Brasil é o país onde mais ocorrem assassinatos de travestis e transexuais em todo o mundo. Entre janeiro de 2008 e abril de 2013, foram 486 mortes, quatro vezes a mais que no México, segundo país com mais casos registrados. Em 2013 foram 121 casos de travestis e transexuais assassinados em todo o Brasil. A autora

considera que esses dados estão subestimados, porque são frequentes, via redes sociais, notícias de jovens transexuais e travestis que são barbaramente torturados e assassinados.

A falta de visibilidade política, leis protetivas, Políticas Públicas específicas e de reconhecimento social acerca da transexualidade e travestilidade colocam esse segmento como alvo prioritário da violência policial, da violência institucional em serviços de saúde e assistência social, da falta de acesso ao trabalho formal, do *bullying* e da evasão escolar. Há que se compreender que “a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é ‘diferente’” (BENTO, 2011, p. 558). As instituições, entre elas não raras vezes a escola, produzem o que a autora denomina de heteroterrorismo, que é encontrado, por exemplo, em comentários como “menino não chora”, “isso é coisa de bicha”, “você que provocou”, entre tantos outros. Em diferentes pesquisas (BENTO, 2011; PERES, 2009; JUNQUEIRA, 2009), encontram-se narrativas de crianças e adolescentes que sofreram discriminação e humilhação moral e física, violência como situação de estupro coletivo e agressão física no interior da instituição escolar, sendo que, na maioria das vezes, as famílias corroboravam com o pensamento heteronormativo hegemônico.

Bento (2014b) destaca que o processo de exclusão das pessoas trans começa muito cedo e, quando as famílias descobrem que o filho ou a filha está se rebelando contra a “natureza” e desejam usar roupas e brinquedos que não são apropriados para seu gênero, um caminho comum encontrado para “consertá-lo” é a violência. Geralmente, entre os 13 e 16 anos as pessoas trans fogem de casa. A família pode ser um ambiente de proteção ou de risco para o desenvolvimento da criança e do adolescente transgênero. Estudos realizados com pessoas LGBTT (SIQUEIRA, 2008; JUNQUEIRA, 2009; SANTOS, 2013) indicam que a família desempenha papel preponderante no desenvolvimento de suas histórias de vida posteriores e que um número significativo sabia de sua condição desde a mais tenra infância, havendo relatos que situam essas descobertas entre seis e oito anos.

Em função disso, o debate sobre a vivência de pessoas trans na escola tem mobilizado sobremaneira a categoria de Psicólogas(os), que se depara com sujeitos em elevado sofrimento psíquico, influenciado por processos discriminatórios como a negação ao uso do nome social, a restrição à utilização de banheiro adequado à identidade de gênero, discurso moralizador e patologizante reiterado por diversos agentes educacionais e colegas de turma. A Psicologia tem papel fundamental nesse enfrentamento, pois está implicada em todas as questões apresentadas anteriormente, podendo-se afirmar que “a patologização social dessa experiência identitária talvez seja a mais cruel, pois irradia a convicção de que são pessoas inferiores. Cruzar os limites dos gêneros é colocar-se em uma posição de risco” (BENTO, 2011, p. 554).

Nesse contexto, a adoção de Políticas Públicas educacionais direcionadas a estudantes trans pode melhorar substancialmente o ambiente social e dialogar com as necessidades reais e específicas desse setor. Considerando-se que o nome é o meio primordial pelo qual qualquer indivíduo se individualiza e é reconhecido socialmente, estando associado ao gênero que representa, ele desempenha a função de distinguir as pessoas, juntamente com os atributos da personalidade.

De acordo com Santos (2010, p. 158):

Na relação entre o nome social e a escola, as narrativas demonstram que na escola o nome representa a diferença entre a permanência ou não na instituição. (...) O nome social na escola é, talvez, a principal garantia, mais do que da própria identidade... da condição do humano, porque se a pessoa possui uma incongruência entre a aparência dela e o nome, se alguém insiste em usar o nome civil, essa pessoa vai ser descaracterizada. Ela deixa de ser uma pessoa e passa a ser um objeto a ser hostilizado.

Pode-se refletir que, se os educadores se dirigem às alunas e alunos travestis e transexuais por meio de seu nome civil, negando o nome social escolhido em consonância com a forma como esses sujeitos se reconhecem e se apresentam nas relações sociais, esse tipo de tratamento parece ter uma conotação punitiva e estar relacionado sobremaneira à evasão escolar (Santos, 2009).

Compreende-se que a desburocratização da utilização do nome social pelos estudantes transexuais menores de 18 (dezoito) anos contribui substancialmente para a superação da transfobia na escola e é, sem dúvida, um passo importante para enfrentar os altos índices de êxodo escolar experimentados por essa população. Essa posição ancora-se nos princípios constituintes do Brasil, como determina o artigo 227 da Constituição Federal, além de diversos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº8.069/1990) que, em seus princípios de garantir direitos a todos, sem distinção, efetivam a proteção integral a esse segmento. O direito ao uso do nome social por parte de estudantes trans está previsto na Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais que traz, na íntegra, recomendações objetivas com relação ao reconhecimento e adoção do uso do nome social pelas instituições e redes de ensino em todos os níveis e modalidades. Também dialogam profundamente com resoluções internacionais no campo dos Direitos Humanos, como os Princípios de Yogyakarta.

A partir da leitura desses e de outros dispositivos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, verifica-se a justeza da reivindicação do uso do nome social em registros escolares e universitários, que poderia ser feita por qualquer membro da comunidade escolar (alunos e profissionais da Educação), independentemente da anuência dos pais das crianças e adolescentes menores de 18 anos. Esses dispositivos apresentados demonstram o dever do Estado em assegurar as condições necessárias para o livre acesso e permanência de todas as pessoas nos serviços educacionais, e a obrigação de estar sensível a todas as necessidades especiais que essas pessoas tenham. Nesse sentido, compreende-se que é dever do Estado assegurar o respeito à identidade de gênero e o livre desenvolvimento da personalidade das crianças, adolescentes e jovens travestis e transexuais, garantindo-lhes acesso à educação formal livre de experiências mediadas pela violência e pela discriminação.

Com relação ao envolvimento dos pais e responsáveis nesse processo, compreende-se que, em diálogo com os dispositivos já apresentados

e com o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) da política de Assistência Social, todas as intervenções propostas pela Psicologia devem contribuir para garantir, manter ou recuperar o caráter protetivo da família, do fortalecimento dos vínculos familiares, reconhecendo que as famílias são protagonistas de suas próprias histórias, mas que sofrem os impactos da realidade social, cultural e econômica nas quais estão inseridas. Entende-se que, na vivência de crianças e adolescentes travestis e transexuais, existem pais e/ou familiares que fornecem apoio, orientação e proteção adequados. Nesses casos, os próprios pais solicitariam da escola a inclusão do nome social, visando a melhor adaptação de seus filhos.

Porém, a maioria dos relatos revelam angústia, sentimento de estranheza decorrente das reações de suas próprias famílias, experiências de rejeição, agressão física, abandono e expulsão dos seus lares. De acordo com Junqueira (2009), várias pesquisas (Denizart, 1997; Stecz, 2003; Peres, 2004, apud Junqueira, 2009) já demonstraram que “os casos mais evidentes têm sido os vividos por travestis e transexuais, que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por verem-se privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos” (p. 25, 2009).

Quando a família falha no seu dever de respeitar a liberdade e dignidade de seus integrantes – o que pode representar, nesse caso, a imposição de obstáculos formais que impeçam ou dificultem a adoção do nome social para adolescentes e jovens trans nas escolas –, cabe ao Estado fazer valer o direito à dignidade humana dessas pessoas, mesmo que contra a vontade dos pais ou responsáveis. O Código Civil Brasileiro, em seu artigo 1.634, aponta que é responsabilidade dos pais e responsáveis “dirigir-lhes a criação e a educação”.

Se os pais e responsáveis, por qualquer motivo, criam dificuldades ou constrangimentos aos seus filhos no acesso à educação, estão falhando no cumprimento de uma das mais elementares responsabilidades do poder familiar. Nesse sentido, em eventual conflito entre o direito das pessoas trans à autonomia na vida privada, ao

acesso à educação, à intimidade, visando o melhor interesse dos estudantes menores de 18 anos, deve prevalecer a possibilidade de adoção do nome social em registros escolares sem prévio consentimento ou autorização dos pais ou responsáveis.

Para essa posição, tem-se por base a Resolução CEE/CP nº 5 de 03/04/2009 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, apresentada na nota técnica da OAB (2013), que determina às escolas e em respeito à “cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana” a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares a fim de garantir-lhes acesso, permanência e êxito no processo de escolarização e aprendizagem. O parágrafo 2º da referida Resolução estabelece que a/o discente travesti ou transexual deve apenas manifestar, por escrito, o interesse na adoção do nome social, no ato da matrícula ou durante o período letivo, sem mencionar qualquer necessidade de autorização ou consentimento de pais ou responsáveis.

Ademais, a escola deve fornecer elementos para o amparo e acolhida da pessoa trans, haja vista os impactos emocionais das duras condições de suas vidas, quase sempre perpassadas por situações de apagamento, silenciamento, opressão e violência transfóbica. Sempre que possível, a família deve ser envolvida no processo de orientação da escola quando o aluno manifestar o desejo de utilizar o nome social. Ao ser identificada a necessidade pela escola, um serviço de orientação psicológica pode ser oferecido à família, por uma(um) profissional de Psicologia da instituição, quando existir, e/ou faz-se o encaminhamento para atendimento externo. Outro tipo de suporte poderia ser fornecido pela atuação da(o) Psicóloga(o) em atividades informativas e preventivas envolvendo toda a comunidade escolar, sobre temas como sexualidade, adolescência, questões de gênero, *bullying*, preconceito e afins.

A Psicologia está envolvida em diversas etapas do processo transexualizador, especialmente depois de regulamentado pelo Ministério da Saúde (Portaria 4578/2008) e pelo Conselho Federal de Medicina (Resoluções 1482/1997 e 1955/2010), que apontam o atendimento

psicoterapêutico como parte importante do acompanhamento técnico de pessoas transexuais que buscam os serviços de referência. Diante disso, o Conselho Federal de Psicologia, em sua Nota Técnica sobre o processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans (2013), considera que a transexualidade e a travestilidade não constituem condição psicopatológica, “ainda que não reproduzam a concepção normativa de que deve haver uma coerência entre sexo biológico/gênero/desejo sexual”. Nesse sentido, aponta que a assistência psicológica pode contribuir para a promoção da qualidade de vida de pessoas trans por meio de práticas de acolhimento e apoio não pautadas em um modelo patologizador ou corretor da transexualidade e outras vivências trans.

Sendo assim, recomenda-se que os agentes educacionais estejam atentos às demandas de discentes travestis e transexuais por serviços psicossociais de amparo e acolhimento, com relação à sua vivência trans e sua incursão no processo transexualizador.

Quando observada essa necessidade, indica-se que o serviço pedagógico da escola sugira encaminhamento ao Centro de Pesquisa e Atendimento para Travestis e Transexuais (CPATT), ambulatório especializado vinculado à Secretaria Estadual de Saúde do Governo do Estado do Paraná, com sede em Curitiba (PR). O CPATT realiza acompanhamentos psicossociais e médicos em hormonoterapia e presta orientações quanto ao processo transexualizador. O serviço conta com Psicólogas(os), assistente social, auxiliar de enfermagem, clínico geral e endocrinologista, além de coordenação e colaboração de membros de movimentos sociais relacionados à população de transexuais e travestis. Ressalta-se que esse encaminhamento deve ser realizado em caráter absolutamente livre de pressionamentos e que não deve ser condicionante para a retificação do nome social nos registros educacionais.

Para este Conselho Regional de Psicologia, está claro que nossa ciência e profissão devem estar orientadas para o livre desenvolvimento de todas as pessoas, para a proteção irrestrita e incisiva da dignidade humana, com a promoção de direitos e resguardo de

situações que amplifiquem estigmas, violências e discriminações. Nesse caminho, faz-se mister avançar na consolidação de direitos para a população transexual paranaense no acesso ao sistema educacional. Considera-se que a adoção dessas orientações pode contribuir sobremaneira para a consolidação de uma dinâmica inclusiva e promotora das potencialidades humanas para a escola brasileira.

Referências

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago. 2011.

BENTO, Berenice. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal**. Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014.

BENTO, Berenice. **Brasil: país do transfeminicídio**. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf>. Publicada em 05 de jun. de 2014. Acesso em: 22 de nov. de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de junho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. 2002.

CASTAÑEDA, M. **A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas**. São Paulo: A Girafa, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Nota técnica sobre processo transexualizador e demais formas de assistência às pessoas trans**. 2013. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Nota-t%C3%A9cnica-processo-Trans.pdf>>. Acesso em: 19 de out. de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Brasília, DF: Imprensa Oficial. 2015.

GAZETA DO POVO. **Transexual ganha na Justiça o direito a mudar de nome sem cirurgia de sexo**. Curitiba, 08 jan. 2009. p.8.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p.13-52.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 85-94.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Nota técnica sobre uso do nome social em escolas e universidades**. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/39/Documentos/Nota_tecnica_nome_social.pdf>. Acesso em 26 de out. de 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Princípios de Yogyakarta**. Universidade GadjahMada. Indonésia: Java, de 6 a 9 de nov. de 2006. Michael O’Flaherty (rel.), VititMuntarbhorn e Sonia Onufer Corrêa (co-presidentes).

PERES, Wiliam Siqueira. Exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 235-264.

SANTOS, E. N. **Conto ou não conto?: Os significados e os sentidos de tornar pública a orientação sexual homossexual para**

adolescentes masculinos da cidade de São Paulo. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Nome social de travestis e transexuais na escola básica: política pública afirmativa ou capricho?** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 26 a 29 out. 2009, Curitiba. Anais. p. 4421-4434.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Daniel. **Por que os gays ainda são hostilizados pela sociedade?** UOL, São Paulo, 18 julho 2013. Disponível em: <http://mulher.uol.com.br/comportamento/noticias/redacao/2013/07/18/por-que-os-gays-ainda-sao-hostilizados-por-parte-da-sociedade.htm>. Acesso em: 01 dezembro 2015.

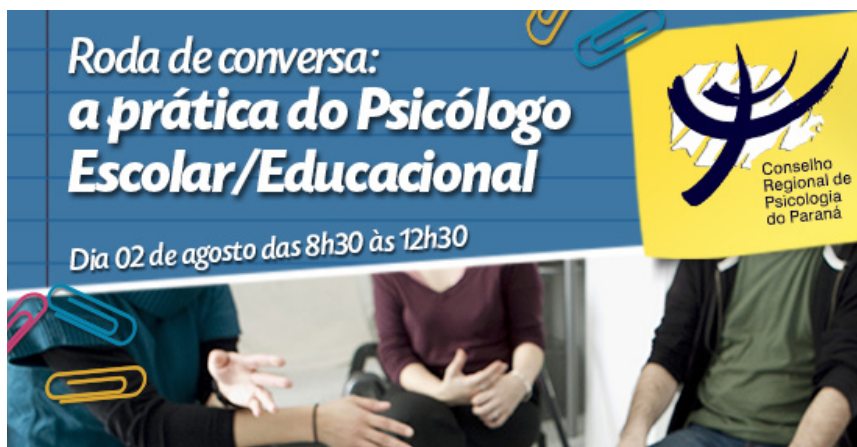
SIQUEIRA, Débora. **O terceiro sexo? Uma análise sobre o processo de construção do feminino-travesti.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2008.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra. **Ideações e tentativas de suicídio em adolescentes com práticas sexuais hetero e homoeróticas.** Saúde e Sociedade. São Paulo, v.21, n.3, p.651-667. 2012.

DIALOGANDO EM RODAS DE CONVERSA

A Comissão de Psicologia Escolar/Educacional observou, na condução de seus trabalhos, a necessidade de conhecer a realidade das(os) profissionais paranaenses que atuavam na área escolar/educacional, aproximando-se e promovendo o diálogo entre elas(eles). Além disso, constatava-se a pouca oferta de eventos específicos que reunissem profissionais desse campo de atuação. Considerando que a formação da(o) profissional passa pela troca de experiências e conscientização acerca dos contextos sociais que envolvem a prática, propôs-se o ciclo das Rodas de Conversa. O objetivo central dessa proposta foi oportunizar um espaço para o fortalecimento do papel profissional das(os) Psicólogas(os) Escolares/Educacionais do Estado do Paraná.

I Roda de Conversa: a prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional



O primeiro evento do ciclo, intitulado I Roda de Conversa: A prática do Psicólogo Escolar/Educacional, foi realizado em 2 de agosto de 2014 na sede do CRP-PR em Curitiba. Com duração de quatro horas, o evento contou com a participação de profissionais de Curitiba e outras cidades do Estado, como São José dos Pinhais, Quatro Barras, Lapa e Paulo Frontin.

Os objetivos específicos dessa I Roda de Conversa foram: levantar dados acerca da prática profissional e projetos de atuação; identificar dificuldades enfrentadas pelos profissionais e levantar demandas de formação/capacitação. Os participantes reuniram-se em subgrupos para trocar experiências de trabalho e descrever os seguintes pontos relacionados à sua prática profissional: “facilidades”, “dificuldades”, “necessidades” e “quem é a(o) Psicóloga(o) Escolar?”. Após essa discussão, todos os grupos, por meio de um(a) relator(a), apresentaram suas conclusões no formato de um fórum. A Comissão, após o evento, elaborou uma síntese com base nessas experiências compartilhadas, identificando os seguintes aspectos:

A. Aspectos positivos da prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional:

1. Reconhecimento da necessidade da atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar pela comunidade escolar, resultante de intervenções realizadas;
2. Inserção da(o) Psicóloga(o) Escolar para além da educação básica, no ensino superior;
3. Colaboração e valorização do trabalho docente;
4. Possibilidade de trabalho interdisciplinar.

B. Aspectos negativos da prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional:

1. Definição pouco clara do papel da(o) Psicóloga(o) dentro das escolas;

2. Resistência ao trabalho da(o) Psicóloga(o) por parte de familiares de alunos e outros profissionais da escola por desconhecimento;
3. Conhecimento insuficiente de Políticas Públicas;
4. Conhecimento insuficiente da própria dificuldade profissional e de buscar ajuda;
5. Administração de necessidades divergentes de famílias, alunos e equipe pedagógica;
6. Escassez de profissionais e/ou vagas para a grande demanda;
7. Expectativas irreais sobre o papel da(o) Psicóloga(o) Escolar;
8. Expectativas sociais para a medicalização de comportamentos dos educandos.

C. Quem é a(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional:

É a(o) profissional que acredita na educação e que o conhecimento promove o desenvolvimento humano. É quem faz a mediação, que utiliza o olhar clínico, a escuta ativa, trabalha em equipe, identifica demandas e intervém com toda a comunidade escolar.

D. Expectativas para eventos futuros:

1. Temáticas específicas sobre a prática, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, inclusão escolar, políticas públicas;
2. Rodas de conversa periódicas sobre temas diversos;
3. Eventos para a qualificação profissional.

A CPEE, motivada pelo engajamento dos participantes e os resultados da I Roda, realizou a II Roda Conversa com o tema “A prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional”, subdividida em três enfoques específicos: “Políticas Públicas em Psicologia Escolar/Educacional”, prelecionado pela Psicóloga Marilda Gonçalves Dias Facci (CRP-08/02619); “Compartilhando experiências de Psicolo-

gia Escolar na rede pública municipal”, apresentado pela Psicóloga Maria Inês Bertine (CRP-06/28260); e “Inclusão e letramento”, apresentado pela Psicóloga Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan (CRP-08/00729).



II Roda de Conversa: a prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional

A II Roda de Conversa ocorreu no dia 28 de março de 2015, novamente na sede do CRP-08 em Curitiba/PR e teve a duração de oito horas de atividades. A carga horária foi ampliada para atender à solicitação dos participantes da I Roda de Conversa. Nesse segundo encontro, compareceram profissionais de Curitiba e região metropolitana, a saber: Lapa, Pinhais, São José dos Pinhais, Fazenda Rio Grande, Mandirituba, Colombo, Tijucas do Sul, Contenda e Piraquara. Do interior do Estado, vieram representantes de Missal,

Telêmaco Borba, União da Vitória, Campo Mourão, Antônio Olinto, Irati, Mercedes e Pato Bragado. Do litoral, de Morretes e Paranaguá, assim como o evento contou com a participação da cidade de Porto União, em Santa Catarina.

O formato da segunda Roda de Conversa foi modificado em relação à primeira. No período da manhã, houve uma mesa redonda com as três palestrantes e no período da tarde os participantes optaram por três oficinas com cada uma das profissionais convidadas. O encerramento aconteceu por meio de um fórum, com a apresentação de uma síntese de cada grupo das oficinas. A seguir, confira os conteúdos que cada autora abordou nesse evento.

Políticas educacionais e a Psicologia na escola

Marilda Gonçalves Dias Facci¹

A preocupação com a não aprendizagem dos alunos permeou todo o século XX e ainda está presente na atualidade. Se nos reportarmos à história da Psicologia na inserção na escola, localizamos, em 1904, os estudos de Binet e Simon, que participaram de uma comissão, instituída pelo Ministério da França, com o objetivo de compreender as causas do fracasso escolar de uma parcela da população que frequentava as escolas públicas. Esses estudos, de acordo com Patto (2004) criaram as condições para o desenvolvimento da Psicologia Escolar, tendo como base as diferenças individuais que eram avaliadas a partir dos testes psicométricos.

Fracasso escolar daqueles que frequentam a escola, analfabetismo daqueles que nem conseguem começar a estudar ainda se fazem presentes no século XXI, deixando de cumprir a tão desejada universalização do Ensino Fundamental. Tal fato, de acordo com

1 Graduação em Psicologia; mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista(UNESP); doutorado em Educação Escolar pela UNESP e pós-doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo(USP). É professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá(UEM) e presidente anterior da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee).

Saviani (2008) decorre de pelo menos dois fatores: 1) a escassez dos recursos financeiros destinados à educação, denunciando a resistência que o poder público opõe à manutenção da educação pública; 2) a descontinuidade das medidas educacionais acionadas pelo Estado, uma vez que várias reformas têm sido propostas, mas sem dar continuidade ao que já estava sendo realizado. O autor cita algumas políticas que foram desenvolvidas para sanar o problema do fracasso escolar e colaborar, realmente, para a democratização do ensino, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef-1997), Plano Nacional de Educação (2001), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb-2007) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2011), propondo a solução do problema até 2022.

A cada período, muitas políticas vão sendo propostas, mas o fracasso escolar continua presente na escola. Nesse sentido, Viégas, Asbhar e Angelucci (2006, p. 17) analisam que, mesmo com tantas políticas implementadas, ainda estamos longe de conseguir as melhorias da qualidade de ensino, visto que tais políticas, com frequência, seguem a lógica econômica e não a educacional. Sob esse prisma, a preocupação consiste em melhorar os índices de aprovação dos alunos, sem, contudo, oferecer garantia de uma real apropriação do conhecimento.

Diante de tais políticas, uma pergunta se impõe: como a(o) Psicóloga(o) que atua no âmbito educacional pode colaborar para o enfrentamento das problemáticas que são gestadas pelas próprias condições materiais? Que problemáticas seriam essas a serem enfrentadas na atualidade? É sobre essas questões que trabalharemos neste texto. Nosso objetivo é apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de intervenção da Psicologia na escola com vistas a contribuir para a emancipação de todos os alunos. Iniciaremos a discussão falando da atuação da Psicologia na escola e, na sequência, apresentaremos algumas possibilidades de intervenção.

1. A Psicologia na escola

A regulamentação da profissão de Psicóloga(o) no Brasil ocorreu em 27 de agosto de 1962. No entanto, segundo Patto (1984), a inserção mais direta dessa(desse) profissional no espaço intraescolar ocorreu a partir dos anos de 1970, com práticas, geralmente estigmatizadas, calcadas na psicometria e emparelhadas com o ideário liberal. A sua efetivação na escola gerou questionamentos, entre profissionais e pesquisadores, acerca de qual era a visão de homem que estava permeando a intervenção. Vigotski (2004, p. 345) afirma que “Por mais estranho e paradoxal que pareça, à primeira vista, é precisamente a prática, como princípio construtivo da ciência, que exige uma filosofia, ou seja, uma metodologia da ciência”. Essa crise criada pela prática provocou análises na área que conduziram a um entendimento de que estávamos compreendendo um homem abstrato e não um homem concreto, como afirma Saviani (2004), um homem desvinculado das condições histórico-sociais, sem levar em conta que professores, pais e alunos são “sínteses das relações sociais”, das relações de produção.

Tal compreensão criou, no cerne da Psicologia, um grande debate, iniciado por Patto (1984) e reforçado por autores que empreenderam uma visão crítica da Psicologia, tais como Machado e Souza (1997), Meira e Antunes (2003) e muitos outros que começaram a compreender os problemas escolares para além da aparência. Essa crítica foi intensificada quando tivemos acesso, no Brasil, a partir também da década de 1980, às obras produzidas por autores russos, como Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

Compreender que o psiquismo do indivíduo é guiado pela historicidade dos fatos, pela forma como os homens se relacionam com a natureza, transformando-a por meio do trabalho, valendo-se do método do materialismo histórico e dialético, fez toda a diferença na compreensão do trabalho da(o) Psicóloga(o) na escola. Passou a ser possível pensar em uma Psicologia que poderia superar uma visão idealista dos fatos e partir para a do homem, levando-se em conta

as relações históricas travadas entre os homens para suprir suas necessidades e as contradições que permeiam uma sociedade, na qual uma pequena parcela dos homens detém os meios de produção e uma grande parte detém a força de trabalho. Os testes já não seriam suficientes para analisar as potencialidades dos indivíduos, e as ideias de Vigotski (2000) ao defender que aprendizagem promove desenvolvimento, mudaram, também, o foco das intervenções.

Se a aprendizagem provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – tais como memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada, por exemplo –, se a escola tem como função primordial socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2003) e trabalhar com conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 2000), não seria mais possível alimentar a crença de que o amadurecimento seria suficiente para explicar o desenvolvimento humano e, muito menos, que está nos indivíduos a culpa por não aprenderem. O foco de uma grande parte de estudos da Psicologia – isso porque não podemos afirmar que tais compreensões sejam hegemônicas – passou para a análise do indivíduo em sua totalidade, levando-se em conta que sociedade é essa que produz um aluno que não consegue aprender ou um professor que não consegue ensinar. Já estamos anunciando, aqui, alguns dilemas com os quais se depara a(o) Psicóloga(o) na escola: as dificuldades no processo de escolarização. Tais dificuldades não se centram somente no aluno, no professor, na família, sendo necessário avançar na compreensão da produção do fracasso escolar, na maioria das vezes, nos filhos da classe trabalhadora. Esses têm poucas oportunidades para se apropriar dos conhecimentos científicos em uma sociedade que não distribui, igualitariamente, os bens materiais e intelectuais.

A essas dificuldades, somam-se a violência, a medicalização, a precária formação do professor, a falta de uma infraestrutura adequada para o processo pedagógico, entre outras mazelas que povoam a escola e que são multideterminadas. Não tocamos, ainda, na própria formação da(o) Psicóloga(o) para atuar nesta instituição que, historicamente, tem sido direcionada, em termos curriculares, para uma intervenção clínica, com pouco acesso aos conhecimentos

que estão vinculados à educação (CRUCES, 2009; GUZZO; COSTA; SANT'ANA, 2009; FIRBIDA, 2012), mas, neste momento, não será possível discorrer sobre isso. Embora as dificuldades sejam muitas, nosso foco, neste texto, centra-se na atuação da(o) Psicóloga(o) com vistas ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em relação à Psicologia na escola, ressaltamos dois fatos que merecem destaque: o lançamento das Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2013) e a tramitação do projeto de lei 3866/2000 – que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Assistência Social nas escolas públicas de educação básica – aprovado pela Câmara de Educação em 2013. A tramitação deste PL tem sido acompanhada por entidades da Psicologia, como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e pelo Conselho Federal de Psicologia. Nesse movimento de ação da Psicologia na escola, esse documento e essa lei trilham um caminho para estabelecer uma Psicologia comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes.

E é nessa linha que, no próximo item, vamos discutir sobre algumas possibilidades de colaborar para o enfrentamento do fracasso escolar.

2. Enfrentamento do fracasso escolar: algumas contribuições da Psicologia

Uma compreensão do fracasso escolar sob uma visão crítica teve início com os trabalhos de Patto (1990), que denunciou o quanto a Psicologia estava fazendo uma análise particularizada desse insucesso, colocando ora no aluno, ora no professor, ora na família a culpa do não aprender. Como afirmamos anteriormente, partia-se do pressuposto de que o homem poderia responder, por ele mesmo, pelas dificuldades que estava passando. A autora revoluciona esse modo de pensar ao evidenciar que devemos considerar a produção social do fracasso escolar, extrapolando o âmbito individual. Nesse sentido, trazemos para a análise a relação entre singular-particular-universal

(OLIVEIRA, 2005), olhando para o indivíduo, mas considerando todas as relações que ele estabelece com a sociedade e com a história. A(O) Psicóloga(o) tem que compreender como a singularidade se faz por intermédio da universalidade e como essa se concretiza na singularidade, numa relação dialética. Tal visão de homem já propõe uma forma de lidar com o fracasso escolar ao pautar na história das relações entre os homens sua explicação. O necessário, diria Vygotski (1995), é explicar o fenômeno e não descrever, indo até a origem da sua elaboração.

Essa seria uma contribuição da Psicologia, no entanto, não podemos esquecer que o aluno está em sofrimento porque ainda não aprendeu a ler e a escrever, por exemplo. Enfrentar essa dificuldade demanda uma avaliação psicoeducacional, geralmente realizada por Psicóloga(o) e pedagogos, que leve em conta, como afirma Vigotski (2000) e Vygotski (1996), considerar o que se encontra no nível de desenvolvimento real dos indivíduos (aquilo que o aluno consegue realizar sozinho) e aquilo que se encontra no nível de desenvolvimento próximo (aquelas atividades que o aluno realiza com o auxílio de mediadores, com a ajuda de alguém mais experiente). A proposta é fazer uma avaliação que analise como está o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que recursos mediadores o aluno utiliza para realizar as atividades propostas. Para tanto, a(o) Psicóloga(o) pode se valer de atividades psicopedagógicas, observações, entrevistas com os pais e professores, análise do material escolar e muitos outros procedimentos e instrumentos que auxiliem a conhecer como o aluno se encontra em nível de desenvolvimento cognitivo e no processo de escolarização.

Há de se considerar, no entanto, que as funções psicológicas superiores não decorrem do amadurecimento biológico, e sim das mediações que são proporcionadas, das apropriações dos instrumentos e signos produzidos coletivamente pelos homens, de um processo de voluntariedade no qual aquilo que é desenvolvido externamente, numa relação intersubjetiva, possa ser internalizado, tornando-se intrassubjetivo. Vygotski (1996) evidencia que não basta apenas fazer um diagnóstico para ver o que o aluno tem, mas é preciso utilizar

estratégias para conhecer suas potencialidades e que permitam, fundamentalmente, estabelecer caminhos, estratégias que possam ajudar o aluno a superar suas dificuldades.

Ao analisar as potencialidades do aluno e o que já está efetivado, é necessário, também, estar atenta(o) à atuação do professor, o qual se encontra na escola diante de condições objetivas que muito pouco contribuem para que haja um trabalho efetivo em direção à apropriação do saber. Se entendemos que o professor faz a mediação entre os conhecimentos elaborados pelos homens e o aluno (FACCI, 2004), ele necessita ser mais valorizado pela Psicologia, já que tem que ser instrumentalizado para poder fazer o aluno avançar no seu desenvolvimento. Vigotski (2001) afirmava, já por volta de 1926, que cabia à Psicologia auxiliar a pedagogia na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos e, parece-nos, que essa é uma tarefa da(o) profissional, contribuindo com a instrumentalização do professor para compreender o desenvolvimento do psiquismo no processo de escolarização. Entendemos que a atuação profissional junto aos professores pode ocorrer em cursos de formação continuada e mesmo a partir de orientações no cotidiano da escola.

Não cabe mais ficar na denúncia de que esse professor não está ensinando, a ação tem que ocorrer em termos de analisar porque ele não está conseguindo ensinar e, sobretudo, se há, realmente, o objetivo de que todos os alunos aprendam na sociedade em pauta. Ao nos fundamentar sobre o que pondera Márkus (1974) e mesmo Vigotski (2000) de que o conhecimento científico é a forma mais adequada de conhecer a realidade, interrogamos: Será que há o desejo de que todos tenham acesso, de fato, ao conhecimento? Ou o conhecimento mínimo tem que ser transmitido para alimentar a engrenagem no processo produtivo? O embate político se impõe a todo momento: transformação ou manutenção da realidade da forma como está posta. O capitalismo, a todo instante, se reinventa, e a escola, que faz parte dessa sociedade, na grande maioria das vezes, reproduz a ideologia da classe dominante, que, embora afirme o contrário, insiste em deixar a classe trabalhadora à margem do direito de ter acesso a conhecimentos mais elaborados.

Tal questionamento remete ao entendimento de qual seria a função social da escola em uma sociedade de classes. Para nós, está claro: o processo de humanização, no sentido de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Mas será que as(os) Psicólogas(os), professores e demais membros da sociedade têm compreensão semelhante? Vivemos, como afirmamos anteriormente (FACCI, 2004), um esvaziamento no trabalho do professor e, conseqüentemente, naquilo que está sendo ensinado aos alunos. Retomar a importância dos conhecimentos clássicos, da transmissão–apropriação dos conteúdos curriculares, muitas vezes vai na contramão de uma sociedade que prima por colocar que a ênfase deve ser no indivíduo, na experimentação, e não no conhecimento e no professor. Nossa defesa é colocar como elementos fulcrais professor–aluno–conhecimento.

Tecendo algumas considerações

Como esclarecemos no início deste texto, a Psicologia está atuando na escola, fazendo diversas intervenções. No caso do Paraná, a pesquisa de Lessa e Facci (2011) constatou que existiam, em 2010, em nível de Secretaria Municipal, das 350 cidades investigadas, 291 cidades que tinham Psicólogas(os) atuando na educação. Ou seja, as(os) Psicólogas(os) estão na escola, não da forma como desejamos, conforme determina o PL 3688/2000 em tramitação, mas com profissionais que têm contribuído com o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo isso em conta, entendemos que a ação política das(os) Psicólogas(os) deve ser em prol do acesso ao conhecimento por todos os alunos. Não basta a(o) Psicóloga(o) trabalhar com base nas políticas educacionais, ela(ele) necessita fazer uma análise da essência dessas políticas, observando o que está implícito e a que ideários elas estão sendo vinculadas. Em concordância com Souza (2010, p. 141), no que se refere a Políticas Públicas, entendemos que uma contribuição importante da Psicologia Escolar “reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o

estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar”. A(O) Psicóloga(o) tem que estar atenta(o) aos objetivos implícitos de muitas ações propostas em nível federal, estadual e municipal, não sendo seduzida(o) por discursos que acabam se esvaziando quando não se cria infraestrutura adequada que promova o processo de aprendizagem. Ser seduzido por uma linguagem que mostra, na aparência, lutar pela igualdade de direitos, mas que, na essência, propõe a reprodução das relações sociais conforme estão postas, não auxilia no avanço da qualidade do trabalho realizado nas escolas. Não basta a(o) profissional apenas executar as políticas, ela(ele) tem que compreender a que e a quem ela se destina, na teia das contradições postas pelo capitalismo.

Não estamos, aqui, contrapondo-nos às políticas sociais que tiveram e têm avanços na produção à vida. Todavia, temos que observar as limitações e as condições objetivas que impedem a implementação de ações que visem à emancipação de todos os alunos. Compreender a historicidade dos fatos humanos e das explicações que são dadas para esses fatos demanda, além de um compromisso declarado com a classe de trabalhadores, fundamentos teóricos consistentes nos âmbitos da Psicologia, da Educação e da Filosofia, entre outras ciências, que possibilitem superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) e analisar os fatos em sua radicalidade, os quais estão fundados nas relações societárias. O que nos move é pensar a proposição da individualidade para-si, com alunos tendo acesso às ciências, às artes, à filosofia, apropriando-se dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pelos homens.

Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CRUCES, A. V. V. Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In: MARINHO-

ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 15-34

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIRBIDA, F. B. G. **A formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S.; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.) **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 35-52.

KOSIK, K. (1976). **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LESSA, P. V.; FACCI, M. G. D. **A atuação do psicólogo no ensino público do Estado do Paraná**. Revista Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 1, p. 131-141, 2011.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

MÁRKUS, G. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-51.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade–intersubjetividade. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21–52.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico–crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. (2008). **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC–Campinas, 24, 7–16, 2008.

SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129–149, mar. 2010.

VIÉGAS, L. S.; ASBAHR, F. S. F.; ANGELUCCI, C. B. Apresentação. In: ASBAHR, F. S. F.; VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 9–23.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

Psicologia e educação: experiências em uma rede pública municipal

Maria Inês Bertine²

O convite para este relato de experiências me suscitou alguns dilemas. Como falar de um processo em Psicologia Escolar dentro de uma Secretaria de Educação de modo individual, sendo que o trabalho foi construído ao longo de muitos anos de forma essencialmente coletiva? Por outro lado, pensar em um relato que buscasse caracterizar o trabalho de Psicólogas³ dentro da Secretaria de Educação seria extremamente complexo, pois não existiu “o trabalho”, mas muitos trabalhos, ainda que coletivos⁴. A resposta encontrada foi relatar um processo vivido, a partir dos caminhos institucionais que fui percorrendo. Tecerei considerações sobre esse processo, elencando aspectos teóricos de sua fundamentação⁵.

Ingressei nessa rede municipal trabalhando a maior parte do tempo junto à Educação Infantil e nos últimos anos também com o Ensino Fundamental I. Nesse percurso, identifico diferentes pedidos institucionais para o trabalho em Psicologia, os quais descreverei e tecerei considerações sobre as formas de atuação a partir dessas solicitações.

Esclareço, ainda, que utilizarei referências mais próximas de como tenho compreendido os fenômenos hoje, ainda que eu possa ter eventualmente me apoiado em outros referenciais quando realizando alguns trabalhos.

² *Psicóloga concursada, trabalha na Secretaria de Educação de um município do Estado de São Paulo. Colaboraram na elaboração do relato oral e deste texto Rosemeire Foltran e Nancy Romanelli, Psicólogas da mesma instituição.*

³ *A fim de tornar a leitura mais fluida, ao invés do uso de o(s)/a(s), utilizarei o feminino na referência às psicólogas, professoras e educadoras, considerando a maioria das profissionais desse gênero na rede.*

⁴ *Nesse município tínhamos diferentes seções dentro da Secretaria de Educação. As equipes técnicas, às quais pertenciam as(os) Psicólogas(os), tinham diferentes percursos de trabalho. Posteriormente, essas seções foram unidas e as equipes compuseram um trabalho conjunto. Desse modo, há diferentes trajetos de atuação de cada Psicóloga(o) marcados por diferentes histórias de equipes.*

⁵ *Apesar de se tratar de um relato individual, utilizarei em muitos momentos o pronome na primeira pessoa do plural por me parecer mais adequado às ações e reflexões coletivas que nos guiaram. Contudo, ainda que seja provável o acordo de muitas profissionais com as interpretações do trabalho contidas neste texto, trata-se de uma leitura própria sobre as diferentes atuações realizadas. Ressalto, ainda, que gostaria de citar muitos nomes de profissionais envolvidas nos trabalhos, mas optei por não fazê-lo, pois seriam muitas pessoas, de diferentes períodos, o que traria o risco de não citar alguma delas.*

1. Tipos de solicitações da instituição

Retrospectivamente identifico dois grandes grupos de solicitações para as equipes nas quais estive/estou inserida: demandas institucionais e formativas e os clássicos pedidos de queixa escolar. O primeiro deles se refere aos pedidos de contribuição com aspectos mais globais da instituição, incluindo demandas de caráter formativo. O segundo está relacionado às solicitações de ajuda em situações envolvendo educandos específicos.

Cada uma das solicitações descritas nos remetia a muitas questões sobre as formas de respondê-las. Encontro em Meira (2008, p. 32) referência para explicar alguns caminhos escolhidos nessa tarefa, quando a autora argumenta que “o principal critério para se definir o que vamos fazer nos nossos planos de ação é o quanto nós podemos contribuir para que a escola cumpra a sua função”. Essa direção pode suscitar reflexões sobre os pedidos que nos são dirigidos pelas instituições com as quais atuamos.

1.1. Solicitações institucionais e formativas

A primeira experiência aqui relatada se refere ao período em que o pedido da instituição era pautado na contribuição com os aspectos globais e em especial formativos das unidades educativas. Refiro-me ao trabalho junto às creches municipais, que atendiam crianças de zero a três anos, que naquela época migraram da assistência social para a educação.

Nessa época, fiz parte de uma equipe técnica constituída por Psicólogas, pedagogas e assistentes sociais. A solicitação institucional para essa equipe era a de assessorar as creches na construção de sua proposta pedagógica, imprimindo um caráter educacional às unidades que, até então, trabalhavam numa concepção assistencial. Lembrando a citação acima, contribuir para que a escola cumprisse sua função passava por auxiliar na definição de seu próprio papel. O trabalho da equipe técnica se aproximava de uma atuação

transdisciplinar, na qual os diferentes saberes eram colocados a serviço de um projeto coletivo.

Essas experiências me remetem à reflexão sobre possibilidades de trabalho em Psicologia Escolar:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Vigotski⁶ (1929/2000, p. 28-29, grifo do autor, apud ROMANELLI, 2011, p. 49)

O questionamento levantado pelo autor bielorrusso pode traduzir um pouco das direções que nos nortearam. Todo o coletivo das creches, incluindo as Psicólogas³, estava empenhado em refletir e construir instituições educativas que se mostrassem favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Participar do cotidiano das escolas, realizar observações em sala, conversas com educadoras e equipes gestoras nos permitia saber de perto as questões com as quais as instituições educativas se deparavam. Essa forma de atuação favorecia à equipe multiprofissional campos de intervenção mais diretos, como levar necessidades identificadas para grupos formativos, buscando reflexões, mas também fazendo uso dessa leitura da realidade para indicativos junto a outras esferas da administração. O lugar institucional que ocupávamos naquela época era um grande facilitador para relacionar o cotidiano das unidades escolares com a direção das Políticas Públicas.

Retomemos a primeira citação, a qual nos indica que o principal critério para se definir o que vamos fazer em nossos planos de atuação é o quanto podemos contribuir para que a escola cumpra sua função. As Psicólogas³, junto a outras profissionais, não só buscavam que a instituição educativa cumprisse sua função, mas participavam ativamente de mudanças nesse sentido. Podemos considerar que o centro do trabalho em Psicologia Escolar seria contribuir com a

⁶ VIGOTSKI, L.S. [Psicologia Concreta do homem]. In: *Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*. Ano XXI, nº 71, out/2000. Campinas (SP): Cedes, 2000, p. 21-44. (Manuscrito redigido em 1929).

qualidade da instituição educativa, para que promova desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Considero a atuação acima descrita como peculiar no trajeto de trabalho da Psicóloga³, pois nos anos seguintes as solicitações da instituição foram as mais clássicas para a Psicologia junto à educação, aquelas relacionadas à queixa escolar.

1.2. Solicitações relacionadas à queixa escolar

Quando nossa equipe se uniu àquela que atendia as escolas com crianças de quatro a seis anos, nos deparamos com as solicitações referentes à queixa escolar. Esses pedidos, já existentes para a equipe que assessorava a pré-escola, nos remeteram a muitas controvérsias. Relatarei alguns aspectos do trabalho a partir dessa demanda, iniciando por Souza (s.d., n.p.), que nos referencia com sua forma de compreensão sobre o assunto:

O desvelamento da vida diária escolar aponta para a complexidade das relações ensino-aprendizagem. Tais relações envolvem aspectos da política educacional, da organização institucional, da formação de professores, das histórias individuais e profissionais, das relações da escola com os pais e destes com a escola, da relação face a face da sala de aula, da constituição de grupos em sala de aula, da constituição de normas e regras de funcionamento, dentre outros.

Fundamentadas nas críticas que buscavam redimensionar a compreensão do fracasso escolar anteriormente tomada como consequência de dificuldades das crianças e suas famílias, buscávamos uma atuação coerente com esses estudos. Em determinada época interpretamos que atuar com as queixas escolares em uma Secretaria de Educação seria sinônimo dessa concepção questionada. Um aspecto relevante dessa fase foi o ingresso de um número maior de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Avalio que essa conjuntura tenha gerado um aumento das solicitações de ajuda pelas unidades educacionais, na medida em que a presença de crianças com necessidades muito diferenciadas suscitava diversas

questões sobre o trabalho a ser oferecido nas escolas. A partir de intensos debates, propusemos diferentes atuações: abordagens coletivas e abordagens de situações singulares.

1.2.1. Abordagens coletivas

Em uma de nossas atuações, coordenamos uma formação com todas as equipes gestoras da rede com o tema “Relação Escola-Família”. Essa proposta buscou responder a algumas demandas: atender à diretriz da instituição de termos trabalhos diferenciados das orientadoras pedagógicas; atuar nos conflitos identificados na relação escola-família; buscar espaços coletivos para discussão de problemas que eram vividos isoladamente pelas escolas.

Paradoxalmente, o cotidiano de trabalho com a queixa escolar de forma mais singular favoreceu a leitura de necessidades de discussão com a rede sobre o próprio tema da relação escola-família. Constatamos conflitos nessa relação, marcados por uma visão idealizada de convivência familiar; bilhetes na agenda das crianças ou comunicados pela escola que mostravam relações de poder com as famílias, entre outros aspectos.

Trabalhamos em duplas/trios de Psicólogas³ e fonoaudiólogas com suas escolas de referência⁷. Discutimos temas como a história social da criança e da família, relação educador-criança, necessidades das crianças e famílias no início do ano letivo. Era comum que as escolas interpretassem toda preocupação dos pais nesse período como dificuldade de separação de seus filhos. Buscávamos discutir preocupações legítimas das famílias e a criação de formas de trabalho das escolas que pudessem atender a essas necessidades. Tematizamos as reuniões com pais, as comunicações orais e escritas com as famílias e finalizamos com a discussão e implantação dos conselhos de escola.

⁷ Cada profissional tinha/tem um grupo de escolas das quais eram/são referência para o trabalho.

Esses grupos formativos tiveram boa repercussão no cotidiano das unidades educacionais. Houve criação de diferentes formas de organização das escolas no período de acolhimento no início do ano letivo, incidindo, de forma mais ampla, nos cuidados com as crianças para além desse momento. Podemos dizer que as discussões promoveram uma visão crítica sobre a relação escola-família, favorecendo o olhar para os detalhes dessa interação no cotidiano escolar. Percebemos, ainda, maior facilidade na abordagem de situações singulares quando envolvia algum dos aspectos discutidos nas formações.

Outro importante trabalho grupal se deu junto às professoras de diferentes escolas da rede, que tinham em suas classes, crianças que demandavam um olhar diferenciado para o planejamento de sua turma. Trabalhamos com os princípios da inclusão e realizamos discussões de situações do cotidiano sobre esse tema. Consideramos que se constituíram em espaços de apoio às educadoras, pois era possível estudar, olhar as próprias práticas e trocar informações com pares que tinham os mesmos desafios em seu trabalho.

Busquemos em Tanamachi (1997, p. 218) alguns pressupostos desse trabalho:

...o sujeito psicológico aqui é enfocado a partir de uma perspectiva que permita entendê-lo no contexto histórico escolar, em suas relações com os condicionantes da estrutura escolar (decorrentes tanto da superestrutura social, quanto dos fatores intra-escolares responsáveis pelos problemas em questão), bem como da estrutura dos próprios indivíduos.

Pautando-nos nessa visão crítica de Psicologia, um desafio constante foi transformar essas concepções em formas possíveis de atuação, a partir das condições objetivas de trabalho e do lugar institucional ocupado pela equipe.

Na abordagem de situações singulares o primeiro contato com a escola é realizado com a equipe gestora. Anteriormente, atuávamos no apoio à essa equipe para que ela própria pudesse realizar as intervenções no contexto escolar. Com o tempo, as observações em

sala e o contato com as educadoras, que eram realizadas pela equipe técnica de forma mais pontual, passaram a ser mais constantes. Minha avaliação é de que essa forma complementar de atuação possibilita uma compreensão mais realista das situações que nos são apresentadas e favorece melhor apoio às unidades na busca de superação das queixas escolares.

A observação em sala tem por objetivo conhecer a criança, suas possibilidades, dificuldades, relação com a sala, a professora e com as propostas educativas apresentadas. Após a observação realizamos nova conversa com a(s) educadora(s) junto a algum integrante da equipe gestora. Nosso objetivo nesse momento é ampliar possibilidades de interpretação das situações observadas e de alternativas escolares às questões inicialmente apresentadas. Quando há uma avaliação conjunta da necessidade de outros serviços, buscamos recursos na saúde, Conselho Tutelar ou outros. Contudo, procuramos favorecer em nossas intervenções que a possível indicação de outro serviço não leve a escola a se descomprometer com a criança, pois sempre há um investimento educacional a ser realizado.

2. Aspectos Teóricos

A perspectiva histórico-cultural é uma vertente teórica em que parte da equipe busca referência para o trabalho. A fim de melhor delinear esse relato de experiência, complementarei de forma muito breve as citações já descritas com alguns elementos da teoria de Lev S. Vigotski, em cujos estudos encontramos aspectos importantes para nossa atuação.

Iniciemos pelo entendimento da realidade como síntese de múltiplas determinações. Buscando explicações em Romanelli (2011, p. 90-99), que utiliza Vigotski como referência, podemos refletir sobre a forma de observar determinada cena do cotidiano e enxergar nela sua historicidade, suas inter-relações, nos auxiliando na busca dos determinantes que a produzem. Determinantes que não estão necessariamente corporificados naquele instante, mas que a

compõem. Essa forma de compreender os fenômenos ultrapassa as relações simples de causa e efeito, permitindo vislumbrar diferentes aspectos da realidade de forma inter-relacionada.

A compreensão de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento é outro aspecto importante dessa teoria que subsidia o trabalho com a queixa escolar. É fato que todas as crianças podem aprender. O que precisamos buscar é em que circunstâncias, com quais recursos e a partir de quais conteúdos. Esse entendimento é utilizado em nossas discussões e tem contribuído para o processo de reflexão das equipes escolares sobre a queixa inicial. Outro conceito intimamente ligado a essa compreensão e que tem apoiado nossas intervenções é o de zona de desenvolvimento próximo:

Para Vygotsky, só há aprendizagem quando o ensino incidir na zona de desenvolvimento próximo do sujeito que aprende. Se ensinarmos para o sujeito aquilo que ele já sabe, não haverá nem aprendizagem e nem desenvolvimento. O mesmo acontece se ensinarmos algo que está muito além de suas possibilidades de aprendizagem, ou seja, para além daquilo que ele possa fazer com a ajuda de alguém – fora de sua zona de desenvolvimento próximo. (MELLO, s/d. p.73)

Essa compreensão, aparentemente simples, é de grande importância em muitas situações. Impactos positivos na subjetividade de todos os envolvidos podem ser identificados quando as propostas oferecidas às crianças passam a mobilizá-las para a aprendizagem.

Outro conceito importante é o de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da imersão da criança na cultura. Podemos observar que, por vezes, a discussão dessa temática auxilia na compreensão da importância do papel mediador da escola no desenvolvimento de funções como atenção voluntária, memória associativa, pensamento verbal, entre outras.

Tratando-se de crianças na faixa etária de zero a dez anos, um aspecto relevante é o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Pode-se dizer que esse tema está presente em grande parte das discussões que fazemos em relação às queixas escolares. Identificamos muitas

educadoras com concepções inatistas sobre o brincar, ainda que a proposta curricular não o conceba dessa forma.

3. Considerações Finais

Voltemos à citação inicial, a qual nos convoca a contribuir para que a escola cumpra a sua função. Retomemos os tipos de pedidos da instituição aqui relatados: solicitações institucionais e formativas, e as solicitações relacionadas à queixa escolar. Relacionemos então essas questões às formas de trabalho elencadas neste texto.

Podemos refletir sobre como as solicitações da instituição determinam o quanto é possível, por meio de nossos planos de trabalho, contribuir com a função social da escola. É viável admitir que a primeira experiência aqui descrita tenha permitido maior abrangência do trabalho em Psicologia Escolar: participávamos na elaboração da proposta curricular, no trabalho formativo, e contribuíamos com indicativos para aspectos estruturais que permitiriam coerência com a proposta educativa. Porém, nem sempre as solicitações da instituição vêm ao encontro dessa forma mais global de conceber o trabalho da Psicologia junto à educação, fato que ocorreu com as solicitações posteriores.

Na segunda experiência, em que os pedidos foram relativos às queixas escolares, podemos pensar que essas solicitações foram mais limitadas e, nesse caso, foi necessário buscar formas de construir pontes entre o que consideramos relevante e a forma como a instituição concebe nossas contribuições. Nesse sentido, é possível tecer algumas considerações sobre essas experiências.

O primeiro aspecto a ser destacado é a importância do contato com o cotidiano da escola. Formas de trabalho como observações em sala favorecem uma análise realista das unidades educacionais. Estabelecendo relações com a teoria histórico-cultural, podemos afirmar que a realidade objetiva nos importa, e que ela está intrinsecamente

ligada aos aspectos subjetivos. A relação com diversos interlocutores também mostra diferentes aspectos da escola. O contato direto com educadoras nos permite compreender melhor as solicitações e incidir de maneira mais direta sobre elas. A intervenção com equipes gestoras é imprescindível, pois são os agentes que podem dar sustentação ao trabalho escolar.

A inter-relação entre a atuação em situações singulares e as coletivas apresentou boa repercussão sobre o cotidiano das escolas. As formas coletivas permitem a troca entre pares, estudos e análise das práticas de maneira mais distanciada e em espaços menos tensos, o que contribui com a reflexão. Os espaços grupais se mostram ótimas fontes de constituição de uma linguagem comum na rede de escolas. As formas que buscam intervenções sobre situações singulares são muito importantes no auxílio às circunstâncias que provocam muita angústia. O cotidiano é repleto de conflitos, decisões necessárias, impasses, e nesses momentos contar com interlocutores externos à escola, mas que ao mesmo tempo conhecem um pouco de sua realidade, favorece a escolha de direções. Desse modo, tenho pensado que as formas combinadas são aquelas que incidem mais positivamente na qualidade de uma escola para todos. São elas: momentos de interlocução sobre situações singulares e momentos coletivos; trabalhos com educadoras e equipes gestoras; intervenções que favorecem a própria reflexão dos sujeitos, mas também o diálogo com a cultura acumulada e a troca entre pares. Essas são alternativas que, quando combinadas, parecem repercutir de forma mais efetiva sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas.

Contudo, é importante destacar que mesmo diante de avaliações positivas de alguns trabalhos grupais, durante longos períodos não conseguimos mantê-los, em virtude de diretrizes da instituição, assim como de aspectos estruturais. Nessa fase os trabalhos ficam limitados à atuação relacionada às situações singulares ou em grupos na própria escola.

Destaquei até aqui alguns pontos que considero relevantes na formulação de propostas e algumas dificuldades existentes, mas

há diversos aspectos do trabalho que merecem análise com relação aos seus limites e possibilidades. Traduzir a compreensão crítica da realidade em práticas que consigam contribuir com sua superação ainda é um desafio. O que busquei apresentar foram algumas experiências, em que considero haver elementos de qualidade, e que poderiam ser úteis na formulação de outros trabalhos.

Referências

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org). **Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional** – Cadernos Temáticos CRP SP. II Mostra de Práticas em Educação e V Encontro de psicólogos da Área da Educação. Palestra MEIRA, M.E.M.M. São Paulo: CRP, 2008.

MELLO, S.A. **Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola.** s/d. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/algumascontribuicoes.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

ROMANELLI, N. **Individuação e escolarização de crianças de 0 a 5 anos: um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico-cultural.** 2011 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-100943/pt-br.php>>. Acesso em: 06 maio.2016.

SOUZA, M.P.R. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?** s/d. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>>. Acesso em: 06 maio 2016.

TANAMACHI, E.R. **Visão crítica de educação e psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar.** 1997. 312 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Marília, 1997.

Inclusão e letramento

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

Psicóloga e Fonoaudióloga com Especialização em Educação Especial. Tem Pós-doutorado em Educação Superior, Doutorado e Mestrado em Letras. Professora do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

Saúdo as(os) colegas e agradeço o convite realizado pela Comissão organizadora do nosso CRP-08 para participar da II Roda de Conversa sobre a prática da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional, e dos seus desdobramentos que resultaram na publicação de nossas palestras. Trabalho no campo da docência e da pesquisa desde os anos oitenta, formando Psicólogas(os) para a área educacional. Como Psicóloga, iniciei meus trabalhos no então denominado Departamento de Educação Especial (DEE) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED); uma experiência de não mais de dez anos que me levou a eleger alguns dos persistentes desafios que considero relevantes à(ao) Psicóloga(o) frente às atuais políticas de inclusão e às práticas excludentes de letramento escolar. Vamos a eles.

A inclusão escolar está presente nas Políticas Públicas de Educação nacional, pautada em leis que preveem a presença, dentre outros grupos, de crianças com deficiências nas nossas escolas. A análise das suas contradições, contudo, nos incita à busca de articulações teóricas que possibilitem enfrentar no cotidiano escolar, normalmente estruturado por práticas de seriação, seleção e homogeneização. Assim, tenho proposto pensar a inclusão no conjunto das nossas políticas educacionais, analisando o contexto social e educacional do Brasil, que historicamente confronta-se com os altos índices de analfabetismo, com o fracasso escolar generalizado, em última instância, com diferentes formas de exclusão escolar, seja ela de fato ou de risco. E o que entendo por exclusão? Parafraseando Sawaia (1999), entendo-a como um processo complexo e multifacetado de forças que possui uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas; processo que implica pensá-la em relação dialética com a inclusão. Nessa perspectiva, pretendo examinar as práticas psicológicas em suas relações históricas com a educação brasileira e com a educação das pessoas com deficiência.

Inclusão escolar e as pessoas com deficiências: precursores histórico-culturais

A educação das crianças com deficiência apresenta seus primeiros registros no século XVI na Europa; era realizada separadamente, por iniciativas de médicos e pedagogos que investiam na possibilidade de sua educabilidade e a justificavam pelo cuidado e proteção necessários a esses grupos. Expandiu-se pelo mundo como modelo de atendimento nos séculos seguintes, concretizando-se no final do século XVIII e começo do XIX no Brasil, no conjunto das ideias liberais que circulavam nesse período. Poucas eram as pessoas consideradas deficientes em meio a uma sociedade pouco urbanizada e a uma população pouco alfabetizada. O descaso da educação para com essa população era semelhante com a educação popular de maneira geral, uma vez que não era necessária como produtora de mão de obra compulsoriamente escrava.

Durante o século XX, segundo Kassar (1998), a visão liberal de organização social estruturou os serviços de educação destinados às pessoas com deficiência no país, podendo ser identificada nas decisões sobre as políticas de atendimento e na divisão dos serviços, ficando os atendimentos especializados, em especial para as populações mais comprometidas, a cargo da administração privada, que se configurava pelas organizações sociais comunitárias, em sua maioria de caráter filantrópico, normalmente inspiradas por modelos médico-pedagógicos, que têm seus primeiros registros na primeira metade do século. O Estado do Paraná possui os registros do Instituto Paranaense de Cegos, fundado em 1939, como programa pioneiro. Dessa divisão de serviços origina-se a própria divisão entre educação geral e educação especial, determinada por um critério básico de definição dos indivíduos que não correspondem à expectativa de normalidade definida pelos padrões sociais vigentes. Segundo Bueno (1993), o movimento contraditório de inclusão-exclusão que caracteriza o desenvolvimento da sociedade capitalista com base na homogeneização para a produtividade perpassará, desde o início, toda a história da educação especial.

Após a segunda guerra, o movimento econômico mundial buscava saídas para acelerar o desenvolvimento dos países altamente capitalizados, a fim de revitalizar a economia do Estado com a implementação de políticas sociais em serviços públicos de atendimento à população. As questões da educação pública como o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem, decorrentes da contradição na oferta de uma escola conservadora e elitizada aos alunos das camadas populares, tornam-se preocupação do poder público. Ganharia visibilidade, então, a educação especial, destinada aos grupos que não respondem ao padrão de normalidade, mas que devem se beneficiar dos serviços educacionais de modo integrado à educação geral.

A divisão do sistema educacional brasileiro e as práticas psicológicas.

Na década de 1960 o chamado Modelo Social da Deficiência⁸ (MSD) circula em vários países europeus e nos Estados Unidos; o movimento do mainstreaming⁹ iniciado nos países nórdicos passa a defender um caminho comum de atendimento educacional para todas as pessoas. Ambos impulsionam um modelo de integração por meio da oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados, com o mínimo de restrições possíveis, e que pudesse promover a convivência dos grupos sociais equivalentes, favorecendo a reintegração da pessoa com deficiência na sociedade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 prevê pela primeira vez entre os seus objetivos, o de integrar as então denominadas crianças excepcionais à sociedade. Nas décadas de 1970 e 1980, sob um forte discurso de democratização da escola, as políticas educacionais brasileiras irão favorecer a criação e integração de serviços, a fim de consolidar um modelo de atendimento para as crianças com

⁸ Este modelo coloca em foco as instituições sociais, deslocando o conceito de deficiência do indivíduo para a sociedade.

⁹ o termo é usado no sentido de um fluxo que vai levando todos os alunos, com ou sem capacidades ou necessidades específicas, por um canal educativo geral.

deficiências dentro das escolas. As preocupações com o fracasso escolar, principalmente de grupos minoritários, geram a necessidade de ampliação do atendimento educacional, tanto no número de vagas quanto na oferta de serviços diferenciados para atender às diferentes demandas dessa população, dentre elas, das crianças com deficiências. As classes especiais se consolidam como recurso a essa demanda. No Estado do Paraná, a classe especial na atual Escola Estadual Guaíra, fundada em 1958, é considerada pioneira nessa modalidade. Esse tipo de programa irá se expandir nas décadas seguintes, em especial com a política de descentralização e com a criação do Departamento de Educação Especial na SEED. As associações de caráter filantrópico como as APAES consolidam-se no Estado, assegurando um caráter educacional à população mais comprometida ou que necessitasse de atendimentos especializados.

O modelo de integração social já vigente em muitos Estados do Brasil oficializa-se nacionalmente com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1996), sob os princípios de normalização (todos devem ser educados nas condições mais próximas possíveis das pessoas normais), de individualização do ensino (possibilidade de atender necessidades diferenciadas de ensino) e sob os valores de igualdade e justiça. Os serviços mais próximos de ensino regular, como as classes especiais e salas de recurso, eram compostos por alunos com diagnóstico de deficiências leves, já os mais comprometidos, estavam em escolas especiais e centros de dia. A definição do alunado e a caracterizações dos tipos de programas e serviços eram a tônica dessa diretriz. Embora o sistema educacional do Estado do Paraná já estivesse estruturado dessa forma, a política consolidou seus princípios e práticas. Nesse período, o termo “necessidades educativas especiais” assume a posição de politicamente correto, sob o argumento do papel incapacitante da identidade social do deficiente na construção da própria deficiência.

E a Psicologia, como participa desse processo? Desde os princípios de sua instituição como profissão no Brasil, o currículo mínimo determinado pelo então Conselho Federal de Educação passou a prever a disciplina de Psicologia do Excepcional a ser ofertada pelos cursos de

Psicologia, no conjunto de disciplinas que compunha a área da Psicologia Escolar. As(Os) Psicólogas(os) que se interessavam pela área da educação tinham a oportunidade de trabalhar na educação especial, uma vez que as políticas educacionais previam a avaliação psicológica das crianças e jovens encaminhados aos programas especializados. As práticas de avaliação psicológica fundamentadas nas teorias explicativas sobre desenvolvimento, aprendizagem e comportamentos normais e anormais, respondem prontamente na especificação de categorias e graus de competência para o domínio da leitura e da escrita, graus de maturidade, potencialidades, etc. A queixa de problemas de aprendizagem dos alunos é objeto pelo qual as(os) Psicólogas(os) são convocados a atuar no sistema escolar brasileiro em suas divisões produzidas historicamente entre educação geral e especial.

Foi durante a consolidação desse modelo no Estado do Paraná que eu atuava como Psicóloga do Centro de Triagem, Avaliação e Encaminhamento dos Excepcionais do (DEPSI-SEED.) Dentre os vários desafios e superações necessárias que nos eram colocados, três podem ser enumerados:

1. A avaliação psicológica, baseada no modelo clínico-médico de diagnóstico classificatório. Ou seja, diagnosticava-se o tipo de deficiência ou de distúrbio e o grau de severidade, a fim de proceder ao encaminhamento para programas escolares com maior chance de adaptação. Do ponto de vista técnico, buscou-se criar e implantar um outro modelo de avaliação, a ser realizado por equipes interdisciplinares, das quais as(os) Psicólogas(os) participariam atuando junto às necessidades da escola e das famílias, em substituição ao modelo de diagnóstico clínico vigente até então. Foi quando a avaliação psicoeducacional foi implantada no Estado;
2. Outro desafio, então, era estruturar e formar as equipes multidisciplinares para atender todo o Estado do Paraná, por meio dos Núcleos Regionais de Educação que foram criados na época, em decorrência da política de descentralização de serviços. Contudo, a inexistência do quadro de Psicóloga(o) na SEED fez com que o trabalho das(os) Psicólogas(os) se efetivasse em forma de

prestação de serviços, situando-os totalmente fora do contexto escolar ou do DEPSI;

3. A luta pela criação do quadro próprio de Psicólogos(os) para atender a rede educacional do nosso Estado constituiu-se desafio decorrente das ações anteriores, o que de fato não se concretizou até os dias atuais. Contudo, as prefeituras passam a se estruturar com equipes multidisciplinares e com a criação de centros municipais de atendimento especializado para atender especialmente as crianças das séries iniciais. As escolas especiais passam a contar com Psicólogos(os) em seus quadros profissionais, inserindo definitivamente a(o) Psicóloga(o) nas redes de atendimento educacional do nosso Estado.

A política de integração, consolidada por meio do modelo de estruturação de serviços coordenados, oportunizou significativa ampliação na oferta de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Do ponto de vista teórico, sofreu críticas em relação à concepção da deficiência, a qual permaneceu centrada no próprio indivíduo. Residia nele a responsabilidade pela superação de suas dificuldades, do que dependia sua integração nos programas especiais mais próximos aos programas de educação geral. A mobilidade prevista no sistema não acontecia, pois uma criança encaminhada a um programa de classe ou escola especial, dificilmente sairia dele, o que consolida uma visão patologizante e estigmatizada da deficiência. Outra crítica referia-se aos índices baixos de atendimento a essa população, em especial aos mais comprometidos, por programas integralmente assumidos pelo Estado, pois a maioria das escolas especiais, por exemplo, funcionavam em forma de convênio ou parceria público-privada.

As práticas psicológicas, a despeito de suas transformações, deparam-se com os limites da identificação e classificação das diferenças, corroborando com os sentidos das deficiências como algo próprio do desenvolvimento psicológico normal e anormal. Circunscritas pela sua atividade fim, o encaminhamento, tais práticas

acabam por estabelecer também a participação da(o) Psicóloga(o) nos processos de homogeneização das escolas, atuando no fracasso de modo seletivo e tendo em vista as formas de adaptação possíveis no sistema (PAN, 2005).

Esses desafios e limitações levaram a Psicologia Escolar/Educacional a uma profunda reflexão sobre as suas práticas frente ao fracasso escolar e à queixa escolar que se produz como principal demanda às(aos) Psicólogas(os). Para além da avaliação psicológica, modelos sociais, institucionais e comunitários de atuação passam a ser construídos, com vistas a intervenções voltadas às escolas. Significativa bibliografia encontra-se disponível nessa direção. Minha trajetória no campo do ensino, da pesquisa e da extensão levou-me a construir um caminho teórico-metodológico para enfrentar o fracasso escolar que, em primeira e última instância, passa necessariamente por uma reflexão epistemológica sobre a alfabetização, sua relação unívoca com o desenvolvimento infantil e com as práticas de avaliação psicológica. A aprendizagem da escrita esteve historicamente sob responsabilidade dos pedagogos, mostrando-se distante do horizonte das(os) Psicólogas(os), a quem cabe avaliar o desenvolvimento infantil e suas fases, às quais creditava-se as possibilidades de aquisição da escrita. Nesse ponto, localizo alguns dos limites estabelecidos por nossas concepções e práticas. Superar tais limites exigia compreender além das múltiplas e complexas dimensões do fracasso escolar, a leitura, a escrita e o letramento escolar. (PAN, 2006).

A escrita nas sociedades tecnológicas e industrializadas como a nossa é onipresente, pois torna parte dos sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos de tal modo que seu uso nos passa despercebido. Nossas atividades cotidianas, nossas formas de agir e de comunicar, envolvem a escrita de forma tão automática quanto a fala. Entretanto, para grandes grupos de brasileiros não escolarizados, que prematuramente foram expulsos da escola ou que nela viveram a experiência subjetiva do fracasso, a escrita representa verdadeiro obstáculo. Trata-se, contudo, de obstáculos invisibilizados pelos modos de significação e de produção de sentidos presentes nos discursos pedagógicos

sobre o desenvolvimento e a subjetividade humana. Ler, além de decodificar um código, é poder participar do mundo. A leitura pode nos incluir ou excluir do mundo, dependendo do modo que a utilizamos, ou como as práticas de letramento operam sobre nós. Essa concepção implica ser capaz de usar a leitura e a escrita não apenas para adquirir uma maior mobilidade nos limites dos interesses estabelecidos pelas sociedades industrializadas, tecnológicas e altamente especializadas, mas como meio de tomar consciência da realidade e interferir no mundo. Esse modo de compreender a escrita tem sido definido como letramento (PAN, 2006).

Os estudos sobre o letramento, entendido como outro modo de compreender a escrita na sociedade, encontram entre seus precursores no Brasil os trabalhos freireanos, que enfatizam o seu efeito potencializador para a transformação da ordem social, demarcando a ênfase em seu papel político e social. A escrita em suas complexas dimensões políticas, sociais, linguísticas, cognitivas, afetivas, subjetivas, dentre outras, não pode ser reduzida a um código a ser dominado por um sujeito individual. A leitura e a escrita constituem-se ferramentas de mediação cultural de extremo poder na construção de visões de mundo, de realidades e na produção de subjetividades. Tenho discutido seu papel relevante na produção de subjetividades normais e anormais.

Intervir de modo diferenciado nas práticas de leiturização das escolas, seja por meio da formação de Psicólogas(os) e de professores, seja por meio da pesquisa e da intervenção no próprio contexto das escolas, foi a forma pela qual me engajei em práticas em prol da extinção do analfabetismo e da universalização da educação básica, o que se desenha nas políticas de educação inclusiva ou de inclusão escolar. Próximo desafio!

Inclusão oficial e as novas práticas de exclusão silenciosa

O final da década de 1980 assiste ao crescimento econômico acompanhado de concentração de renda, deixando consequências para a

década seguinte como o desemprego e subemprego, corte de gastos sociais, regressão dos direitos trabalhistas e mobilidade social descendente. A exclusão no cenário mundial coloca em questionamento os ideais de igualdade que alavancaram o modelo de integração vigente para o atendimento às pessoas com deficiência. Entretanto, o discurso da inclusão afirma-se internacionalmente como a melhor forma de combater a exclusão, depositando excessivo otimismo em relação à educação. Nos anos de 1990 a educação assume um papel preponderante na medida em que a inclusão social depende da inserção do indivíduo no mundo do trabalho e essa, cada vez mais, requer capacitação.

A Constituição Federal de 1988 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por sua vez, ampliam os direitos para as populações excluídas, estabelecendo que os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Ressonante a vários documentos internacionais, como a Declaração de Jomtiem¹⁰ e tendo a Declaração de Salamanca (1994)¹¹ enquanto fonte de inspiração filosófica, dissemina-se a noção de que todos devem ser educados no mesmo ambiente. O Ministério de Educação lança um conjunto de documentos entre 2001 e 2004 com diretrizes destinadas a implementação da política de inclusão escolar. Em 2007 o Brasil torna-se signatário da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹² comprometendo-se a atender na rede pública essa população. Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é publicada e passa a direcionar a educação especial no Brasil sob os princípios do chamado paradigma da inclusão, com ênfase teórica no multiculturalismo, afirmando valores como acolhimento, cooperação e respeito às diferenças. O modelo de serviços integrados que previa

10 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é um documento da UNESCO, resultado da Conferência de Jomtiem, na Tailândia em 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

11 A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais é um documento publicado pela UNESCO em 1994: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

12 O Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência desde 2007. O documento está disponível pelo endereço <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid>.

a avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento das pessoas com deficiência à vida em comunidade é radicalmente confrontado. O acesso e a participação na vida comunitária devem ser imediatos, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (MACHADO; PAN, 2012).

A celeuma nacional produzida pelas reações à política é grande na primeira década de 2000. Deve-se especialmente à proposta de inclusão em seu caráter radical, uma vez que obriga a matrícula de todas as pessoas com deficiências nas escolas de educação geral, propondo a extinção dos programas educacionais especiais vigentes, ou sua transformação em Centros de Atendimento Especializado, a fim de estruturar as redes de suporte previstas pela política. No Estado do Paraná a polêmica tomou proporções jurídicas importantes até que a solução se deu pela transformação das escolas especiais em escolas de educação básica na modalidade de educação especial. O convênio estabelecido entre o SUS e essas escolas representou uma conquista na consolidação das redes de apoio necessárias para assegurar e garantir o ingresso e permanência das pessoas com deficiências na escola.

A nova diretriz estabelece transformações significativas nas práticas das(os) Psicólogas(os), uma vez que a avaliação psicológica não tem mais o papel de definir o encaminhamento do aluno, e sim, o de contribuir efetivamente com o trabalho escolar, orientando as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula com relação à aprendizagem, currículo, avaliação, enfim com as necessidades específicas dessas pessoas para assegurar-lhes conhecimento e autonomia (PAN, 2008). Além disso, as barreiras atitudinais configuradas por preconceito e discriminação passa a gerar novas demandas às(aos) Psicólogas(os), que passam a atuar mais efetivamente nas relações sociais dentro da escola, nos seus conflitos e tensões, bem como novas formas de exclusão que a inclusão tem produzido (PAN; ZUGMAN, 2015). A formação de professores exige ainda mais compromisso das(os) Psicólogas(os) para com a diversificação das necessidades do alunado diante da inclusão. Nesse ponto, temos apostado no trabalho com leitura e escrita junto aos professores, a fim de assegurar

conhecimentos e práticas que atendam todas as crianças (GARCIA; PAN, 2015). A inclusão, entre os avanços e retrocessos que produziu, deixou um saldo político importante em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Seus fundamentos, contudo, necessitam de profunda reflexão, pois quem trabalha no cotidiano escolar depara-se com as grandes contradições dessa diretriz.

Alguns estudos analisam criticamente essa política e apontam para seu caráter mistificador (LAPLANE, 2004; MACHADO; PAN, 2012), principalmente em países como o Brasil, que adotam discursos gerados em outros países cuja realidade é profundamente diferente, em especial quando uma perspectiva de inclusão total e radical é assumida (MENDES, 2006). Segundo Laplane (2004) o conceito amplo de inclusão da Declaração de Salamanca afirma-se em uma forma de prescrição ingênua de que a sociedade deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana sem considerar o complexo conjunto de fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos, entre outros, que orientam a sociedade. Esse modelo de inclusão encobre dentre seus maiores problemas, a exclusão promovida pelos agentes de educação.

Essas contradições presentes na política de inclusão não deixaram de fora as práticas das(os) Psicólogas(os), convocados a compor as redes de apoio e a combater o preconceito e a discriminação social e escolar, porém sem estar dentro da escola, ou seja, tendo que lidar com sua própria exclusão no campo de trabalho da educação básica.

Em 2015 é aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a chamada Lei Brasileira da Inclusão, que garante os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Trata-se, contudo, de uma discussão a ser convocada em um próximo encontro.

Considerações finais

Conhecer as contradições e as tensões produzidas pela política de inclusão nos ajuda a assumir um posicionamento crítico em nossas

práticas. Uma política requer revisão constante das suas condições de produção e de implementação, bem como a avaliação de seus efeitos para a população. É o caso das pessoas com deficiências, que lutam pelos seus direitos à educação a mais de um século. Entre avanços e retrocessos, as vitórias são inúmeras.

As práticas psicológicas sofrem transformações importantes, uma vez que na atual diretriz, a Educação Especial é uma modalidade da Educação Geral, superando a divisão histórica do sistema educacional, na qual a(o) Psicóloga(o) ocupava um papel central na avaliação e no encaminhamento das crianças com deficiências. Seu papel continua central na atual política, por meio de sua participação nas equipes de suporte, que vêm sendo garantidas especialmente pelas parcerias das escolas com o Sistema Único de Saúde (SUS). Contudo, é necessário refletir sobre suas práticas a fim de assegurar que seu trabalho esteja substancialmente comprometido com a educação – para todos. Para que isso ocorra, é fundamental sua participação efetiva nos quadros das Secretarias de Educação. Essa é uma luta que continua!

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

GARCIA Wallisten Passos; PAN M. A. G. S. Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 40, p. 3-14, 1º sem. 2015.

KASSAR, Monica de Carvalho. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação

especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16–28, set. 1998.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96 (Especial), p. 689–715. 2006.

MACHADO L. P.; PAN, M. A. G. S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273–294, jan./abr. 2012.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 33, set/dez. 2006.

PAN, M. A. G. S.; ZUGMAN M. J. Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura Bakhtiniana. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 135–154, 2015.

PAN, M. A. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão inter-disciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. 321 f. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos – Departamento de Letras, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2005.

PAN, M. A. G. S. Letramento escolar e processos subjetivos. In: Berberian, A. P.; Massi, G.; Angelis, C. C. **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p. 66–115.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba, PR: Ibeplex, 2008.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.), **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 99–119.

Dando continuidade ao ciclo de eventos e considerando as sugestões das(os) Psicólogas(os) participantes dos encontros anteriores, planejou-se a III Roda de Conversa: Desafios e possibilidades da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional na prática da inclusão escolar.

III Roda de Conversa: desafios e possibilidades da(o) Psicóloga(o) Escolar/Educacional na prática da inclusão escolar

Esse evento, realizado em 15 de agosto de 2015, teve o mesmo formato da II Roda de Conversa, porém com duas palestras e oficinas para atender à solicitação dos participantes de aumento do tempo de fala dos profissionais na mesa redonda. Compareceram Psicólogas(os) das seguintes cidades: Curitiba, Pinhais, Piraquara, Lapa, Toledo, Telêmaco Borba, União da Vitória, Porto União (SC), Rio Negro, Antônio Olinto e Guaratuba.

A III Roda de Conversa contou com a presença da Psicóloga Maria de Fátima Minetto (CRP-08/03853), cuja apresentação foi “A prática do psicólogo escolar/educacional na perspectiva da inclusão” e da Psicóloga Sonia Mari Shima Barroco (CRP-08/02852), versando sobre



“Violência e inclusão na prática educativa”. Na sequência, apresentaram-se os textos elaborados pelas(pelos) profissionais, que tratam dos conteúdos trabalhados durante o evento.

A(O) Psicólogo(a) em tempos de diversidade e inclusão escolar

Maria de Fatima Minetto

Psicóloga, doutora em Psicologia, mestre em Educação, especialista em Deficiência Intelectual. Terapeuta Sistêmica. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Paraná.

“Quem eu seria se eu pudesse ser?... Pessoas com deficiência intelectual podem ser capazes a seu modo, talvez não tão “perfeito” quanto se pretenda, de construir um futuro para elas, em vez de esperar um futuro sempre decidido por outros.”

Montobio e Lepri, 2007 (p.08)

Certamente, as(os) Psicólogas(os) Escolares estão vivenciando uma avalanche de questões quando o assunto é inclusão escolar. A inclusão é para todos? Quem são esses todos? Mas, para que incluir se não vai aprender? E se a família não aceita? Ah, e quando o professor não aceita? Aceitar o que? Aprender o que? Será que a criança está preparada para inclusão? Precisa de tutor? Qual o futuro dela? Acredito que seriam muitas questões ainda para serem respondidas. O desafio está posto, a inclusão é um fato e temos que responder a ele. As dificuldades de respostas e de estratégias estão solidificadas na dificuldade em olhar a diversidade como a principal característica humana, ou seja, somos seres humanos porque somos únicos, a diferença é nossa essência, a prova disso está nos nossos dedos marcados em nossas identidades. Aceitar a diferença exige uma mudança de paradigma, o desconforto de se deparar com a complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

Antes de mais nada cabe lembrar que a inclusão está respaldada e impulsionada pela legislação, por conseguinte em fatos. Em 2014, constata-se o total de 886.815 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, sendo 698.768 em classes comuns do ensino regular, representando 79% de inclusão escolar dessa população. Entre 2008 e 2014, verifica-se crescimento de 84% das

matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, na faixa etária de quatro a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) em 2015. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – lei 13.146/15), vem em consonância aos fatos e assegurou direitos importantes, dentre eles diagnóstico precoce, feito por equipe multidisciplinar, atendimentos especializados dos diferentes formatos conforme a necessidade, a presença de um profissional de apoio nas escolas que não deve ser financiado pelos pais, outros benefícios importantes foram criação de um “auxílio-inclusão”, que consiste em uma renda auxiliar para o trabalhador com deficiência. Outro destaque está no fato de que as escolas privadas ficam proibidas de cobrar mensalidades maiores para alunos com algum tipo de deficiência. Também foi aprovada a obrigação de o poder público incentivar e fomentar a publicação de livros acessíveis pelas editoras brasileiras. A nova lei também assegura o voto das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. No exercício de cargo público, a pessoa terá assegurado o uso de tecnologias apropriadas, quando necessário. Dentre muitos outros direitos. Segundo Silva (2015; 2016) a Lei Brasileira de Inclusão materializa ações multidimensionais em torno da pessoa com deficiência abrangendo todo o ciclo vital, ou seja, desde a infância até a vida adulta, de forma alinhada com a Declaração dos Direitos humanos e sobretudo com a Agenda de Desenvolvimento Sustentável da ONU para 2030.

A(O) Psicóloga(o) Escolar está diretamente envolvida(o) com a relação entre família e escola, uma vez que seu cliente principal, a criança/estudante, é afetada por esses mesossistemas imediatos a que ela pertence. Pais vivem o dilema de educar em tempos de mudanças de valores, e inseguranças. Muitos autores trazem reflexões sobre a família e o filho que apresenta alguma alteração do desenvolvimento dentre eles Buscaglia (2006), Montobio e Lepri (2007), Franco, Melo, Apolónio (2012), Franco (2015), dentre outros, descrevendo que as muitas influências podem favorecer ou dificultar

o olhar dos pais sob o desenvolvimento do filho. Buscáglio (2006) descreve a situação e sentimentos iniciais dos pais caracterizados por confusão, medo, culpa, autopiedade, desprezo por si mesmo, uma romaria de horas nos consultórios médicos a espera espera dos intermináveis testes, diagnósticos e reavaliações, além da falta de informação clara, das generalidades interpretativas, a má informação, estando expostos a constantes pressões.

Franco (2015) chama atenção para a armadilha que muitos pais, que ainda em busca do filho do imaginário que é diferente do filho real, podem cair: a de ficar dependentes de profissionais e suas promessas, a de que um pouco mais de terapia pode mudar a realidade. Para o autor, os pais fazem uma pré-vinculação com a criança baseada no filho idealizado, por isso é natural a negação, revolta, culpa ou depressão diante da constatação da diferença (ou deficiência). Franco (2015, p. 61, 62) considera isso uma crise, uma ruptura que não permite retorno, o que resulta na necessidade de se vivenciar o luto para que novos horizontes sejam vislumbrados. No entanto, caso não tenham uma rede de apoio eficiente, podem se tornar “pais funcionais, que podem fazer tudo o que é preciso (motorista, cozinheiros, cuidadores) mas, que o fazem pelo sentido da responsabilidade” da função materno/paterna. Quando os pais têm rede de apoio suficiente, outro cenário se estabelece, baseado na resiliência que resulta na “reidealização do filho”, nas dimensões da estética, competência e futuro. Estudos como os de Minetto, Crepaldi e Martins (2013), após trabalho com diferentes famílias, descrevem que as que têm rede de apoio eficiente têm menor índice de estresse e práticas educativas mais eficientes.

Ainda nessa concepção, Montobio e Lepri (2007, p. 32) trazem à reflexão o fato de que é preciso pensar sobre o futuro, pois a criança cresce e, quando estiver adulta, vai buscar um lugar no mercado de trabalho. Para os autores, esse futuro depende muito de dois aspectos: 1) O “percurso educativo-afetivo e experiencial que se inicia precocemente, justamente a partir de um imaginário e de um projeto que se realizam passo a passo, dia a dia, desde que esteja

bem claro em que direção ir e que passos executar”; e 2) Diz respeito aos profissionais especializados que muitas vezes não compreendem sua função de colaboração para a construção da identidade da pessoa com deficiência, quando se debruçam sobre o “defeito” na intenção de tratá-lo e, dessa forma, constituem o sujeito a partir do mesmo. Para os autores, muitos profissionais sob essa bandeira, que “com frequência tão dolorosamente inútil, quanto nociva”, ignoram que identidade tem sido estabelecida. Aí, como “esperar” que num corpo adulto se tenha uma identidade de adulto?

A(O) Psicóloga(o) que trabalha no campo inclusivo deve considerar todos esses pormenores invisíveis, mas extremamente danosos. Neste momento, te desafio a refletir sobre suas concepções: você imagina que uma pessoa com deficiência intelectual ou autismo pode ser um adulto com capacidades, com competências? Nas suas atuações profissionais são consideradas as influências na formação da identidade da pessoa com deficiência sobre a competência e não sobre o defeito? A partir dessas respostas, podemos começar a falar de inclusão escolar, porque muitas das perguntas sem respostas são paralisadas na visão que temos sobre a competência. Vale lembrar que a inclusão nada mais é do que diminuir ou eliminar barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento do sujeito. Um caminho de mão dupla: a sociedade precisa entender, perceber que as pessoas com deficiência/transtornos são parte de um todo a que pertencemos e precisamos aprender a lidar com elas; ao mesmo passo que ela (a pessoa que tem uma deficiência/seus pais) também precisa movimentar-se para estar em sociedade, a partir de sua competência e não paralisada pelas suas dificuldades. Para ilustrar esse dito, peço licença para relatar um fato. No mês de abril deste ano, em comemoração ao Dia Internacional do Autismo, estive em um evento com convidados internacionais e a presença do desembargador Ricardo Tadeu Marques da Fonseca, primeiro juiz cego do Brasil, que foi explicar a nova Lei de Brasileira de Inclusão (LBI). Estávamos já em nossos lugares para proferirmos as falas quando ele esbarrou num copo com água que todos tinham a sua frente. A água se espalhou pela mesa, papéis e microfones. Providências tomadas para resolver

o ocorrido, o juiz toma o microfone e diz a plateia: Que fato excelente para iniciarmos a fala sobre a nova lei de inclusão. Isso que ocorreu foi por incompetência minha? Ele mesmo respondeu: “Não. Eu não posso ver o copo, mas poderia tomar conhecimento sobre ele se tivessem me avisado da sua presença, as barreiras são impostas pelo meio e por ele podem ser retiradas”, arrebatou ele. Ao mesmo tempo que ele não se vitimou ou ficou cobrando desculpas, nos orientou que quando ele subiu ao placo e perguntou “o que temos aqui?”, essa era a “sua parte” de adaptação, perguntar sobre o que não pode ver, deu a dica do que precisava. Mas, será que nós tínhamos visto o copo? Será que está invisível aos nossos olhos o que olhamos todos os dias? Quando vemos as mesmas coisas elas passam a não ser vistas? Temos todos muito a aprender.

Para nós Psicólogas(os), o entendimento do que é realmente inclusão pode mudar muito a condução do processo terapêutico. Não podemos mudar a pessoa deficiente – o juiz não pode enxergar o copo –, mas podemos mudar a concepção sobre o que é diferente – buscando estratégias para que ele sabia da existência do copo. É claro que isso pode não impedir que o copo seja derrubado, mas pode diminuir muito a chance de ele cair. As barreiras estão na sociedade, no convívio e não nas pessoas. Inclusão requer mudança de atitudes, de paradigma, olhar a complexidade. Ver com outros olhos o que já vemos.

Outro mesossistema, a escola, especialmente o professor, tem sua ação pedagógica ligada a um processo contínuo de tomada de decisões que dependem inevitavelmente de seus saberes, agilidades nos esquemas de ação, aliados a suas concepções e à forma de olhar o mundo, como salienta Perrenoud, et al. (2001). A prática pedagógica pressupõe a relação entre teoria e prática. A teoria compreende a sistematização de saberes, tentativa de interpretação dos anseios e necessidades que caracterizam a subjetividade humana, enquanto que a prática se constitui na realização do vivido, do material, do concreto. É fundamental correlacionar a formação do professor, seu olhar diante a diferença, e a influência desses fatores na relação

pedagógica em sala de aula. A constatação da diversidade como elemento integrante da natureza humana, esbarra a todo o momento em práticas que privilegiam a homogeneidade (ou seja, a semelhança como princípio constitutivo), dificultando a relação pedagógica. Há que se reconhecer uma tendência histórica que justifica esse posicionamento por parte do professor.

Fazendo uma retrospectiva, a escola tradicional preconizava o professor como centro do processo e o aluno numa posição passiva de recepção, incentivando a competição. Via-se a aprendizagem como um processo de pressupostos estáveis e previsíveis. A eficiência era garantida por poderosos métodos de controle. Essa visão vinha embasada na ciência tradicional Newtoniana, Cartesiana que tinha como pressupostos a **simplicidade** (reações causais lineares, causa-efeito), **estabilidade** (determinação, previsibilidade), **objetividade** (subjetividade, uma única versão sobre um fato), Vasconcelos (2005). Podemos exemplificar esse pensamento:

1. A criança tem deficiência (simplicidade);
2. A criança não aprende porque é deficiente (estabilidade);
3. Esse é o jeito dela (objetividade).

Será que as crianças deficientes não aprendem?

Para um novo olhar sobre o mesmo fato, recorreremos a autores nossos conhecidos: Edgar Morin e o pensamento complexo; Frijof Capra e o pensamento sistêmico; Ludwig Von Bertalanffy e a teoria geral dos sistemas. Fundamentado em várias disciplinas, esse paradigma propõe uma abordagem unificada de problemas de comunicação e de controle, envolvendo todo um complexo de novas ideias (CAPRA, 1995). A educação na atualidade está permeada pelo paradigma contemporâneo (o pensamento sistêmico), e seus pressupostos: **complexidade** (contextualização, reação causais recursivas), **instabilidade** (indeterminação, imprevisibilidade) e **intersubjetividade** (múltiplas versões sobre um fato, depende do olhar do observador). Vejamos:

4. A criança tem deficiência (complexidade) = Qual deficiência? Quais estudos já temos sobre essa situação? Onde? Na Região Sul do Brasil, na África? Quando? Em 1920 ou 2016? Como é seu contexto, sua família, sua escola, os recursos do meio?
5. A criança não aprende porque é deficiente (Instabilidade) = quando me chamam numa escola porque a criança não aprende nada e me dizem “ela só morde, bate e foge da sala”, Penso “mas como ela aprendeu isso?” Ou seja, ela está devolvendo para o meio o que aprendeu com ele, certamente em outro formato, mas essa tem sido a forma de mostrar o que aprendeu. O que ela precisa aprender? O que querem ensinar? Então, aprender o que? Quando? Onde? Para quem? Como aprender?
6. Esse é o jeito dela (intersubjetivo) = onde ela faz isso, quando ela faz, como ela faz, quanto ela faz?

A partir desse paradigma da ciência, a família e a escola passam a ser consideradas como sistemas abertos, ou seja, as ações e comportamentos de um dos membros influenciam e, simultaneamente, são influenciados por comportamentos de todos os outros. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento humano é explicado por Urie Bronfenbrenner (1996, 2011) a partir do modelo bioecológico, uma visão mais integrada do ser humano, de seu contexto, de sua história de vida, das rotinas e processos do seu desenvolvimento. Destaque para a necessidade de atentarmos para a gravidade das condições ecológicas de vida atual e nos prepararmos para superação de problemas com ações efetivas e imediatas em favor de crianças e famílias. Para o autor, o desenvolvimento humano perpassa características “da pessoa, do processo, do contexto e do tempo”. Processos por meio dos quais os “atributos da pessoa e as particularidades do ambiente” interagem e estabelecem entre si relações de “mútua influência”, gerando no curso do “tempo permanências e mudanças” de caráter duradouro (BRONFENBRENNER; 1996, p.56).

Baseados nesse pensamento, olhar diversidade e suas implicações na aprendizagem exige o abandono do pensamento simples que busca muitas vezes uma razão, um culpado ou uma única resposta, uma única solução. Precisamos aceitar a instabilidade inerente à situação de aprendizagem.

Após essas reflexões retornamos às perguntas do início: Será que as crianças deficientes não aprendem? Pensando a educação no paradigma sistêmico, novas perguntas vêm à mente: Não aprendem o quê? Não aprendem onde? Não aprendem quando? (pessoa, processo, contexto e tempo). O mesmo pode ser feito para outros impasses do dia a dia na escola, como a desmotivação, ou o mau comportamento do aluno. Temos que exercitar a complexidade, buscando as múltiplas variáveis que estão relacionadas à diversidade de aprendizagem, lembrando dos pressupostos acima citados. Quando falamos do respeito à diversidade, incluímos aí o professor e os pais, que também são pessoas, com seu processo, em um contexto e no seu tempo.

A inclusão é para todos? Quem são esses todos? A inclusão pode ser para todos que aceitem a diversidade. Pode ser para todos, até para os mais comprometidos, se pudermos responder o que queremos com a inclusão: deixar ele igual aos outros? Isso não é inclusão. Que ele aprenda a mesma coisa? Também não é inclusão. Estar na escola comum é para aprender muitas coisas, às vezes de forma diferente, às vezes em momentos diferentes, mas é para aprender, e não para ser igual aos outros.

E se a família não aceita? E quando o professor não aceita? Aceitar o que? A família e o professor são pessoas e nós, Psicólogas(os), sabemos que têm direito, ao seu tempo, de vivenciar fases para o entendimento para os fatos. Por exemplo, quando uma mãe me procura e diz que seu filho, que tem diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA), não está brincando junto com os outros colegas no recreio e que quando tem uma apresentação não participa,

e às vezes fica andando na sala, penso que ela ainda precisa ver que estar lá mesmo que “ainda” não interagindo totalmente, pode ser uma forma de conviver e, ao seu modo, experimentar o meio. Pode ser que um dia essa criança possa estar mais próxima dos demais, mas, respeitando seu jeito, e estar lá do seu jeito vai trazer aprendizados para ela e para os outros, isso é inclusão. Se um professor ou os pais querem que seja igual aos outros, não é inclusão. Cabe a nós ser parte da rede de apoio que possa ajudar os pais e professores a entenderem a diferença a partir do potencial. O que se nega não é o filho, nem o aluno, mas o defeito, que no fundo, com o tempo, pode ser visto de diferentes maneiras.

Será que a criança está preparada para inclusão? Acho que, aqui, a pergunta é: nós estamos preparados para a diferença? Logo vem essa outra pergunta: Precisa de tutor? O tutor (destaque: só existe neste formato no Brasil – “pessoa que fica junto da criança especial na escola o tempo todo ajudando para que faça as atividades), tornou-se uma forma de não transformarmos a escola, as aulas, a didática, a sociedade. Mascaramos a inclusão e, ainda, de quebra, dizemos nas entrelinhas para a criança com deficiência que ela não pode fazer sozinha, dizemos aos colegas que eles não podem ajudar, que não vão “dar conta” de conviver com a diferença. Mas, é bom para os pais, que ficam tranquilos que alguém olha por seu filho na sua ausência, e para os professores que estão tentando acertar quando têm uma sala cheia sob sua responsabilidade. Esse profissional (tutor) poderia ter alguma utilidade se ele fosse para “todos” da sala, se ajudasse o professor. Não digo que ele seja total inútil, mas temos que pensar: onde, quando, como, quanto e para quem.

Qual o futuro dela? O futuro, como disseram Montobio e Lepri (2007); Franco, Melo, Apolônio (2012; Franco (2015), depende de nós, de como olhamos, como sonhamos, como reidealizamos. Cabe a cada um sonhar novos sonhos, que começam dentro de cada um de nós. “Quem eu seria se pudesse ser?”

Referências

BRONFENBRENNER, U. A. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Trad. André Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

BRONFENBRENNER, U. A. **Ecologia do desenvolvimento humano**. Trad. M.A.V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Capra, Frijof – A Teia da Vida, Ed. Cultrix, SP, 1995.

FRANCO, V. **Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança: com a família, com a comunidade, em equipe**. Évora: Edições Aloendro, 2015.

FRANCO, V., APOLÓNIO, AM (2010) **ODIP- Organização Diagnóstica Intervenção Precoce** em, english version da ODAT 2008 [Organização Diagnóstico ODIP- para a intervenção precoce, uma versão em português do ODAT de 2008] Évora:. Universidade de Évora.

FRANCO, V.; MELO, M.; APOLÓNIO, A. (2012) **Problemas do desenvolvimento infantil e intervenção precoce**. Educar em Revista, Curitiba, n. 43, p. 49-64, jan./mar.. (Dossiê: Educação de Bebês e Desenvolvimento Infantil: Intervenção e Atenção Precoce). Disponível em: <<http://goo.gl/Y7Y4UU>>. Acesso em: 15/05/2015.

MINETTO, MF; CREPALDI, MA, MARTINS M. (2013) **Particularidades de Famílias que têm Filhos com Deficiência Intelectual**. International Journal of Developmental and Educational Psychology 82 INFAD Revista de Psicologia, Nº1-Vol.1. ISSN: 0214-9877. pp:75-84

MONTABIO, E.; LEPRI, C. **Quem eu seria se eu pudesse ser: a condição adulta da pessoa com deficiência intelectual**. Campinas/SP: Fundação Síndrome de Down, 2007.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais**

Competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, M. I. **Estudo Comparado da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** São Paulo: SEDPCD, 2015.

SILVA, M. I. **LBI Na Prática: a Lei Brasileira de Inclusão na Vida Cotidiana das Pessoas com Deficiência.** São Paulo: SEDcP, 2016.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico. O novo paradigma da ciência.** Campinas/Belo Horizonte, Papirus Editorial/Editora Puc-Minas, 268 p, 4^a. Ed 2005.

Violência e inclusão na prática educativa

Sonia Mari Shima Barroco

Psicóloga, pós-Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, doutora em Educação Escolar, mestre e especialista em Educação. Atua na Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Psicologia – Cursos de Graduação e de Pós-graduação (PPI). E-mail: smsbarroco@uem.br.



Introdução: do contexto atual

No presente texto apresentamos algumas elaborações teóricas e reflexões advindas de nossos estudos e da prática profissional no

campo da Psicologia Escolar/Educacional. Nosso objetivo é contribuir para a formação e atuação de Psicólogos(os) e educadores, no âmbito do enfrentamento à violência e em prol de uma boa escola para todos, e, por isso, inclusiva.

Destacamos que o advento do século XXI deixou evidente que a mera passagem de um milênio a outro não provocaria alterações significativas em prol da formação humana; antes explicitou quanto haveria a ser feito nessa direção. Nas duas últimas décadas do século XX o mundo deparou-se com a derrocada do comunismo real e com as resultantes do capitalismo: alto índice de produção com a aplicação do conhecimento tecnológico ao processo produtivo e uma variedade quase infinita de oferta de produtos de toda ordem, por um lado. Por outro, evidenciou-se o recrudescimento da lógica de exploração, levando à elevação da acumulação privada nas mãos de minoria e o consequente alargamento da pobreza e da miséria para muitos. Não por acaso, na década de 1990 deu-se a formalização de documentos em defesa da sociedade e da educação inclusivas, como foi o caso da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Temos, pois, que a luta por uma sociedade mais justa e inclusiva se dá num momento de perda do referencial antagonista ao capitalismo, gerando a ideia de que não haveria outra alternativa a não ser conclamá-lo – o capitalismo – a se humanizar, a gerar menos exclusão. Mas, é preciso lembrar que o capitalismo se pauta em favor da acumulação privada, sendo que a consequente lógica da concorrência, levada ao extremo, estimula a produção social tanto da extrema riqueza quanto da miserabilidade. É de sua natureza gerar a diferença e a exclusão!

Ao levarmos isso em conta, consideramos que à escola que se pretende democrática e inclusiva não basta matricular alunos com deficiências junto aos que não às apresentam. Educação para a inclusão é aquela que leva alunos e professores a se apropriarem do conhecimento já produzido visto que, por meio dele, passam a compreender a totalidade, isso é, as leis gerais que regem a sociedade e que levam os sujeitos a se constituírem como tais. Escola inclusiva é aquela que

passa a instrumentalizar os sujeitos para a luta contra a distância abismal entre os patamares mais e menos desenvolvidos do gênero humano. Essa distância estimula a pensar que sujeitos vinculados a um e ao outro pertençam a diferentes espécies, tamanha a diferença do arcabouço cultural entre eles.

Nestas primeiras décadas do novo milênio temos acompanhado a crescente produção de bens e serviços. Essa riqueza produzida pela humanidade é passível de ser identificada, por exemplo, pelo número de publicações e de registros de patentes de criações científicas e culturais de toda ordem. Isso ocorre graças ao alto índice de apropriação do saber já elaborado pela humanidade por uma parcela de pessoas, o que lhes dá condições para fazer novas elaborações, novas criações, novas objetivações, que acabam por atender às necessidades dos homens dessa época, e por gerarem tantas outras novas necessidades.

Aqui cabe destacarmos que essas elaborações revelam o próprio nível de desenvolvimento do psiquismo humano. Para A. N. Leontiev (1978), os objetos materiais ou simbólicos criados condensam em si, isso é, materializam o trabalho humano, as faculdades e aptidões humanas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Desse modo, ao não se apropriar minimamente do já criado, grande parcela dos sujeitos fica excluída da possibilidade de alcançar um nível de desenvolvimento mais próximo ao alcançado pelo gênero humano. Isso é muito preocupante! Alguém que domina a trigonometria, por exemplo, tem um raciocínio lógico-matemático mais avançado que aquele que mal compreende as operações aritméticas. Tamanho disparate deve nos levar à luta por uma boa escola para todos – luta que possui caráter político (da busca do bem comum) e ético.

É comum que identifiquemos o processo de apropriação do já criado (no qual o indivíduo internaliza e domina as características do gênero humano – não da espécie, que já são dadas ao nascimento), o que permite novas objetivações, como se fosse apenas de responsabilidade pessoal dos sujeitos, ou dos grupos aos quais pertençam. Pode até ser verdadeiro que a aprendizagem e as novas elaborações

demandem esforço pessoal, mas o interesse individual não é suficiente para justificar o percentual de pessoas que ficam à margem das conquistas humanas que já deveriam estar generalizadas nessas primeiras décadas do século XXI. Daí percebemos a importância de políticas públicas que universalizem a educação básica, que garantam o bom ensino, visto impactarem no ensino, na aprendizagem, em apropriações. Mas, é mister reconhecer que é grande o contingente de pessoas ao redor do mundo que antes de lutarem pelas apropriações e objetivações buscam por algo anterior: o direito à vida.

Não conseguimos pensar em inclusão e educação inclusiva, ou em enfrentamento à violência na escola, sendo indiferentes e estando alheios ao que se passa imediatamente ao nosso redor (em nossas salas de aulas, círculos de amizade, no município) e no mundo. É justamente essa dinâmica de pôr em perspectiva o local e o mundial, o particular e o universal que nos permite melhor entendimento da constituição e do desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos. Recuperar (por diversos meios e recursos) as histórias de vida (de alunos, professores, etc) e dimensioná-las em relação às condições sócio-históricas dadas, constitui-se em medida necessária para a atuação em Psicologia.

Precisamos atrelar os sujeitos à sociedade. Para compreendermos, por exemplo, quanto nossas crianças sofrem e se excedem na avidez pelo consumo – levando seus pais ou responsáveis a uma rotina extenuante para darem o melhor de si, comprando cada vez mais – olhar para o que se passa no mundo é fundamental. Temos acompanhado os sofrimentos de pessoas, famílias, povos/nações com a falta de condições não para consumirem um produto de última geração, mas para permanecerem em seus territórios, estados e países nos quais nasceram e de onde retiraram referências para comporem suas singularidades, suas individualidades (com os usos, costumes, credos e valores compartilhados), suas personalidades. Quando nos lembramos de fatos como a morte do menino sírio Aylan Kurdi em 2015, que simbolizou a luta pela sobrevivência dos sírios, em busca de refúgio, ficamos estarelecidos com essa avidez citada, produzida historicamente. Não é natural que crianças se vejam e sejam vistas

como meras consumidoras e algozes de seus pais. Por esse fato, e por tantos outros, precisamos de elementos para comparar e analisar a educação que realizamos: quem formamos/educamos, sob quais condições e para que o fazemos?

Quando nos esquecemos da história como mediadora para que possamos compreender o momento atual, e quando consideramos impossível pensar o real e tentar decifrá-lo, também tendemos a considerar que as aflições vivenciadas e que as respostas impulsivas e violentas emitidas sejam criações individuais.

Psicologia e educação escolar

A educação diz respeito a um processo sócio-histórico de transmissão da cultura, permitindo aos homens desenvolverem suas aptidões humanas, visto que se apropriem, por meio das mediações estabelecidas com seus pares e com a sociedade em geral, dos resultados do desenvolvimento já conquistado e, contando com esse acervo apropriado, realizam novas elaborações. Ou seja, a educação é um processo de formação das novas gerações, para a manutenção e a reprodução da vida, tal como se conquistou até dado momento.

Ao final de 2015, o mundo ficou comovido com as notícias e imagens dessa morte. Isso se deu em meio ao apelo humanitário da ONU para que os países recebessem os refugiados sírios. Segundo dados da Anistia Internacional (<https://anistia.org.br/noticias/crise-dos-refugiados-da-siria-em-numeros>), há mais de 4,5 milhões de refugiados da Síria em somente cinco países. Para se ter uma ideia da gravidade, a população de refugiados sírios mais vulneráveis do Líbano recebe mensalmente US\$ 21,60 por pessoa, equivalente a cerca de US\$ 0,70 por dia, para assistência alimentar. Isso equivale a um padrão de vida bem abaixo da linha de pobreza da ONU, fixada em US\$ 1,90.

A educação assume formas muito diversas, sendo que começa com uma simples imitação dos atos do meio, e depois se torna complexa

e se especializa, assumindo formas como educação escolar básica, superior e até autodidata (LEONTIEV, 1978). Assim, a cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade e dos diferentes povos, há uma nova etapa no desenvolvimento da educação.

Na contemporaneidade, a educação escolar vem sendo universalizada, mas é preciso que o conhecimento do mundo e da vida humana seja a sua centralidade, de modo a estimular o aluno a almejar e alcançar a aprendizagem e, por meio dela, ter movimentado o seu desenvolvimento. Assim, a função clássica da escola é ensinar, não a face “visível da lua, isto é reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011, p. 201).

O empenho e compromisso da Psicologia com a escola se deve, entre outros aspectos, ao fato de que quanto mais e melhor a escola ensina os saberes sistematizados, científicos, artísticos, filosóficos, organizados curricularmente, mais as funções psicológicas propriamente humanas são desenvolvidas (atenção voluntária, memória mediada, pensamento verbal, raciocínio lógico-abstrato, etc). Isso permite aos sujeitos uma relação mais ampla e complexa com o mundo, podendo apreendê-lo, compreender a lógica de seu “funcionamento”, emancipando-se de uma relação visual direta, de concretude, com o mesmo. Ao contrário, quanto menos a escola investe nessa função do bom ensino, mais contribui para que seja mantida uma distância abismal entre os sujeitos, ou ainda, entre as classes sociais às quais eles pertencem. Preocupa-nos, pois, o não cumprimento da função clássica do ensino, sobretudo nas escolas públicas, visto que impacte nos alunos, levando-os ao embotamento, à não realização das suas potencialidades ou ainda, à não formação sequer dessas potencialidades. Lembramos: a boa escola é aquela que se adianta ao desenvolvimento, movimentando-o (VIGOTSKII, 1988).

O momento requer extrema atenção e cuidado, pois, ao mesmo tempo em que acompanhamos situações gravíssimas como a dos refugiados, tem sido permitido que parcelas crescentes da sociedade se apropriem

apenas de meras informações, mas não do conhecimento em sua radicalidade e extensão. Desse modo, os sujeitos não podem compreender devidamente a história de suas vidas, posto não conhecerem a história humana. Esse impedimento, essa não acessibilidade ao conhecimento sobre a composição de suas histórias singulares, é uma violência.

Violência na escola

Costa & Barroco (2014, p. 10), citando Charlot (2006) escrevem:

“Violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc, em que um ser humano é tratado como um objeto (no sentido ruim deste termo), sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é a deposição da razão, o exato contrário da educação, que promove o advir, o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular.

Barroco e Franco (2013, p. 06) apontam que a violência “(...) não se dá pela pobreza, mas pelas condições que a geram ou que dela decorrem, estreitamente relacionadas com o modo como a sociedade se organiza e disponibiliza ou não os recursos que cria (a sua riqueza), no campo físico-material ou cultural.”

Com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, devemos considerar dois aspectos ao trabalho da Psicologia: a violência não é natural dos homens e sim gerada das relações sociais para produção – ninguém nasce violento; o enfrentamento à violência é também o enfrentamento às condições de exploração, miséria e desigualdade que se acirram.

Para Silva (2014), com base em escritos de autores como Vazquez (1990) e Engels (1878), a violência será enfrentada à medida que forem superados os mecanismos sociais que a geram, ou seja, quando a sociedade capitalista de classes for suplantada, ou ainda, quando não houver mais necessidade de defender a propriedade privada.

Mas, se esse é o olhar prospectivo, na cotidianidade da educação escolar é preciso considerar a violência em uma perspectiva dialética, isso é, ela não é elemento negativo puramente; é, também, instrumento para a superação de velhas estruturas que sinalizam a necessidade de transformação estrutural e das próprias relações cotidianas. A esse respeito, cabe lembrar que a violência na escola pode sinalizar problemas relacionados à gestão escolar (autoritarismo, descompromisso, etc.), ao envolvimento do corpo docente com o currículo com estratégias metodológicas, ao absenteísmo do professor, à falta de condições materiais adequadas para o trabalho educativo, à carência de recursos humanos à falta de investimento ou ao investimento inadequado na formação continuada, à fragilidade teórica e metodológica na formação inicial (graduação), ao envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos, ao entorno da escola violento, ao uso e abuso de drogas, etc (IBGE, 2009; 2013).

Devemos atribuir atenção ao que ocorre no mundo e perguntar por que ocorre, como é o caso da fuga de milhares de pessoas da Síria, do Sudão do Sul e da República Centro-Africana, em busca de refúgio em outros países, entre outros fatos. Ao mesmo tempo, também devemos questionar a respeito da escola na qual atuamos: o que é violência na escola e como ela se manifesta?; o que leva os alunos a não estarem motivados aos estudos?; por que professores não estão conseguindo ensinar e estão adoecendo mais, levando a quadros de absenteísmo difíceis de serem administrados? etc.

A escola com violência crescente não consegue alcançar a sua função clássica de ensinar e com isso atuar em direção à formação humana, à formação do homem necessariamente criador, criativo. Isso é um problema dela? Ou há um descrédito na educação escolar, na teoria, no conhecimento, no professor?

Considerações finais

Ante esse cenário e contexto, marcamos que a Psicologia Escolar pode contribuir: no plano das Políticas Públicas, na participação

em fóruns decisórios, na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico, na organização e execução de cursos de formação continuada para professores e profissionais da escola, com o propósito de instrumentalizá-los teórica e metodologicamente, no acompanhamento de alunos e professores em suas atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem e frente aos casos recorrentes de violência no espaço escolar, na aproximação entre escola e famílias, escola e outras instituições sociais, em trabalho multidisciplinar e também em rede.

A(O) Psicóloga(o) deve buscar por uma educação emancipadora, explicitando os elementos fundantes do processo de humanização, favorecendo aos professores, alunos, familiares e comunidade escolar terem ciência do papel da escola. Ele precisa contribuir com elementos teóricos acerca da formação social do psiquismo, da formação social da personalidade, para que seja possível ultrapassar a barreira da aparência do fenômeno (alguém é agressor porque é naturalmente violento), num posicionamento de mero lamento ou queixa. Pode se valer de publicações da área, considerando autores e fontes fidedignas, bem como de autores clássicos da literatura brasileira e universal, e de diferentes campos do saber para dar início/provocar o debate, a sensibilização em relação aos problemas que impedem a escola de ser criadora e criativa, formativa para a autorregulação da conduta, por meio da consciência. Precisa de um posicionamento teórico firme de que todos podem aprender, se forem dadas condições adequadas, e daí desenvolverem a capacidade de observar, comparar, analisar, sintetizar e generalizar.

Ser democrático e em busca de uma educação que contribua com a emancipação não significa permitir o caos. Pelo contrário, implica em se criar as condições para a atenção e a concentração, essenciais à aprendizagem e, também, à expressão de novas elaborações científicas, artísticas, filosóficas. É importante, portanto, que a(o) Psicóloga(o) planeje coletivamente o que fazer, como ir além da prática de denúncia e de encaminhamento, como não se pautar em alternativas de caráter judicial e medicamentosas. Todas as ações assumidas por ela(ele) e pela escola devem ser de natureza protetiva, considerando a

responsabilização dos atos violentos sob caráter pedagógico e educacional. É preciso investir nos sujeitos que violentam, apresentando-lhes outras possibilidades de convívio que não se pautem no uso da força física e da agressão verbal, e requisitando que as empreguem. Ir à escola e não reiterar o que já parece ser consensual – a violência é um traço inato da personalidade ou é de responsabilidade única do agressor, e a inclusão significa matricular deficientes – não se constitui em tarefa fácil, mas é algo possível e é necessário.

Referências

BARROCO, S. M. S. & FRANCO, A. F. F. A formação social da personalidade violenta: uma explicitação educacional. In; **Anais do XI CONPE** – Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Uberlândia: UFU, – ISSN 1981-2566, 2013. Disponível em <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>. Acesso em 20 mar 2015.

COSTA, M. L. S.; BARROCO, S. M. S. **Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_808_marianalinsc@hotmail.com.pdf. Acesso em 01 mai 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2009). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2009**. Recuperado em 30 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2012). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2012**. Recuperado em 30 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, D. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. Campinas: autores Associados, 2011, p. 197–226.

COSTA, M. L. S. **Violência nas escolas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para seu enfrentamento na educação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 mai 2016.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998, p.103–117.

Para dar sequência aos temas solicitados nas Rodas de Conversa anteriores, a CPEE planejou a IV Roda de Conversa no 1º semestre de 2016, conforme é descrito a seguir.

IV Roda de Conversa: avaliação no âmbito da Psicologia Escolar/Educacional

A IV Roda de Conversa foi realizada em 16 de abril de 2016 e teve a presença de dois convidados de fora do estado do Paraná: a Psicóloga Solange Muglia Wechsler (CRP-06/000280), com a temática “Desenvolvimento da criatividade na escola”, e o Psicólogo Guillermo Arias Beatón (Havana, Cuba), apresentando a palestra “Condições para

uma educação de qualidade e o papel da avaliação e do diagnóstico especializado”. Os participantes eram, em sua maioria, da região de Curitiba e acompanharam a mesa redonda no período da manhã, bem como, as oficinas e fórum de discussão no período da tarde.

LA EVALUACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO DEL DESARROLLO PSÍQUICO DESDE LO HISTÓRICO CULTURAL

Guillermo Arias Beatón

Psicólogo, doutor em Ciências Pedagógicas e Mestre em Psicodrama e Processos Grupais. Professor de graduação e pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana (Cuba). Presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana.



El proceso de evaluación y diagnóstico es una condición general de toda nuestra vida, aunque caminamos de manera automatizada, debemos estar evaluando y diagnosticando por dónde vamos y qué dirección tomar, para evitar pérdidas, extravíos y accidentes. Al hacer una comida es imposible dejar de evaluar y diagnosticar lo que estamos haciendo a cada paso y sobre todo comprobar como están quedando los preparativos para que la comida resulte con la calidad que se requiere y desea. Cuando se nos rompe el carro lo primero que pregunta el mecánico es qué tiene y nosotros le contamos lo ocurrido en términos de indicadores del funcionamiento averiado, le comunicamos los síntomas que observamos, el especialista realiza

las comprobaciones necesarias por medio de pruebas específicas, probando u observando el funcionamiento correspondiente y de acuerdo con su evaluación realiza la intervención que corresponde.

No son solo el médico, el psicólogo o el educador los que producen evaluaciones y diagnóstico de algo cuyo curso o desarrollo no marcha bien y hay que solucionar de una u otra forma.

Por lo tanto la categoría evaluación y diagnóstico es una categoría general del proceso de producción de conocimientos, necesaria para la vida y los humanos la hemos hecho de una u otra forma siempre para conseguir nuestras formas de vida en la naturaleza, la sociedad y en todo lo que atañe al ser humano. Para eliminar un problema determinado o constatar que lo que estamos haciendo de la mejor forma posible es necesario hacer una evaluación y un diagnóstico. Es una forma de investigar el curso de un proceso para continuar de esa manera si constatamos que se realiza con la calidad esperada o producir los cambios e intervenciones alternativas para corregir el proceso o mejorarlo.

De esta manera la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psíquico o psicológico está muy ligado al proceso de educación y desarrollo que se ha presentado en el sujeto desde su nacimiento hasta el momento en que se produzca una evaluación escolar o una evaluación y un diagnóstico especializado ante cualquier alteración estable o sería que se produzca en el curso de ese proceso, para enmendarla, corregirla o compensarla.

Este proceso lo presento de esta manera porque para el Enfoque Histórico Cultural el desarrollo psíquico no es solo un producto de la maduración de las estructuras y el funcionamiento biológico o dependiente esencialmente de las funciones del cerebro. Es el producto de la calidad de la educación que el niño y la niña reciben desde la familia, en los centros educacionales y en toda la comunidad o sociedad en la que vive. Estos programas educacionales y su ejecución de calidad son los que van a garantizar que los sujetos alcancen un desarrollo de calidad o no, de la percepción, la memoria, la atención y la concentración, la imaginación tanto reproductiva como creadora, el lenguaje

y el pensamiento, en suma su inteligencia, su conciencia, su autoconciencia y todos los contenidos de su personalidad. Este proceso se iniciará a partir del mismo momento del nacimiento hasta la edad juvenil y luego hasta la muerte del sujeto. Los contenidos esenciales del desarrollo se consigue y debe haberse formado y desarrollo aproximadamente en la edad juvenil.

Para lo histórico cultural el proceso del desarrollo psíquico promovido por la educación ha de producir también un proceso de formación y desarrollo de las estructuras y el funcionamiento del cerebro, el órgano esencial donde se produce la subjetividad o desarrollo psíquico cuando a este le llegan los contenidos sociales y culturales del ambiente que rodea al sujeto y en particular los contenidos de una educación de calidad, organizados de manera tal que se garantice tanto el aprendizaje, el desarrollo psíquico, como también el desarrollo y formación del cerebro y su funcionamiento.

A veces se cree que del cerebro surge o se segrega lo psíquico, sin embargo, lo histórico cultural desde principio del siglo XX y otras concepciones de la biología y de las neurociencias, más recientes, comprenden el problema como una compleja dinámica de condiciones y determinantes sociales, culturales, psíquicas y biológicas que dan como producto el desarrollo psíquico del ser humano, del que hablamos.

Este análisis y explicación sintética de los mecanismos que producen el aprendizaje y el desarrollo psíquico y su consecuencia resulta esencial para guiar una evaluación y un diagnóstico orientado a promover la organización del proceso educativo, social y cultural en él inmerso, con el fin de mejorar y corregir este proceso, cuando se obtienen resultados que indican que el aprendizaje no se realiza con calidad necesaria y esperada y, por lo tanto, se observan alteraciones tanto en el aprendizaje como en el desarrollo psíquico del niño y la niña.

Por eso decimos que los hechos y los datos que obtenemos mediante un proceso evaluativo y diagnóstico siempre se analizan o se discuten a partir de una u otra concepción teórica. En este momento

es esencial decir que incluso hasta los escolares con algún tipo de déficit biológico pueden aprender y desarrollarse cuando reciben una educación acorde y ajustada a sus déficit y, si se realiza con la calidad necesaria, estas personas pueden llegar a conseguir desarrollos significativos, en relación con la gravedad y profundidad de sus déficit. En general, los déficit mas graves solo existen en la población humana en un por ciento que no es mayor que el de un uno por ciento de la población.

Estamos acostumbrados a que los llamados escolares con dificultades de aprendizaje pasen por las escuelas y no aprendan con la calidad que pudieran aprender si recibieran la educación que necesitan. Si aprenden los sordos ciegos y pueden llegar a ser investigadores científicos y profesores de idioma o de otras disciplinas, ¿cómo los que solo parece que tienen residuos de algún déficit, no pueden aprender?

Por todas estas razones una evaluación y un diagnóstico especializado realizado en el contexto escolar se hace para intervenir y reorganizar el proceso educativo y el contexto social y cultural donde se materializa la educación, de manera tal que promueva aprendizajes y desarrollos psíquicos de calidad.

En la práctica histórica de la evaluación y el diagnóstico especializado lo que más se ha producido e incluso se produce hoy en día, en la mayoría de los casos, son diagnósticos clasificatorios, que poco insisten en un proceso de intervención encaminado a eliminar las razones o causas que impiden que el escolar aprenda y se desarrolle como debería o en el mejor de los casos se les receta medicamentos que no resuelven los procesos psíquicos afectados, que solo podrán atenderse mediante una educación que los corrija y compense. Este hecho produce otros males como discriminación al sujeto por sus características, sufrimientos, desarrollo de baja autoestima, fracaso escolar y sujetos condenados a una no adecuada y correspondiente inclusión social. Serán los abandonados sociales y culturales del futuro.

Este tipo de evaluación y diagnóstico se ha producido y se produce porque por lo general los especialistas que lo practican poseen una explicación biologicista del desarrollo psíquico, o sea, que este se produce como un resultado natural de las maduraciones de las estructuras biológicas y fisiológicas del cerebro o del funcionamiento de los genes y cromosomas y por lo tanto, la educación solo es un instrumento que brinda la información necesaria inhibiendo o facilitando un proceso que de toda forma acontece. Si el niño o la niña ha llegado a un estado muy crítico del desarrollo, por lo general poco se hace para cambiar el rumbo de dichos problemas que engendran las dificultades, dado que se concibe como causadas por razones biológicas fijas e inmutables en las que la educación no tiene posibilidades de actuar e influir.

Muchas veces, no son las explicaciones biológicas las que producen estos males que impiden una vuelta a una forma más adecuada de promover una educación de calidad que haga recuperar al niño o la niña su capacidad de aprender y desarrollarse psíquicamente; me refiero a que se le atribuyen, estos mismos males, a medios sociales y familiares, cultural y socialmente desfavorecidos, generalmente por miseria, pobreza, hambre, padres y madres analfabetos, desempleados y donde prevalecen prácticas de adicciones o comercio ilegal de drogas, prostitución y otros males sociales. Automáticamente a estos males le son atribuidas las causas letales, para declarar por medio de una evaluación y un diagnóstico que esos niños y niñas no podrán aprender adecuadamente dadas las condiciones sociales y culturales en las que han vivido y viven, condenándolos, así, definitivamente a llegar a tener la misma suerte que sus familiares. Esta es una forma de clasificación y atención a las dificultades análoga a cuando concebimos las causas como las de una biología fatal.

Por todo esto, el diagnóstico y la evaluación que se hace desde una perspectiva histórico cultural siempre se realiza para intervenir, o sea, organizar las acciones con el escolar que permita corregir y compensar todos los efectos de estas causas que pueden llegar a alterar el aprendizaje y el desarrollo psíquico del sujeto.

Para cumplir entonces con este tipo de diagnóstico y evaluación, deberíamos realizar tres tareas esenciales:

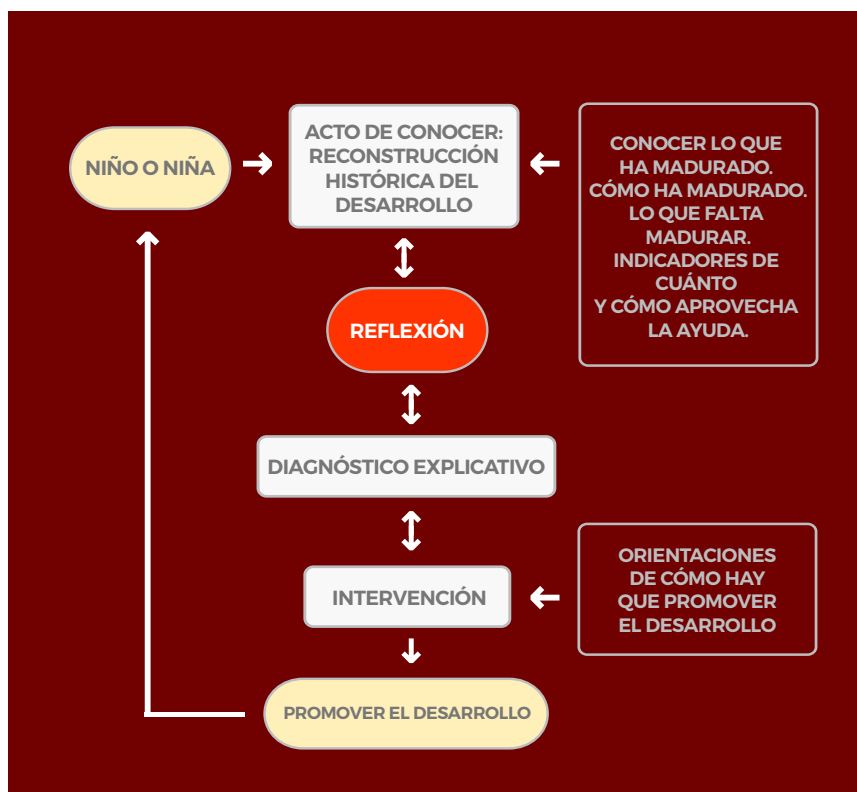
1. Llegar a conocer el desarrollo real o actual del sujeto en el momento en que se realiza dicha evaluación y diagnóstico.
2. Evaluar mediante tareas con diferentes grados de dificultad, en relación con el conocimiento que nos permita la evaluación, del desarrollo real o actual y lo que conoce el escolar, trabajando, entonces, lo que se conoce como la zona de desarrollo más próxima o inminente del sujeto y que consiste en valorar cuánto y cómo ese escolar, con ayudas del maestro o algún otro especialista, pudiera alcanzar mejores aprendizajes y desarrollo psíquico.
3. Por último, hacer un sistema de entrevistas a los familiares y maestros, intentando reconstruir la dinámica histórica del desarrollo que ese niño o niña ha tenido desde el nacimiento hasta ese momento. Esto nos permitirá conocer mejor el por qué de ese aprendizaje y desarrollo real insuficiente y tomando en cuenta las posibilidades evaluadas en su zona de desarrollo potencial, crear las medidas y las orientaciones pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales que hay que realizar, como parte del plan de intervención, en la labor escolar, psicopedagógica, familiar, comunitaria, medica y de otro tipo, para definitivamente corregir y compensar las dificultades y carencias educacionales y del desarrollo psíquico que presente el sujeto.

Muchas otras especificidades serían necesarias decir y explicar sin embargo, los límites de espacio solo me permiten presentarles este esquema general de lo que es una evaluación y un diagnóstico que le llamo explicativo, porque él permite poder llegar a las verdaderas causas de las dificultades, explicar porqué pudieron haberse producido y en base de ello, como el desarrollo psíquico es flexible y se puede modificar su curso, producir el programa de intervención que consiga corregir y compensar el mal producido por una sociedad deficiente, un ambiente cultural pobre o desfavorable y una educación de no calidad que lo que hace es no garantizar ni el

aprendizaje, ni el desarrollo humano en su integral y plena expresión. Todo esto lo digo porque desde el siglo XVII Juan Amos Comenio dijo que a todos los seres humanos se la ha dado la capacidad de aprender, solo los más afectados son impedidos de esta capacidad, pero estos son apenas menos de un uno por ciento de la población. Esta afirmación ha sido reafirmada por otros muchos pensadores y educadores, entre ellos Rousseau, Tolstoi, Pestalozzi, Vygotski y Freire.

Esquema general que ilustra este proceso e incluso su continuidad hasta que no se resuelve el problema del escolar

Proceso de evacuación y diagnóstico educativo y del desarrollo psicólogo



O reconhecimento e desenvolvimento da criatividade na escola

Solange Muglia Wechsler

Psicóloga, pós-Doutora (Torrence Center of Creative Studies), doutora em Psicologia Educacional e mestre em Psicologia Escolar. Participa da diretoria da International Testing Commission e é vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia Positiva. Dirige o Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

A criatividade tem sido entendida sob vários enfoques na história da Psicologia, demonstrando ser um fenômeno complexo e de muitas facetas. A compreensão do conceito de criatividade torna-se vital para que essa possa ser identificada em diferentes contextos, ou seja, na escola, família e sociedade. O desenvolvimento da criatividade pode trazer melhorias para a qualidade de vida, não só em nível individual quanto para o progresso da sociedade, podendo assim ser entendida a importância da sua estimulação no ambiente escolar.

1. Criatividade: uma visão histórica

A mais antiga das concepções sobre criatividade provinha da crença de que esse processo ocorria por inspiração divina. Essa noção vinha do pouco conhecimento que se tinha sobre o pensamento humano e, assim sendo, tudo que não era explicável, era atribuído aos deuses (KNELLER, 1978). Outra tendência que encontramos desde a antiguidade é a relação da criatividade como uma forma de loucura. A espontaneidade do artista, a irracionalidade, a originalidade do seu pensamento e a sua ruptura com maneiras tradicionais de pensar e agir destoavam do que era estabelecido e esperado pelos padrões vigentes da sociedade, fazendo com que o artista fosse considerado como anormal ou louco (FOUCAULT, 1981). Essa associação entre a criatividade e a loucura perdurou, durante várias décadas, na nossa sociedade.

No século XVII, a influência da teoria do empirismo veio trazer uma outra compreensão do funcionamento humano, onde todas as ideias seriam oriundas da experiência e representavam objetos

reais (HILGARD, 1966). Outra linha teórica de grande impacto no desenvolvimento da Psicologia foi o associacionismo que teve como seu grande expoente Skinner (1974), que basicamente explicou o comportamento humano como provindo de uma relação entre estímulo e resposta. Segundo Skinner, o comportamento criativo seria resultante de variações de comportamento, selecionados por suas consequências reforçadoras.

Na perspectiva psicanalista, a partir dos escritos de Freud (1958), a ênfase maior para a explicação do funcionamento do indivíduo volta-se para a afetividade e as necessidades emocionais. A criatividade passa, então, a ser entendida como uma forma inconsciente de solucionar conflitos. O processo criativo, sob essa perspectiva, seria resultante de uma sublimação dos instintos sexuais primitivos, orientados para atividades produtivas e socialmente aceitas, como por exemplo, a pintura e a literatura. Sob esse prisma, a criatividade e a neurose surgiriam da mesma fonte, ou seja, um conflito inconsciente.

A contribuição da teoria humanista para as diversas áreas da Psicologia marcou, definitivamente, a compreensão do processo criativo. Destaca-se nessa visão, a proposta de Carl Rogers (1977), onde é afirmado que todo ser humano possui potencial positivo para a ação, bastando que lhe seja oferecido condições para a sua realização. Na posição humanista, a percepção da criatividade passa para um outro enfoque, partindo de uma visão de neurose ou mecanismo compensatório para uma compreensão de uma necessidade para a auto realização, existente em todo indivíduo. Dessa maneira, todas as pessoas possuiriam um potencial latente para a criatividade, posição posteriormente confirmada por vários pesquisadores (WECHSLER, 1998).

A teoria humanista para a criatividade pode ser melhor compreendida pelos trabalhos de Maslow (1968), ao detalhar a hierarquia das necessidades humanas. Esse autor inicia a sua escada hierárquica das necessidades pelas básicas, como o ser alimentado e ser cuidado e culmina com a necessidade de autorrealização. Embora

Maslow não tenha se detido, exatamente, no estudo da criatividade, nos seus últimos trabalhos já indicava que cada vez mais encontrava uma relação nítida entre o patamar da autorrealização com a criatividade, sendo esse também o enfoque da Psicologia Positiva, que considera a criatividade como uma das forças estruturantes do indivíduo (MORAIS, MIRANDA WECHSLER, 2015).

2. Criatividade nas concepções atuais

A visão unidimensional da criatividade foi sendo transformada, decisivamente, em finais da década de 70, tentando-se obter uma percepção mais integrada desse fenômeno através da combinação de aspectos cognitivos com os afetivos. Além disso, procurou-se demonstrar a relevância e a aplicação da criatividade em vários campos da vida diária, com ênfase, primeiramente na área educacional, e, posteriormente, na organizacional.

Deve-se a Mackinnon (1978) a ênfase em estudos empíricos sobre as características das pessoas criativas, campo onde até então predominavam teorias, ou estudo de biografias isoladas de gênios, sem a preocupação com a adequação das afirmações aos critérios científicos. Esse autor desenvolveu pesquisas sistemáticas nesta área, principalmente com arquitetos criativos, procurando estabelecer alguns parâmetros que relacionassem produção criativa com características de personalidade, fazendo usos de vários instrumentos psicológicos disponíveis na época. Alguns traços marcantes da pessoa criativa emergiram de seus estudos, tais como, independência de pensamentos e julgamentos, abertura às experiências internas e externas, intuição, valores teóricos e estéticos, e o sentimento de um destino criativo.

Dentre as propostas de mudança dessa época, visando uma ampliação do conceito de criatividade, destacam-se as contribuições do educador Paul Torrance. Esse autor recebeu grande influência da abordagem cognitivista de Guilford, nos seus primeiros trabalhos, ao tentar construir testes para se avaliar a criatividade verbal e figurativa (TORRANCE, 1966). Na sua proposta mais conhecida, à nível

internacional, Torrance seguiu as mesmas dimensões de Guilford para medir a criatividade, ou seja, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Posteriormente, esse autor demonstrou a sua insatisfação com a pouca amplitude dos conceitos utilizados para avaliar a criatividade nos seus testes, introduzindo então medidas afetivas juntamente com as cognitivas para aferição da criatividade (TORRANCE, BALL, 1980). Os indicadores de criatividade presentes nos testes de Torrance foram também encontrados e validados em pesquisas brasileiras (WECHSLER, 2004a, 2004b).

Atualmente, pode-se perceber que a atitude frente à criatividade começou a ser modificada, passando a ser vista como algo desejável e necessário para diversos tipos de ambientes, sejam eles educacionais ou empresariais. Fala-se mais de um “viver criativo”, nos dias de hoje, valorizando a questão não só da solução de problemas e eficácia no trabalho, como também da saúde mental (WECHSLER, 1993). O conceito de criatividade já é encontrado como sinônimo de saúde mental na literatura internacional e nacional (REY, MARTINEZ, 1989), notando-se que um ótimo funcionamento do indivíduo envolveria a sua autorrealização pessoal e um desempenho inovador no campo profissional.

Um enfoque maior passa a ser dado para a “motivação para criar”, aspecto até o momento bastante negligenciado nos estudos sobre a criatividade. A motivação é considerada como uma importante chave para a compreensão do ato criativo, ou como o indivíduo resolve os desafios e os problemas da vida diária. Enquanto que nas abordagens anteriores o enfrentamento de problemas e a solução criativa dos mesmos dependia, basicamente, de processos e estratégias cognitivas, vemos agora a necessidade da compreensão da criatividade através da dinâmica afetividade-cognição-ação criativa.

3. Desenvolvimento da criatividade na escola

A importância da escola como ambiente formador e preparador do jovem para o futuro é inquestionável. Entretanto, na própria

escola, o indivíduo criativo encontra barreiras na expressão de suas ideias, possivelmente porque os professores não compreendem a criatividade ou temem os seus efeitos nas suas rotinas de classe. Infelizmente, essa realidade é constatada e comentada tanto por autores estrangeiros (TORRANCE, 1995), quanto por brasileiros (ALENCAR, 1986, WECHSLER, 1996).

Em grande parte das escolas, acredita-se, erroneamente, que a criatividade estaria presente somente na área de artes e que não teria nenhuma utilidade ou aplicação nas disciplinas regulares do Ensino Fundamental ou Médio. Entretanto, pesquisas brasileiras e internacionais demonstram que a criatividade pode ser aplicada em qualquer área do currículo acadêmico e que traz ganhos generalizados não só para o melhor desempenho acadêmico, como também para melhoria da motivação e participação nas salas de aulas (WECHSLER, 1998a, 1998b).

Embora exista um desejo manifesto pelos diretores e professores de escolas, tanto públicas quanto privadas, de que a criatividade possa ser uma das características principais na educação ali transmitida, uma grande barreira separa o ideal do real, tal como observado no cotidiano das salas de aula, espalhadas pelo nosso país. É necessário que possamos demonstrar aos nossos professores o verdadeiro domínio da criatividade e os comportamentos e atitudes que devem existir, em primeiro lugar no professor, para que realmente ocorra um ensino criativo. Assim sendo, nossa posição resultante de inúmeras pesquisas sobre o assunto, é a de que a simples aplicação de técnicas criativas de ensino não traz benefícios se não existir, na verdade, um clima para a criatividade na sala de aula, proporcionado pelo professor (WECHSLER, 2001).

A presença do Psicólogo(a) na escola, portanto, torna-se essencial para auxiliar o professor a vencer os bloqueios que o impedem de ser mais criativo. As barreiras mais encontradas podem ser classificadas em diferente tipos; a) natureza emocional: medo do fracasso, medo de brincar, medo do desconhecido, medo de ser rejeitado; b) natureza perceptual: dificuldade de ir além da informação, pensa-

mento rígido; busca por soluções imediatas; c) natureza cultural: desvalorização da fantasia e intuição, medo de sonhar, orientação para a estabilidade, preferência pela tradição ao invés das mudanças. Certamente, todas essas barreiras impedem o aparecimento da criatividade na sala de aula, pois são freios com que o professor se defronta e impedem não só o seu crescimento pessoal e profissional como também o dos seus alunos.

Além de desconhecer o próprio potencial criativo, o professor também tem dificuldade de reconhecê-lo em seus alunos. Sabe-se que alunos talentosos apresentam, muitas vezes, dificuldade de expressar o seu potencial nas salas de aulas. Considerando que o ensino é focado, em grande parte das escolas, na memorização, alunos criativos têm dificuldade de ser aceitos ou reconhecidos por seus professores (VIRGOLIM, 2014). Dessa maneira, podem perder a sua motivação e se tornarem alunos-problemas, ao invés de alunos brilhantes (WECHSLER, SOUZA, 2011). Assim sendo, o papel da(o) Psicóloga(o) é primordial atuando como consultor na escola, facilitando o reconhecimento dos talentos existentes nas salas de aula pelos professores.

Em conclusão, a escola tem um papel primordial no reconhecimento como também no desenvolvimento dos talentos. Essa tarefa não deve ser exclusiva do professor, ainda mais se considerarmos que existem várias lacunas na sua formação que dificultam o reconhecimento dos talentos. Cabe, então, à(ao) Psicóloga(o) desenvolver um trabalho integrado com o professor, auxiliando-o não só a reconhecer os seus próprios talentos, como também em elaborar aulas, nas quais o pensamento criativo possa ter maiores chances de ser desenvolvido. Essa integração permitirá que a escola seja percebida tanto por alunos e seus pais como também pela sociedade, como um centro estimulador e preparador de talentos e líderes para o futuro.

Referências

ALENCAR, E. S. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

FREUD, S. The relation of the poet to daydreaming. IN FREUD, S. **Creativity and the unconscious**. New York: Harper & How, 1958.

KNELLER, G. G. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Editora Herder, 1966.

MACKINNON, D. W. **In search of human effectiveness: identifying and developing creativity**. Buffalo: Creative Education Foundation, 1978.

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. New York: Van Nostrand, 1968.

MORAIS, M. F., MIRANDA, L. C., WECHSLER, S. M. **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Editora Vetor, 2015.

REY, F. G., & MARTINEZ, A. M. **La personalidad: su educación y desarrollo**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SKINNER, B. G. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Editora Cultura, 1974.

TORRANCE, E. P. **Torrance tests of creative thinking**. Lexington: Personnel Press, 1966.

TORRANCE, E. P., BALL, O. **Fourth revision: streamlined scoring and norms for figural form A .TTCT**. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1980.

TORRANCE, E.P. **Why fly? A philosophy of creativity**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 1995.

VIRGOLIM, A. M. R., KONKIEWITZ, E. C. (Eds). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

WECHSLER, S. M. Issues in stimulating creativity in the schools: a South American perspective. IN S ISAKSEN M. C. MURDOCK, R.L. FIRESTIEN, D. J. TREFFINGER (Eds). **Nurturing and developing creativity: the emergence of a discipline**. Norwood, Nj: Ablex Publishing Corporation, 1993.

WECHSLER, S.M. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e limitações. **Estudos de Psicologia**, 12(1), 81-86, 1995.

WECHSLER, S.M.. Criatividade e Psicologia escolar: implicações da pesquisa para a prática. **Coletâneas da ANPEPP**, 1(5), 53-61, 1996.

WECHSLER, S.M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas: LAMP, 1998 (2ª edição).

WECHSLER, S.M.. Pensando criativamente na universidade. **Psicologia escolar e educacional**, 22(1), 67-75, 1998b.

WECHSLER, S.M. Avaliação multidimensional da criatividade. **Psicologia escolar e educacional**, 22(2), 89-101, 1998c.

WECHSLER, S.M. Psicologia escolar: **Pesquisa, formação e prática**. Campinas: Ed. Alinea (2ª. edição), 2001.

WECHSLER, S. M. **Avaliação da criatividade por figuras**. Teste de Torrance: versão brasileira. Campinas: LAMP/Duo Paper. 2004a.

WECHSLER, S. M. **Avaliação da criatividade por palavras**. Teste de Torrance: versão brasileira. Campinas: LAMP/Duo Paper. 2004b.

WECHSLER, S. M., SOUZA, V. L. T. **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

WECHSLER, S. M., NAKANO, T. C. (Eds). **Criatividade no ensino superior: perspectivas internacionais**. São Paulo: Editora Vetor, 2011.

V Roda de Conversa da Psicologia Escolar/Educacional: desafios e enfrentamentos da prática

A Comissão de Psicologia Escolar/Educacional pretende realizar o fechamento do ciclo das Rodas de Conversa com a quinta edição do evento, no segundo semestre de 2016. Com base nos resultados das Rodas de Conversa anteriores, a Comissão buscará promover um espaço de diálogo, troca de experiências e construção de propostas coletivas que fortaleçam à prática profissional das(os) Psicólogas(os) que atuam na área escolar/educacional. Para tanto, os participantes serão convidados a identificar dificuldades e desafios de sua prática profissional e, na sequência, discutirão estratégias de enfrentamento. Espera-se como resultado primordial o fortalecimento da identidade das(os) Psicólogas(os) que atuam na educação e do senso de pertencimento à categoria.



www.crppr.org.br

é tempo de
diálogo



Conselho
Regional de
Psicologia
do Paraná

