

“DEMANDAS A LOS PSICOLOGOS ESCOLARES: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA”

“THE DEMANDS TO EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: A FORMATIVE EXPERIENCE”

“DEMANDAS AOS PSICÓLOGOS ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA”

Investigadora titular: Maria da Apresentação Barreto¹

Investigadores auxiliares: Camila Bento Baracho, Gabriel de Nascimento e Silva, Helma Aretuza Ramos Rodrigues, Sterphany Lize da Silva Lima²
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”³
Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción”

Recibido: 17 de Noviembre de 2017

Aceptado: 18 de Diciembre de 2017

Resumen

255

La investigación busca las principales demandas dirigidas a los psicólogos escolares en la segunda década del siglo XXI para comparar con las demandas del siglo pasado, a fin de que la formación en la Universidad amplíe el conocimiento de las prácticas críticas en este campo. Los participantes fueron 21 profesores del nivel básico y los datos recolectados a través de una entrevista semiestructurada. La referencia teórica de la psicología histórico-cultural fue tomada como base para la discusión de los datos y el análisis de contenido fue la técnica utilizada para categorizar la información. Cinco categorías emergieron: necesidad de diagnóstico, educación inclusiva, falta de acompañamiento de las familias, necesidad de escucha y comportamiento. Estas demandas no son nuevas y apuntan como desafío a la superación del modelo clínico para el tratamiento de los asuntos educativos. Conocer los desafíos que involucran la inserción del psicólogo en ese campo requiere una postura crítica que rompa con lo instituido y restablezca el sentido de la escuela como espacio de apropiación de la cultura.

Palabras clave: Demandas al Psicólogo, Formación en Psicología, Psicología escolar.

¹ Correspondência remeter: Maria da Apresentação Barreto – Doutora em Educação, Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e bolsista PNPd/CAPES na Universidade Estadual de Maringá. Email: apresentacao1@hotmail.com

² Alunos do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

³ Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com, o norma@tigo.com.py “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, FFCH-Universidad Católica de Asunción-Paraguay.

Abstract

This research investigates the main demands addressed to educational psychologists in the current decade of the 21st century to compare to the demands of the past, in order to the academic qualification increase the knowledge of critical practices in this field. 21 teachers of basic education participated in the research, and the data collected were through a semi-structured interview. The theoretical framework of the historical-cultural psychology was taken as the basis for discussion of collected data and the content analysis was the technique used to categorize the informations. Five categories emerged: diagnostic need, non-exclusive education, absence of family support in daily life, listening skills and behavioral survey. Those demands are not new and point out as a challenge for the overcoming of the old clinical model used in the treatment of educational issues. To become familiar with these challenges not only involves the insertion of the psychologist in the school environment, but requires a critical position that will disintegrate the imposed structure and reestablish the sense of school as a space of culture appropriation.

Keywords: Educational Psychology. Demands to the Psychologist. Degree in Psychology.

Resumo

A pesquisainvestiga as principais demandas endereçadas aos psicólogos escolares nesta segunda década do século XXI para comparar com as demandas do passado, a fim de que a formação na Universidade amplie o conhecimento das práticas críticas nesse campo. Os participantes foram 21 professores do ensino básico e os dados coletados através de entrevista semiestruturada. O referencial teórico da psicologia histórico-cultural foi tomado como base para discussão dos dados e a análise de conteúdo foi a técnica utilizada para categorização das informações. Cinco categorias emergiram: necessidade de diagnóstico, educação inclusiva, falta de acompanhamento das famílias, necessidade de escuta e comportamento. Tais demandas não são novas e apontam como desafio a superação do modelo clínico para tratamento dos assuntos educacionais. Conhecer os desafios que envolvem a inserção dos psicólogos nesse campo requer postura crítica que rompa com o instituído e restabeleça o sentido da escola como espaço de apropriação da cultura.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Demandas ao Psicólogo, Formação em Psicologia.

A pesquisainvestigou as principais demandas endereçadas aos psicólogos escolares nesta segunda década do século XXI para comparar com as demandas do século passado, a fim de que a formação na Universidade amplie o conhecimento das práticas críticas nesse campo. Aqui defendemos a premissa de que a constituição do campo escolar e da educação, ao longo do tempo, carrega as marcas do contexto, da sociedade e dos grupos que possibilitaram sua emergência.

Da educação “da vida e para a vida”, conforme menciona Ponce (1995), para uma educação que refletia os interesses das classes hegemônicas. Sofreu influências das transformações ocorridas no modo de produção dos bens da sociedade, com reflexos diretos nas relações e ações que conduziam os processos de educar.

Na comunidade primitiva, conforme nos relata o autor mencionado anteriormente, havia uma ligação direta entre educação e trabalho. Trabalhava-se para sobrevivência, não havia divisão de classes e, em consequência, uma sociedade igualitária em termos de distribuição de tarefas e usufruto daquilo que se produzia. Naquele contexto, a educação e a aprendizagem eram espontâneas, sendo os aprendizados construídos coletivamente, os quais deveriam auxiliar na solução dos problemas cotidiano.

Historicamente observamos que a mudança no modelo produtivo acarretou mudanças na estrutura e funcionamento da vida em sociedade. A domesticação dos animais permitiu a produção de excedentes e o acúmulo de bens. Aquelas que se destacaram e os que eram proprietários dos animais passaram a gozar de privilégios.

O tempo ocioso foi um desses privilégios, contribuindo então para o desenvolvimento de outro tipo de trabalho: o trabalho intelectual que foi permitindo a elaboração de soluções para os problemas complexos.

Ainda numa perspectiva histórica, temos que a divisão social do trabalho também foi engendrando a crença de que os ricos deveriam estudar e os pobres apenas trabalhar. Crença esta ainda vigente em alguns setores da sociedade no século XXI. Para a manutenção do sistema de exploração que começava a se estruturar a partir da divisão social do trabalho, emergia a necessidade de que uma parcela da população dispusesse de um tempo ocioso destinado a pensar. Esse tempo para pensar ampliaria os conhecimentos e o poder em relação ao domínio a ser exercido sobre os demais. Enquanto isto, a outra parcela precisaria trabalhar e exercer atividades duras e dispendiosas. O homem agora trabalharia não somente para garantir o sustento, mas também o daqueles que ficariam com tempo ocioso para pensar e dominar aqueles que só dispunham da força de trabalho.

Neste contexto, a respeito da separação entre trabalho e educação, bastante elucidativo:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (Saviani 2007, p. 155).

Assim, a educação para a classe proprietária é a precursora da escola. Iniciava-se o processo de institucionalização da educação e o desenvolvimento de uma escola apartada do trabalho produtivo, sendo sua tarefa formar os dirigentes que exerceriam funções de liderança através do domínio da arte, da palavra e de outros conhecimentos importantes para o ofício de dominação, conforme autor citado anteriormente.

Na contemporaneidade ainda é recorrente a ideia da separação dos saberes que são necessários de acordo com a classe social em que a pessoa está inserida. Ou seja, a forma de se pensar a educação hoje, como bem afirma Patto (1987), é fruto de uma visão de mundo, decorrente da institucionalização do modo de produção capitalista, razão que vai explicar também as dificuldades de aprendizagem, que se fazem presentes, majoritariamente, em crianças provenientes de classes sociais economicamente vulneráveis.

Essas dificuldades têm a ver com pobreza? Qual a relação entre morar na periferia, estudar em escola pública e não ter uma aprendizagem satisfatória? Essas são algumas das questões que se impõem no cotidiano e que requer dos profissionais que se dispõem a trabalhar com educação, sejam eles psicólogos, pedagogos, professores, dentre outros uma atitude de questionamento diante daquilo que está estabelecido e naturalizado. Identificar o fracasso escolar como fator externo à escola faz parte de uma visão tradicional de se pensar a educação, mas ainda presente no discurso dos que lidam com desafios escolares cotidianamente.

Neste estudo, à luz do referencial da psicologia histórico-cultural, situamos a escola como espaço de apropriação do saber construído pela humanidade. Nesse sentido, a escola como *lócus* privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano. (Leontiev, 2004). Defendemos ainda que a ampliação do debate sobre a função social da escola nos levará a uma revisão sobre a formação de psicólogos que estamos fazendo e a formação que precisamos forjar, afinal, neste cenário de produção do fracasso escolar, de medicalização da educação, de afronta explícita ao estado democrático de direito, onde situar as práticas em psicologia escolar? Como esta realidade impacta as intervenções que estamos desenvolvendo nas escolas? Quais demandas têm sido endereçadas a este profissional e que respostas temos dado a elas? A pesquisa pode não dar conta de responder a todas estas questões, posto ter sido desenvolvida num espaço de tempo que durou apenas um semestre. Entretanto, desvelar o que os dados revelam, para além da aparência imediata, pode ser um exercício pertinente que contribuirá na ampliação da formação que estamos oferecendo neste campo.

A história da psicologia como ciência e profissão possui entrelaçamentos com o campo da educação. Aqui no Brasil, desde antes da regulamentação da Psicologia como profissão, já havia a busca por saberes e práticas articulando os fenômenos psicológicos e os processos educativos visando um ajustamento da população de acordo com as conjunturas de cada época e, assim, otimizando a vida escolar. No período colonial, conforme aponta Antunes (2003), já se observava o processo de educação dos Jesuítas para catequização dos índios.

Naquelas práticas, a utilização de castigos e prêmios visava garantir a domesticação por meio da educação moral. Seleccionavam-se assim os comportamentos tidos como aceitáveis (Barbosa, 2012). De maneira ainda rudimentar, a preocupação e utilização de ideias psicológicas para garantir o controle e adaptação desse grupo através da educação.

Após adquirir o *status* de ciência, a psicologia adentra o cenário brasileiro por intermédio das ações de médicos e pedagogos. Iniciam os trabalhos científicos que fazem a relação ensino-aprendizagem sob uma ótica psicológica. Segundo Barbosa (2012), esses estudos seguiam os princípios da psicometria e empenhavam-se em identificar, medir, classificar e orientar as crianças. Evidenciava-se, desde então, a centralidade da não aprendizagem como um problema do aluno. Deixavam-se de fora das interpretações importantes fatores de ordem social, econômica e politicamente produzidos. Patto (1987) salienta que a partir da década de 1960, respaldados pelo que a psicologia educacional norte-americana produzira as explicações para as causas do fracasso escolar começou a esboçar outro movimento. Se antes o problema estava centrado no aluno, devido a questões de ordem biológicas ou emocionais, agora o insucesso escolar estava associado às diferenças intelectuais entre as classes sociais devido a privações de estímulos ambientais que alguns alunos sofriam. Sob as lentes da “teoria da carência cultural”, o fracasso escolar ganhou novas explicações:

A condição de pobreza das crianças tornava-as portadoras de algumas deficiências que as impediam de ter um bom desempenho escolar, noutras palavras, a pobreza cultural atribuída a essas crianças já erguia muros de separação entre elas e as crianças que tinham acesso à cultura dominante. Novamente as explicações sendo construídas a partir de argumentos que mascaravam a realidade de base: uma sociedade assentada num modo de produção que produz desigualdade e exclusão em todas as suas esferas. Assim, o insucesso escolar é apenas um sintoma desse sistema perverso que exclui o pobre das possibilidades de humanização.

Agora, em pleno século XXI, temos de volta o viés biológico. O fracasso escolar é decorrente de distúrbios e transtornos dos quais os alunos são portadores, necessitando, portanto dos mais variados tratamentos e/ou medicamentos para corrigir o “problema”. Nesse sentido, Meira (2012) sinaliza quão vantajosa é para a indústria farmacêutica essa forma de lidar com os fenômenos educativos.

Nessa breve contextualização situamos algumas demandas que emergiram no século passado e as respostas que a psicologia escolar produziu ao longo desse tempo. Desta vez, na segunda década do século XXI queremos investigar, embora numa amostra limitada, a produção das demandas no campo escolar. Será que continuam as mesmas? E se forem as mesmas, que impacto essa constatação irá produzir nos processos formativos?

Pois se ainda somos convocados para atender as mesmas “questões” não teremos que olhar para as respostas que historicamente temos construído como práticas de intervenção? Para aqueles que “fracassam”, que “não aprendem” a escola ainda está sendo posta como um espaço que inclui, porque permite sua aproximação e/ou acesso, mas não oferece condições de permanência, e ainda culpabiliza os que dela são excluídos.

No Brasil ainda não dispomos de legislação que garanta a presença do psicólogo no sistema público do ensino fundamental em todos os Estados. E se na década de 1980 havia a denúncia de que as práticas psicológicas sustentavam e reproduziam um processo de educação excludente, útil ao sistema capitalista, e que afetava diretamente as camadas empobrecidas da população, agora continuamos desafiados a construir formas de atuação que rompam com esse modelo de sociedade e apontem possibilidades de transformação.

Percurso Metodológico

A pesquisa exploratória foi desenvolvida por alunos da Psicologia, de uma Universidade Federal da Região Nordeste, que no momento em que discutiam a construção histórica do campo da psicologia escolar. Inicialmente os pesquisadores (professora e alunos, que na ocasião da pesquisa cursavam o componente curricular de Psicologia, Escola e Sociedade) fizeram a leitura do Projeto de Lei 3688/2000 a fim de conhecer o teor da proposta – inserção dos psicólogos e assistentes sociais nas escolas do ensino básico.

A leitura e discussão do projeto foram etapas que antecederam a elaboração de um roteiro de entrevista e divisão dos alunos, em duplas, para a realização da coleta de dados. Na leitura do projeto de lei deu-se ênfase às demandas que ensejam a presença dos psicólogos nos contextos escolares. Fez-se ainda um resgate das práticas de intervenção em relação à queixa escolar, bem como uma discussão sobre o lugar a ser ocupado pela escola no processo de aprendizagem tendo por base as publicações de Facci e Eidt (2011), Souza (2005) e Tanamachi (2006). A etapa seguinte consistiu em elaborar um roteiro semiestruturado a ser respondido por professores do ensino básico. As questões abertas solicitavam que o professor considerasse a possibilidade de aprovação do Projeto de Lei que prevê a presença do psicólogo na escola e elencasse quais seriam as demandas endereçadas a ele. A outra questão pedia que o professor discorresse sobre como seria a receptividade deste profissional por parte do corpo docente.

Participantes

Participaram 21 professores que lecionavam na capital Potiguar ou região metropolitana. Professores de ambos os sexos e que inicialmente foram abordados sobre o interesse em participar da pesquisa. No primeiro contato pesquisadores falaram do projeto de lei, explicaram os aspectos éticos envolvidos, marcaram a data e local das entrevistas que, na maioria das vezes, só aconteceu na segunda visita a escola.

Por se tratar de uma investigação planejada e desenvolvida num curto espaço de tempo, a fim de cumprir com as recomendações éticas foi explicado aos professores sobre os objetivos do estudo, forma de coleta de dados, garantia do sigilo das informações e todos ficaram cientes de que poderiam se recusar a participar sem nenhum tipo de constrangimento.

Instrumentos

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada cujas questões já mencionamos no tópico anterior. Os registrados foram armazenados em aparelhos de gravação de voz, lápis e papel nos casos em que os professores não autorizaram a gravação.

Tratamento dos Dados

Após realização das entrevistas fizemos as transcrições e, logo em seguida, em sala de aula, uma socialização e discussão das principais demandas elencadas. Os dados foram discutidos a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural e alguns autores serviram de referência para essa articulação, tais como: Patto (1987), Tanamachi e Meira (2003), Cruces (2006), Saviani (2007), Furbida e Facci (2015), dentre outros. O material produzido após a transcrição das entrevistas permitiu uma leitura geral das respostas.

Identificamos pontos de convergência e pontos de divergência, bem como tivemos uma compreensão geral do material coletado. Para fins de tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1994) e fizemos um agrupamento das falas pelos núcleos de sentido, sem a intenção de isolar elementos constitutivos da demanda, mas no intuito de agrupá-los por semelhanças. O agrupamento fez emergir as categorias que serão apresentadas a seguir.

Apresentação e Discussão dos Resultados

As respostas dos professores sobre as demandas que ensejariam a presença do psicólogo na escola se constituíram a partir das dificuldades que encontram cotidianamente. Necessidade de diagnóstico, problemas de comportamento, falta de envolvimento da família com a escola, necessidade de escuta e educação inclusiva são as categorias que emergiram após transcrição das entrevistas. Tais demandas não são novas e confirmam o que já fora discutido por Furbida e Facci (2015) quando assinalam como desafio a superação do modelo clínico para tratamento dos assuntos educacionais que, conforme dados deste estudo, ainda vem sendo endereçado de maneira recorrente ao psicólogo. O agrupamento pelos núcleos de sentido originou as categorias apresentadas na Figura 1.

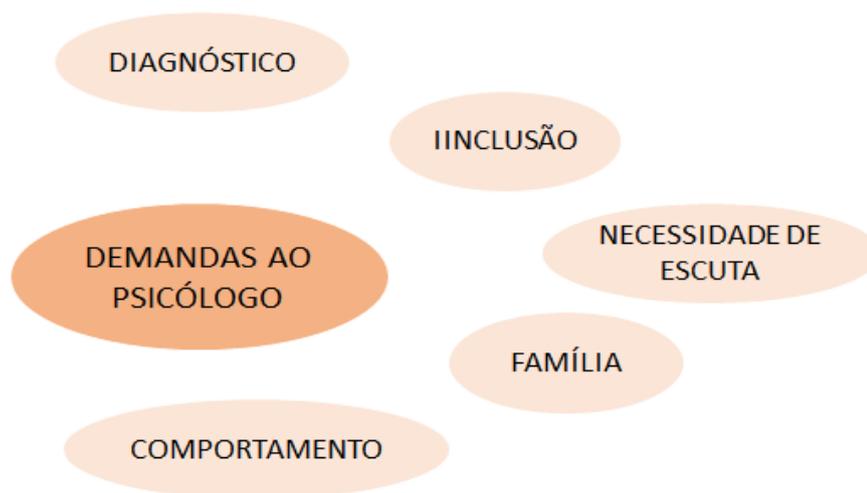


Figura 1. Categorias das demandas endereçadas ao psicólogo

Fonte: Dados da pesquisa

Numa legitimação explícita ao modelo clínico de atuação, a categoria diagnóstico elencou várias demandas dos professores. A maior expectativa era de que as contribuições do psicólogo escolar deveriam se materializar em práticas ligadas à elaboração e confirmação de diagnósticos para lidarem com os transtornos e as diferenças. Ações desta natureza são avaliadas pelos professores como uma forma de ajudar a mediar “os problemas” que eles não sabem como conduzir.

Sem desconsiderar o lugar do diagnóstico na condução de algumas intervenções, o acolhimento das demandas relativas a essa necessidade nos mobiliza a movimentos de parceria com outros atores da escola. Somente no plano coletivo conseguiremos construir mediações de ensino que tornem possível a aprendizagem de todos os alunos, em ritmos, tempos, cores, sons e movimentos diferentes.

Se a partir da psicologia histórico-cultural defendemos que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, não podemos deixar de mediar intervenções que oportunizem a efetivação dessa aprendizagem, independente ou apesar de um diagnóstico que aponta limitações. E já que estamos numa sociedade desigual, em que as oportunidades são desiguais, os ritmos de apropriação do saber não fugiria dessa premissa. Embora nossa luta deva ser para garantir escola e aprendizagem para todos.

Trabalhar com essas diferenças, com ou sem diagnóstico faz parte da luta pela democratização da educação e promoção dos direitos humanos. De acordo com Dazzani (2010) uma luta que se concretiza em práticas que tenham por base o respeito à diversidade que necessariamente deverá promover mediações promotoras de aprendizados.

Em acordo com essa concepção, uma valorização do papel social da escola e do professor como agente desse processo. Destarte, se historicamente a escola foi pensada para os iguais, lidar com os ritmos diferenciados reclama novas formas de atuação. Bem próxima da categoria que agrupou as demandas relacionadas à necessidade de diagnóstico, outras falas trouxeram como desafio o campo da inclusão.

Sem dúvida um grande desafio. Como pensar a inclusão numa sociedade que se constitui na desigualdade sempre crescente?

Discutindo sobre articulações entre a psicologia escolar e a educação inclusiva Dazzani (2010) pontua como os processos de redemocratização do Brasil e a inserção da Psicologia nesses contextos devem conduziros profissionais a reflexões sobre o contexto de pobreza e injustiças que está na base da negação dos direitos humanos.

Considerando esse pensamento, urge ampliarmos discussões sobre as competências técnicas que balizam nossas intervenções e a ética que envolve essas práticas. Continua fazendo sentido a crítica sobre a trajetória que construímos na parceria com a educação. Caso contrário, tais demandas já teriam sido ultrapassadas na segunda década do século XXI.

Portanto, defendemos uma psicologia escolar que nos provoque a construir intervenções, em parceria com os professores, que ajudem na remoção de barreiras entre os alunos e o conhecimento, favorecendo, portanto, o processo de humanização que, de acordo com a psicologia histórico-cultural construída por Vigotski (2010) só pode acontecer quando os sujeitos se apropriam do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O espaço escolar como um microcosmo da sociedade é composta por pessoas, como já dito anteriormente, com ritmos, aprendizados e oportunidades diferenciadas. As condições objetivas concretas não permitem a inclusão de todos, mas a educação pode ser um caminho para criarmos essas condições.

Na categoria que agrupa as falas relativas à necessidade de escuta, se reafirma a visão do psicólogo comprometido com uma prática pautada pelo modelo clínico. Como já mencionado, os primórdios da psicologia no Brasil nos fez herdar essa referência, pois entramos no país de mãos unidas com a medicina e a pedagogia e nos espelhamos nas práticas que essas áreas já desenvolviam noutros países. A busca de ajuda para lidar com as dificuldades emocionais e com a escuta individual dos alunos reforça o desejo de intervenções clínica.

Temos clara a necessidade de ampliação dos espaços de escuta. Precisamos criar espaços de atuação em que estejamos mais próximos da escola.

No entanto, garantir a aproximação mais efetiva da escola irá requerer mobilização permanente como forma de pressionarmos a efetivação de políticas públicas nacionais ou locais que assegurem o trabalho da psicologia como necessário a educação. O projeto de lei 3688/2000 já tramitou por diversas instâncias, mas falta vontade política para que ele se efetive. Garantir o serviço já seria um passo importante que ensinaria ações mais concretas de escuta junto a todos que participam da vida educativa. Escuta comprometida com práticas críticas não procura culpados, mas acolhe o envolvimento de cada sujeito que se relaciona com os processos de produção desses problemas. As mediações decorrentes se materializam em ações coletivas em que todos os envolvidos são mobilizados a se comprometer com novas formas de resolução das questões.

Na categoria família apareceu a expectativa de que o psicólogo poderia desenvolver um trabalho que fizesse a família ocupar seu papel na educação, uma vez que foi apontada como incapaz de se responsabilizar pela aprendizagem e comportamentos apresentados pelos filhos.

Na década de 1980 essa realidade já foi criticada, pois na hora em que a psicologia escolar esboçou um movimento para ultrapassar as explicações do fracasso escolar pautada em critérios biológicos, a família foi tomada como referência na construção de outras explicações.

Buscava seno contexto familiar os empecilhos para a não aprendizagem: falta de envolvimento da família com a escola, famílias “desestruturadas”, pais separados, brigas familiares, transferência de responsabilidade para a escola, dentre outras explicações. Agora eles seriam os responsáveis pelo não aprendizado.

A esse respeito tratando sobre as políticas higienistas que tiveram início no século XIX, Costa (2004) assinala que como alternativa de combate aos alarmantes casos de mortalidade infantil instaurou-se, através da medicina, um processo de controle dos comportamentos considerados saudáveis e normais. Os comportamentos eram julgados como adequados ou inadequados. Essa concepção adentrou os muros da escola, e ainda no século XXI ainda encontra eco. Como decorrência não foram poucas as situações nas quais a psicologia desenvolveu intervenções responsabilizando as famílias pelo fracasso escolar. É certo que não descartamos a importância do envolvimento dos familiares na escolarização de crianças e adolescentes, mas não paralisemos na ingenuidade de uma visão parcial. Tanto os alunos quanto as suas famílias, professores, psicólogos e demais atores estamos inseridos num contexto maior e com determinações sociais, econômicas e políticas que interferiam e interferem na forma como os conhecimentos são apropriados.

A categoria comportamento sinalizou como eixo principal o anseio para que na escola houvesse um profissional que pudesse homogeneizar aquele espaço.

Os professores denunciam uma inaptidão em reconhecer e enfrentar as contradições existentes, bem como, apontam uma dificuldade em acolher as diferenças neste lugar. Num contexto povoado pelo fracasso e demarcação das diferenças, todos os comportamentos são avaliados numa tentativa de controle. Emerge também a expectativa que algum profissional venha dar conta dos desafios que essas diferenças suscitam.

Tal realidade já fora discutida por (Andaló, 1984) quando elucidava como a nossa história social e política, forjou a imagem do “psicólogo escolar clínico”. Essa autora refere que os desafios enfrentados pelos professores em relação aos alunos que não aprendiam foram sendo endereçado a outro profissional. O psicólogo, na visão daqueles professores era considerado melhor habilitado para lidar com as questões comportamentais, revestido inclusive de um caráter onipotente e mágico.

Ao se pronunciarem sobre as contribuições dos psicólogos no contexto escolar não identificamos uma demanda explícita ligado processo de ensinar. Essa ausência de explicitação nos remete à constituição de uma identidade profissional que historicamente não teve como objeto de preocupação o que a psicologia histórico-cultural preconiza como cerne das nossas ações. A esse respeito, Tanamachi e Meira (2003) sintetizam que a finalidade central do trabalho desse profissional está associada às contribuições para a edificação de processos educacionais que façam avançar a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente.

E se esta finalidade não é demandada não estaríamos diante de uma identidade profissional constituída por intervenções distante desse lugar?

O “pedido de socorro” para que outro profissional solucione os problemas que eclodem na escola já tem uma longa história. Delegar a outro essa condução faz parte da lógica que vem sendo engendrada na sociedade neoliberal, pois se a educação tem funcionado como mercadoria, aqueles que não correspondem ao que é proposto precisam ser descartados, não merecem investimento.

Nessa linha de raciocínio, sem o investimento do professor, para não se caracterizar como uma exclusão explícita, oportuno um profissional que se ocupe desses “fracassados”.

Ademais, além de delegar a solução dos problemas ao psicólogo, convém registrar que o caminho adotado para esse propósito revela a concepção de educação domesticadora e apaziguadora das diferenças. Urge desenvolvermos modelos de atuação que ampliem a compreensão sobre as múltiplas determinações que envolvem o fracasso escolar.

Considerações Finais

A pesquisa revelou que nas demandas esboçadas há um eixo comum: a necessidade de um profissional para equalizar as diferenças existentes dentro da escola. Percebemos que as demandas dessa segunda metade do século XXI são idênticas às que já foram criticadas por Patto (1987).

Desvelam um sentido que parece ter sido compartilhado por todos os entrevistados: a visão de que o sucesso ou o fracasso no processo de aprendizagem é avaliado como dependendo apenas do esforço individual. Um longo caminho ainda precisa ser percorrido na superação do modelo clínico que imperou na educação e desenvolveu historicamente intervenções adaptacionistas. A via de mudança passa, necessariamente, pela formação nos Cursos de Psicologia, e nesse sentido importa registrar que o campo da formação já esboça outros movimentos no sentido de contribuir para que a escolarização esteja a serviço do desenvolvimento psicológico dos alunos e ampliação do conhecimento da realidade. Trabalhos sistematizados por Meira e Antunes (2003), Tanamachi (2006) e Facci e Meira (2016), dentre outros confirmam essa tendência.

Finalmente, reconhecemos que o estudo possui como limitação a baixa representatividade, pois investigamos uma amostra de apenas 21 professores. Urge que estudos contemplando uma amostra maior possam ser levados adiante e ampliem a discussão acerca da formação para atuar neste campo. Outra limitação se deu pelo curto tempo entre a elaboração do projeto de pesquisa e sua execução não havendo tempo hábil para uma discussão mais ampla dos resultados no contexto em que os alunos da psicologia se formavam. A participação ativa na formulação e discussão de políticas públicas é outro desafio que se impõe na nossa agenda. Impossível desenvolvermos uma formação que aponte para uma atuação comprometida socialmente sem a inserção do psicólogo nas políticas públicas educacionais.

Referências

- Andaló, C.S.A. (1984). O papel do psicólogo escolar. In *Revista Psicologia: ciência e profissão* (pp. 43-46). Brasília vol.4, nº1.
- Antunes, M.A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139- 167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. In *Psicologia Ciência e Profissão* (pp. 104-123). Brasília. vol. 32, n. spe.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Costa, J. F. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Cruces, A. V. V. (2006). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.17-36). Campinas: Alínea.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. In. *Psicol. Cienc. prof.* [online] (pp. 362-375). Brasília vol.30, n.2.

- Facci, M G.D. & Eidt, N M. (2011). Formação do psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In R. G. Azzi & M. H. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e educação* (pp. 129-155). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Facci, M.G.D & Meira, M. E. M. (Orgs.). (2016). *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá: EDUEM.
- Firbida, F. B. G. & Facci, M. G. D. (2015). Formação do psicólogo no Estado do Paraná para atuar na escola. In *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* (pp 173-184). SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2 edição), São Paulo: Centauro.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.). (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. In *Rev. Psicologia Escolar Educacional* (pp.136-142). [Online]. vol.16, n.1.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Ponce, A. (1995). *Educação e luta de classes*. (14ª. Edição). São Paulo: Cortez.
- Projeto de Lei nº 3688 c, de 31 de outubro de 2000 (2000). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Recuperado: 2/Nov/17, <http://www.camara.gov.br/proposicoes/fichadetramitacao.htm>
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In *Revista Brasileira de Educação* (pp. 152-165). São Paulo. v. 12, n. 34, jan. /abr.
- Souza, M. P. R. (2005). Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? In D. J. Silva & R. C. Libório. (Orgs.). *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp. 49-56). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp.11-62). Casa do psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2006). A mediação da psicologia histórico-cultural na atividade de professores e do psicólogo. In MENDONÇA, S. G. L. Mendonça & S. Miller. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas* (pp65-84). Araraquara, SP. Junqueira & Marin.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. (3. Edição). São Paulo: WMF Martins Fontes.