

Psicologia em instituições escolares: impasses, possibilidades

Inês Hennigen

A psicologia escolar tem conhecido desafios diante das críticas aos saberes e práticas ditos tradicionais e às novas questões educacionais. Buscando abrir espaço para reflexões e mapear as práticas atuais, desenvolvi uma pesquisa-intervenção, na forma de curso virtual, da qual participaram 23 psicólogas que atuam na área. No marco da análise institucional, criou-se um campo de problematização acerca de concepções e modos de trabalhar. Aqui abordo cinco questões, interconectadas: valor atribuído à área, busca/recusa de identidade, condições de produção da atual conformação, postura do psicólogo e direções desejáveis para as intervenções. Evidenciou-se que o que se apresenta como impasse pode abrir novos possíveis e que, para além da herança recebida, existe um patrimônio construído. Indico a necessidade de se atentar para as implicações recíprocas na interface psicologia/educação.

Palavras-chaves: psicologia escolar; pesquisa-intervenção; práticas; inter-relação

Introdução

Os psicólogos, ao lado de outros trabalhadores que atuam em instituições escolares, se deparam com e são incitados a responder a inúmeros problemas e desafios que atravessam o campo da educação atualmente (Costa, 2003). Não bastasse a magnitude de tal demanda, que remete a questões que dizem respeito a múltiplos contextos e embates sociopolíticos, eles ainda têm que lidar com uma difícil herança – e todo questionamento e efeitos que a acompanham –, aquela resultante de certas práticas que marcaram o trabalho dos profissionais da psicologia no âmbito escolar e educacional.

Sensível a essa situação e apostando na contribuição dos saberes e fazeres dos psicólogos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, o Sistema Conselhos de Psicologia dedicou o ano de 2008 à educação, organizando, em todo país, uma série de eventos que culminaram, em abril de 2009, no Seminário Nacional do Ano da Psicologia na Educação. Assim, a

categoria se mobilizou para revisar sua história e trajetórias no campo, repensar formação inicial e continuada, discutir posturas, alianças e parcerias, rever técnicas e estratégias, debater práticas, princípios, compromissos e políticas, de modo a definir proposições, a traçar orientações para o trabalho na interface psicologia/educação (Conselho Federal de Psicologia, 2009).

Por ser docente e supervisora de estágio de psicologia no campo da educação, trabalho há bastante tempo com as expectativas acerca do lugar da psicologia em instituições escolares e com os processos em torno da tensão demandas/práticas psicológicas. Para além da percepção de certo hiato (por vezes, descompasso) entre a produção acadêmica (conhecimentos teóricos e/ou críticas) e o cotidiano dos fazeres, chamava minha atenção a escassez de espaços de interlocução entre os profissionais que atuavam em diferentes contextos escolares e educacionais.

Em função disso, e buscando somar esforços ao empreendimento do Ano da Psicologia na Educação, desenvolvi um projeto, híbrido de pesquisa e ação de extensão (na forma de um curso de extensão virtual), intitulado “Psicologia escolar em rede: mapeando práticas, possibilitando reflexões”, cujos objetivos eram: aproximar e possibilitar o diálogo e a troca de experiências entre psicólogos que trabalhavam em escolas; conhecer melhor as práticas que vinham sendo realizadas; articular conhecimentos, críticas, demandas e práticas que estavam sendo produzidas contemporaneamente na academia, instituições escolares e instâncias políticas; abrir espaço para a reflexão e o engendramento de (novos, outros) modos de trabalhar na escola, contribuindo assim para sua formação profissional.

Antes de descrever o processo do curso/pesquisa com mais detalhe e discutir a produção de conhecimento que resultou da sua realização, julgo ser importante, para melhor contextualizá-lo, focar alguns aspectos concernentes à educação escolar na atualidade, e abordar, de forma sintética, o que tem sido o trabalho dos psicólogos nesse campo. Então, na seção seguinte, apresento os aspectos teórico-metodológicos do projeto; posteriormente, discuto os resultados mais relevantes acerca do que identifiquei como impasses e possibilidades no âmbito da psicologia escolar; fecho o artigo com algumas considerações sobre o horizonte que se descortina.

Educação escolar hoje e uma breve história das práticas *psi* no campo

Atualmente, a imagem que temos da educação escolar é paradoxal. A escola tem sido referida como uma instituição muito potente e, ao mesmo tempo, muito débil e ultrapassada. Por um lado, são inúmeras as expectativas nela depositadas: é a instituição que proporciona às crianças e jovens o acesso aos conhecimentos e produções culturais que o ser humano construiu, para que eles não só os aprendam, mas aprendam a aprender, o que lhes possibilitará melhor inserção no mundo e no âmbito do trabalho; é lugar de socialização, onde se desenvolvem valores como respeito, amizade, verdade, solidariedade e justiça, que contribuem para relações humanas mais pacíficas e igualitárias; é espaço para cultivar uma postura crítica e para o exercício da cidadania; é também ponto de referência para pais e mães (e, em certa medida, comunidade), pois ali se desenvolvem programas que promovem saúde (nutricional, odontológica, sexual, entre outras), lazer e cultura.

Tais aspectos já são suficientes para um contraponto emergir. Quem os lê pode retorquir, dizendo que a escola deveria fazer tudo isso, mas não é o que acontece na realidade, e apontar uma série de obstáculos e problemas: o anacronismo das estratégias de ensino (que propõe a reprodução e não a criação) e a defasagem desse diante da produção científica atual e ao que o mercado de trabalho requer; as relações hierarquizadas, competitivas e, muitas vezes, incitadoras de discriminações e violências; o disciplinamento que dociliza corpos e mina a força política dos sujeitos; a falta de recursos e a precariedade das instalações escolares públicas (ou a mercantilização da educação nas escolas privadas); o “surto medicamentozante” que atinge alunos diagnosticados com TDAH, dislexia, ou que não se ajustam ao ritmo e regras escolares; a insuficiência da formação inicial dos professores e a exiguidade de programas de educação continuada.

Ambas as listas ficariam longas, se fosse pertinente prosseguir. Em vez disso, considero mais importante problematizar a tensão responsabilidades/debilidades da escola – para tentar ultrapassá-la. Será que a escola poderia e deveria fazer tudo o que está arrolado no primeiro parágrafo? Para tanto, seria só o caso de buscar superar o que está colocado no segundo, alocando recursos, suprimindo carências, afinando instrumentos e bem formando os “maestros”? Tratar-se-ia, então, de uma “superinstituição”, autônoma diante das outras instituições, das plurais linhas de força que atravessam o tecido social, e que teria transcendido às suas próprias contradições, decorrentes do projeto da Modernidade que lhe

possibilitou surgir e prosperar? Porque, apenas assim, poderia incumbir-se de desígnio tão hercúleo e que, com tanta facilidade, é naturalizado. Por isso, penso ser necessário colocar a escola e a educação em perspectiva, não esquecendo que são múltiplos, complexos, interconectados e em permanente tensão, os palcos onde a vida – o conhecimento, a educação, a subjetividade – se engendra na sociedade contemporânea.

Voltando aos psicólogos escolares. Assim como os demais trabalhadores da educação, eles se veem sistematicamente confrontados com tais imagens naturalizadas da educação escolar, que trazem grandes doses de idealização e de descrédito. Entretanto, em função de sua propalada condição de especialistas (lugar que foi proposto – e ocupado), é demandada a eles, de um modo mais direto, a apresentação de soluções para aquilo que se afigura como obstáculo que impede a consecução das funções da escola. Neste sentido, cabe lembrar que Herbart, considerado o fundador da pedagogia, esperava que a psicologia pudesse contribuir para uma educação alicerçada em bases científicas a partir da “indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos” (Warde, 1999, p. 293). Expectativa que nunca cessou de se atualizar no dia a dia das instituições escolares, como vem sendo discutido pela categoria (Conselho Federal de Psicologia, 2008; 2009).

No Brasil, a formação e a expansão do sistema escolar ao longo do século XX trouxeram à baila uma série de questões que foram postas ao campo *psi*, o que acabou engendrando e fazendo crescer as áreas nomeadas psicologia escolar e psicologia educacional¹. Sumariar o trabalho em um campo do saber é importante para mostrar suas grandes linhas de ação – o ônus é oferecer quadros parciais, deixando de lado, em maior ou menor medida, sua dinâmica, devires menores, mutações. Ciente de que procedo a um recorte, acredito ser possível distinguir três cenários no que tange às contribuições e intervenções da psicologia no campo da educação escolar (que, apesar de certa cronologia, não superaram uns aos outros nem constituíram enquadres fixos e fechados em si). Inicialmente, a psicologia propôs modelos de aprendizagem e desenvolvimento que passaram a constituir padrões para a ação docente, para a avaliação da normalidade das crianças e jovens e, portanto, para a indicação da necessidade de terapêuticas corretivas. Nesse cenário, perspectivas maturacionistas e tecnicistas tinham um ponto comum: ambas eram prescritivas e apontavam o caminho que todos

1 Foge ao escopo deste trabalho abordar suas especificidades e articulações ao longo do tempo.

deveriam trilhar para bem se desenvolver e aprender. Assim, seja na formação de futuros professores ou na ação do psicólogo na escola, a ênfase estava colocada sobre uma espécie de roteiro para identificação do desenvolvimento normal e de possíveis desvios. O foco era o aluno, sendo as dificuldades na escolarização tomadas como indicadores de déficits decorrentes de suas características individuais, das vicissitudes de sua vida e de (eventuais e/ou estruturais) falhas de sua família (que seriam determinantes para seu modo de ser); a abordagem *psi* era diagnóstica e lançar mão de recursos clínicos para tratar (leia-se: adaptar, curar) o aluno (Souza, 1997; Bock, 2000).

Um segundo cenário da relação psicologia/educação escolar começou a forjar-se em meio aos movimentos sociopolíticos no final dos anos 70 e teve como mote a concepção de fracasso escolar, sendo o trabalho de Patto (1984) marcante neste sentido. A partir de uma visão crítica, de inspiração marxista, o foco mudou e a instituição escola (suas finalidades, estrutura, processos) foi para o centro das análises. As explicações sobre os problemas escolares descolaram-se da responsabilização dos próprios alunos; passou-se, então, a considerar as condições socioeconômicas, culturais e políticas brasileiras, a realçar a desigualdade social, a falta de compreensão e acolhida (das necessidades e peculiaridades) dos alunos pela escola, instituição retratada como fundamental para que o sistema de classes perpetuasse, para a reprodução da ordem social capitalista. Nesse contexto, semeou-se a idéia que as práticas psicológicas tradicionais (individualizantes), que atribuíam problemas de aprendizagem e/ou comportamentais a uma essência ou interioridade problemática dos alunos, estariam a serviço – mesmo sem saber/querer – da opressão e da dominação. Para sua superação, caberia aos psicólogos abrir espaços, forjar abordagens e produzir conhecimentos comprometidos com uma posição crítica acerca dos contextos e instituições, e com uma ética da transformação social (Meira, 2000; Guzzo, 2005).

Nas últimas décadas, tem acontecido um fértil debate sobre as articulações entre psicologia e educação, que tem sido impulsionado, em parte, pelos questionamentos desenvolvidos nesses dois campos. A compreensão da indissociabilidade entre saber/poder tem atravessado discussões, teorizações e práticas, tanto na psicologia como na educação, e tem gerado transformações, principalmente no sentido de seus profissionais assumirem um compromisso ético e político no que concerne aos saberes e fazeres que produzem/acionam (Eizirik, 2001). Cabe ressaltar que tal debate se insere em um contexto mais amplo de

problematização sobre o nosso tempo, sociedade e concepções de conhecimento científico, que tem colocado em xeque os limites disciplinares e a pretensão de alcançar verdades universais (Silva, 1999).

Até os anos 80, o fato de a psicologia escolar/educacional ser uma área tradicional da psicologia e possuir um rol definido de conhecimentos e técnicas parecia indicar que a mesma estava prestando um bom serviço à educação escolar. Entretanto, tal convicção resultou abalada quando os psicólogos (que atuavam nessa e em outras áreas) começaram a questionar suas bases teórico-epistemológicas e suas práticas. Eclodiram ali críticas às instituições e ao comprometimento da psicologia com a sustentação de um sistema escolar que produzia exclusões. Desde então, pensadores e pesquisadores, partindo de perspectivas diferentes, algumas articuláveis, outras não, vêm desenvolvendo estudos, análises críticas e propostas sobre, para e junto com aqueles que atuam nas escolas; assim, têm buscado produzir conhecimentos que venham ao encontro das realidades e necessidades vividas nos contextos escolares e educacionais intra e extra-muros, e estão realçando que as implicações são recíprocas na interface psicologia/educação (Maraschin, Freitas e Carvalho, 2003).

Atualmente, encontramos muitas escolas² que mantêm concepções e demandam saberes e fazeres *psi* semelhantes aos desenvolvidos nos primórdios deste campo, assim pautando (eventualmente circunscrevendo) a atuação destes profissionais. Entretanto, outras práticas – que apostam na potência dos diversos atores que compõem a comunidade escolar e na criação de modos de ser, aprender e se relacionar mais plurais e éticos – também são realizadas por psicólogos, a despeito da demanda inicial ser tecida em termos tradicionais, isso é, situar a origem dos problemas manifestos na escola nas características (como a pobreza) dos alunos e/ou na condição (“desestruturada”) de suas famílias (Heckert, Corona, Manzini, Machado e Fardin, 2001). Neste sentido, é pertinente referir os estudos de Cruces (2005) e Martinez (2009), que apontam transformações graduais e parciais nas práticas dos psicólogos escolares: ao lado de fazeres identificados como tradicionais, têm surgido práticas emergentes, ainda pouco difundidas, mas com feições diversas. Esses achados sinalizam a dinâmica, a vitalidade do campo, a busca de novos caminhos por parte daqueles que trabalham com educação.

2 A partir de diversos estudos e relatos, pode-se pensar que se trata da maioria, mas isso é uma inferência, pois não existem pesquisas brasileiras publicadas que tenham investigado especificamente esta questão.

Contexto e método da pesquisa: compartilhar, refletir e inventar

A concepção de que as formas de trabalhar são processuais e a convicção de que o compartilhamento de posições e experiências é potente para produzir reflexão, conhecimento e invenção estiveram na base do projeto da pesquisa. Apesar de ser um dos seus objetivos mapear as práticas que eram desenvolvidas pelos psicólogos escolares, distanciava-se totalmente do mero “levantamento de dados”. Como assinalei na introdução, a intenção era, especialmente, abrir espaço para a troca, a discussão, a contraposição, a composição, enfim, para a reflexão e construção de novos olhares e fazeres, e, assim, potencializar o que, segundo a literatura, já vinha acontecendo no campo.

Buscando atender a tais intentos, concebi uma mescla de pesquisa e curso de extensão virtual e apresentei tal proposta para psicólogos escolares gaúchos³. No prospecto que receberam, eles souberam que o curso “Psicologia escolar em rede, mapeando práticas, possibilitando reflexões”, seria realizado virtualmente, se configuraria como um espaço para compartilhar e discutir experiências, posições e questões relativas ao campo; iniciar-se-ia com algumas estratégias projetadas, mas teria caráter aberto/processual (se produziria a partir dos movimentos e interesses do grupo); e se constituiria numa pesquisa da qual seriam participantes (com assinatura de consentimento livre e esclarecido).

Participaram do curso/pesquisa, que aconteceu entre outubro e dezembro de 2008⁴, vinte e três psicólogas com tempo de graduação entre 3 e 23 anos, todas vinculadas a instituições educacionais privadas ou públicas (municipais, estaduais ou federais⁵), onde trabalhavam com diferentes níveis e modalidades de educação, com assessoria a escolas, à rede de ensino ou com programas de educação.

A proposta teve como referência a pesquisa-intervenção que, segundo Maraschin (2004), possibilita interconexão entre pesquisa e extensão. Para a autora, o perguntar nas ciências humanas abre possibilidades de autoprodução,

- 3 Supervisores de estágio (de alunos da universidade na qual trabalho) foram convidados diretamente; alguns profissionais tiveram seus nomes indicados por esses ou por pessoas conhecidas; outros souberam da proposta através de uma nota sobre a pesquisa/curso em um jornal de grande circulação no Estado.
- 4 A atividade final – produção de um texto coletivo – foi concluída após o período de férias escolares e pessoais (janeiro/fevereiro) de algumas participantes.
- 5 Algumas participantes não tinham o cargo de psicóloga – atuavam desviadas de função, o que não é incomum na realidade gaúcha, principalmente no sistema estadual de ensino.

de autoria; a intervenção é capaz de produzir a condição de observador nos pesquisadores e nos pesquisados. “O pesquisar pode se constituir em uma tecnologia de conhecimento capaz de produzir posições subjetivas de invenção, oferecendo outras possibilidades de existência, de constituição de outros enredos” (Maraschin, 2004, p. 106).

Quanto à pesquisa-intervenção, Castro e Besset (2008) assinalam que diferentes abordagens teóricas modelam um enquadramento distinto desse método. A presente pesquisa se inspirou na abordagem da análise institucional (Rocha e Aguiar, 2003), mas operou a partir de um enquadre um pouco diverso, pois não se tratava de um coletivo que já demandava interrogar suas práticas e relações (o grupo se formou em torno do projeto) e foram utilizados apenas alguns dos seus conceitos-ferramenta. O dispositivo curso visava abrir uma rede de conversação que pudesse levantar interrogações, produzir conhecimentos e contribuir para a formação das psicólogas, uma vez que essa acontece não somente como ampliação de saberes teóricos e práticos, mas como efeito da reflexão e problematização que engendra estranhamentos e invenções no que concerne aos modos de ser e trabalhar.

A pesquisa coadunou-se com a perspectiva acima citada uma vez que buscou criar um campo de problematização, um espaço de análise de questões instituídas, de discursos e práticas, e de seus efeitos no cotidiano das instituições escolares e no próprio campo da psicologia escolar. Além disso, foi pontuado, desde o início, que o curso/pesquisa aconteceria pela discussão, via compartilhamento. Seria a produção do grupo que poderia movimentar conhecimentos e assim contribuir para a construção de novas formas de ser psicólogo (e pesquisador) no campo da educação.

As participantes se conheceram em um encontro presencial inicial no qual aconteceu também sua familiarização com o ambiente virtual do curso/pesquisa, a plataforma Moodle/Ufrgs, um *software* para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, que conta com ferramentas como fórum, *chat* e *wiki*⁶. Esse ambiente

6 O fórum possibilita um espaço de interação assíncrono – a partir da criação de um ou mais tópicos de discussão, todos os participantes podem comentar o que foi postado e também anexar materiais (textos, imagens, etc.); o *chat* abre um espaço de interação sincrônica, em que a comunicação pode acontecer com um ou mais participantes ao mesmo tempo; o *wiki* é uma ferramenta para a produção textual coletiva, em que cada participante de um grupo pode editar (modificar, apagar, realçar, desenvolver, alterar sequência, etc.) o texto que os outros integrantes postaram, o que não vigora nos fóruns e *chat*.

foi configurado com tutoriais (textos explicativos) e recursos básicos para facilitar seu uso. No decorrer do projeto, a cada semana, eu postava uma agenda (texto de abertura) em que comentava o transcorrido e apresentava a nova proposta de atividade, que correspondia a um novo tópico que era ativado no ambiente e onde estavam os tutoriais e os recursos necessários para sua realização (fóruns para discussão de temas que emergiam, na maioria das vezes). Uma vez abertos, os tópicos permaneceram ativos, isto é, passíveis de receber postagens (posições, contribuições, comentários) até o final do projeto, mas o acordado era que cada atividade pudesse ser realizada no período de uma semana.

Em função do caráter processual da pesquisa, a análise das posições e movimentos das participantes aconteceu continuamente, de modo a balizar seu desenvolvimento no que ia sendo expresso. Assim, por exemplo, temáticas e/ou instigações trazidas pelas participantes eram retomadas por mim nos textos que acompanhavam a abertura de novos fóruns. Finalizado o curso, depois que as participantes enviaram a avaliação do projeto, a produção escrita foi analisada a partir da perspectiva da análise do discurso (Orlandi, 2000); essa propiciou mapear posições, identificar discursos e dar visibilidade a hegemonias e linhas de fuga no que tange aos modos de pensar e trabalhar, e aos movimentos que produzem mudanças. Para tanto, primeiro procedi a uma leitura “linear” de todo material postado (no sentido de acompanhar a sequência das postagens ao longo do tempo); a partir disso, foi possível identificar alguns ditos que transversalizavam as discussões, que marcavam posições, indicando naturalizações e traçando oposições a essas; alguns desses ditos estavam relacionados ao que nomeio aqui como impasses e possibilidades no campo da psicologia escolar/educacional, compondo as questões que discuto na próxima seção.

Resultados e discussões: impasses que podem abrir possibilidades

Em outro artigo⁷, abordo com detalhes o processo do curso/pesquisa: a proposta e seus efeitos, as expectativas, o encadeamento das atividades, as formas de participação e interação, as questões que mobilizaram, a avaliação final das participantes e minha implicação como pesquisadora. Importante assinalar que, segundo as psicólogas, o projeto contribuiu para que elas repensassem suas práticas e construíssem novas compreensões e modos de trabalhar. Sendo assim,

7 Trata-se do artigo “Uma rede virtual para compartilhar e inventar práticas em psicologia escolar” que se encontra em processo de submissão.

este tipo de empreendimento (pesquisa-intervenção na forma de curso virtual) mostrou-se potente para viabilizar encontros, trocas, produção de conhecimentos e, portanto, para promover formação profissional, atendendo seu propósito.

Neste trabalho, discuto alguns resultados provenientes da análise, dos materiais postados ao longo do curso, realizada após seu encerramento. Em função da configuração aberta, os próprios tópicos abordados já apontam o que tem sido problemático, problematizado e realizado no campo da psicologia escolar. Por isso, apresento tais aspectos em primeiro lugar, pois foi justamente analisando o que se enunciou nos fóruns que cheguei a cinco questões que especifico adiante, relativas ao que identifiquei como impasses e possibilidades no campo.

No encontro inicial, as participantes⁸ falaram sobre seu vínculo de trabalho, ideias e expectativas; para estreitar o conhecimento mútuo, foram convidadas a elaborar um perfil pessoal e postar foto no ambiente virtual, e, posteriormente, a escrever sobre seu percurso profissional e expectativas. Uma diversidade de trajetórias, formações, filiações teóricas, práticas passadas e atuais surgiu, o que levou às primeiras interações.

Na semana seguinte, como muitas participantes desconheciam, mas mostraram interesse nas ações em torno do Ano da Psicologia na Educação (quem conhecia, queria debatê-las), discutimos o texto gerador do eixo temático 3, “Psicologia e Instituições Escolares e Educacionais”, que integra o material produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (2008). Nesse fórum, temas gerais como o papel do psicólogo, a história da psicologia na educação e a formação (a existente, a necessária) propiciaram a discussão de aspectos como a (des)valorização da área, a identidade do profissional no campo, a tensão neutralidade/afetação do psicólogo, as (falsas) dicotomias clínica/social e saúde/educação, e o caráter desejável da posição crítica.

Como a análise das expectativas externadas mostrou que as participantes queriam conhecer as experiências das colegas, na sequência, a proposta foi que cada uma relatasse um trabalho que desenvolvia e, na semana seguinte, comentasse as práticas das colegas. Mais uma vez, a pluralidade se fez presente, como mostram os temas dos trabalhos discutidos: desenvolvimento integral do educando, sexualidade, avaliação psicológica, intervenção em sala de recursos com alunos com transtorno global do desenvolvimento, atelier terapêutico, encontros família e escola, orientação profissional, intervenção com alunos com

8 Como participante, além de coordenadora, também realizei as atividades propostas para o grupo.

deficiência mental e quadros de psicose, processo de adaptação na educação infantil, inclusão, TDAH, prevenção do *bullying*, mudança de nível na escola infantil e Projeto Mais Educação. Tal universo de práticas gerou bastante interesse, possibilitou muitas trocas (comentários, perguntas, pedidos de referências, sugestões), permitiu avançar discussões já iniciadas e introduziu outras, algumas polêmicas na área: o uso de testes, a política e a prática da inclusão, o trabalho em/com equipes, a arte como dispositivo terapêutico, a sexualidade (precoce!?), a violência na escola e o tema das diferenças.

A partir de uma votação, as discussões nas semanas posteriores tiveram como tema-base o trabalho do psicólogo e dos outros profissionais, violência e *bullying*, inclusão. No primeiro destes três fóruns finais, as participantes seguiram discutindo seu lugar e práticas, trazendo incômodos, tentativas de compreender sua produção e formas de enfrentamento. Já os outros dois temas, que remetem a questões correntes nos espaços escolares e educacionais, foram caracterizados como complexos e, em certo sentido, recentes (ou com novas feições na atualidade). Sobre os mesmos, apareceram mais questionamentos do que saberes, ficando patente a necessidade de maior debate, estudo e abordagens que transcendessem os casos específicos.

A última proposta foi a elaboração de textos coletivos no *wiki*, o que demandava bastante trabalho conjunto. Apesar de a idéia ter sido bem acolhida, sua efetivação ficou comprometida (por coincidir com o final de ano, pelos vínculos ainda serem incipientes, conforme avaliações). Os escritos realizados (um concluído e três parciais) versaram sobre: a proposta institucional para a psicologia na educação, os contextos da relação entre família e escola, o enfrentamento do *bullying* e o perfil do trabalhador em educação.

Como assinaléi antes, o primeiro patamar de análise examinou o processo do curso/pesquisa à luz dos objetivos ligados a sua realização como empreendimento promotor de interações, reflexões e fomentador de novos fazeres e saberes. Para a análise subsequente, a extensão e a qualidade de material postado constituíram um desafio. Inicialmente, as discussões em cada fórum foram analisadas com vista a responder ao objetivo de mapear práticas. Porém, à medida que os achados eram sistematizados, evidenciavam-se questões que atravessavam os fóruns. Mais do que somente àquilo que comumente se associa à expressão práticas/fazeres, elas constituíam uma rede discursiva (Orlandi, 2000) que dizia respeito a inquietações, a compreensões e ao que se poderia caracterizar como posicionamentos teóricos-práticos-políticos. Assim, foi adquirindo visibilidade o

que identifiquei como impasses e possibilidades no campo da psicologia escolar/educacional, e que se mostraram conexos: os impasses operam/podem operar como motores, incitadores de movimentos na busca de novas possibilidades. Aqui abordo cinco questões, ou categorias de análise, ressaltando que elas se articulam e atravessam, e não esgotam nem circunscrevem todas as posições e nuances presentes.

A primeira questão concerne ao valor atribuído à psicologia escolar/educacional e se desdobra em dois cenários: a visão/valor para os psicólogos, a visão/valor para as instituições. A segunda questão diz respeito ao processo de recusa/busca de (uma) identidade; a terceira, às condições de produção da (atual) conformação do campo. A postura do psicólogo, que remete à afetação dos profissionais e ao caráter político de suas práticas, corresponde à quarta questão. As direções qualificadas como desejáveis para as intervenções nos espaços escolares e educacionais constituem a quinta questão.

Qual o valor da área escolar/educacional para os psicólogos? Algumas participantes afirmaram que sua identificação com a área, diante da importância que lhe atribuíam, já acontecia na época da graduação (nutrida pelo trabalho de docentes e/ou em certas disciplinas); outras, à medida que foram se envolvendo mais no campo, passaram a valorar e se engajar mais fortemente. Contudo, afora sua posição pessoal, elas não deixaram de referir uma imagem que circula(va) sobre a psicologia escolar/educacional: tratar-se-ia da terceira opção, da “prima pobre”, da área na qual se atuaria para iniciar a inserção profissional, enquanto se investia na área clínica, considerada mais importante. Para discutir esse ponto, cabe trazer os resultados da pesquisa conduzida por Cruces (2005), semelhantes aos obtidos em estudos anteriores: mais da metade dos formandos em psicologia indicaram a área clínica como preferida, enquanto 11,1% dos estudantes apontaram a área educacional, a terceira mais citada. Ocupar o terceiro lugar em um *ranking* de escolhas (ou de área de atuação efetiva) denota uma tendência de concentração no campo *psi*. Isso é bem diferente de configurar-se como a terceira opção, imagem com a qual as psicólogas tiveram/têm que se haver. Atribuir valor, considerar importante um contexto de saberes e práticas não deve se alicerçar na desqualificação de outro(s). O que as psicólogas referiram, com justo incômodo, foi uma hierarquização que inferioriza e, por isso, vai de encontro à ética em nosso campo, postura que merece ser problematizada no âmbito da formação acadêmica e do exercício profissional.

Por outro lado, a despeito de as participantes não deixarem dúvida sobre sua aposta, engajamento e reconhecimento da relevância da psicologia escolar/educacional para o campo da educação e para sua própria realização profissional, nas discussões prevaleceram referências às (grandes) dificuldades e limites enfrentados no cotidiano de trabalho, também sendo mencionado o caráter aparentemente óbvio e/ou pontual-emergencial de (certas) intervenções. A potência do psicólogo na área não deixou de ser assinalada, mas, em geral, como algo ainda a acontecer, como uma vontade de realizar, mas que só poderia se efetivar a partir da superação de obstáculos, quando fosse suplantada a falta de conhecimento sobre suas (novas) práticas e transcendidos os estereótipos que engessam o olhar e as demandas dirigidas a esse profissional nas instituições.

Penso que tal acento nas dificuldades, que acaba revestindo a área com uma aura deficitária, pode ser melhor compreendido quando relacionado ao que se evidenciou sobre o valor da psicologia para as instituições escolares/educacionais. Existe, paradoxalmente, valorização e falta de valorização, o que apareceu em algumas discussões. No fórum sobre o texto do CFP, comentando o que a participante M, que atua em desvio de função na rede estadual, falava sobre a importância de se buscar reconhecimento institucional para o psicólogo, a participante Q disse concordar com o pleito *“embora minha prática seja vivenciada em instituição privada e a presença do psicólogo escolar bastante valorizada. Ainda assim, a pequena carga horária que possuo na escola me impede de vivenciar mais intensamente estas relações que se estabelecem no cotidiano escolar”*.⁹ Nos dois casos, há e não há valorização: na rede pública, se existe desvio de função é porque se considera importante a ação da psicologia – porém não a ponto de se abrir concurso público para que esse seja também um lugar de direito; na instituição privada, valoriza-se, mas não tanto que a escola invista em um contrato de tempo integral, que propiciaria maior (outra) inserção. Situações diversas foram relatadas, embora com efeitos que se aproximam: psicólogas em redes municipais têm o cargo assegurado, todavia ou com tempo parcial ou dividindo horas entre secretarias (saúde e educação) ou precisando atender a um número inviável de escolas; escolas particulares contratam psicólogas para (também) atuarem como orientadoras educacionais. O efeito comum é que sobram demandas, falta tempo.

9 Todos os fragmentos que reproduzo neste artigo entre aspas e em itálico, indicando a participante por uma letra aleatória do alfabeto, correspondem ao que foi postado no ambiente virtual.

A questão/pressão do tempo (escasso, corrido, que não possibilita planejamento e abordagens preventivas, que não é “cedido” pelos professores/diretores para ações coletivas) foi recorrente e enlaçou-se ao tipo de demanda tecida e às práticas realizadas. Sobre o lugar do profissional da psicologia, uma reflexão da participante C articula idéias e imagens referidas por muitas: “*a própria instituição também não sabe o que esperar desse trabalho e acaba colocando-o como ‘bombeiro’: para apagar incêndios, amenizar conflitos e resolver tudo o que os ‘outros’ não conseguem*”. Assim, o psicólogo é percebido e convocado a ser o solucionador de problemas. E problemas – sempre urgentes demais – não faltam no campo da educação: “*o contexto escolar coloca a todos numa posição de ‘apaga incêndio’, ou seja, convida a todos a agir antes de pensar*” (participante D). Entretanto, toca sobretudo ao psicólogo (por, historicamente, estar na condição de especialista) a responsabilidade – e a cobrança maior – acerca do que eclode, pois, como bem aponta a participante T, a postura dos docentes é, geralmente, de desincumbir-se: “*Eu sou o professor, quem tem que resolver isso é o psicólogo.*”. Assim, apesar de o que acontece no contexto escolar implicar, necessariamente, todos seus atores, o coletivo parece esvaír-se, e o psicólogo fica (sozinho) na linha de frente. Então, seu lugar e valor são ainda auferidos, em grande medida, por sua capacidade de suportar tal situação, dispor de técnicas eficazes e solucionar os problemas. Portanto, não surpreende que as dificuldades figurem acentuadamente nos escritos das participantes. Tudo isso parece eclipsar a valoração positiva que as profissionais têm acerca do seu trabalho; pressionadas pelas demandas, seus fazeres são as intervenções viáveis, que muitas vezes estão longe das direções e abordagens consideradas mais desejáveis por elas mesmas.

Como expressei antes, os impasses podem ser motores de novos possíveis. Durante o curso/pesquisa, o compartilhamento de dificuldades e pressões vivenciadas por todas foi produtor de reflexões bastante ricas acerca da recusa/busca de (uma) identidade para o psicólogo que atua no campo da educação, segunda questão de análise – e que vem sendo discutida na literatura a partir de diferentes enfoques (Reger, 1981; Kupfer, 1997; Marinho-Araujo e Almeida, 2005). Inevitável referir o (já clássico) embate com o fazer clínico, quando entendido e operando como uma clínica individual(izante) no espaço escolar. A rejeição dessa prática se fez presente e foi relacionada à produção de mal-estar – afinal, expectativas e demandas da escola ainda passam por esse tipo de intervenção, sendo preciso transformá-las – e de desorientação, pois sem tal referência abre-se uma pergunta que não tem resposta dada de antemão: como fazer psicologia

no campo da educação? Nesse sentido, é interessante trazer a contribuição da participante F, que apresentou sua percepção e análise acerca do que tem acompanhado em congressos nacionais na área:

Há realmente uma miscelânea de perspectivas teóricas e práticas, o que talvez expresse uma imaturidade dessa área profissional, ainda em busca de maior aprofundamento e consolidação de conceitos, mas também uma enorme riqueza de possibilidades de atuação e bastante criatividade daqueles que estão “com a mão na massa”.

A constituição de novas formas de trabalhar e se identificar, para algumas participantes, também passaria pela (mudança de) nomeação: a participante J disse se sentir pouco à vontade em se designar psicóloga escolar, pois “*esta nomenclatura traz consigo práticas tradicionais da psicologia que colaboraram para a produção social dos ‘problemas escolares’ [que provocam exclusões]*”; já a participante G propôs que é preciso “*nos fortalecer e nos reconhecer como psicólogos educacionais (só a terminologia já dá uma perspectiva diferente)*”. Sobre a questão do espaço a partir do qual o psicólogo deveria atuar, apareceu tanto a defesa da presença do psicólogo como integrante da equipe escolar, o que possibilitaria maior envolvimento no cotidiano e, assim, um trabalho mais qualificado, como a posição de que o necessário é problematizar as concepções, os modos de intervenção, contraponto externado pela participante B:

há também uma certa reivindicação de que o psicólogo seja parte do quadro profissional da Escola. Bem, há obviamente uma importante inserção a ser retomada por nós com relação a este campo de trabalho (...) No entanto, me parece que estar dentro ou fora dos Estabelecimentos, não implica uma análise do dentro/fora das Instituições.

Ao longo das discussões ficou evidenciado que o movimento de recusa/ busca de identidade acontece a partir da constituição – e da superação, da desnaturalização – de certos contrapontos e oposições. Assim, a discussão em torno da nomeação psicólogo educacional e psicólogo escolar não esteve ligada à oposição entre aquele que teoriza e quem se dedica ao exercício profissional (Meira, 2000). A proposição da primeira teve relação com a convicção, que se passou a ter (e que as participantes mostraram), da importância, para o psicólogo que atua em contextos escolares, dos conhecimentos sobre educação (processos,

estruturas, políticas, etc.); já o incômodo com a segunda denominação remeteu, em grande medida, ao mal-estar sentido quanto à herança de certas práticas que esta espécie de “nome de família” traz consigo.

Como tais práticas são designadas como clínicas, produziu-se e circula no campo a dicotomia clínica/social, que se desdobra em outra: saúde/educação. Oposições que se revelaram falsas após uma reflexão mais acurada, que possibilitou abri-las, evidenciar sua complexidade e articulação. Quando falaram de oposição entre clínica e social, as participantes, em geral, se referiam ou a um tipo de formação acadêmica que privilegiou a área clínica em detrimento de conteúdos relativos a instituições, processos e políticas sociais, ou a um tipo de atendimento clínico, realizada também em escolas, que remete e resume sofrimentos vivenciados pelos sujeitos a uma dimensão interior, privada, assim apontando-os como culpados pela situação. Por outro lado, quando a discussão se aprofundou, tal polaridade foi esgarçada. Assim, a participante F escreveu:

ficou-me a impressão (...) de que os psicólogos clínicos estão “desculpados” por não terem uma visão mais histórica, contextualizada, de transformação social, etc., e que isto seria requerido daqueles que trabalham nas escolas e em outras instituições. Interessante... Por acaso o paciente que chega ao consultório também não está inserido em uma realidade política e social?

Nessa mesma direção, a participante N posicionou-se dizendo “*para além da dicotomia entre ‘clínica’ ou ‘social’, acredito que ambas práticas podem ser ou patologizantes ou, digamos, reflexivas*”; já a participante J, articulou modo de intervenção, lugar de atuação e o conceito de clínica ampliada,

uma clínica que se coloca para além dos consultórios e das questões individuais e inconscientes do sujeito paciente; esta clínica pode abranger também o trabalho na escola, na empresa, ong’s, etc. Não é o espaço de trabalho que deve nos definir como psicólogos clínicos, escolares, organizacionais, institucionais, mas sim nossa intervenção, nosso olhar e nossa atuação em cada situação.

Finalmente, respondendo à cisão que se operou entre saúde e educação, por conta da equação psicólogo = atendimento clínico = área da saúde¹⁰,

10 Que, no Estado do Rio Grande do Sul (em muitos de seus municípios), fez com que os psicólogos fossem alocados nas secretarias de saúde e não mais nas de educação.

que Souza e Rocha (2008) historiam muito bem, a participante C pleiteia que “os governantes precisam entender que educação é saúde. Que a escola também é espaço de saúde, principalmente preventiva, então o psicólogo pode e deve estar na escola”.

Nos anos 80, os psicólogos começaram, com mais sistematização, a discutir as bases epistemológicas e o papel social da psicologia (Souza e Rocha, 2008), esforço que levou à problematização de saberes e práticas adaptacionistas e estigmatizantes engendradas nos mais diversos espaços de atuação. Nas escolas, o atendimento individual tomava essa feição, sendo, portanto, alvo de críticas por (uma) parte dos profissionais da psicologia – mas não pelo conjunto dos professores e gestores. Por isso, Machado (2007) diz que a presença do psicólogo na escola é uma faca de dois gumes: produz a necessidade de atendimentos individuais, alimenta a idéia de problemas emocionais e patologias; mas pode gerar mudanças, desde que ele não confirme as crenças que foram construídas historicamente, não ocupando o lugar que lhe é atribuído pelos educadores.

Algumas condições de produção da atual conformação do campo, que, de certo modo, já figuraram no que foi discutido até aqui, constituem a terceira questão emergente da análise dos materiais. Especificamente, a participante N disse entender a desvalorização do trabalho da psicologia na educação a partir de duas vias:

a via da educação, que, sim, está cada vez mais desvalorizada como função social e assumindo cada vez mais uma função assistencialista. Com isso, nosso trabalho parece pouco importante. A via da própria Psicologia, que historicamente privilegia o campo da clínica em detrimento de outros espaços de intervenção profissional.

No que tange à formação acadêmica como uma condição para o engendramento dos saberes/fazeres dos psicólogos, a referência à clínica retorna, mas um pouco matizada. Se algumas colegas afirmaram que houve proeminência nos aspectos “clínicos”, o que acarretou o desconhecimento sobre questões pedagógicas, escolares, institucionais, outras disseram que a formação contemplou temáticas “sociais”, e até específicas, como a história da educação, sendo bastante crítica. Mas, como colocou a participante P, a despeito do “*modelo crítico apresentado pela graduação sobre a psicologia escolar, percebo que na prática muitos contextos educacionais ainda estão enraizados (sic) na visão da psicologia curativa*”. O que acontece, segundo a participante K, “*porque os professores reproduzem uma idéia que faz parte da representação social acerca da psicologia, criada e reforçada pelos próprios*

psicólogos historicamente". Assim, remetendo ao passado ou focando o presente, a imputação da responsabilidade sobre a conformação do campo aos próprios psicólogos se evidenciou: "*por limitações da formação, nos faltam outros recursos, vamos usar na escola estratégias que confirmam o estereótipo do solucionador de problemas. O que quero dizer é que nos enredamos em uma teia que, ao menos em parte, ajudamos a criar*" (participante F).

Pode-se notar quanto esta análise crítica, uma espécie de *mea culpa*, relativa a um modo de intervenção clínica que vigorou nas escolas (em maior ou menor medida, ainda vigente), é recorrente como inteligibilidade que dá sentido às vicissitudes no campo da psicologia escolar/educacional. Vieira (2008) propõe que essa imagem é errônea, pois generalizante; por isso, diz que tal crítica já não é mais bem-vinda e deveria ser substituída pela aposta na divulgação de práticas diferenciadas realizadas atualmente.

Considero que a posição crítica é sempre interessante, mas penso que a reiteração desta análise, ou melhor, do modo circunscrito (pasteurizado) como tem aparecido, parece não mais ajudar a reflexão no campo. Assim como Souza (2000) afirma quanto à compreensão do processo de escolarização, também no que concerne aos saberes/fazerem nas escolas é preciso deslocar o eixo de análise do um (no caso, o atendimento clínico) e contemplar o complexo conjunto de relações que engendra a interface psicologia/educação. Neste sentido, abordagens como as de Maraschin (2003) apontam que a ordem disciplinar (uma economia das trocas sociais) tem na escola *uma* de suas instituições-base, que a maquinaria disciplinar escolar tem na psicologia *um* de seus apoios, e que hoje se apresentam novas modalidades socioeducativas. Por isso, é importante pontuar, com Heckert e colegas (2001, p. 239), que as instituições que atravessam o cotidiano escolar "traçam configurações variadas e produzem diferentes movimentos".

Esta perspectiva de análise, ou esta análise em perspectiva, esteve presente, ainda que dispersa, nas discussões ao longo do curso. A concepção de que existe um contexto maior de relações – principalmente no que concerne à compreensão dos problemas que eclodem no cotidiano escolar – perpassou os escritos de praticamente todas as participantes. Mas algumas psicólogas ressaltaram mais claramente o caráter vital de colocar em questão as instituições, de trabalhar aquilo que está instituído no espaço escolar/educacional (que demarca lugares, produz certas formas de ser, conceber e se relacionar), e aquilo que pode advir como instituinte (que abre outras possibilidades de existência).

A despeito de não ter sido remetida à tensão processos instituídos/instituintes pelo conjunto das participantes, penso que esse foi o horizonte que, em certa medida, permeou as discussões que sistematizo como a quarta categoria de análise. Afinal, a mesma diz respeito à postura do psicólogo no campo e traz posicionamentos acerca da afetação dos profissionais e do caráter político de suas práticas.

Afetar-se, para o psicólogo que atua no campo da educação, remete a que tipo de experiência? É algo do que se deve buscar escapar; é inevitável; trata-se de uma questão de grau; é necessário? A participante G, refletindo sobre o papel do psicólogo, disse que ele “*embora precise conhecer profundamente o ambiente escolar (...) não pode estar emocionalmente envolvido no sistema, ou seja, não pode estar afetado*”. Este foi o *start* para uma densa discussão. A participante B questionou à colega: “*É possível não se envolver emocionalmente, quando nossas crenças e representações estão em jogo? E estão sempre em jogo, pois trata-se de uma relação*”. Neste sentido, afetar-se seria inevitável. Já a participante A buscou compreender e articular as duas posições, pontuando a possibilidade de sua modulação, mas também falando da natureza necessária da afetação:

*o psicólogo não esteja **demasiado** envolvido de forma a **prejudicar a sua atuação**, se é que poderia colocar desta forma. Concordo plenamente com a B, de que não há como não ter um envolvimento, pois, do contrário, não existe trocas verdadeiras e, conseqüentemente, não há modificações.*

Que experiência de afetação é esta, que precisa acontecer, mas que também pode constituir um obstáculo? Seguramente o que está em jogo transcende o mero sentir empático, pois remete a crenças, ao compromisso com mudanças – e a concepções e lugares instituídos, como fica claro na contribuição da participante N:

estamos na verdade tocando numa das mais arraigadas concepções da nossa profissão, a tal “neutralidade” (...) refletem um ideal, um imaginário profissional que diz que, por termos “desvendado” os mistérios da mente humana, somos capazes de lidar com as pessoas sem nos envolver (...) sinto sempre necessidade de poder dividir com as colegas as minhas vivências, com objetivo de fazer uma constante análise de implicação, cuidar sempre do lugar que ocupo. (...) Para botar um pouco de lenha na fogueira dessa conversa, acredito que, para além do afetar-se, a nossa inserção numa escola é sempre e essencialmente política, evidente em nossas práticas.

Cabe assinalar que o caráter político dos saberes e fazeres dos psicólogos, em geral compreendido como comprometimento com a transformação social, como desenvolvimento de ações nas quais não se operem exclusões, esteve muito presente nas discussões. Como colocou explicitamente a participante U, *“uma das coisas mais importantes que o texto [do CFP] traz, ao meu ver, é a ideia de que assumimos um papel político nas instituições em que atuamos. Finalmente assumimos isto como categoria!”*.

Para discutir o que emergiu quanto à postura do psicólogo e retomar alguns aspectos trazidos nas questões anteriores, é pertinente assinalar que o curso/pesquisa conseguiu estabelecer um campo de problematização, se constituiu em um espaço de análise de discursos, práticas e de seus efeitos. Neste sentido, as participantes, como psicólogas, voltaram seu olhar (crítico) sobre si, analisaram seus fazeres, convicções, objetivos e compromissos. Tal exercício reflexivo remete ao que a abordagem institucionalista designa como análise de implicação, que Mancebo (2007, p. 79) descreve ser a “análise dos vínculos afetivos, profissionais e políticos com todo o sistema institucional”. Contudo, a autora chama a atenção para o desvio utilitarista que o conceito sofreu quando passou a ser associado a expressões como compromisso, participação, motivação, investimento afetivo, entre outros. Assim, o “implicacionismo”, ou sobreimplicação, se relaciona “à cooptação e exploração da própria subjetividade, além de se constituir na ideologia normativa do sobretrabalho, do ativismo, que guarda como um de seus efeitos a dificuldade de processamento analítico” (Mancebo, 2007, p. 79). Monceau (2008) diz que implicação é a relação, impossível de não se desenvolver, com a(s) instituição(ões), e que o esforço de compreender a modalidade dessa relação, ou a análise de implicação, é necessariamente um trabalho coletivo. Nesse sentido, como a participante J disse: *“me parece que esta discussão neste grupo nos propicia e ajuda a construir nossa própria análise de implicação”*.

Mas será que as análises críticas e discussões tecidas pelas participantes – e as que têm se processado no campo – por vezes não “resvalam” em direção à sobreimplicação? O “não se envolver demasiado” sinalizaria uma posição (distanciamento) analítica implicada ou uma espécie de depuração (possível) da neutralidade? E o ter uma “inserção essencialmente política”, algo louvado, remete a uma posição derivada da consciência da implicação, ou a um ativismo sobreimplicado? Já a referência recorrente à formação/fazer clínico como gerador da representação/configuração do campo denota uma posição crítica implicada ou sobreimplicada? Colocar tais questões como oposições só faz sentido se for

para realçar a impossibilidade de oferecer parâmetros gerais, descontextualizados. Somente atentando para a rede de significações e de relações que se estabelece em cada conjuntura que se torna possível dimensionar discursos, posicionamentos, práticas, (sobre)implicação.

Nesse sentido, é importante assinalar que as direções qualificadas como desejáveis para as intervenções nos espaços escolares e educacionais, quinta e última questão de análise, trouxe a marca do relacional, seja no sentido de colocar aspectos, processos, posições em relação ou de envolver os diversos atores que compõem o coletivo escolar. Assim, uma postura indicada como imprescindível para o profissional da psicologia que trabalha em prol da mudança no campo da educação seria afastar-se do lugar (solitário) de quem (tudo) sabe, como colocou a participante K, “*é necessário nos deslocar do papel de ‘especialista’ e junto com professores e alunos resgatar as ‘potências’ do contexto educativo*”. Para tanto, o psicólogo precisaria se apropriar de conhecimentos e atuar em espaços que não são comumente ocupados: “*participar das decisões e dos planejamentos em nossas escolas, conhecer e entender a legislação do ensino e toda normatização da escola*” (participante C). Romper com o imaginário historicamente produzido e buscar abordagens que contemplem o contexto social, que coloquem o emergente em perspectiva foi igualmente apontado:

produzir uma outra demanda a partir dos pedidos tradicionais que nos chegam (...). Produzir uma análise coletiva de que os problemas não são de um indivíduo (seja ele aluno, professor, técnico, pai, mãe), mas sim que os problemas são reflexo de um conjunto de questões que os provocam e o sustentam em cada contexto. (Participante J)

O acento nas ações coletivas, estando o psicólogo na posição de problematizador, mediador, mobilizador, aquele que auxilia no desenvolvimento da capacidade de pensar esteve presente, como na contribuição da participante T, que apontou que “*o psicólogo não está só e não é responsável por dar respostas àquilo que gera conflito, bem ao contrário, nosso trabalho está mais para gerar questões, do que fazer qualquer tipo de direcionamento. Como trabalhar em equipe?*” Pergunta que ecoou e que a participante A procurou responder, mencionando o que entendia viabilizar parcerias: “*Acho que as parcerias nas escolas não são dadas de antemão. Só temos parceiros quando conquistamos uma forma de trabalhar, interdisciplinar, onde o*

saber e a palavra circulam.” Por fim, a constante necessidade de (re)inventar as práticas foi bastante ressaltada, como quando a participante F afirmou que “*o que sabemos é o ponto de partida, mas o caminho é sempre uma descoberta e uma construção*”.

Considerações finais: para além da herança, um patrimônio já construído

Atualmente, a posição crítica tem sido propalada e enaltecida em variados contextos sociais: esperam-se homens e mulheres, cidadãos, telespectadores, alunos, consumidores, profissionais, parceiros – e por aí vai – críticos e críticas. Contudo, os espaços de efetivo exercício crítico não se pluralizam do mesmo modo, e o escopo (proposto, estimulado) da análise crítica também não se mostra tão amplo assim. Neste cenário, não é incomum se localizar na esfera acadêmica e nas instituições associativas (políticas, representacionais) uma potência analítico-crítica maior. Sem minimizar o importante papel que as mesmas são capazes de desempenhar no cenário social, talvez seja a reflexão – coletiva, principalmente – que se processa no espaço cotidiano local (de trabalho, estudo, encontro, afiliação, etc.) aquela que mais efetivamente pode colaborar para a superação daquilo que é percebido como impasses e, portanto, para a abertura de novos possíveis.

O questionamento acerca da produção de saberes e das práticas *psí*, que marca o campo da psicologia escolar/educacional há algum tempo, tem lócus privilegiados na academia e nos órgãos de representação da categoria. Chegando aos espaços escolares/educacionais, esse é (re)processado e atualizado pelos profissionais que ali trabalham. Assim, novas compreensões, problematizações e efeitos concretos advêm, são realçados. Contudo, isso pouco retroalimenta o debate da categoria, pois os canais de comunicação ainda são exíguos e/ou pouco ocupados pelos psicólogos que se encontram (dispersos) nos estabelecimentos educacionais. Nesse sentido, penso que poderíamos lançar mão de espaços virtuais para incrementar a interação e a formação de parcerias¹¹.

O objetivo maior de quem se põe a refletir criticamente neste campo é pensar a ação e a contribuição da psicologia para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Contudo, segue-se dando uma grande ênfase à herança relativa aos saberes e práticas de uma psicologia escolar/educacional que foi hegemônica em certo tempo – e que, é justo dizer, ainda se faz presente e é requerida pela instituição escolar. Só que, mesmo ainda vigorando, a dita

11 Trato desta questão no artigo referido na nota 6.

prática tradicional já não é mais a mesma. Não seria possível, pois movimentar-se é inerente à vida das instituições. Por isso, a despeito de, eventualmente, estarem pouco deslocadas, hoje são outras configurações que se podem reconhecer. Nesse sentido, para além da herança (com a qual, sim, temos que nos haver), existe um patrimônio já construído. Evidenciar os matizes de antigas práticas e as novas formas de conceber e trabalhar constitui uma estratégia produtiva para fomentar as ainda necessárias transformações no campo. Talvez, a partir disso, possa-se deixar de lado esta espécie de pecha “deficitária” que parece colada à área e, então, a vontade de realizar mostre sua face de realizações já se efetivando.

A título de finalização, trago alguns elementos adicionais sobre um ponto que considero fundamental: o caráter relacional, as implicações recíprocas, a necessidade de colocar em perspectiva a interface psicologia/educação e o empreendimento educativo. A própria concepção do curso/pesquisa já apostava no estabelecimento de uma rede, na relação, no compartilhamento como uma via potente para a reflexão, a problematização, a assunção de novas posições. Assim, o conhecimento desenvolvido no e a partir do projeto só tornou-se possível porque houve trocas, porque, nas conversações virtuais, os diversos pontos de vista e experiências foram colocados em relação. Isso não quer dizer que foram compatibilizados (o que pode afigurar-se contraproducente; sem divergir, como avançar?), mas, considerados, vieram à luz. Nesse processo, ficou patente a convicção de que o trabalho do psicólogo implica, remete, efetiva-se quando são contemplados variados aspectos, contextos e pessoas que se relacionam: conhecimentos ditos clínicos, sociais e educacionais devem conjugar-se; é preciso sair do âmbito individual, circunscrito, de qualquer ator, problema, questão ou acontecimento para alcançar uma compreensão e abordagem não parcial (potencialmente estigmatizante); o trabalho em parceria, que implica a todos, coloca em ação a concepção da educação como um fazer sempre coletivo.

Apesar da consciência e da defesa de uma ação e compreensão sempre relacional, recursiva, ao longo do curso praticamente só uma face das implicações recíprocas entre os campos da psicologia e da educação foi discutida. Como a psicologia contribui e o que pode agregar ao campo da educação evidenciou-se; o mesmo já não sucedeu quanto às formas como saberes e práticas pedagógicas/educativas promovem deslocamentos e questões ao campo da psicologia. Ao conceber a relação psicologia/educação como uma interface, é preciso estar sensível e atentar para os efeitos mútuos. Do contrário, pode-se permanecer na posição de especialista (que pressupõe uma direção de relação: do que tem/sabe

para quem carece e demanda), mesmo se enunciando um discurso que a rejeita. Trabalhar *na interface* pode contribuir para o desenvolvimento de novas formas de pensar, sentir e atuar; para coletivizar compreensões, fazeres e compromissos; para ampliar, complexificar e colocar em perspectiva cenários, posições e lutas; para ajudar a minimizar a sobreimplicação de educadores, gestores, psicólogos – tão confrontados com sua (grande) responsabilidade nos rumos da educação; para fazer ver que o empreendimento educativo responde a múltiplos contextos e embates sociopolíticos; enfim pode colaborar para a canalização de esforços para as lutas tão necessárias, de forma a tornar mais factíveis as mudanças que todos que trabalham neste campo almejam.

Referências

- Bock, A. (2000). As influências do Barão de Munchhausen na psicologia da educação. In E. Tanamachi; M. Proença; M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castro, L. R.; Besset, V. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In L. R. Castro; V. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 9-12). Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj.
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*. Brasília: CFP.
- _____. (2009). *Seminário Nacional do Ano da Educação Psicologia: profissão na construção da educação para todos*. Brasília: CFP.
- Costa, M. V. (2003). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro, DP&A.
- Cruces, A. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.
- Eizirik, M. (2001). *Educação e Escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Heckert, A; Corona, C.; Manzini, J.; Machado, R; Fardin, V. (2001). A escolar como espaço de invenção. In A. M. Jacó-Vilela; H. Rodrigues; A. C. Cerezzo (Orgs.), *Clio-Psyché Hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 239-250). Rio de Janeiro: NAPE/UERJ.

- Kupfer, M. C. (1997). O que toca à psicologia escolar. In A. M. Machado; M. P. Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 239-250). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. (2007). Plantão institucional: um dispositivo criador. In A. Machado; A. M. Fernandes; M. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, 20(1), 74-80.
- Maraschin, C. (2003). Psicologia e educação: pontuações temporais. In C. Maraschin; L. Freitas; D. Carvalho (Orgs.), *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências* (pp. 233-241). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- _____. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia & Sociedade*, São Paulo, 16(1), 98-107.
- Maraschin, C.; Freitas, L.; Carvalho, D. (2003). (Orgs.). *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Martinez, A. (2009). Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 13(1), 169-177.
- Marinho-Araujo, C. M.; Almeida, S. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Meira, M. E. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. Tanamachi; M. Proença; M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Monceau, G. (2008). Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. *Fractal Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, 20(1), 19-26.
- Orlandi, E. P. (2000). *Análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- Patto, M H S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escola*. São Paulo: T.A. QUEIROZ.
- Reger, R. (1981). Psicólogo escolar: educador ou clínico?. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 9-16). São Paulo: T.A. QUEIROZ.
- Rocha, M.; Aguiar, K. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 23(4), 64-73.
- Silva, T. T. (1999). O adeus à metanarrativas educacionais. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (3a ed., pp. 247-259). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Souza, M. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado; M. P. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. (2000). A queixa escolar na formação dos psicólogos: desafios e perspectivas. In E. Tanamachi; M. P. Souza; M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P.; Rocha, M. (2008). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In Conselho Federal de Psicologia, *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores* (pp. 27-52). Brasília: CFP.
- Vieira, R. C. (2008). O psicólogo e seu fazer na educação: uma crítica que já não é mais bem-vinda. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 28, 179-192.
- Warde, M. (1999). Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In M. Freitas (Org.), *História da infância no Brasil* (2a ed., pp. 289-310). São Paulo: Cortez.

Abstract

School psychology has been challenged by the criticism of the so-called traditional knowledge and practices and by the new educational issues. Seeking to open space for reflections and to map current practices, I developed a research-intervention, in form of a virtual course, which included 23 psychologists working in the area. Within the framework of institutional analysis, it was created a field investigation concerning conceptions and ways to work. Here I discuss five questions, interconnected: the value attributed to the area, search/refusal of the identity, conditions of the production of the current conformation and attitudes of the psychologist, and desirable directions for interventions. It was evident that what is presented as impasse could open new possibilities and that, in addition to the legacy received, there is a constructed patrimony. I indicate the need to pay attention to the reciprocal implications on the interface psychology/education.

Keywords: school psychology; research-intervention; practices; interrelation

Resumen

La psicología escolar ha experimentado desafíos en vista de las críticas de los conocimientos y prácticas llamadas tradicionales y de los nuevos temas educacionales. Tratando de hacer espacio para la reflexión y buscando elaborar un mapa de las prácticas actuales, desarrollé una investigación-intervención, en forma de un curso virtual, que incluyó 23 psicólogos que trabajaban en el área. En

el marco del análisis institucional, fue creado un campo de interrogación a respecto a los conceptos y formas de trabajar. Aquí mostró cinco temas, relacionados entre sí: el valor atribuido al área, la búsqueda/denegación de la identidad, las condiciones de la producción de la actual conformación, la postura del psicólogo, y las direcciones deseables para las intervenciones. Se hizo evidente que lo que se presenta como estancamiento podría abrir nuevas posibilidades y que, además de la herencia recibida, hay un patrimonio construido. Indico la necesidad atender a las implicaciones recíprocas en la interfaz psicología/educación.

Palabras claves: psicología escolar; investigación-intervención; prácticas; interrelación.

Inês Hennigen

Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional
e do PPG em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
ineshennigen@gmail.com