

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

000086905

A AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA – DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Nair Iracema Silveira dos Santos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Psicologia Educacional

Orientadora: Dra. Marisa Faermann Eizirik

Porto Alegre, 1992

S337a Santos, Nair Iracema Silveira dos
A ação do psicólogo na escola - desa-
fios e contradições / Nair Iracema Sil-
veira dos Santos. - Porto Alegre, 1991.
83 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. 1991.

1. Psicologia educacional. 2. Psicô-
logo escolar - Formação e atuação. 3.
Psicologia na escola. I. Título.

CDU: 371.125 (043.3) 159.9-051:37 (043.3)
37.015.3 (043.3)

Ficha elaborada por Marlene M. Elbert,
CRB 10/951 Biblioteca Central/UFSM

À Wilson e Diogo, os quais
aceitaram com amor meus inúmeros
momentos de presença au-
sente.

AGRADECIMENTOS

A Mariza Eizirik, orientadora de verdade, amiga, colega, a quem devo de fato a conclusão desse trabalho, pela forma com que acreditou em mim, instigando-me a produzir, sacudindo minhas idéias e auxiliando-me nos momentos mais difíceis de elaboração.

A minha mãe, pelos vários momentos em que me deu suporte afetivo, compensando minhas ausências junto ao Diogo.

Aos professores e colegas do mestrado, por todos os momentos de aprendizagem compartilhados.

A todas as pessoas que participaram da pesquisa, psicólogos, professores, diretores de escola, alunos e demais funcionários, pela forma atenciosa com que me receberam, permitindo que me apropriasse de suas experiências para elaboração desse trabalho.

A Tânia Sperb, pelos comentários pertinentes na avaliação do projeto de pesquisa.

À amiga Magaly, pelas várias acolhidas e trocas de idéias sobre a escola.

A Nice, Coordenadora de Recursos Humanos do HUSM, pelo apoio e aceitação, permitindo que me afastasse do trabalho para conclusão da dissertação.

Aos colegas do hospital pela força e compreensão nesse período de licença.

A Marlene, bibliotecária da Universidade Federal de Santa Maria, pela disponibilidade com que realizou a catalogação.

RESUMO

Examina-se aqui a prática do psicólogo na escola, suas contradições e desafios atuais, bem como as produções que sustenta a nível de saber, dos indivíduos e suas relações. Também procura-se identificar os movimentos instituintes no seu fazer cotidiano, que se revelam provocadores de novas realidades no contexto escolar. Considerou-se aspectos da formação do psicólogo escolar e da sua inserção enquanto profissional em estabelecimentos de ensino. A investigação de natureza qualitativa levou em conta uma determinada realidade da psicologia escolar no estado do Rio Grande do Sul, partindo-se de três procedimentos básicos: - acompanhamento do trabalho de dois psicólogos nas escolas em que atuavam; - entrevista com supervisores acadêmicos de estágios em Psicologia Escolar e com psicólogos escolares; - leitura de relatórios de estágio de alunos provenientes de três universidades. A principal inspiração teórica esteve em torno de referenciais da Análise Institucional, utilizando-se com maior ênfase as obras de Michel Foucault, Félix Guattari, Suely Rolnik e Osvaldo Saidon, entre outros. As contradições mais evidentes encontradas se situaram em torno das relações saber-fazer, universidade-escola, as quais apontam para a necessidade de ruptura com um modelo estereotipado de ação, marcado principalmente pelo "não-revezamento" entre teoria e prática.

SUMMARY

This work examines the everyday experiences of school psychologists. It discloses their challenges and contradictions as well as their conceptions about individuals and relationships. In addition, it tries to identify the institutional movements which generate new realities in the school context. Training-related questions and the type of work psychologists undertake in schools are considered. The investigation is of qualitative nature. It deals with the specific reality of the school psychology in the state of Rio Grande do Sul, south Brazil. Three basic procedures are used: the observation of the everyday work of two psychologists in their schools; interviews with three university supervisors and with school psychologists, and the reading of the final reports of the school psychology training. Institutional Analysis was used as the main theoretical reference with special emphasis on the works of Michael Foucault, Felix Guattari, Suely Rolnik and Osvaldo Saldon. Results of phenomenological analysis showed deep contradictions between knowledge-practice and university-school. These findings indicate that psychologists act in schools in a stereotyped way due mainly to a non-alternation between theory and practice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
SUMMARY	vii
1 - FUNDAMENTOS	1
1.1 - Motivos individuais	1
1.2 - Psicologia Escolar: caracteres históricos	3
1.3 - Principal inspiração teórica: a Análise Institucional	11
1.4 - Questões de pesquisa	14
2 - CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA	18
2.1 - O método	18
2.1.1 - A busca de informações	19
2.1.2 - Análise e organização dos resultados	25
3 - PSICOLOGIA ESCOLAR: RECORTES DE UMA PRÁTICA	28
3.1 - A formação do psicólogo escolar	28
3.1.1 - Visão dos supervisores acadêmicos	28
3.1.2 - O discurso dos relatórios de estágio	36
3.2 - Um olhar sobre as escolas: realidades e inserções	42
3.2.1 - Visita ao mundo da escola	42
3.2.2 - A inserção do psicólogo	45
4 - A AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES	61

"O papel do intelectual não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos; é antes, o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso".

1 - FUNDAMENTOS

1.1 - Motivos individuais

Estudar a prática da Psicologia Escolar, atende primeiramente a uma necessidade pessoal, por estar ligada à área desde o final do curso de graduação em 1982. A opção pela escola tornou-se, ao longo destes anos, um desafio originado das inúmeras dificuldades que encontrava e realimentado pela paixão, sentimento tão presente em minha experiência, quando atuando em escolas particulares e mais tarde como professora de Psicologia Escolar em nível de graduação.

A paixão pela escola foi surgindo aos poucos. A cada dia que vivia em seu interior sentia as suas particularidades e percebia que me identificava com as pessoas, com o trabalho, e gostava de fazer parte daquele cotidiano, que acima de tudo era marcado por um dinâmico jogo da vida: relações de amor, desamor, sorrisos, lágrimas, vitórias, derrotas, lutas, conflitos, descobertas, repressões, resistências, contradições ... morte e vida.

As dificuldades, as quais passei a encarar como desafios, provinham da precária formação para trabalhar na área. Tive em minha graduação um currículo que se caracterizava pela fragmentação de conhecimentos e disciplinas: psicologia do desenvolvimento, da personalidade, social, do trabalho,

escolar, clínica, psicopatologia..., sem nenhuma integração do que consistiria o fazer psicológico junto à sociedade. As disciplinas ligadas à psicologia escolar enfatizavam algumas técnicas: "como realizar um perfil de turma", "como detectar e tratar distúrbios de aprendizagem", não havendo qualquer discussão sobre a problemática da educação e da inserção do psicólogo nas instituições de ensino.

Por outro lado, o fato de trabalhar em três escolas de níveis diferenciados de ensino, com características bem diversas, possibilitou-me o exercício de intervenções singulares, que muito me enriqueceram, como também exigiram que buscasse subsídios teóricos práticos com outros colegas, para que pudesse ampliar minhas possibilidades de atuar em outros âmbitos na escola, que não apenas a nível do aluno ou de um "problema".

Em minha vivência profissional, essa questão da inserção, a forma como minha prática incidia sobre a vida das pessoas, era tema de reflexão constante, sentindo a necessidade de conhecer melhor esse processo. Ao longo dos anos, se instituíram práticas em psicologia escolar, que mesmo mudando de nome e se revestindo de "moderno", ainda revelam a supremacia do tecnicismo. As críticas e questionamentos quanto ao papel do psicólogo, tem sido o tema central dos encontros de que tenho participado nesses últimos anos, mas parece que falta uma aglutinação desse pensar que lhe dê consistência e coerência para reais transformações da prática, maior clareza acerca de nossa participação na sociedade. As discussões sempre culminam com uma questão: "qual a especificidade da psicologia?".

A procura por um curso de mestrado em educação afirmava para mim a intenção de envolver-me cada vez mais com a escola. De certa forma, o conteúdo desse trabalho que se inicia aqui contempla todas as minhas preocupações anteriores sem, no entanto, nenhuma pretensão de esgotar o assunto ou formar conclusões deterministas.

O desejo de conhecer mais sobre as nuances dessa prática, tentar suprir algumas defasagens que sentia, sobrepõe-se à idéia de contribuir com outros colegas que se dedicam ao trabalho junto a escolas e que enfrentam a difícil tarefa de circular em duas áreas de conhecimento, psicologia e educação, tendo de realizar essa integração, sem muitas vezes, dominar as particularidades da segunda.

Estarei enfocando, nesse trabalho, a ação do psicólogo na escola, enquanto especialista inserido em instituições de ensino, sob qualquer forma de contrato de trabalho. Considerando que não podemos pensar a Psicologia que se exerce nas escolas descontextualizada e dissociada dos problemas presentes na vida dessas instituições, isto porque estes, sem dúvida, incidem e interagem com as práticas desta profissão. Sabemos, no entanto, que tal inserção tem sido permeada de problemas que não dizem respeito apenas à especificidade da escola, mas à própria constituição da Psicologia enquanto ciência. No próximo tópico estarei considerando esta relação: a Psicologia e a sua Aplicação à Escola.

1.2 - Psicologia Escolar: caracteres históricos

Situar a Psicologia Escolar implica, portanto, voltar-nos inicialmente para o surgimento da Psicologia e seus caracteres históricos-sociais.

Segundo Patto¹, a Psicologia como ciência surgiu com a "marca de uma demanda": a de prover conceitos e instrumentos científicos de medida que garantissem a adaptação dos indivíduos à nova ordem social". Isto se evidencia inclusive nas primeiras experiências em escolas. As origens da Psicologia em sua vertente educacional estão localizadas nos trabalhos de Galton (1884), em seu laboratório de Psicometria em Londres, no qual dedicava-se à mensuração das diferenças individuais, com o intuito de identificar os psicologicamente mais capazes. Seus instrumentos de medida da inteligência e personalidade foram precursores de outros que, mais tarde, se constituíram no principal recurso de trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas.

A Psicologia no Brasil, também acompanhou o desenvolvimento de nossa sociedade, sob a influência do que se produziu em outros países. O Positivismo, que se fez presente até mesmo em nossa arquitetura em anos anteriores, revelou-se o paradigma mais efetivo na formação de psicólogos. Mas apesar de toda a crítica quanto a seu caráter ideológico, não podemos negar que, com a "análise comportamental" desencadeou-se uma importante produção do saber psicológico na área de testes.

Segundo Pessotti², a formação de um saber psicológico brasileiro, em moldes acadêmicos, iniciou nas faculdades de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro e em escolas de formação de Magistério. Os médicos tinham inicialmente uma preocupação com produções acadêmicas, voltadas para as conexões da Psicologia com a Neurologia e Psiquiatria, bem como sua aplicação social, através da "criminologia", da "Psiquiatria Forense" e da "Higiene Mental". Os educadores, embora sob a influência dos médicos, tinham um compromisso com a educação e problemas

específicos da Psicologia. Desde 1890, a "Reforma Benjamin Constant" introduzira no currículo das escolas normais, noções de Psicologia junto à disciplina "Pedagogia".

A aplicação da Psicologia à escola ocorreu, portanto, a partir de profissionais dessas duas áreas: medicina e educação. Essa dupla influência, segundo Masini³, tem determinado que a ação do Psicólogo na escola varie numa linha de orientação, ora educacional, ora clínica⁴, sendo que as duas vertentes priorizaram durante algum tempo os problemas de aprendizagem e de rendimento escolar.

Patto⁵ situa a trajetória da Psicologia rumo à escola em três momentos básicos, os quais se acham ligados à história da educação no Brasil.

a) *De 1906 a 1930*

A Psicologia desenvolveu-se em laboratórios anexos a escolas ou instituições paraescolares, numa prática acadêmica que não atingia o escolar.

Nesse período, destacam-se os trabalhos realizados no "Pedagogium", instituição pedagógica pioneira na Psicologia do país, no qual foi organizado, em 1906, um laboratório de psicologia experimental.

A prática em laboratórios estava dirigida para pesquisas experimentais com testes, salientando-se para a educação, os estudos de Lourenço Filho sobre a maturidade para leitura e escrita.

b) *De 1930 a 1960*

Com o fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista, decorre a necessidade de qualificação para o trabalho de uma maior parcela da população. A Psicologia caracteriza-se então pela "prática do diagnóstico e, secundaria-

"mais aptos", via testes psicológicos para avaliar a "prontidão", o "nível intelectual" e para "orientação vocacional".

Nesse período surgiram as clínicas de orientação e atendimento ao escolar vinculadas a órgãos municipais ou estaduais.

c) *Década de setenta*

Com o modelo econômico de internacionalização do mercado interno, surgem novas necessidades de qualificação de mão-de-obra e de reorientação do sistema educacional. A Psicologia passa a ser praticada nas escolas de modo mais ofensivo. Criam-se serviços específicos de Psicologia Escolar, ligados às Secretarias de Educação de estados e municípios.

Nesse período, segundo Novaes⁶, face aos constantes questionamentos do papel da escola e suas defasagens, o psicólogo procurou novas alternativas de intervenção, "reforçando uma atuação mais a nível institucional, preocupado com a saúde mental dos educandos e agentes educativos".

A influência de psicanalistas e psicólogos argentinos, como Bleger, Bohoslavsky, Kalina, Grinberg e outros, contribuiu fortemente para que ocorresse um deslocamento do referencial individual para o institucional.

A partir daí, na década de oitenta, surgiram os questionamentos quanto ao papel do psicólogo na sociedade, à cientificidade da psicologia, a sua divisão por áreas de aplicação, à estrutura curricular dos cursos de graduação, os quais continuam priorizando conhecimentos para uma prática restrita e individualizada. Gomide⁷, na pesquisa realizada pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia), revela que 52% dos entrevistados declararam ter recebido insuficientes conhecimentos sobre a realidade sócio-econômica na qual o psicólogo atua e também pouco aprenderam sobre o papel social

deste profissional.

A escola, segundo essa mesma pesquisa, tem sido a terceira área de interesse dos psicólogos, sendo preterida pela clínica e empresa. Também é a área de maior evasão de profissionais, propiciando menor status, menor remuneração, o que faz com que a maioria daqueles que permanecem na escola, tenham outra atividade, em psicologia clínica, ou em docência, principalmente.

As deficiências da formação, embora discutidas nos últimos anos, não têm apresentado alterações significativas. Carvalho⁸, analisando as atividades desempenhadas pelos psicólogos entrevistados, refere que estas variaram muito pouco, especialmente no caso do psicólogo escolar, cuja atuação continua se caracterizando por um modelo clínico, não tendo adquirido uma identidade própria. Em muitos casos ela se confunde com o trabalho pedagógico ou se trata de uma atuação clínica no contexto escolar. As atividades mais citadas foram as tradicionais, revelando ainda a centralização no aluno-problema: "orientação psicopedagógica, orientação a pais, atendimento a distúrbios de aprendizagem, aconselhamento psicológico, aplicação de testes e psicodiagnóstico".

Por outro lado, Bastos⁹, analisando esses mesmos dados, assinala que, apesar de predominarem as atividades tradicionais, observa-se que vem ocorrendo uma ampliação das mesmas, dos objetivos e locais de inserção do psicólogo. São práticas associadas a um conceito ampliado de atuação, como a inserção em equipe multiprofissional, ou a participação em definições de políticas institucionais. Trazem em comum, o rompimento com uma intervenção apenas a nível individual, como também, com a noção restrita do psicólogo como mero aplicador de instrumentos de mensuração.

No Rio Grande do Sul, o panorama não difere muito, embora faça parte da região em que a psicologia escolar mais aparece como alternativa de primeiro trabalho para o profissional iniciante. Os dados a seguir dizem respeito à trajetória da psicologia escolar nesse Estado, considerando que o presente estudo se desenvolverá a partir de uma determinada realidade.

Psicologia Escolar no Rio Grande do Sul

Estarei fazendo uso aqui, principalmente de informações de Cabral¹⁰ e de um Manual do Departamento de Assistência ao Educando da Secretaria de Educação do Estado¹¹.

Os educadores também no Rio Grande do Sul tiveram importante papel no surgimento da Psicologia. Na década de 30, professores estudavam e ensinavam psicologia evolutiva, escolar e social, através do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), órgão técnico da Secretaria de Educação e Cultura na época.

Na década de 40, a Psicologia aparecia como atividade aplicada em educação, nas escolas normais e em algumas instituições para educação de excepcionais. Os técnicos que exerciam tal função tinham, em geral, curso com Helena Antipoff, em Belo Horizonte, estudando referenciais da Psicologia evolutiva e trabalhos de Piaget. Também as Faculdades de Pedagogia e Filosofia, criadas nesse período, contavam com disciplinas voltadas para vários enfoques psicológicos.

Os serviços de psicologia foram oficializados pela Secretaria de Educação, no início da década de 60, sob a competência da Superintendência da Educação Física e Assistência Educacional (SEFAE), a qual contava com apenas quatro técni-

cos, vinculados ao programa de Saúde Escolar, sob a forma de subprograma de saúde mental. Em 1965, esse subprograma recebeu prédio próprio, passando a se denominar "serviço de neuro-psiquiatria clínica". Contava com um número maior de psicólogos e psiquiatras, os quais realizavam um trabalho eminentemente clínico.

Nessa década, com a criação e oficialização dos cursos de Psicologia, pessoas que exerciam funções na área de psicologia puderam registrar-se no MEC, obtendo carteira de identificação profissional para atuarem como Psicólogos. Muitos educadores conseguiram o registro e, a partir de então, ampliou-se o serviço de psicologia escolar nas escolas oficiais de 2º grau, destacando-se o Instituto de Educação, o Colégio Parobé e o Ginásio Júlio de Castilhos. As escolas primárias eram atendidas através de técnicos do CPOE e SOE, que dispunham de psicólogos com experiência em psicopedagogia, e da SEFAE.

O atendimento no interior do estado era precário, exceto nas cidades que dispunham de uma faculdade ou uma universidade, ou de uma escola especial com educador especializado. Santa Maria possuía o Instituto da Fala, com uma clínica médico-psicopedagógica; Caxias do Sul, através do Clube de Saúde, oferecia recursos de psicopedagogia para crianças com problemas de aprendizagem.

Na década de setenta, com a reforma da estrutura da SEC (Secretaria de Educação e Cultura), os serviços de Psicologia Escolar foram descentralizados, passando para escolas e delegacias de ensino, nas quais se implantaram os Centros de Assistência ao Educando (CAE). Os psicólogos que atuavam no serviço de Neuro-psiquiatria e Psicologia Clínica foram removidos e distribuídos entre esses centros. Com as mudanças,

ao mesmo tempo em que se ampliou o atendimento, interrompeu-se a criação de novos cargos de psicólogo na Secretaria de Educação e, desde então, a demanda tem sido suprida por professores habilitados em Psicologia, que atuam em desvio de função. Também nessa década, criaram-se vários serviços de psicologia em escolas particulares.

Na década de oitenta, houve um incremento das atividades do psicólogo junto ao corpo docente nas escolas estaduais, na tentativa de uma atuação mais preventiva. O programa de psicologia escolar da Secretaria de Educação, com data de 1980, revela uma maior atenção às primeiras séries e ampliação de atividades na comunidade escolar.

Nessa década, um número maior de escolas particulares, inclusive pré-escolas, passaram a contar com serviços de psicologia. A partir de 1982, aconteceram vários encontros de psicólogos escolares, promovidos pela Pontifícia Universidade Católica (PUC), os quais têm reunido profissionais de todo estado e do Brasil, contribuindo para o maior desenvolvimento e valorização da psicologia escolar. Publicações desses encontros revelam ainda uma busca permanente de espaço e de afirmação daqueles que atuam na área, mas também uma ampliação de referenciais teóricos e níveis de inserção¹².

Além dos autores citados nesse breve histórico, estarei inspirada principalmente na Análise Institucional, referencial que nos últimos anos tem me auxiliado a pensar criticamente a ação do Psicólogo na sociedade.

No próximo tópico, explicarei alguns pontos básicos da análise institucional, que nortearão o desenvolvimento desse trabalho e que servirão de base para as questões de pesquisa.

1.3 - Principal inspiração teórica: a Análise Institucional

O termo "instituição" passou a evidenciar-se mais nos discursos de psicólogos no Brasil na década de 80. Inicialmente, recebemos influências dos argentinos como Bleger, Uloa, Malffé, Pichon Riviéri, etc. e, mais tarde, dos franceses, principalmente Louran e Lapassade. Hoje temos Foucault, Guattari, também pertencentes ao movimento institucionalista na França.

Conforme Rodrigues e Souza¹³, a Psicologia Institucional de origem argentina, constitui um movimento que parte da Psicanálise para a política e que tem, no trabalho com grupos nas organizações, a sua principal forma de intervenção. Já a Análise Institucional dos franceses, também com perspectiva política e transformadora, utiliza-se fundamentalmente de conceitos sociológicos e políticos, não se propondo a uma análise psicológica.

A apropriação do termo instituição pelos profissionais "psi" ocorreu de formas diferenciadas, em momentos marcados por movimentos histórico-sociais. Para melhor compreensão dessa apropriação, é importante retomarmos a origem etimológica da palavra. No século XIII, "instituir" surge no sentido de estabelecer, decidir (do latim *instituire*); com o nome de instituto aparece novamente no século XV, significando "coisa estabelecida"; no século XVII, como regra de origem religiosa; em 1749, "instituto de sabedoria", do latim "*institutum*", "aquilo que está estabelecido". A palavra passa a se ligar "àquilo que instrui", e no final do século XVIII, é o termo oficial dos mestre-escolas, do latim *institutor*, que estabelece, que ensina¹⁴.

Segundo Louran (apud Barbier)¹⁵, o sentido do conceito

de instituição modificou-se muito de um século para cá. Com a Revolução Francesa, "as massas populares tiveram a palavra a respeito das instituições e o sujeito da história não é mais um espírito absoluto, encarnado nas instituições coisas, mas uma ação instituinte das massas contra a ordem estabelecida". A partir daí, sociólogos, filósofos, psiquiatras, psicólogos e educadores utilizam o conceito, ora de forma conservadora, ora numa perspectiva revolucionária.

Lapassade (apud Rodrigues e Souza)¹⁶ situa o percurso do conceito instituição nas ciências humanas em três momentos que representam concepções diversas. Sem dúvida que, no Brasil, essa apropriação necessariamente não se deu da mesma forma, numa mesma ordem e ritmo, mas os diferentes usos do termo, importados em bloco, estão presentes em nossas práticas atuais.

Num primeiro momento, instituição é pensada como "estabelecimento" de cuidados terapêuticos, o qual precisa ser humanizado. Essa noção surge com o movimento de psicoterapia institucional, que questionava pela primeira vez a psiquiatria tradicional na França, as formas de tratamento e confinamento dos loucos. O sentido dessa primeira concepção é ampliado para todos os estabelecimentos ou organizações, com existência material e/ou jurídica: escolas, hospitais, empresas, associações, etc.

Num segundo momento, passou-se à idéia de que as instituições seriam dispositivos instalados no interior dos estabelecimentos. O trabalho institucional consistiria, neste caso, numa atuação que fizesse uso de tais dispositivos, como grupos operativos, grupos de discussão, assembléias, equipes de trabalho, etc.

Segundo Rodrigues e Souza¹⁷, no Brasil, o sentido ins-

tituição-dispositivo está presente, transformado em "técnicas de trabalho institucional", sendo que as técnicas grupais em suas diversas modalidades têm sido consideradas ideais para intervenções em instituições (estabelecimentos).

A corrente argentina de institucionalistas, como Bleger¹⁸, utilizou-se do termo instituição principalmente nesses dois primeiros sentidos aqui explicitados.

O terceiro momento citado por Lapassade, surge com os movimentos anti-institucionais (antipsiquiatria, anti-escola) que introduzem um sentido conceitual e não "meramente empírico" do termo instituição, o qual aparece então como algo não localizável, como produção: "*forma que produz e reproduz as relações sociais, ou forma geral das relações sociais, que se instrumenta em estabelecimentos e/ou dispositivos*" (Rodrigues e Souza)¹⁹.

Nessa concepção, instituição se apresenta em duas dimensões relacionadas dialeticamente²⁰: o instituído e o instituinte – a primeira nos remete à racionalidade estabelecida (regras, formas sociais fixas...) e está sempre presente sob o ângulo da reprodução.

A segunda, conserva seu sentido ativo, que sob o ângulo da produção, vem negar o equilíbrio reprodutor do instituído.

Utilizando a própria Análise Institucional como exemplo, para a Psicologia ela tem um caráter instituinte, por engendrar entre os psicólogos indagações necessárias sobre nossa profissão enquanto instituição, sobre seu surgimento histórico, sobre nosso lugar de perícia no contexto social, sobre nossa implicação na prática e na investigação. Por outro lado, a forma como os psicólogos se apropriam da "análise institucional", transformando-a muitas vezes numa técnica psicológica, contraria a sua própria natureza teórica, de

ser instituinte, ou seja, constantemente provocadora de revoluções moleculares, não apenas ao nível psicológico, mas também político-social.

Pensarmos a Psicologia Escolar sob esse referencial significa nos voltarmos para suas diversas produções enquanto profissão no "estabelecimento" escolar. O que os psicólogos escolares produzem na ordem do saber, da subjetividade, das relações..., utilizando-se de determinadas práticas e técnicas de intervenção?

A partir dessa linha de pensamento, procurarei nesse estudo, realizar uma análise do discurso velado, desvelado, revelado, do dito não-dito institucional da psicologia escolar. As questões de pesquisa colocadas a seguir estão fundamentadas nesse referencial apresentado.

1.4 - Questões de pesquisa

- Como acontece a prática da psicologia escolar?
- O que revelam as diversas práticas do psicólogo escolar, a nível de produção, isto é, que instituições instrumentam?
- Que relações estas práticas produzem e/ou reproduzem na vida da escola e das pessoas nela envolvidas?

NOTAS DO CAPÍTULO FUNDAMENTOS

- 1 - PATTO, M.H. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. p. 96.
- 2 - PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o Psicólogo Brasileiro? São Paulo: EDICON, 1988. Cap. 1, p. 17-31.
- 3 - MASINI, E.S. Ação da Psicologia na Escola. São Paulo: Moraes, 1981.
- 4 - Os dois termos utilizados aqui dizem respeito à tradicional divisão de áreas na Psicologia: *Educacional* - "é a área em que a Psicologia oferece à educação uma contribuição científica, tendo campos especiais de investigação: estudos de desenvolvimento mental, das diferenças individuais, de aprendizagem, etc. e oferecendo contribuições ao processo educativo eficaz" (MASINI, E.S., Op. cit., p. 21); *Clínica* - esse termo é utilizado, considerando a sua definição como área de atuação, que segue o modelo médico de diagnóstico e tratamento dos problemas de comportamento.
- 5 - PATTO, M.H. Op. cit., p. 75-76.
- 6 - NOVAES, M.H. A evolução da Psicologia Escolar e sua prática na realidade educacional brasileira. Psico, Porto Alegre, 16(2):16-26, jul./dez. 1988.
- 7 - GOMIDE, Paula I.C. A Formação Acadêmica: onde residem suas deficiências. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o Psicólogo Brasileiro? São Paulo: EDICON, 1988. Cap. 4, p. 69-85.

- 8 - CARVALHO, Ana M.A. Atuação Psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Op. Cit., p. 217-235.
- 9 - BASTOS, A.V.B. Áreas de atuação - em questão o nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Op. Cit., p. 163-193.
- 10 - CABRAL, Ruth. Rememorando... Psico, Op. cit., p. 40-45.
- 11 - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL - DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO. Manual de Psicologia Escolar. 2.ed. Porto Alegre, 1981.
- 12 - Os dados contidos nesse parágrafo provêm da minha experiência pessoal, sendo que as publicações dos Encontros de Psicólogos Escolares referidas podem ser encontradas nas edições da revista Psico, periódico semestral do Instituto de Psicologia da PUC - RS, a partir de 1983.
- 13 - RODRIGUES, H.B. & SOUZA, V.L.B. A Análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V. R. & SAIDON, O. (org.). Análise Institucional no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-36.
- 14 - A origem etimológica do termo "instituição" é comentada por Marisa Eizirik em "Processos Autodestrutivos nas Instituições", trabalho apresentado na XV Jornada Sul-rio-grandense de Psiquiatria Dinâmica, Gramado-RS, de 25 a 27 de abril de 1991.
- 15 - BARBIER, René. Pesquisa - Ação na Instituição Educativa. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1985. p. 130.
- 16 - RODRIGUES, H.B. & SOUZA, V.L.B. Op. cit., p. 21-22.
- 17 - Ibidem, p. 22.
- 18 - BLEGER, J. Psico-Higiene e Psicologia Institucional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- 19 - RODRIGUES, H.B. & SOUZA, V.L.B. Op. cit., p. 23.

20 - Essas duas dimensões "instituinte e instituído" são explicitadas por BARBIER, op. cit., p. 129-192.

2 - CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

2.1 - O método

"É proibido proibir..."
"Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos".

Bourdieu (1989)

"O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo... é muito difícil ser criativo se não existe liberdade".

Paulo Freire (1987)

Essa introdução com palavras de Bourdieu¹ e Paulo Freire², não tem o intuito de colocar a escolha do método como algo secundário. Ao contrário, pretende afirmar a importância do pesquisador permitir-se uma construção metodológica, adequada ao objetivo de pesquisa, sem fechar caminhos que possa descobrir durante o percurso do trabalho.

Conforme Eizirik³, a raiz etimológica da palavra método vem de "methodos" (grego) e significa busca, procura de caminho. "É a constituição de um problema de pesquisa, ancorado em linhas e tradições teóricas explicitadas, que vai determinar as características metodológicas a serem desenvolvidas para responder às perguntas, fios condutores de investigação".

Bourdieu⁴ alerta-nos para a necessidade de desconfiar-

profissões de fé demasiado exclusivas". O rigor não significa que tenhamos que ser rígidos, ao ponto de privarmo-nos de um ou outro recurso entre os vários existentes na área em que atuamos e em outras áreas afins. Podemos mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e utilizáveis na coleta de dados. O que é de suma importância, no entanto, é que a liberdade na escolha de técnicas, tem de estar respaldada por uma "extrema vigilância das condições de utilização das mesmas, de sua adequação ao problema e às condições de seu emprego".

Todas essas considerações vêm justificar a construção metodológica que fui elaborando ao longo desse trabalho. Do projeto inicial à busca de informações, à organização e análise das mesmas, várias escolhas se processaram ou se explicitaram melhor.

O estudo foi desenvolvido, enfocando uma determinada realidade, a da prática da psicologia em escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Optei pela *pesquisa qualitativa* trabalhando com dados descritivos: "as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas e a conduta observada" (Taylor e Bogdan)⁵.

2.1.1 - A busca de informações

A coleta de informações foi desenvolvida no período de agosto de 1989 a setembro de 1990, em três etapas consecutivas, conforme os vários procedimentos escolhidos:

- observações e acompanhamento do trabalho de dois psicólogos que atuam em escolas;
- entrevistas com supervisores acadêmicos de estágio em Psicologia Escolar, de três universidades; entre-

- vistas com psicólogos que atuam em escolas;
- leitura de relatórios de estágio em Psicologia Escolar de alunos de três universidades.

A seguir descreverei cada etapa, caracterizando tais procedimentos.

1a. Etapa: acompanhando o trabalho do psicólogo na escola

Nesse primeiro momento, acompanhei o trabalho de dois profissionais — psicólogos que atuavam em escolas, uma pública e outra particular. Ambas as escolas situam-se numa cidade do centro do estado, lugar em que resido e motivo pelo qual foram as escolhidas. Igualmente eram as únicas com o serviço de psicologia na cidade.

A escola pública atende até 8a. série, abrangendo aproximadamente 1.200 alunos, inclusive algumas turmas para deficientes auditivos. Atua com uma equipe de professores especializados nas várias disciplinas, sendo que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) possui cinco orientadoras educacionais. O serviço no qual está inserida a psicóloga é denominado Clínica de Leitura, contando também com uma fonoaudióloga e uma reeducadora especial.

A escola particular atende o 2º grau, com aproximadamente mil alunos, de nível sócio-econômico médio a alto. Pertence a uma congregação religiosa que tem uma participação direta na administração da escola. O Serviço de Assessoramento Psicopedagógico do qual faz parte a psicóloga, conta também com duas orientadoras educacionais.

Na estratégia de acompanhamento, considerei a realidade de cada local e a disponibilidade dos psicólogos e comunidade escolar para aceitarem minha participação em atividades

durante o segundo semestre letivo de 1989. A forma de convivência, portanto, foi diferenciada nas duas escolas. Todos os contatos com as escolas eram registrados posteriormente, mesmo aqueles de caráter informal. Evitei o registro na presença das pessoas, para que a relação estabelecida fosse o mais natural possível.

O objetivo dessa primeira etapa era o de ter um conhecimento do tipo de inserção de cada psicólogo em sua escola e da realidade com que trabalhavam.

Na escola pública consegui ter uma vivência maior do meu cotidiano, participando de atividades e conversando com professores, funcionários e técnicos. A abertura maior nesta escola para que conhecesse sua realidade se deu por vários fatores. Em primeiro lugar, ela passava por momentos de mudanças com espaços abertos de reflexão. Havia assumido uma nova direção no primeiro semestre, bem como outras pessoas assumiram cargos de coordenação. Era uma equipe nova, que tinha como proposta, implantar mudanças, tanto a nível pedagógico, como administrativo. Em segundo lugar, o fato de contactar diretamente com a direção, uma vez que a psicóloga não dispunha de tempo para acompanhar-me e também porque esta não tinha uma participação efetiva nas atividades da escola, facilitou minha aproximação às demais pessoas, via supervisoras pedagógicas, as quais estavam preocupadas com várias questões, solicitando também meu auxílio. Vi, ouvi e senti muitas coisas nesta escola. Não poderia ficar indiferente e apenas "buscar dados" para minha dissertação; não poderia deixar de contribuir quando solicitada e, na medida do possível, procurei fazê-lo. Foi, portanto, uma observação participante, procedimento que me deixou muito à vontade para conhecer a escola, viabilizado principalmente pela abertura

das pessoas que lá encontrei.

Já na escola particular, o meu contato maior foi com a psicóloga, a qual tinha uma participação na equipe técnico-administrativa da escola. Todos os contatos com pessoal da escola foram intermediados por ela, que demonstrou uma certa preocupação para apresentar-me a outras pessoas na escola, procurando fornecer-me todos os dados de seu trabalho e funcionamento da escola. Não insisti para entrar mais na escola, porque percebi que enfrentavam alguns problemas internos, os quais não desejavam expor. Sendo assim, realizei entrevista apenas com a diretora e outra supervisora pedagógica, participando de um seminário sobre drogadição e uma reunião pedagógica.

QUADRO 1 - Resumo dos procedimentos em cada escola.

Procedimentos	Escola pública	Escola particular
- Entrevistas e contatos informais:		
. com psicóloga	8	8
. com professores	5	-
. com direção	1	1
. com supervisores pedagógicos	11	1
. com orientadores educacionais	10	-
- Participação em atividades:		
. seminários para professores	-	1
. reuniões pedagógicas	3	1
. aulas	4	-
. reuniões de pais	1	-
. reuniões de setores	2	-
- Leitura de documentos:		
. Planejamento do Serviço de Assessoramento Psicopedagógico	não	sim
. Plano Pedagógico da escola	não	sim
. registros da psicóloga	sim	não
. registros da Secretaria da escola	sim	não

2a. Etapa: entrevistas com supervisores acadêmicos e profissionais da escola

Nesta segunda etapa, desenvolvida durante o primeiro semestre de 1990, realizei entrevistas com supervisores acadêmicos do estágio de Psicologia Escolar e com profissionais que atuavam em escolas. No projeto havia previsto apenas a entrevista com supervisores acadêmicos, mas ao manter os primeiros contatos e verificar que alguns não haviam trabalhado como psicólogo em escolas e outros não atuavam como tal há bastante tempo, resolvi acrescentar a experiência de alguns profissionais que estavam empregados em escolas como forma de enriquecer o trabalho e obter mais informações sobre a prática da psicologia nesta área. Coincidentemente, duas das pessoas escolhidas haviam saído de suas escolas há menos de um ano.

Foi uma etapa que consumiu um certo tempo, devido à dificuldade para localizar as pessoas, marcar horários de entrevista, sendo que com algumas foi necessário vários contatos para conseguir um horário.

As entrevistas tiveram uma duração de cinquenta minutos até duas horas, conforme a disponibilidade da pessoa. Nas primeiras que realizei, anotava tópicos, transcrevendo depois. Posteriormente, passei a utilizar o gravador, para evitar a perda de algumas informações.

Foram entrevistados oito supervisores acadêmicos e quatro profissionais de escola, totalizando doze entrevistas. Entre os primeiros, estavam cinco de uma universidade pública e três de universidades particulares. Entre os profissionais de escola, estavam três da área privada e um do estado.

As entrevistas não foram estruturadas, tiveram um ca-

ráter aberto, tendo presente o objetivo proposto, que era de investigar junto aos supervisores acadêmicos, as questões de formação, de como os estagiários se inseriam nas escolas, visando obter uma compreensão de como se dá essa relação formação-exercício. E junto aos profissionais de escola, procurei conhecer a experiência de cada um em diferentes realidades e a visão que possuem da psicologia escolar.

3a. Etapa: a leitura de relatórios de estágio

Havia previsto a leitura de uma amostra de relatórios de estágio dos últimos três anos, realizados por alunos das três universidades, nas quais foram entrevistados supervisores acadêmicos, porém obtive um número bem reduzido de trabalhos. Apenas uma universidade, na qual o curso é mais recente, guarda relatórios em seus arquivos. As outras duas não mantêm arquivo, sendo que alguns supervisores da universidade pública nem solicitam relatórios aos estagiários. Nesta, apenas um supervisor forneceu-me trabalhos de três estagiários (dois módulos de atividades e um relatório de vários atendimentos a alunos). De uma universidade particular obtive quatro relatórios completos; da outra obtive alguns módulos ou relatos de atividades, selecionados pela supervisora acadêmica, que possui um arquivo próprio.

Apesar de obter poucos relatórios, considerei tal instrumento válido, porque foi possível através destes ter uma noção de como é realizado o estágio sob diferentes referenciais, caracterizando aspectos da formação dos alunos em Psicologia Escolar.

Concluindo essa etapa, passei à análise e organização dos resultados, percurso difícil e longo, pelo volume de dados que dispunha.

2.1.2 - Análise e organização dos resultados

Para efetuar a análise e organização dos dados, servi-ram-me de inspiração algumas das etapas sugeridas por Giorgi, que são as seguintes:

1. É preciso ler toda a descrição para ter uma noção geral do todo daquilo que está sendo afirmado. 2. Uma vez que o sentido do todo foi alcançado, o pesquisador volta ao começo e lê o texto do começo ao fim mais uma vez, com o objetivo específico de discriminar "unidades de significado" dentro de uma perspectiva psicológica, e com o foco no fenômeno que está sendo pesquisado. 3. O pesquisador sintetiza todas as unidades de significado transformadas em uma afirmação consistente com a experiência do sujeito (Giorgi, apud EIZIRIK, 1986, p. 55)⁶.

Essas etapas serviram-me como ponto de partida para que procedesse à análise e organização dos resultados, porque além de não segui-las rigidamente, a cadeia de significados que fui estabelecendo através das diversas leituras do material, situam-se além de uma dimensão psicológica, tendo também um caráter político-social.

Num primeiro momento, realizei a leitura de todas as informações. Numa segunda leitura, elaborei uma síntese dos temas que apareciam, anexando-a ao lado de cada página.

A partir desta síntese, realizei nova leitura para proceder uma análise por etapas, de cada instrumento. Primeiramente, detive-me nas informações dos supervisores acadêmicos sobre o estágio. Selecionei alguns tópicos por maior incidência, isto é, aqueles que mais apareciam nos depoimentos dos supervisores, por exemplo, as "linhas de orientação". No processo de escrita, voltava várias vezes ao texto, retirando citações próprias dos supervisores, para evitar que a minha construção não fosse fiel à fala dos mesmos.

Após, foram analisadas as entrevistas com profissionais de escolas, buscando a singularidade das experiências em realidades diferentes. Fiz um resumo das entrevistas, de forma que aparecesse caracterizada cada inserção dos profissionais nas escolas, bem como a visão destes sobre a Psicologia Escolar.

Na análise das informações resultantes do acompanhamento nas escolas, considerando a especificidade de cada uma, fiz uma leitura da primeira síntese elaborada, separando então, todas as informações a respeito do trabalho do psicólogo e aquelas que caracterizavam o funcionamento da escola.

Por último, realizei a análise dos relatórios, dos quais fiz várias leituras, exigindo-me um tempo maior. A primeira, para familiarização com o material; na segunda, fiz um resumo de cada relato; na terceira sintetizei novamente os dados contidos nos resumos e a partir dessa síntese, selecionei tópicos sobre os quais encontrei referências na maioria dos relatórios.

Posteriormente, essas várias sínteses elaboradas foram revisadas e agrupadas, constituindo dois blocos principais de resultados, os quais serão apresentados no terceiro capítulo desse trabalho. O primeiro deles diz respeito à "formação do psicólogo escolar", contemplando a visão dos supervisores acadêmicos e os discursos dos alunos nos relatórios de estágio. O segundo bloco refere-se à inserção do psicólogo no contexto das escolas, partindo das experiências dos psicólogos escolares entrevistados e daqueles acompanhados no local de trabalho.

NOTAS DO CAPÍTULO CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

- 1 - BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. p. 26.
- 2 - FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 98.
- 3 - EIZIRIK, Marisa F. Método qualitativo em base fenomenológica - debate com Nara Bernardes. Curso de Pós - Graduação em Educação - UFRGS, maio de 1991.
- 4 - BOURDIEU, Pierre. Op. cit., p. 26.
- 5 - TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. Introducion a los metodos qualitativos de investigacion. Buenos Aires: Paidós, 1986. p. 20.
- 6 - EIZIRIK, M.F. A Erosão da Escola: um estudo das vivências e percepções de um conflito institucional. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, 1986, p. 55-56. Tese de Doutorado em Educação.

3 - PSICOLOGIA ESCOLAR: RECORTES DE UMA PRÁTICA

3.1 - A formação do psicólogo escolar

3.1.1 - Visão dos supervisores acadêmicos

Os dados recolhidos aqui se constituem em uma síntese a respeito das peculiaridades da formação do psicólogo escolar, nos diferentes locais, com relação a vários itens, que seguem explicitados.

. A estrutura do estágio nas escolas

O estágio em Psicologia Escolar é realizado em escolas públicas e particulares, sob a supervisão de um professor da Universidade e de um profissional que atue no local. Nas escolas estaduais, em alguns casos, o estagiário recebe supervisão de um psicólogo do CAE (Centro de Assistência ao Educando), mas assume o trabalho numa única escola. Também acontecem situações nas quais a Universidade contrata um supervisor local, quando a escola não possui psicólogo. Especificamente, dois supervisores de uma Universidade que se utiliza desse recurso referiram problemas porque a supervisora contratada não trabalha nas escolas, "na realidade é uma supervisora acadêmica".

Para alguns supervisores acadêmicos, o estágio difere

conforme o caráter particular ou público das escolas. Referem que os estabelecimentos particulares quando possuem psicólogo, "têm um lugar mais definido para este", "os estagiários são mais aceitos", "conseguem realizar um estágio melhor"; "ele está no SOE ou junto ao SOE, ou tem Serviço de Psicologia ou Serviço de Orientação"; "quando está junto ao SOE há uma certa intersecção, uma certa indiferenciação entre a ação do psicólogo e o orientador".

O estagiário é inserido nestes órgãos, atuando conforme o espaço que lhe é dado pelo supervisor local e/ou pela equipe do SOE.

Nas escolas estaduais, o estágio se torna mais difícil, principalmente pela estrutura do trabalho, que é centralizado no CAE (Centro de Atendimento ao Educando), aos quais o estagiário também fica ligado. Os principais problemas apontados pelos supervisores é a descontinuidade do trabalho de um ano para o outro e o fato da função do psicólogo estar menos definida nestes locais.

Estas duas questões estão entrelaçadas, uma vez que a descontinuidade se refere principalmente à inexistência de uma proposta que identifique a marca do trabalho num e noutro CAE, na qual os estagiários fossem inseridos num processo construtivo. A Secretaria de Educação oferece uma orientação quanto a linhas prioritárias de intervenção como "séries iniciais", "adolescentes", "institucional", mas cada local faz um encaminhamento das propostas, sendo que muitos projetos não são concretizados. Esse aspecto foi mais comentado por uma supervisora acadêmica que tem estagiários em escolas estaduais há vários anos e por outra, que além de supervisora acadêmica, atua num CAE da Grande Porto Alegre.

Vejamos algumas referências quanto ao estágio em esco-

las estaduais:

1 - "... as escolas estaduais atendem uma área, abrangendo várias escolas, fazem um trabalho clínico, têm um gabinete de psicologia, fazem diagnóstico e encaminham para tratamento, porque não têm condições de atender... eu considero, então, o estágio nas escolas oficiais ruim porque a função do psicólogo é mais indefinida..." (supervisora da universidade pública)

2 - "... o que eu acho mais sério do ponto de vista de estágio é que o pessoal às vezes coloca o estagiário na linha de frente pra fazer um trabalho desses, mas não vem junto nisso tudo, então o estagiário vai, examina, discute se o adequado é grande grupo, é pequeno grupo, tenta definir um enquadre pra trabalhar, vai ser técnicas de sensibilização, vai ser mais grupo operativo... daí vem o outro estagiário e começa tudo de novo, então não vemos a construção de uma proposta que vá anualmente andando, que haja uma proposta daquele CAE..." "... são tentativas assim isoladas que são às vezes abandonadas, mas que não se analisa profundamente o fracasso, nem se engaja o estagiário numa construção histórica..." (supervisora de universidade particular)

3 - "... não é só dizer que a psicologia é uma coisa desconhecida, tem esse aspecto, mas a gente tem toda essa situação que a escola está passando, por todas essas dificuldades, essa dinâmica, todo ano muda tudo, tem que se retomar tudo... tem escolas que a gente pensa assim, bom agora estamos em tal momento, podemos fazer tal proposta, aí tu verificas que tem que retomar tudo de novo, porque as pessoas estão sempre saindo, entrando novas pessoas, direções novas, orientadores novos..." (supervisora de universidade particular e

. *Linhas de orientação na supervisão acadêmica*

Em termos de orientação ao estagiário, observa-se na maioria dos supervisores entrevistados, um discurso que questiona a prática de gabinete nas escolas centrada no "aluno-problema", embora refiram que esta é a maior solicitação das escolas.

É possível situar dois supervisores com um enfoque clínico, que priorizam o atendimento ao aluno. Um deles declarou optar por uma "inserção clínica psicoterapêutica", na linha de psicoterapia breve, argumentando: "a maioria dos psicólogos fica fazendo avaliação e encaminhando as crianças das escolas para outros locais, nos quais elas nunca chegam, a criança continua com problema e o psicólogo que poderia auxiliar na escola não o faz".

Uma terceira supervisora assume claramente a opção pelo enfoque da Análise Institucional: "passamos a rever o conceito de instituição - não é a instituição, mas são várias na escola - não é o local, mas são todas as crenças, valores e formas de relacionamento, isto é instituição... encontramos instituições no trabalho, na escola, não há diferença, não sei nem se os nomes 'Psicologia do trabalho' e 'Psicologia escolar' fazem sentido..."; "nossa proposta é então de desvelar os lugares instituídos, no papel de analistas, mas não aquele que não se implica, mas aquele que tem sentimento, vive, que também se expõe".

Uma outra supervisora de universidade particular entende que a psicologia escolar ainda vive um momento de "desafio" para mudar um espaço de intervenção que ainda segue uma "linha tecnicista", atendendo uma "expectativa adaptacionista". Vivendo esse desafio se questiona: "será que cabe dentro da escola um psicólogo que esteja integrado na equipe

da escola e não esteja junto à escola na equipe de saúde, prestando consultoria de saúde mental, eu acho que é um ponto de interrogação - psicologia escolar ou psicologia educacional?"

Considerando tais questionamentos, esta supervisora refere que procura orientar o estagiário conforme a realidade de cada escola e os espaços que lhe são abertos. Como professora na disciplina de psicologia escolar, trabalha tentando identificar "modelos" ou "formas de representar teoricamente essas relações e privilegiar um certo entendimento do que é a especificidade desse campo de trabalho". Situa então três níveis de intervenção:

a) "... a linha da *psicopedagogia*, tanto psicopedagogia clínica na escola, quanto o que eu chamo de modelo educacional que é começar a discutir uma proposta pedagógica e a dimensão psicológica dessa proposta; outra dimensão é a *institucional*; e as *experimentalistas*, que eu não conheço concretamente ninguém que sustente isso aqui, alguma escola que trabalhe, mas essa idéia de controle, de adaptação, eu acho que é ainda o raso das modificações de comportamento na escola, é essa a expectativa para o psicólogo: soluções breves e delimitadas para a questão das mudanças de comportamento ..."

Levando em conta as dificuldades do estágio nas escolas estaduais, já referidas anteriormente, essa mesma supervisora refere que em sua universidade estão tentando articular uma proposta de "consultoria" que implica em não colocar o estagiário dentro da escola, principalmente porque o tempo deste não "permite um engajamento que garanta a continuidade do trabalho".

Um enfoque "*preventivo e/ou comunitário*", é defendido

por outras quatro supervisoras (duas da universidade pública e duas de universidade particular), salientando a importância do trabalho junto ao professor. "Preventivo", significando principalmente atividades junto à equipe da escola e sua comunidade, conforme as seguintes colocações:

- "Seria uma visão preventiva, profilática, jamais clínica, mais operacional, mais gestáltica... a abordagem deveria ser multiprofissional, a educação é de todos... poderiam trabalhar juntos o professor, o psicólogo, orientador educacional, médico, administrador... e estes precisam estar abertos à comunidade, envolvendo-a em atividades da escola, mas também saindo para conhecê-la... o papel dos técnicos não é só dar palestras, mas auxiliar a comunidade a discutir seus problemas...".

- "... na escola 'x' o psicólogo é um emissário, recurso da instituição para auxiliar o corpo docente... é um elemento da escola, da instituição como um todo...; o psicólogo tem de saber trabalhar com a saúde... porque apesar dos desvios a escola é uma instituição disposta a trabalhar com a normalidade".

- "Eu oriento para que trabalhem um enfoque preventivo, procurem envolver professores, atendendo o aluno de forma indireta... não podemos deixar de lado a solicitação da escola e fazer algo que não deseja, como a história do diagnóstico institucional, que tem surgido mais por interesse dos estagiários".

. Aspectos relacionados à formação

Vários supervisores apontam a necessidade de se repensar os enfoques teóricos, privilegiando leituras da psicologia social e/ou áreas afins como a Sociologia, Pedagogia,

Filosofia. Em duas universidades, por referências destes supervisores, percebe-se a existência de movimentos repensando o currículo, em busca de sustentação para uma prática mais efetiva da psicologia nas escolas.

Na universidade pública, na qual entrevistei um número maior de supervisores, percebe-se que esses movimentos se dão ainda de forma fragmentada, ou seja, os professores articulam discussões por identificação de idéias e referenciais teóricos, mas as diferenças não se cruzam num pensar junto às questões curriculares. Talvez isso tenha ocorrido posteriormente, porque na época que realizei as entrevistas, alguns expressaram interesse de fazê-lo e tinham planos para tal.

Uma das supervisoras criticou a divisão de áreas e diz estar trabalhando com outras colegas na mudança de enfoques: "... as leituras que fazíamos em aula era Patto, Freitag, Gilberto Velho, Lapassade... é um discurso psicossocial, não é um discurso sociológico, só de militância, mas psicossocial".

Outras duas assinalam o despreparo dos alunos para trabalharem com a saúde, com o cotidiano da escola, que é o pedagógico. Dificuldades estas atribuídas à ênfase nos cursos de Psicologia ao patológico, à área clínica. Uma delas aponta ainda a ênfase no modelo psicanalítico e lamenta o esquecimento da psicologia social.

- ..."não sou contra a psicanálise, mas acontece que na escola a linha interpretativa só nos distancia das pessoas... a psicologia social tem passado em branco nos cursos, é totalmente desprivilegiada; agora na universidade estamos tentando resgatar a psicologia social... os alunos vão trabalhar com grupos e não sabem o que fazer com grupos, acabam mobilizando variáveis internas que assustam as pessoas... eu tenho dito a eles que para trabalharem com grupos têm de lerem coi-

sas básicas como Mailhot, Kurt Lewin".

Outro aspecto assinalado quanto à formação é o fato dos alunos chegarem às escolas para estágio, muito críticos e questionadores, o que acarreta dificuldades nas relações com a escola e com o próprio supervisor local. Essa mesma questão aparece quando alguns supervisores referem o tema predominante nas reuniões com estagiários: "É o papel do psicólogo, relações de trabalho, questionando o local, o supervisor..."

É importante ressaltar que a idéia de que "o estagiário chega à escola muito crítico" é analisada sob conotações diversas pelos supervisores. Um deles refere a postura crítica e questionadora dos estagiários, como mobilizadora de ansiedades nas pessoas, mas não a interpreta negativamente, uma vez que na sua opção pela análise institucional, tal postura parece necessária: "nossa proposta é então de desvelar os lugares instituídos". Cita experiências de estagiários questionando a estrutura da escola, o funcionamento do SOE, mobilizando ansiedades, mas trabalhando tais situações.

Um segundo supervisor diz que os alunos da universidade pública são "eternos questionadores, críticos... questionam a forma como são avaliados, a demanda da escola, que é o aluno-problema... questionam tudo..., os discursos comuns são: 'o psicólogo reproduz o sistema', 'nosso papel é questionar para que as pessoas resolvam'..., questionam os testes, mas não sabem o que fazer, como agir".

Na opinião de outra supervisora, os estagiários chegam nos locais e entram em conflito, porque na universidade têm contato com uma "literatura crítica", que contesta a intervenção tradicional. Refere: "eles questionam o local, são considerados incômodos, alguns locais não aceitam mais estagiários de nossa universidade... no ano passado alguns super-

visores locais se demitiram; certo dia um grupo de supervisão acadêmica que era de nove estagiários, quatro relataram que seus supervisores nas escolas estavam saindo, por razões diversas, mas coincidentemente quatro, e essa questão estava muito presente".

Uma quarta supervisora entende que os estagiários fazem uma relação difícil com professores principalmente, porque saem da universidade "muito onipotentes": "a formação lhes passa uma idéia de que podem analisar, interpretar, saber tudo das pessoas". Conclui que para se fazer entender na escola o psicólogo precisa de três coisas: "humildade, prudência e paciência..."

A seguir, passo a descrever os principais tópicos retirados dos relatórios de estágio.

3.1.2 - O discurso dos relatórios de estágio

. *A estratégia*

Um dos pontos mais salientados é o "conhecimento da realidade", que aparece como condição primeira para inserção do psicólogo na escola e se traduz em "conhecer as pessoas" - "conversar com professores, orientadores e supervisão pedagógica" - "participar das reuniões pedagógicas e/ou conselhos de classe" - "observar aulas" - "vivenciar a comunidade, as características da população escolar".

O conhecimento da realidade não é colocado como uma etapa à parte, porque ao mesmo tempo é realizado uma atividade "sugerida" ou "solicitada" por algum setor da escola, normalmente o SOE, nas escolas estaduais principalmente. A tentativa de realizar um "trabalho conjunto ao SOE", também aparece em alguns relatos embora este setor seja alvo de críti-

cas e questionamentos, o que às vezes termina por criar desconfianças nas orientadoras em relação ao estagiário de psicologia.

A atenção à dinâmica da instituição, ao "modo de funcionar" é referido por vários estagiários. Vem junto a idéia de trabalhar o "todo", de sair do modelo tradicional de gabinete e de não se ater à expectativa maior da escola que é o atendimento ao aluno-problema. A atenção ao "todo" significa principalmente trabalhar junto aos professores e pais, assessorar setores (SOE, SSE) e direção.

Apesar de questionamentos, de tentativas de transformação, de abordagens teóricas avançadas, as atividades mais evidentes não se alteram. O atendimento do aluno com dificuldades é realizado via professor, pais e observações em sala de aula, de uma forma fragmentada. Com os alunos maiores ocorrem dois ou três encontros, sem objetivo definido. O próprio aluno não aceita muito, não comparece, ou diz claramente que não deseja.

O acompanhamento às turmas é bastante freqüente, quase sempre para trabalhar problemas relativos a comportamentos e relacionamento da turma, através de "dinâmica de grupo". Ou para trabalhar temas de interesse dos alunos (sexualidade, drogas), ou ainda, realizar orientação profissional.

O assessoramento ao professor, atividade mais citada pelo estagiário, é realizado de forma assistemática, individualmente, abordando problemas de aprendizagem, ou a relação professor-aluno numa dimensão da afetividade e do manejo. Também realizam reuniões de professores, esporádicas, enfocando "experiências de sala de aula", ou aspectos de interação, via dinâmica de grupo.

A preocupação em "definir o papel do psicólogo", a bus-

ca de "esclarecimento sobre o lugar do psicólogo na instituição", aparece na maioria dos relatórios; tentativa de definição não só para a escola, mas para o próprio estagiário, que às vezes passa o ano letivo inteiro tentando conquistar espaços de intervenção.

. *Concepções teóricas dominantes*

Os conceitos mais referidos nos relatórios são de "*institucional*" e "*preventivo*", embora não apareça claramente como são utilizados tais enfoques na prática, porque os relatos são fragmentados e há de considerar-se que não expressam o real de fato. No entanto, há indício de que os estagiários utilizam tais conceitos sob diferentes entendimentos. Um deles cita Bleger e Lapassade, definindo conceitos destes autores e propondo-se a fazer o diagnóstico da escola, analisando-a mais do ponto de vista funcional do que dinâmico.

Outro estagiário associa o enfoque institucional ao trabalho de equipe, como expressa nesta citação: "O enfoque institucional não quer dizer não ser clínico, caindo-se em extremismo. Mas sim com os conhecimentos que se possui, auxiliar para o funcionamento da instituição e mesmo que individual, a atividade deve ser enfatizada no âmbito social e institucional das inter-relações, como por exemplo professores e orientadores juntos na avaliação do aluno".

Percebe-se que a idéia de estar atento à dinâmica do "todo" é comum, sendo que esse todo é entendido como todos os setores: "professores, pais, alunos, direção", etc.

Outra estagiária coloca a importância de "ver o latente", ter o "entendimento dinâmico da escola" para uma "práxis preventiva". Essa mesma estagiária exemplifica o "agir com enfoque institucional", no trabalho com professores: "eu fa-

zia com que refletissem sobre o que me traziam... para que chegassem a uma melhor compreensão da situação".

O "enfoque institucional" aparece junto com a idéia de prevenção, que também tem conotações diferentes. Pode significar dar subsídios para a escola resolver seus próprios problemas, como também detectar precocemente dificuldades de aprendizagem, ou trabalhar junto ao professor.

As citações a seguir expressam esta colocação acima:

- "Modelo preventivo, auxiliando a encontrar soluções que muitas vezes estão dentro da mesma, porém são desconhecidas pelos administradores... porque não existe a compreensão dinâmica da escola como um todo".

- "Não nos cabe ser os salvadores destes problemas ou ter as decisões absolutas, mas sim intervir procurando ajudar a orientar o diretor, as coordenadoras, professores e alunos, no sentido de fortalecê-los para enfrentarem situações".

- "... detectando dificuldades iniciais na avaliação e agir para corrigi-las através da orientação aos professores, com a colaboração do serviço pedagógico, o que certamente resultaria numa ação preventiva".

As referências ao papel do psicólogo trazem algumas concepções, que de certa forma tentam ser fiéis a esses conceitos, mas nem sempre se expressam nas atividades relatadas. Assim, o psicólogo aparece como "agente de mudança", ou de "transformação", "agente de saúde", conscientizador, intermediário das relações, "responsável pela promoção do desenvolvimento de relações humanas". Exemplificando um desses depoimentos:

- "Promover condições para que o aluno possa aprender a se desenvolver em todos os aspectos... para isso trabalha com professores, discute os problemas de relacionamento e apren-

dizagem... o psicólogo na escola como um intermediário e facilitador de grupos, pessoas e suas relações no sentido de neutralizar as situações de conflito e tensão".

No que diz respeito à visão da escola, uma concepção se repete em vários relatórios: a idéia da escola como "aparelho ideológico do estado reproduzindo relações sociais de produção ou estruturas de classe".

. *Dificuldades salientadas*

As dificuldades referidas centralizam-se na questão da insegurança quanto ao "papel do psicólogo", ao "lugar" do estagiário na instituição, que implica numa busca constante de espaço e de alternativas para uma prática diferenciada do "atendimento ao aluno-problema". Uma estagiária expressa isso de forma bem clara: "sentia-me insegura perante a equipe, sem saber exatamente qual o meu papel e não querendo assumir aquele de avaliadora que implicitamente me ofereciam".

Há uma preocupação mercante em diferenciar o trabalho do psicólogo e do orientador educacional, sendo que os limites de atuação de uma e outra área não se faziam claros para alguns estagiários.

Num outro ângulo, a "resistência" da escola em aceitar seu trabalho, é apontada por vários estagiários como principal dificuldade e alguns destes chegam a expressar uma visão macabra da escola.

Referem:

- Resistência dos professores para outras atividades que não o atendimento ao aluno-problema, demonstrando "desinteresse" nas reuniões com serviço de psicologia.

- Escola não contribui para continuidade das atividades - queixas de que a escola "boicotava" o trabalho não cedendo

horários para reuniões.

- "Professores resistem a um contato mais próximo por receio de serem analisados".

A alusão ao tempo restrito de estágio também aparece, principalmente pela "frustração" em não obterem resultados a curto prazo e pela descontinuidade do trabalho em alguns locais.

Em relação aos aspectos teóricos, houve algumas dificuldades específicas citadas por um ou outro estagiário, por exemplo: "inexperiência e falta de conhecimento para trabalhar com grupos"; pouca clareza da psicologia institucional".

O que se salienta nas descrições e afirmativas acima, retiradas dos relatórios de estágio, pode ser sintetizado de alguma forma, no sentido de clarear como é esta atividade.

. Núcleos temáticos da ação do estagiário

Estes núcleos temáticos são complexos e fundamentam a ação do estagiário, abarcando aspectos afetivos, cognitivos, sociais, políticos, etc., nem sempre expressos de forma explícita.

Partindo da análise das atividades propostas e relatadas pelos estagiários, identifiquei os quatro núcleos colocados a seguir:

a) A sensibilização

Várias atividades são planejadas e realizadas, buscando a sensibilização, principalmente aquelas junto ao professor. Sensibilizar para relação com o aluno, com o colega, a equipe; sensibilizar para refletir sobre sua ação.

b) A transformação

Procura-se transformar, mudar, conscientizar compor-

tamentos, métodos conservadores, relações em sala de aula, relações da equipe, os espaços de ensino, os indivíduos.

c) *A prevenção*

Prevenir problemas, agir com enfoque preventivo, compensando defasagens do pré-escolar, avaliando maturidade, orientando pais, trabalhando com o professor...

d) *A adaptação*

Atender o aluno com dificuldades para melhor "ajustá-lo", modificar atitudes desviantes dos grupos, adequar comportamentos às normas do grupo, às exigências do professor; trabalhar relações agressivas, indisciplina, controlar impulsos, oferecer modelos "sadios" de identificação.

A organização nesses quatro núcleos temáticos da ação do estagiário deixam em aberto para ser questionados, os critérios de "sadio", de "ajustamento", de transformar o que? a partir do que? para que? por quê? quem define esses critérios, e por que eles têm um peso de verdade?

No próximo tópico, tratarei de descrever a realidade observada sobre o cotidiano das escolas e a inserção do psicólogo nas mesmas.

3.2 - Um olhar sobre as escolas: realidades e inserções

3.2.1 - Visita ao mundo da escola

O que estarei aqui colocando, diz respeito a minha vivência nas duas escolas, nas quais acompanhei o trabalho dos psicólogos durante um semestre, principalmente o que vi e ouvi na escola estadual, uma vez que nesta estive mais próximo-

ma de seu cotidiano. Também estarei levando em conta o que observei nos relatórios de estágio sobre a realidade das escolas e nas entrevistas com psicólogos escolares.

Podemos sem dúvida, pensar a escola como um mundo, no qual as pessoas se encontram, se desencontram, se aproximam e se afastam. Algumas verdadeiras relações de amor e outras de total desrespeito e indiferença para com o ser humano. Espaços criativos completamente ocultos e submersos pelo domínio do continuísmo. Tédio, desânimo, revolta, cobranças mútuas, ferimentos expostos, reivindicações abertas; ou então, a dor escondida, calam-se as vozes, engrenagens funcionando numa aparente harmonia.

A marca das escolas estaduais tem sido as constantes greves prolongadas, que já fazem parte de sua rotina. O clima é de insatisfação, de queixas, desmotivação entre professores. Licenças e faltas são a forma mais aparente de fuga e protesto ao sofrimento na escola. Em meio a tudo isso, orientadores e psicólogos são solicitados, pressionados a "motivarem" professores.

A cada mudança de governo, novas propostas, trocam os nomes, lugares desfeitos, disputas por cargos... E o aluno, personagem principal da história é deixado de lado. A evasão e repetência, que já viraram "slogans", continuam vivas.

Nas escolas particulares as coisas não são muito diferentes. O aparente clima mais ameno é quebrado por acirradas disputas políticas, na busca de poder. A questão de sobrevivência dessas escolas tem sido o principal motivo das mudanças administrativas, que se refletem diretamente em todos os âmbitos, pelo estado de insegurança que ocasionam. A cada final de ano, não se sabe quem fica e os especialistas são os primeiros a saírem, por "contenção de despesa".

Paralelo a essas questões, toda a escola é questionada em sua ação e no seu papel de "formar" cidadãos conscientes. Teorias são jogadas aos professores em esparsos encontros, seminários, e espera-se que um ou outro se engaje numa nova proposta com seus próprios recursos.

Num relato de uma estagiária de psicologia, encontrei depoimentos que explicitam como os professores sentem as novas idéias: — "É, a nova proposta sem dúvida é muito boa, mas a gente não entende bem ainda". — "É difícil, antes a gente sabia o que realmente se queria, agora não se sabe mais nada". — "Eles dão cursinhos sobre Emília Ferreiro, mas por em prática é outra coisa".

Dentro de uma mesma escola, às vezes encontramos propostas que não se cruzam, os diversos setores não se articulam, trabalham de forma dissociada, como se não fizessem parte do mesmo local.

A escola trabalhando com a comunidade. O que significa isso?

Nas escolas particulares, os pais são convidados para palestras, festas, atividades recreativas, reuniões pedagógicas, geralmente no início e final do semestre quando apresentam a filosofia e planos da escola. Ou ainda são chamados ao SOE quando algo vai mal com o aluno (indisciplina, baixo rendimento).

Nas escolas estaduais, os pais são chamados pelo SOE para discutir "problemas" do aluno ou para entrega de boletins, ocasiões em que recebem queixas, sermões e orientações. Para amenizar um pouco, existem os famosos clubes de mães.

Alguns temas predominam e circulam nos corredores da escola: a preocupação com a drogadição, a sexualidade. O que

se percebe é uma preocupação com o fazer, fazer alguma coisa, não importa de que ordem. De repente um texto na aula, uma palestra no sábado, uma dinâmica de grupo, é a escola atuando "preventivamente". Drogas? Portões fechados, alunos uniformizados, chamadas ao SOE, palestras aos pais, informações aos alunos, mas elas circulam.

E a droga do "livro de ocorrências"? Ele está lá, todos os dias e a qualquer hora. É o dispositivo mais vivo de controle que a escola mantém, em atividade constante. Um grito na sala, um palavrão, uma fuga de aula... registra-se no livro.

E o psicólogo? Como participa desse mundo? Como direciona suas práticas?

As expectativas das escolas para seu trabalho, sem dúvida que seguem ainda um modelo adaptacionista, solicitando principalmente que "resolva" problemas do aluno que apresenta "desvios", ou do professor que não se enquadre nas exigências e propostas da escola.

Resta saber que espaços o psicólogo encontra para trabalhar sobre essas expectativas e até onde se compromete com as mesmas.

No próximo tópico estarei relatando as experiências dos psicólogos entrevistados, que caracterizam alguns modelos de inserção.

3.2.2 - A inserção do psicólogo

. Situando as informações e os sujeitos

Será considerada neste espaço a experiência de seis profissionais psicólogos escolares, sendo que com quatro realizei apenas entrevistas e outras duas foram acompanhadas

durante um semestre nas escolas que atuavam.

Destes seis profissionais, quatro tinham entre 3 e 7 anos nas escolas e duas com mais de 10 anos (estaduais). Três já não estão mais nas escolas, como também não foram substituídas. Duas delas haviam saído há pouco tempo quando entrevistadas e uma terceira, no final do período letivo que tivemos contato.

Quanto à situação funcional, nas escolas particulares fazem parte de serviços, que integram principalmente psicólogo e orientador educacional, distribuídos em equipes por níveis de ensino, ou simplesmente dividindo o trabalho por turmas, sem distinção entre funções de uma e outra área. Hierarquicamente, estão em posição superior ao professor, no nível do supervisor pedagógico. Em algumas situações, são considerados como "serviço de apoio" ao corpo docente e comunidade. Nas escolas estaduais, estão em CAEs, como integrantes da equipe técnica, ou como coordenadores, subordinados à Delegacia de Ensino e à direção da escola onde se localiza o CAE.

No que diz respeito à formação, duas realizaram em princípio o curso de Pedagogia, iniciando como professoras em escolas estaduais e após a conclusão do curso de Psicologia, passaram a atuar como psicólogas, mas em desvio de função, porque não existe o cargo na Secretaria de Educação. Ambas trabalham também em consultórios particulares.

Uma terceira fez mestrado em Psicologia Educacional, trabalhando também como professora de nível universitário em curso de Psicologia. Refere interesse pelo trabalho em clínica na área de Psicopedagogia.

Outras duas referem planos para conciliar trabalhos em consultório com a escola. Uma destas, com especialização em

Psicologia Escolar, realiza curso de Psicoterapia para adultos. A outra refere interesse por psicologia social ou comunitária.

Apenas uma das entrevistadas colocou como única opção a escola, realizando atualmente mestrado em Educação.

*. Recortes de experiências**

- A história de A.N. - Está na escola há quatro anos. Iniciou realizando orientação profissional para uma turma de 2º grau e atendendo alunos desse nível. Teve uma participação em atividades da área organizacional, fazendo acompanhamento ao pessoal de secretaria e seleção de funcionários, atividades que não realiza mais por falta de tempo. Mais tarde passou a trabalhar também no currículo com 1a. e 2a. séries e sente-se mais gratificada nesse nível: "os pequenos precisam de nós, precisam ser acompanhados, auxiliados, são mais dependentes... temos um centro de dados, cada aluno tem uma pasta desde que entra na escola, toda a vida escolar dele fica registrada, inclusive se recebeu atendimento no serviço de psicologia e orientação... entramos na sala de aula, conversamos com professores, com pais..."

Questiona-se sobre seu modelo de atuação e das colegas do setor. Acha que seguem um modelo "adaptativo, baseado no consenso-integração e centrado no indivíduo". Não está satisfeita com isso, mas ainda não encontrou outras alternativas de intervenção nesse nível. Exemplificando o atendimento: "examino com aluno suas dificuldades numa matéria, tento ver com ele alternativas para que consiga melhorar... se há queixas do professor, converso com ele, coloco as queixas dos alunos, tento examinar e auxiliar para alguma mudança..." Pa-

*As iniciais de nomes utilizados nesse item são fictícias.

ra aqueles alunos mais "dependentes", sente que propicia de fato alguma ajuda, principalmente por "sentirem que tem alguém para apoiá-los, mas para a maioria não faz diferença se recebem ou não atendimento.

"A.N." refere também um momento em que se questionaram sobre o lugar do setor: "a diretora procurava-nos individualmente eu ou a orientadora e pensávamos, mas afinal qual o nosso lugar... mas isso foi uma coisa que passou, foi quando procuramos supervisão... hoje penso que não precisamos de um lugar... acho que a tendência agora é valorizar as relações humanas, a subjetividade, preocupar-nos com a relação... estamos fazendo isso na sala de aula... não temos uma entidade cristalizada, nosso trabalho é flexível... aquela preocupação com o nosso lugar era uma necessidade de ter o poder... acho que a necessidade na escola, ou na empresa, é de um trabalho de assessoria".

Sobre a postura do psicólogo na escola, acentua a importância de termos presentes aspectos éticos, como o sigilo das informações pessoais. Procura sempre "falar pouco" nas reuniões que participa e nesse aspecto refere resgatar Bleger, "mantendo um certo distanciamento", necessário para ter uma visão da situação: "isso não me torna fria, indiferente, tenho uma boa relação com as pessoas na escola".

Sente uma boa aceitação do trabalho por parte da direção, é procurada por esta em vários momentos, bem como tem liberdade para alterar planos de trabalho. Participa das decisões tomadas em reuniões de equipe das etapas que atua.

No currículo realiza reuniões com os professores de 1a. e 2a. séries, em horário semanal garantido pela escola, as quais se configuram num "espaço de troca de experiências e idéias".

Refere que nesse tempo de trabalho na escola ainda não conseguiu formas de participação nas reuniões dos professores do 2º grau, que se reúnem por disciplinas. Atribui essas dificuldades ao fato de seu setor representar de certa forma a "coordenação" para os professores. Por outro lado, mostram-se disponíveis a conversar individualmente sobre as dificuldades dos alunos.

"A.N." participa ainda da seleção de professores e do Conselho Técnico-Administrativo, enquanto coordenadora do setor.

- A história de L.C. - Trabalhando num CAE da Grande Porto Alegre, há dez anos.

Pensa que os papéis dos especialistas ainda não estão bem claros para a escola, bem como não há preocupação em relação a estes. "Existe uma hierarquia dentro da escola, o professor dar aula é mais importante... nós é que temos a preocupação de definir esses papéis... então o nosso trabalho tem sido assim mais em função daquilo que nós acreditamos e não no que os outros acreditam que possa ser".

Refere que a reação das pessoas ainda é de afastamento, como uma coisa que é "desconhecida, que ainda causa medo". Em sua opinião, "a psicologia como tal ainda não faz parte do contexto das escolas", faltando ainda para os psicólogos um entendimento desse papel.

Aponta alguns problemas que enfrenta a nível de CAE, como a falta de recursos humanos. No ano anterior atendia 25 escolas, através do trabalho de estagiários, o que lhe exigia que fizesse apenas supervisão, sem conseguir atender a todos adequadamente. As solicitações de mais profissionais para a equipe não têm sido atendidas pela SEC, embora saibam que existem colegas de CAE cedidos para outros setores. Também

não há integração de propostas da área de saúde com CAE, ocorrendo algumas ações contraditórias, sem que possam discuti-las.

Refere que além de não haver integração entre propostas da Saúde e Educação, não há uma proposta conjunta dos técnicos que atuam nas escolas estaduais. Sabem que existem profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, nutricionistas, psicólogos) atuando em escolas, sem que ao menos se encontrem para trocar idéias. Defende a idéia de um atendimento centralizado, através de uma "equipe de consultoria", que reuniria esses técnicos, os quais atualmente realizam um trabalho "isolado".

Tem participado pouco das reuniões da SE porque acha que a maioria dos CAEs estão "distanciados da realidade": "Eu acho, pelas reuniões que participei e o último curso que fizemos sobre adolescentes, que os CAEs ainda estão funcionando dentro de uma visão clínica, eles estão voltados para esse papel e a nossa realidade aqui é muito mais comunitária, preventiva, nós estamos trabalhando muito mais a nível de escola, a nível de professor..."

Num período anterior, seguiam as orientações da SE para trabalhar com certas áreas prioritárias, para as quais deveriam estar atentos ao planejar atividades. Mais tarde se deram conta de que tinham que intervir conforme as necessidades de cada escola e a partir das suas solicitações, porque muitas idéias que tentavam implantar não tinham continuidade por não haver um real envolvimento das escolas. Cita o exemplo de seminários com professores sobre alfabetização, que realizavam no CAE, e que se tornavam improdutivos porque nem sempre eram as mesmas pessoas que compareciam, o que inviabilizava um trabalho mais contínuo.

Atualmente está concentrando as atividades na escola-sede do CAE, através do trabalho de estagiários sob sua coordenação. Com as demais escolas mantém contato através de reuniões periódicas realizadas com orientadores educacionais ou qualquer outro representante. Esses encontros visam a integração do trabalho das escolas através de troca de experiências, "de forma que busquem e encontrem alternativas de ação nas escolas", sem a presença dos técnicos.

A proposta para a escola-sede é de realizar um trabalho conjunto com o SOE, envolvendo professores, alunos de 1ª. série e pais. A idéia básica é de mobilizar os orientadores e professores para que busquem alternativas de trabalho com o aluno que apresente dificuldades no âmbito da escola. A proposta foi articulada pelos técnicos do CAE (psicólogo, reeducadores, psicomotricistas), pelo SOE e estagiários de ambas as áreas. Após um encontro com os pais, reuniram as crianças e aplicaram "instrumentos" de avaliação na área de psicomotricidade para avaliar a maturidade em termos de pré-requisito para alfabetização". Os professores aplicaram o teste ABC, com a "idéia de ver como estava cada criança, mas não para classificá-las". Posteriormente as avaliações foram retomadas com as professoras, examinando os casos individualmente, sensibilizando a professora para o fato de "conhecerem pouco seus alunos" e demonstrando que alguns aspectos "poderiam ser trabalhados em sala de aula", como "hábitos de atenção, concentração", que algumas crianças não apresentaram na testagem e que consideram importantes. Procura explicar essa postura dizendo que a idéia é de que "sentando num grupo junto, possam encontrar alternativas de intervenção nessas situações.

- A história de I.S. - Trabalhou sete anos na escola,

prioritariamente na área de currículo. Iniciou com o trabalho junto ao aluno, ampliando para o auxílio ao professor e setor pedagógico. "A nossa idéia era atender as situações a nível de professores, alunos e pais, tendo um entendimento conjunto, a nível educacional, emocional e pedagógico... então aí se avaliavam questões da própria metodologia, aspectos institucionais... a coisa foi se ampliando para se trabalhar não só as coisas de relação, mas também questões políticas dentro da escola, questões das próprias relações que se dão entre direção e coordenação..."

Refere, então, ter tido dois momentos na escola. O primeiro, durante a gestão da direção que a contratou, num período de seis anos. Durante esse tempo conseguiu realizar um trabalho conjunto com o setor pedagógico, tendo apoio da direção, com a qual tinha afinidade, por esta defender "a melhoria do ensino" e trabalhar para esse fim. Nesse período o setor de psicologia era considerado um "serviço de apoio, tanto a professores quanto à direção".

Salienta a importância de se ter a visão do todo, dos aspectos dinâmico-institucionais e de uma aceitação mínima pelo psicólogo das propostas da escola na qual se insere. "Acho que a própria filosofia da escola é uma das coisas básicas que o profissional quando entra tem que ter uma idéia, de como funcionam as coisas, não aquilo que está escrito, mas o que é feito, qual a espinha dorsal das coisas, daquela escola em termos de ideologia... é um ponto básico de todo profissional que entra numa escola, ele poder sondar, conhecer, saber até a própria compatibilidade dele com isso, quais os recursos que terá para desenvolver o trabalho".

I.S. refere que nesse primeiro momento, participava em conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões de pro-

fessores, espaços que lhe possibilitavam um "entendimento mais dinâmico da instituição", como as coisas funcionavam, se articulavam e a partir daí trabalhar isso mais especificamente no currículo.

O assessoramento ao professor era realizado individualmente, examinando dificuldades dos alunos e através de grupos operativos. Destes grupos participavam todos os técnicos que trabalhavam com os professores e o coordenador de grau. "Então ali se discutia as dificuldades que ocorriam em relação à tarefa de ensino-aprendizagem e dessas reuniões muitas coisas eram encaminhadas em todos os âmbitos, desde o assessoramento individual até aspectos administrativos que se levava para a direção".

O segundo momento de I.S. na escola é situado após a troca de direção, que provocou mudanças a nível administrativo e pedagógico, conforme refere: "eu não sei dizer o que ocorreu dentro da instituição maior que é a mantenedora da escola, que fez modificações tão radicais, desde a direção que foi uma escolha para não dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito... entrou uma pessoa com uma idéia de desenvolver mais aspectos administrativo-financeiros do que educacionais. A partir daí explicitaram-se as incompatibilidades com a proposta da direção, que optou por afastar as duas psicólogas da escola.

- A história de M.L. - Trabalhou 5 anos na escola, pertencendo à equipe do currículo. Iniciou com o trabalho centrado no aluno-problema, principalmente através de entrevistas com pais, dando continuidade ao planejamento da colega que substituíra. Procurou mais tarde outras formas de intervenção, por não obter resultados favoráveis no trabalho de "gabinete". Sobre essa mudança argumenta:

"- Eu passava a manhã inteira ou uma tarde inteira na sala, recebendo pessoas para entrevista, entrevista de meia em meia hora... com pais, terapeutas, eventualmente com as professoras... e eu notando que todo esse trabalho que era massacrante, muito cansativo pra mim, não resultava em muita coisa, porque as professoras me diziam: 'o que tu fazes que eu não te encontro, eu vou lá na sala e a porta está sempre fechada, não consigo falar contigo'".

Refere ter aproveitado a entrada de pessoas novas na Coordenação Pedagógica, para realizar um trabalho conjunto com esta. Passou a ter um horário semanal com cada professora do currículo e supervisora pedagógica: "Encontro, que passou a ter então não só um cunho pedagógico, mas de discutir o trabalho no momento de cada professora... comecei a discutir as coisas pedagógicas também com elas, as práticas pedagógicas, os pressupostos que estavam por trás de uma coisa que estavam fazendo... e entravam situações de problemas com os alunos, manejos de grupo, manejo individual, problemas com os pais, em que a pedagoga também somava, discutia junto ...". Salienta aqui, a importância da afinidade pessoal com a pedagoga, para que pudessem usar um mesmo espaço sem disputas.

A idéia de M.L. era acompanhar esse momento, que chamavam de assessoramento, manter o contato com pais e especialistas que atendessem a criança e realizar observações em sala de aula, "estar dentro da sala de aula com a professora". Estava conseguindo participar de planejamentos do currículo, discutir metodologia de trabalho, opções teóricas, até questões mais didáticas, com o que se sentia gratificada. "A gente começou a conseguir trabalhar as coisas mais em estágios iniciais... quando a professora detectava alguma coisa, começava a se preocupar, já íamos trabalhando... e por aí começa-

mos a descentrar as coisas".

Apesar de estar bastante envolvida com o trabalho, afastou-se da escola no ano anterior, por não concordar com uma nova proposta da direção para os psicólogos. Foi um período longo de discussão que iniciou com o fato da direção não aceitar que mesmo contando com quatro psicólogos, estes não cobrissem todos os setores da escola. A idéia defendida era de formar uma "central de psicologia", que atendesse conforme solicitações, sem estarem vinculados a um único setor, o que para M.L. implicava em sair do currículo e abandonar o trabalho que vinha realizando. Refere ter sido muito difícil optar pela saída, mas preferiu fazê-lo porque não via possibilidade de avanços em sua proposta, tinha chegado no "limite". Neste mesmo período saiu outra colega, permanecendo apenas dois psicólogos na escola.

- A história de R.D. - Esteve na escola por três anos, na qual entrou em princípio por vínculos familiares, embora houvesse a vaga para sua especialidade. Quando foi contratada, havia um outro psicólogo, que atuava como professor no segundo grau, mas saiu mais tarde. Tanto este, como outras duas psicólogas que passaram pela escola, dedicaram-se posteriormente apenas ao trabalho de consultório.

R.D. teve dificuldades no primeiro ano, não se sentia aceita por algumas pessoas e sofria "pressões da direção" para que fosse sua aliada nos problemas com pessoal. Sentia-se "desvalorizada" por lhe passarem situações complicadas, discutidas e analisadas anteriormente sem a sua presença, as quais lhe eram encaminhadas quando não havia mais solução.

Mais tarde, assumiu uma outra pessoa na direção da escola, com a qual fez boa relação, participando de vários espaços, inclusive de decisão, como no Conselho Técnico - Admi-

nistrativo. No entanto, continuou insatisfeita, por não dar conta dos vários níveis da escola, uma vez que seu colega ao sair não foi substituído. Ouviu muitas queixas e cobranças por parte dos colegas, principalmente do currículo e pré-escola, setores que esteve mais envolvida no ano anterior.

O "Serviço de Assessoramento Psicopedagógico", do qual fez parte, é constituído também por orientadores educacionais. Tinham um planejamento comum, atuando junto em algumas atividades, como organização e coordenação de seminários, atendimento a pais, etc.

Este ano refere ter trabalhado mais na orientação vocacional a alunos de 8a. série e do 3º ano do segundo grau, atividade que lhe consumiu muito tempo. Aplicava testes, também por solicitação dos pais; entrevista individual e depois na devolução indicava várias áreas para que o aluno fizesse sua opção.

Algumas atividades planejadas no período não foram realizadas, como o "grupo de professores". Além da falta de tempo, a experiência do ano anterior não lhe foi positiva, tendo dificuldades para manter um grupo em andamento. Nunca compareciam todos os professores aos encontros e as combinações não eram respeitadas. Tentou várias técnicas com esse grupo, como "discussão de casos", leitura de temas previamente escolhidos e posterior discussão, mas os professores não se mobilizavam. Refere ter conseguido uma produtividade maior lendo e discutindo os textos na reunião, porque não liam em casa.

Para atendimento de alunos, teve poucos encaminhamentos, o que atribuiu ao fato de ter se afastado do currículo. As solicitações eram "quase sempre por dificuldades de aprendizagem". No primeiro ano recebia muitos casos de indisciplina,

que passou a não aceitar, apenas orientando o professor. O atendimento era realizado de forma indireta, via professores e pais, às vezes conversava com alunos de 5a. a 8a. Refere uma relação difícil com alguns pais de crianças que apresentavam problemas. Não concorda com atitudes da maioria das escolas particulares de "bajularem" os pais: "não passo a mão em mãe, digo o que penso e muitas vezes elas não aceitam, são muito exigentes, querem ser paparicadas..."

Observei que R.D. tinha uma relação mais distanciada dos professores de 5a. a 8a. e do 2º grau. Resistiu bastante para me apresentar às coordenações destes níveis no final do ano, justificando que eram pessoas "mais fechadas", que estavam "entregando seus cargos" e que talvez não fossem "muito solícitas" comigo. De certa forma, ela estava numa posição de poder na escola, por trabalhar junto à direção e ter laços familiares com membros da pastoral.

A diretora da escola considerava "bom" o trabalho da psicóloga, mas percebia que estava prejudicado por ter de atender todos os níveis sozinha.

R.D. participava ainda de Conselhos de Classe, reuniões administrativo-pedagógicas, de encontros com a pastoral escolar e de um projeto de alfabetização em vilas populares coordenado pela escola.

No final do período letivo demitiu-se da escola, por mudar de cidade e novamente não houve substituição, sendo contratada mais uma orientadora educacional.

- A história de H.C. - Trabalha há muitos anos em escolas estaduais, em vias de se aposentar. Começou suas atividades como orientadora educacional, depois como psicóloga foi cedida à Universidade para atuar no Serviço de Assistência às escolas, no atendimento ao deficiente. Mais tarde retor-

nou à DE para fazer avaliação de crianças deficientes, visando a formação de classes especiais. O serviço do qual faz parte na escola é denominado "clínica de leitura", que conta também com uma fonoaudióloga e uma professora reeducadora. Atende prioritariamente crianças do currículo, mas recebe encaminhamentos de outras escolas estaduais e também realiza avaliação de alunos para classes especiais.

Sobre o atendimento diz que recebe os encaminhamentos, com parecer "por escrito" da professora, faz entrevista com pais e uma avaliação da criança através de testes. Dependendo da avaliação, faz algumas sessões com a criança e orientação à mãe. Tem contatos esporádicos com supervisores e orientadores para saber como os alunos em atendimento evoluem na escola.

Tem encontrado dificuldades para manter contato com pais, que raramente comparecem ao segundo encontro. Refere que consegue apenas "amenizar problemas", porque não tem condições de realizar na escola um atendimento adequado, por fatores como o tempo, desinteresse dos pais ou mesmo dos alunos. Tem estabelecido algumas prioridades, atendendo aqueles alunos que percebe alguma possibilidade de auxiliar. Não tem se dedicado àqueles casos de alunos que repetem há vários anos uma série, classificando-os como "frustrantes". Argumenta que normalmente o "aluno não gosta de estudar, a família também não liga, não desejam ajuda, o aluno prefere trabalhar".

Na escola, várias pessoas que conversei, desconheciam seu trabalho, outros referiam ter pouco contato. A própria diretora disse não saber bem o que a psicóloga fazia, porque a via muito pouco, embora desejasse que esta participasse mais dos problemas da escola. Mesmo com as orientadoras edu-

cacionais, as quais realizavam encaminhamentos, quase não conversava, recebendo os pareceres destas por escrito. Uma supervisora pedagógica colocou-me que o trabalho da psicóloga para ela era "um serviço à parte da escola", mas também esperava uma participação mais efetiva desta em relação às questões que vinham mobilizando a escola.

Na área do currículo, setor priorizado pela psicóloga, tanto coordenadora pedagógica como orientadora queixam-se de ter pouco contato com esta. Na opinião da orientadora, os alunos encaminhados, que são "os casos mais difíceis", "com uma estrutura familiar muito complexa", não têm revelado mudanças com o atendimento e não consegue conversar com a psicóloga sobre isso. Já a coordenadora pedagógica diz que apesar de sentir necessidade de uma presença mais efetiva da psicóloga, sabe que os professores alegam não ter tempo para conversarem, utilizando seus horários vagos para planejamento das aulas. A psicóloga também queixava-se de que apesar de lhe solicitarem em outras atividades, continuam fazendo vários encaminhamentos, que comprometem todo seu tempo.

Sintetizando, com relação à problemática da inserção do psicólogo, o que mais se expressa nos depoimentos é a busca de alternativas para outras abordagens, especialmente uma participação mais efetiva nas discussões do processo pedagógico. Com exceção de uma das psicólogas, que faz um trabalho de gabinete há vários anos, as demais tentam deslocar o atendimento do aluno para o professor principalmente, priorizando a área do currículo.

Paralela a essa questão e também justaposta, aparece a posição do psicólogo na equipe. A que grupo pertence, de que lado está? Quando participa do cotidiano da escola, se insere numa equipe, termina por fazer alianças, ou por identificação

ou por pressões, as quais sempre existem, mesmo que de forma velada.

Nas situações em que tem fácil acesso à direção, é visto pelos professores como representante desta, o que dificulta qualquer tentativa de trabalho. Quando distanciado da direção e muito próximo dos professores, é questionado em seu trabalho e "boicotado" através de medidas que fecham seus espaços.

4 - A AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

A discussão dos resultados encontrados será realizada nesse capítulo, enfocando dois ângulos: o das contradições, que se evidenciam na prática do psicólogo na escola, e, dos desafios e rupturas que se colocam a partir dessas contradições.

A prática da psicologia escolar, como qualquer fazer humano, é permeada de contradições, muitas transparentes, outras submersas, mas produtivas.

A partir dos resultados que encontrei nesse trabalho, optei pela reflexão sob o ângulo das contradições. Por quê?

Em princípio, faz-se necessário esclarecer que não estou, ou pelo menos não pretendo, partir de uma concepção positivista de "contradição", isto é, não gostaria de fazer uma análise isolada das oposições que se observa nos diversos pólos em conflito na ação do psicólogo. "A contradição é movimento, luta, negação, superação, numa totalidade complexa, mediatizada por relações complexas"¹.

O fazer do psicólogo na escola se consolida, portanto, numa rede complexa de relações. Recorrendo à história da Psicologia e às considerações de Foucault² sobre a relação saber-poder, veremos que ela constituiu-se enquanto ciência a partir de dispositivos de poder, caracteristicamente disciplinares, de controle e vigilância sobre os indivíduos.

A relação saber-poder é uma das teses centrais dos estudos de Foucault³. Porém, sua concepção de poder foge à configuração "repressiva/ tradicional, que situa o Estado como único órgão de poder. Não há dicotomia entre os que exercem o poder e aqueles que sofrem sua ação. O poder não está em nenhum lugar, não pode ser definido de uma única forma, está nas malhas do tecido social. Não existe o "poder", mas "relações de poder", que compõem a realidade, numa articulação intrínseca com a constituição de saberes.

Todo conhecimento seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do poder. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem mas às relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político... todo saber tem sua gênese em relações de poder... todo saber constitui novas relações de poder (MACHADO, 1981:199)⁴.

Essa relação saber-poder passou a se evidenciar nos estudos de Foucault, quando ele se depara com uma "tecnologia própria de controle", incidindo sobre os indivíduos enclausurados nas prisões, ao que ele vai denominar de "poder disciplinar".

As "disciplinas" são técnicas de observação, análise e registro. "São os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade"⁵.

As técnicas disciplinares marcam o momento em que se efetua uma troca do eixo político da individualização:

... à medida que o poder se torna mais anônimo e mais funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados: e por fiscalizações mais que

por cerimônia, por observações mais que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que têm a norma como referencial; por desvios mais que por proezas (FOUCAULT, 1987: 171)⁶.

Nesse sistema disciplinar a criança é mais individualizada que o adulto, assim como o doente o é mais que o homem são, o louco e o delinqüente mais que o normal e o não-delinqüente.

Com essa troca histórica dos processos de individualização surgem as ciências do homem, todas as análises ou práticas com "radical psico". Afirma-se nesse momento a dimensão positiva e produtiva do poder disciplinar:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que deles se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987: 172)⁷.

O poder disciplinar se efetiva através do uso de instrumentos simples: o "olhar hierárquico", a "sanção normalizadora" e sua combinação num procedimento específico que é o "exame".

Voltando à constituição histórica da Psicologia, encontramos nas análises de Patto⁸, um componente ideológico, visualizando-a como instrumento e efeito das necessidades geradas na sociedade, de "selecionar", "orientar", "adaptar" e "racionalizar" para obter um aumento de produtividade.

Não pretendo negar aqui essa dimensão ideológica, mas localizar na prática da psicologia escolar as formas microfísicas de poder, com as quais se articula, produzindo indivíduos, relações e saberes específicos.

Desde seu nascimento, a Psicologia utiliza-se do procedimento do "exame". Primeiro são as sensações, objetos de medida; depois as faculdades mentais, as diferenças individuais, até chegar às várias formas de normalização do comportamento.

O exame minucioso, através dos testes de aptidão, das escalas métricas de inteligência infantil e das observações apuradas nos laboratórios, é aperfeiçoado e segue como principal procedimento quando o psicólogo se volta para as populações escolares.

A normalização, entendida aqui como processo que "compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui", revela-se nessa primeira função do psicólogo na escola: medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e progredir pelos vários níveis de ensino.

O psicólogo insere-se na escola, adotando técnicas de exame que se assemelham às utilizadas pela própria escola, enquanto instituição que disciplinariza. Observa-se nos relatos obtidos nesse trabalho, que a vigilância, o registro e a norma estão bem presentes nas atividades, tanto a nível de estágio, como profissional: o psicodiagnóstico, as pastas que contêm dados sobre toda a vida escolar dos alunos, as avaliações de "prontidão para aprendizagem", as observações em sala de aula, a preocupação em "ajustar" comportamentos, trabalhar "agressividade" nos grupos, treinar "hábitos de atenção e concentração", etc.

Essas técnicas de esquadramento, de normalização, ativamente praticadas pelo psicólogo, também o são "com ele", no sentido de que existe uma disciplinarização do papel e das práticas de uma determinada psicologia escolar. O psicólogo na escola está constantemente envolvido nos diversos

jogos de poder. A busca de uma maior participação em todos os âmbitos da escola, a nível de decisões político-administrativas e pedagógicas, coloca-o muitas vezes em posições de poder, nas quais se vê pressionado a fazer alianças com direção, com grupo de professores, ou com técnicos.

Esse suposto poder que assume em determinados momentos, principalmente nas escolas particulares, é ao mesmo tempo muito vulnerável, porque nas situações em que não se engaja nas propostas da escola, também é pressionado a sair ou é demitido.

Nas escolas estaduais, conforme referências de uma supervisora, o psicólogo "não faz parte do contexto", aparecendo uma reação de "distanciamento" por parte das pessoas, como alguma coisa "que causa medo". Essa mesma supervisora refere ainda, que não há uma preocupação por parte da escola em definir o papel do psicólogo e que o professor "é mais importante" porque é quem está em sala de aula. Essa reação da escola nada mais é do que a negação ou um contra-poder, uma vez que representa uma figura ameaçadora, por estar inserido em órgãos que têm se estruturado como serviços "a parte" das escolas, que são os Centros de Assistência ao Educando diretamente ligados às Delegacias de Ensino e Secretaria de Educação; ou ainda, pela própria imagem do trabalho do psicólogo vinculado ao "diagnóstico de problemas".

As tentativas do psicólogo de efetuar mudanças na sua prática encontram muitas dificuldades, de muitas ordens. Na escola particular é convidado a sair e na estadual não consegue "entrar". Então não são apenas dificuldades próprias ou pessoais de desconhecimento, da falta de habilidade ou, muitas vezes, de entrar numa determinada situação com um determinado tino de pensamento que se quer impor para aquela rea-

lidade que não está pronta. Mas são as próprias resistências da instituição que se firmam, que não querem mudar, são as lutas entre os processos instituídos e instituintes.

As contradições vão residir exatamente nesse tecido, nessa malha de aprisionamento, que frequentemente obriga ao exame, à seleção, à orientação, à adaptação, à racionalização, que é a base de um modelo disciplinar. As experiências de estágio em Psicologia Escolar, examinadas nesta pesquisa, comprovam essa complexidade.

O estágio tem se caracterizado por experiências fragmentadas, permeadas pela busca constante do lugar do estagiário, do papel que podem desempenhar junto à escola. A principal referência que levam da universidade diz respeito à necessidade de não utilizarem o "modelo tradicional de gabinete" e de entrarem mais no cotidiano da escola. O que mais se verifica nas metas estabelecidas são as idéias de mudança, de transformação ou conscientização-mudança de comportamento do aluno, do professor, dos pais, dos métodos de ensino, etc.

O que nós vamos ver é que no confronto com a realidade essa novidade ou essa mudança não se efetiva, ou se efetiva de uma forma muito incipiente, porque as formas como a instituição já se organizou, as normas de comportamento, os padrões e expectativas estão muito estipulados. E aí, vamos encontrar boa parte das contradições, as quais normalmente funcionarão entre o discurso teórico e a prática, entre o discurso acadêmico e o cotidiano da escola, entre a expectativa de inovação e a desilusão da impossibilidade da mudança.

Essas contradições irão aparecer num determinado tipo de lutas, que se concentram, por exemplo, na luta do estagiário, que é impulsionado pelo supervisor acadêmico em direção às mudanças, em direção ao novo conhecimento, partindo de re-

ferenciais diferentes, e que penetra numa instituição onde aquela discussão ainda não está ocorrendo, aquele tipo de mudança ainda não está sendo questionado. Então, entra o estagiário como alguém ameaçador para a "certeza", a "fortaleza" da instituição, e se criam processos de projeções múltiplas, projeções de ameaças múltiplas: o profissional fica ameaçado pelo estagiário e supostamente pelo supervisor acadêmico, o qual fica numa posição assegurada como que depositário do saber, tendo ao mesmo tempo, uma certa vigilância sobre o que está acontecendo na escola. Por sua vez, o psicólogo ou supervisor da escola é depositário de um poder, no sentido de aprovação desse estagiário, que tem de se adaptar a determinadas regras da instituição para que seja valorizado nos seus atos. O próprio estagiário também carrega um poder: de conhecer a instituição, levar seus "segredos" para o supervisor acadêmico. Este, apesar de estar de fora e ter um saber, tem um poder de julgar e, julgando, determinar um lugar de posição para o psicólogo daquela escola.

De uma forma muito significativa, isso é uma alegoria, uma imagem de uma rede, em que as contradições funcionam, muitas vezes, em níveis muito sutis, de uma determinada construção conceitual, de uma construção perceptual, de uma construção de papel. Nesse jogo de construções, vamos encontrar uma certa fragilidade conceitual, a qual parece funcionar de um lado só. Parece que, lá pelas tantas, é o psicólogo que está na escola, agindo, selecionando, ou trabalhando com os desvios, é quem não tem teoria e, quem a tem, estaria supostamente num templo de saber da universidade.

Nas experiências relatadas, verificam-se várias formas de apropriação de alguns conceitos, como "prevenção", "institucional", para os quais se atribui vários significados, sem

que se evidenciem de fato na prática. Como se constrói esse conhecimento? Até que ponto, outra grande contradição não seria exatamente essa dicotomia entre teóricos e práticos, entre os que pensam e os que executam?

A conceituação de "psicologia educacional" e "psicologia escolar" marca bem essa dicotomia. A primeira significando a produção científica e a segunda correspondendo à ação na escola. Como se pudesse haver um saber prévio, totalizante, que direcionaria a ação. Para Castoriadis⁹, a teoria emerge constantemente da própria atividade; "elucidação e transformação do real progridem, na praxis, num condicionamento recíproco". Deleuze¹⁰, vai mais além na concepção dessa relação:

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. Por outro lado, desde que uma teoria penetre em seu próprio domínio encontramos obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de discurso... A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra (Deleuze in: FOUCAULT, 1988:69).

Uma outra produção de conhecimento do que é o fazer da Psicologia dentro da escola, implicaria em resgatarmos essa condição de revezamento contínuo entre teoria e prática. A própria escola enquanto instituição, opera com essa contradição, separando os que pensam e os que executam. Os especialistas em geral, entre os quais o psicólogo, têm o papel de pensar o processo de ensino-aprendizagem, enquanto professores e alunos são os executores.

Assim como existem contradições de dentro para fora, da universidade para a escola, existem contradições de dentro da escola e de dentro da universidade. A maioria dos cursos

de graduação em Psicologia ainda mantêm um currículo programado para o "atendimento individual", pela fragmentação das disciplinas, pela falta de unidade. O aluno de Psicologia é trabalhado, ensinado a lidar com o indivíduo e nos estágios é exortado a sair desse modelo, desse esquema. Alguns supervisores acadêmicos se dão conta dessa defasagem, introduzem uma literatura crítica, orientando o estagiário para uma inserção no contexto, com outros modelos de ação, que descentralize a atenção do "aluno-problema" para o "todo" da escola, mas o que ocorre na realidade é que esse deslocamento é realizado apenas a nível de indivíduos, isto é, não mais o aluno, mas o professor, a turma, sempre tendo em conta os desvios, a norma.

A ênfase para o patológico nos cursos de psicologia, que é apontada pelos próprios supervisores, não se altera com a introdução de alguns conteúdos "diferentes", que se somam ao conjunto de disciplinas existente. Da mesma forma que a inserção do psicólogo na escola não se modifica apenas com a apropriação de outros "modelos". A realidade é complexa. Quem produz os desvios na escola? Até que ponto o aluno-problema não é produzido pela instituição e pelo próprio psicólogo? Como ele participa dessa construção e dessa desconstrução? Até que ponto ele consegue reverter rótulos, preconceitos, estereótipos, ou ele também faz parte desses mesmos mecanismos do sistema?

Segundo Guattari¹¹, todos os profissionais, os quais se convencionou chamar de "trabalhadores sociais", como jornalistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores, etc. atuam de alguma forma na produção de subjetividade.

Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o

o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam por para funcionar (Guattari in: GUATTARI e ROLNIK, 1986:29).

Foucault¹² vai falar na "positividade" do poder, especificamente o poder disciplinar, como produtor de individualidades.

O psicólogo na escola participa ativamente de todo o processo de subjetivação e individualização, através do qual a criança é serializada, rotulada, modelada. A separação entre os aptos e inaptos, bons e maus alunos, carentes e não carentes, bem como os espaços diferenciados como as "classes especiais", os "laboratórios de aprendizagem", as "classes de apoio", as "clínicas de leitura", etc., marcam a institucionalização dos distúrbios de aprendizagem e de todo tipo de desvios da criança em idade escolar.

O "aluno-problema" não é uma produção da escola ou dos especialistas, mas sim uma produção coletiva, de massa, resultante de uma multiplicidade de agenciamentos¹³ sociais, nos quais atuam a escola, os especialistas, a família, meios de comunicação, etc.

Da mesma forma que o psicólogo participa dessa produção é também produzido, modela e se automodela. Carrega modelos que marcam a sua prática e dos quais, muitas vezes, não tem nem consciência, nem sabe a origem, como algumas regras que incorpora e que espelham sua imagem: falar pouco, observar, escutar, ter um distanciamento, questionar. De onde vem isso? Teoricamente se sabe que vem da psicanálise. É um modelo psicanalítico de "neutralidade", no qual o terapeuta tem que ter um determinado afastamento para entender o material inconsciente do paciente. Só que esse tipo de teoria penetrou

nos currículos, nas instituições, na pele do psicólogo, generalizadamente, indiscriminadamente, sem crítica, sem sequer saber a razão fundamental disso. Tornou-se sinônimo de psicólogo essa pseudoneutralidade, que penetra, quase como uma áurea, ela vai antes, quando o psicólogo se apresenta já tem a áurea de como ele tem que se comportar.

Ao mesmo tempo que o psicólogo procura manter um certo distanciamento, busca uma aproximação maior "participando do contexto", isto é, de todos os espaços possíveis: conselhos de classe, reuniões de professores, a sala de aula, reuniões administrativas, etc. As experiências relatadas nesse trabalho, tanto de estágio, como dos profissionais, revelam que essa busca maior de participação do contexto da escola, se direciona para o processo pedagógico, centrando a atenção especialmente na figura do professor e nas relações deste com o aluno. O professor é questionado nos seus atos, na forma de se relacionar e na escolha de métodos de ensino. Em todas as atividades do psicólogo na escola, o professor está incluído, sob a proposta básica de um trabalho conjunto, porém nem sempre aceito pelo mesmo.

Nesse processo de questionar o outro, o psicólogo pouco se questiona sobre as suas relações. Busca espaços, um lugar, formas de aceitação, definição de papel, mas tenta encontrar tudo isso num processo de fora para dentro. São estagiários que usam discursos dos supervisores acadêmicos; profissionais reproduzindo o discurso da universidade, de autores que acreditam ou de colegas que valorizam. Não tem clareza de sua especificidade, carregando uma imagem que ainda "causa medo"; não consegue integrar na prática um conhecimento mais amplo da realidade em que se insere, marcada pelo social, por relações de poder, por lutas políticas.

Nas relações que estabelece, o psicólogo não tem consciência muitas vezes do lugar que ocupa na instituição, que é o lugar do exame, da análise, da avaliação, da censura..., um lugar de poder e saber.

Voltando às experiências analisadas, verifica-se que o psicólogo tenta resolver alguns conflitos históricos da sua relação, como por exemplo, as disputas com o orientador educacional. Os estagiários procuram aproximar-se primeiro deste, para depois questioná-lo, ou então buscam uma aliança superficial para obterem aceitação e conhecerem a realidade da escola. Nas escolas estaduais os psicólogos procuram "dar subsídios" para o orientador atuar junto ao aluno e professores. Nas particulares, ocorre uma maior aproximação, através de "atividades conjuntas" ou dividindo tarefas, mas as diferenças entre uma e outra área não se explicitam como somatório, complemento. São diluídas numa suposta igualdade ao ponto do psicólogo ser substituído por um orientador, quando se desvincula da escola.

No trabalho com professores e alunos, a área de currículo aparece priorizada pelos psicólogos, sob a justificativa de que sentem-se mais gratificados, são mais aceitos, "os professores se envolvem mais", "o aluno é mais dependente", "precisa de apoio". Com os demais níveis, especialmente o 2º grau, aparecem dificuldades, ou "resistências" maiores a sua intervenção, atribuídas ao fato dos professores desse nível se posicionarem mais criticamente, serem mais questionadores, mais autônomos e encararem o psicólogo como "representante" da coordenação ou direção.

Estaremos engendrando relações de dependência? Por que a criança precisa mais de nós? Por carência, necessidade de atenção, ou por estar mais vulnerável ao mecanismo de repres-

são e esquadrinhamento?

Talvez seja impossível ao psicólogo fugir às diversas posições de poder que assume em seu trabalho na escola. O poder não se dá, não se fixa num indivíduo, é relacional, aparecendo em várias direções e dimensões. Mas que tipo de relação o psicólogo estabelece? É uma relação de submissão, de submetimento, ou poderia ser uma relação de ruptura e de mudança? Como trabalhar para a ruptura, se estamos constantemente atuando nesse processo de disciplinarização das pessoas na escola e repetindo em nossa prática o mesmo modelo adaptacionista que criticamos?

Como romper com esse modelo instituído? Este seria nosso principal *desafio*, poder criar, provocar *rupturas*, atrever-nos a singularizar, termo utilizado por Guattari¹⁴ para designar os processos de diferenciação na produção de subjetividades. Processos que podem ser "movimentos de protestos" contra a ordem estabelecida, os quais implicam em "outras maneiras de ser", "outras sensibilidades", "outras percepções". Seriam os desvios de toda espécie.

O que vai caracterizar um processo de singularização, é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global, a nível econômico, a nível do saber, a nível técnico, a nível das segregações, dos tipos de prestígio que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criar e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante. (Guattari, in: GUATTARI e ROLNIK, 1986:46)¹⁵.

Quais os nossos pontos de ruptura?

Da mesma forma que as contradições da ação do psicólogo na escola ocorrem em vários níveis e direções, as rupturas estarão localizadas em diversos âmbitos: na escola, na universidade, no psicólogo, nas instituições e nos indivíduos, tendo em conta que essas instâncias intercorrem na complexidade do social.

Boa parte das contradições na escola estão apoiadas numa dificuldade de se trabalhar com as diferenças, na produção do singular, do diferente. O que são os desvios, senão os desvios da norma? Os desvios assustam porque desestabilizam e ameaçam a ordem estabelecida, as regras que mantêm a instituição "estável".

A base das instituições está num sistema simbólico de regras e controles, de códigos e linguagens, de trocas e compensações, de lutas e enfrentamentos de espaço e de poder, todos estes aspectos e instâncias que compõem um real e um imaginário institucional (EIZIRIK, 1991:2)¹⁶.

Esses mesmos mecanismos que sustentam a instituição e que deveriam permitir a convivência das pessoas num processo produtivo, impõem a repressão dos impulsos, a contenção das diferenças, do processo criativo. Os mesmos mecanismos que mantêm a instituição "funcionando" evitam seu crescimento ... "os mesmos fatores que levam à desordem, levam à organização e vice-versa"¹⁷.

Aqui se impõe uma primeira condição de ruptura para o psicólogo que se propõe a trabalhar com a inovação, com a transformação: romper com os códigos institucionais, os quais reproduz na sua prática cotidiana. A possibilidade de lidar com o novo está na escuta, no olhar, na observação do diferente, na aprendizagem com o diferente, na forma de reunir, de ser capaz de perceber no que aquele diferente está me pro-

vocando e porque eu tenho de abafar, aplacar, controlar, disciplinar.

Onde, enfim, "prevenção" não pode ser outra coisa senão prevenção da instituição e do seu poder de etiquetamento, sequestro, expropriação da identidade, produção de dependência, produção de cronicidade (Equipe de Trieste, 1975; Maccacaro, 1978; Giannichedda, 1982, apud ROTELLI et alii, 1990:71)18.

Os conceitos de "prevenção" e "institucional" são os mais utilizados por estagiários e psicólogos, cujas experiências são relatadas nesse trabalho. No entanto, são conceitos utilizados acriticamente, sob diversas apropriações, que refletem um modismo, porque na prática não acontecem de fato. Faz-se as mesmas coisas com outros nomes. Não se está realmente trabalhando a nível de reformulação de estruturas, de princípios.

A análise institucional, que tem em sua base uma proposta instituinte, provocadora, torna-se na prática uma técnica de diagnóstico, ou então, é associada à atuação no "todo", isto é, nos vários setores da escola.

A prevenção está relacionada a essa atuação no "todo", principalmente junto ao professor, para evitar distúrbios, pré-corrigi-los, promover a saúde mental. A concepção de saúde aparece associada ao processo de *adaptação* à escola. Visa antever todas as crises e ao mesmo tempo não muda, não altera os mecanismos de discriminação e serialização da população escolar. Para exemplificar, vou recolocar a experiência de uma psicóloga que tem interesse de mudar, quer entrar com outra proposta de como "fazer uma avaliação de prontidão com outros olhos":

- Seu projeto revela a intenção de resgatar alguma coisa que é uma construção teórica de peso na psicologia, que é

a psicometria, nosso instrumento básico. Ela se propõe a utilizar instrumentos até antigos, mas de outras formas. No entanto, ao aplicá-los, acabam funcionando de um mesmo jeito, porque embora ela se proponha a fazer uma avaliação da prontidão do aluno não para classificá-lo, mas para auxiliar o professor a conhecer melhor cada aluno, ao trabalhar os dados com o professor surgem coisas do tipo "sugestões para trabalhar hábitos de atenção e concentração".

Do observatório da intervenção na infância e da escola, em Arezzo: ele "trabalha tipicamente sobre normalidade... a partir da criança de risco tudo pode transformar-se em objeto de tratamento: a relação pais-filhos, professores-alunos, os próprios critérios e conteúdos didáticos... Também nesse âmbito o objetivo é o de contrastar a solicitação da escola de delegar a uma intervenção técnica separada os próprios problemas; de requerer sob a forma de *dépistage*, screening de massa, test e sinalizações, um controle preventivo, uma codificação técnica e uma gestão separada de tudo aquilo que na vida cotidiana emerge como potencial elemento de crise; e de requisitar, através destes, normas de comportamento e recursos de sentido, em apoio e em substituição às próprias" (De Leonardis, 1981, apud ROTELLI, 1990:81) 19.

Esse tipo de modelo que se analisa, que aparece na escola, em que o psicólogo está repetindo a mesma coisa, os mesmos instrumentos, da mesma forma, é um modelo funcionalista, que basicamente procura adaptar as pessoas a uma determinada situação. Utiliza-se de recursos metodológicos experimentais, até positivistas do ponto de vista de numerar, mensurar, de pôr as pessoas em determinadas situações, mesmo que muitas vezes, não exista clareza conceitual de que está fazendo isso por opção teórica. Esses instrumentos foram produzidos por uma ideologia e por uma teoria que permeou os currículos da psicologia nos últimos vinte anos. Portanto, possivelmente em termos de ruptura, essa inserção do psicólogo

teria que necessariamente passar por transformações teóricas.

A universidade tem um papel importante nesse processo de provocação de mudanças. Mas como ele ocorre? De fora para dentro, hierarquicamente, e não como um processo que emerge de dentro da escola, num contínuo revezamento de práticas e teorias.

Até que ponto existe realmente um desejo de mudança?... o que aparece em muitos momentos é uma situação de desilusão, de beco sem saída, uma certa mágoa, um certo ressentimento de que as coisas não mudam. Há um descompasso, um desencanto, que tomou conta das pessoas, das instituições, das profissões. É o desencanto face ao desmoronamento, à impotência de mudar.

Uma nova produção de conhecimento poderia ser o início ou a semente da emergência de alguma coisa. Romper com esse modelo fechado de psicologia, implica numa incursão interdisciplinar por outras áreas, que seja capaz de absorver outros códigos, outras maneiras de olhar o real, de se relacionar com o outro. Sem perder a especificidade que é fundamental, o psicólogo tem que transitar por outras áreas, como a antropologia, a história, a sociologia, a filosofia, para ter uma mínima idéia de como lidar com a complexidade. Esse tipo de trânsito tem de ocorrer principalmente dentro dos currículos, dentro das formações, mas também dentro da escola, no seu fazer cotidiano, mantendo a visão singular do indivíduo, sem perder a visão do todo, constantemente atento à relação micro e macro, situando a escola dentro de um contexto mais global, educacional e social do país.

Uma última consideração: o livre pensar que procurei desenvolver aqui, não comportaria nenhum gesto conclusivo. Espero, portanto, que diferentes leituras desse trabalho,

possam suscitar outros pontos de análise, os quais certamente energirão das diversas formas de olhar a prática da psicologia na escola.

NOTAS DO CAPÍTULO

A AÇÃO DO PSICÓLOGO NA ESCOLA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

- 1 - FALLEIROS, Vicente de Paula. Saber Profissional e Poder Institucional. São Paulo: Cortez, 1987. p. 111.
- 2 - FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal Ed., 1988.
- 3 - Ibidem.
- 4 - MACHADO, Roberto. Ciência e Saber: a Trajetória da Arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, 1981. p. 199.
- 5 - Ibidem, p. 194.
- 6 - FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 171.
- 7 - Ibidem, p. 172.
- 8 - PATTO, M.H. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- 9 - CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 85.
- 10 - DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder – Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, in: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Op. cit., p. 69.
- 11 - GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 29.
- 12 - FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Op. cit., 1988.
- 13 - Agenciamentos – Segundo Guattari, esse termo envolve uma "noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária" (GUATTARI & ROLNIK, Op.cit, p.317).

- 14 - GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. Op. cit., 1986.
- 15 - Ibidem, p. 46.
- 16 - EIZIRIK, Marisa F. Processos Autodestrutivos nas Instituições. In: XV Jornada Sul-Rio-grandense de Psiquiatria Dinâmica. Gramado-RS, abril de 1991. p. 2.
- 17 - Ibidem, p. 3.
- 18 - ROTELLI, Franco et alii. Prevenir a Prevenção. In: _____. Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71.
- 19 - Ibidem, p. 81.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - BARBIER, René. Pesquisa - Ação na Instituição Educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- 2 - BASTOS, A.V.B. Áreas de Atuação —em questão o nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o Psicólogo Brasileiro? São Paulo: Edicon, 1989. Cap. 10, p. 163-193.
- 3 - BLEGER, J. Psico-Higiene e Psicologia Institucional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- 4 - BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- 5 - CABRAL, Ruth. Rememorando... Psico. Porto Alegre, 16(2): 40-45, jul./dez. 1988.
- 6 - CARVALHO, Ana M.A. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Op. cit., p. 217-235.
- 7 - CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- 8 - DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO. Manual de Psicologia Escolar. 2.ed. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 1981.
- 9 - EIZIRIK, Marisa F. Método qualitativo com base fenomenológica (debate com Nara Bernardes). Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, maio de 1991, 7p.

- 10 - EIZIRIK, Marisa F. Processos Autodestrutivos nas Instituições. In: XV JORNADA SUL-RIO-GRANDENSE DE PSQUIATRIA DINÂMICA. Gramado, abril de 1991. 9p.
- 11 - _____. A Erosão da Escola: um estudo das vivências e percepções de um conflito institucional. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação - UFRGS, 1986. Tese de Doutorado em Educação.
- 12 - FALEIROS, Vicente de Paula. Saber Profissional e Poder Institucional. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 159p.
- 13 - FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 280p.
- 14 - _____. Microfísica do Poder. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- 15 - FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 16 - GOMIDE, Paula I.C. A Formação Acadêmica: onde residem suas deficiências. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, 1988. Cap. 4, p. 69-85.
- 17 - GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 327p.
- 18 - MACHADO, Roberto. Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro, s.e., 1981. 217p.
- 19 - MASINI, E.S. Ação da Psicologia na Escola. São Paulo: Moraes, 1981.
- 20 - NOVAES, M.H. A evolução da Psicologia Escolar e sua prática na realidade educacional brasileira. Psico, Porto Alegre, 16(2):16-26, jul./dez. 1988.
- 21 - PATTO, M.H. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: Queroz, 1984.

- 22 - PESSOTTI, Isaiás. Notas para uma psicologia brasileira.
In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Op. cit., cap. 1,
p. 17-31.
- 23 - PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO. Os dilemas da formação
do psicólogo. Brasília, Conselho Federal de Psicologia,
1989, n. 1, 39p.
- 24 - RODRIGUES, H.B. & SOUZA, V.L.B. A Análise Institucional
e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, V.R.
& SAIDON, O. (org.). Análise Institucional no Brasil.
Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-36.
- 25 - ROTELLI, Franco et alii. Prevenir a Prevenção. In: ____.
Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec, 1990. p.
65-87.
- 26 - SAIDON, Osvaldo & KAMKHAGI, V.R. Análise Institucional
no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM. Rio de
Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. 175p.
- 27 - TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. Introducion a los metodos qua-
litativos de investigacion. Buenos Aires: Paidós, 1986.

